

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 15 n. 1

Gennaio-Giugno 2024

ISSNe 2284-015X

**Pedagogia Speciale, Terza Missione
e impatto sociale: riflessioni e pratiche
per una comunità inclusiva**
**Special Education, Third Mission
and Social Impact: Reflections and practices
for an inclusive community**

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 15 n.1

Gennaio-Giugno 2024

**Pedagogia Speciale, Terza Missione
e impatto sociale: riflessioni e pratiche
per una comunità inclusiva**
**Special Education, Third Mission
and Social Impact: Reflections and practices
for an inclusive community**

FrancoAngeli 

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/Direttori: Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Catia Giaconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

Editorial Committee/Comitato Editoriale

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); Francesca Gratani (Università di Macerata, Italia); Grazia Romanazzi (Università Telematica Pegaso, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

Direction Committee/Co-Direttori

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

Scientific Committee/Comitato Scientifico

Serge Agostinelli (Université Paul Cezanne de Marseille, France); Marguerite Altet (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-Martin (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 Beccogato (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 © 2024 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>

I semestre 2024 – Finito di stampare: giugno 2024

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>

Pedagogia Speciale, Terza Missione e impatto sociale: riflessioni e pratiche per una comunità inclusiva

Special Education, Third Mission and Social Impact: Reflections and practices for an inclusive community

Sommario

Editoriale

Michele Corsi, Catia Giaconi e Gabrielle Miller

La pedagogia speciale è per le persone, la società e la democrazia

pag. 7

Editorial

Michele Corsi, Catia Giaconi e Gabrielle Miller

Special Pedagogy is for people, society and democracy

» 13

Articoli

The role of Special Pedagogy for Third Mission and Social Impact between transformative practices and emancipatory processes

Catia Giaconi, Salvatore Patera, Lucia Borsini, Davide Scotta, Ilaria D'Angelo, Noemi Del Bianco

» 19

«Ce ne importa». Esperienze di terza missione per una comunità educante inclusiva

“We care”. Third stream experiences for an inclusive educational community

Silvia Zanazzi, Tamara Zappaterra

» 31

Dalla comunicazione della ricerca a un modello di sviluppo dei territori: processi virtuosi e Terza Missione

From the communication in Research to Territorial Development: Virtuous processes and Third Mission

Natascia Curto, Cecilia Marchisio, Cristina Frioni

» 58

«Happily, they embraced each other»: contributing to the Third Mission with stories to include and create community? A review of experiences

Elena Girotti, Anna Ascenzi

» 73

Le potenzialità educative e inclusive del *Group-based Early Start Denver Model*. Un progetto di ricerca e formazione nelle scuole dell'infanzia

Educational and inclusive potential of the *Group-based Early Start Denver Model*. A Research and Training Project in Early Childhood Schools

Emanuela Zappalà, Fausta Sabatano, Paola Aiello

pag. 83

Un laboratorio di formazione permanente per gli insegnanti sulla robotica e le metodologie didattiche per l'inclusione

A permanent training laboratory for teachers on robotics and didactic methodologies for inclusion

Valentina Pennazio, Rita Cersosimo

» 95

Formarsi e formare l'altro da sé: la terza missione come veicolo per arginare la povertà educativa

Educating the other beyond the self: The third mission of universities as a means to reduce educational poverty

Erika Marie Pace, Alessio Di Paolo, Iolanda Zollo, Paola Aiello, Maurizio Sibilio

» 114

Costruire culture e pratiche inclusive tra Università e territori. Uno studio di caso multi-regione per il contrasto della povertà educativa

Building inclusive cultures and practices between universities and territories. A multi-region case study on combating educational poverty

Catia Giaconi, Ilaria D'Angelo, Noemi Del Bianco, Salvatore Patera, Simona Rotondi, Simone Aparecida Capellini

» 134

The Inclusive University: Practices and reflections for student community well-being

Arianna Taddei, Simone Aparecida Capellini, Elena Girotti, Catia Giaconi

» 148

Scuola, famiglia e comunità inclusive: dall'esperienza universitaria del TFA alla progettazione di un'unità didattica interculturale

School, family, and inclusive communities: From the university experience of TFA to the design of an intercultural teaching unit

Tommaso Farina, Elisa Pacini

» 159

Inclusive action in an international setting: a universal value and individual commitment. The 'Bridges in Amman' Project <i>Silvia Maggiolini, Elena Zanfroni</i>	pag.	177
Cooperazione internazionale e Nepal: supportare studenti con disabilità e provenienti da gruppi emarginati negli studi universitari International Cooperation and Nepal: Supporting students with disabilities and marginalised groups in higher education <i>Luca Decembrotto, Elena Pacetti</i>	»	190
"Guardare oltre per abitare il mondo, avendo un progetto": una ricerca per promuovere l'operosità delle persone a occupabilità complessa "Looking beyond to inhabit the world, having a project": Research to promote the industriousness of people with complex employability <i>Patrizia Sandri, Leonardo Callegari</i>	»	203
Valorizzazione e promozione dell'inclusione lavorativa per le persone con disabilità: analisi e prospettive del progetto "Mission Inclusion" dell'Università di Foggia Enhancing and promoting employment inclusion for people with disabilities: Analysis and perspectives of the University of Foggia's "Mission Inclusion" project <i>Guendalina Peconio, Valentina Berardinetti, Martina Rossi, Giusi Antonia Toto</i>	»	233
La complessa questione della transizione alla vita adulta per i giovani con disabilità intellettiva: le prospettive dei genitori The Complex Issue of Transition to Adult Life for Youth with Intellectual Disabilities: Views from the Parents <i>Mariachiara Feresin, Elena Bortolotti</i>	»	244
Profiles of students in STEM across Latin America and Europe <i>Maria Giulia Ballatore, Alicia García-Holgado, Anita Tabacco, Juanjo Mena, Francisco José García-Peñalvo, Lucía Amores</i>	»	260
Il diritto di dimenticare: sfide pedagogiche e reti territoriali per le persone con Alzheimer		

The *right to forget*: pedagogical challenges and territorial networks for people with Alzheimer's disease

Arianna Taddei, Elena Rosciani

pag. 279

Alia

L'insegnante inclusivo e la pedagogia interculturale

The inclusive teacher and intercultural pedagogy

Farnaz Farahi Sarabi

» 294

Recensioni/Book reviews

» 310

Editoriale

La pedagogia speciale è per le persone, la società e la democrazia

Michele Corsi*, Catia Giaconi* e Gabrielle Miller^

Pensieri ed emozioni al pari del totale di ogni persona. E della totalità delle persone.

Nel licenziare questo benemerito numero della rivista, il *pensiero* ci porta a dire di esso, oltre alla scientificità assoluta e rigorosa che lo abbraccia e lo coinvolge interamente, che è utile, prezioso e lungimirante. E ancora: completo e articolato.

L'emozione: che è questa la pedagogia speciale che vogliamo. Al pari di tutte le altre pedagogie: generale, sociale, storico-educativa, didattica e sperimentale. E cioè: *incarnata*, al servizio del presente per il futuro e, con antica espressione, per “le magnifiche sorti e progressive dell’umanità”, dall’illuminismo a prima, da Leopardi a dopo.

Lungo un itinerario che ha sempre caratterizzato questo “cristallo” del sapere dalla sua origine, *perché è nel suo DNA.*

E che, a modello della crescita individuale, è stato capace (per scelte e decisioni) di evolvere nel tempo. Così da giungere ora, metaforicamente, alla pienezza adulta di una maturità trionfante.

Così nella sua storia, come in questo fascicolo.

Con lo sguardo rivolto all’Italia (per la pedagogia speciale di “casa nostra”: e, ovviamente, non solo), ma anche all’Europa e al mondo; e in specie a quello più progredito civilmente, culturalmente ed economicamente. Ma senza trascurare neppure i Paesi e le “lezioni” provenienti da altre nazioni “al confine” tra il vecchio continente e l’Asia (ad esempio, Makarenko, Vygorskij e Leontiev), a talune pure più circoscritte e, per questo, forse, ancora più profetiche – un nome per tutti: quello di Paulo Freire.

“Mura domestiche”, ma anche *internazionalizzazione.*

* Università degli Studi di Macerata.

^ University of Arizona.

Al pari dei firmatari di questo editoriale: Michele Corsi, uno dei fondatori di questa rivista; Catia Giaconi, l'attuale presidente nazionale della Società Italiana di Pedagogia Speciale; e Gabrielle Miller dell'Università dell'Arizona, negli U.S.A.

Procediamo, ora, “verso” il titolo di questo ricco e poliedrico fascicolo: *“Pedagogia speciale, Terza missione e impatto sociale: riflessioni e pratiche per una comunità inclusiva”*.

Fermandoci, adesso, al primo “testo” di questo “contesto”, appena delineato nel precedente capoverso, e, cioè, alla *“pedagogia speciale”*, quale termine “fondamentale”, o “stella polare”, cui guardare. E con l'attenzione, particolarmente rivolta in prima battuta, al nostro “bel Paese” e al secolo appena conclusosi: il Novecento.

“Il secolo del bambino”, ma, certamente, pure il secolo di errori disumani, guerre assurde e follie impensabili; il periodo di maggiore scoperta dell'alterità come davvero l'“altro da sé”; come della scoperta, “finalmente” e conseguentemente, della iniziale apertura alla differenza, alla diversità e a ogni posizionamento e storia “singolari”.

Pensiamo a Maria Montessori, ai suoi Maestri e alle loro Scuole. Come, nondimeno, ai tre grandi Accademici italiani di questa disciplina, specialmente dell'ultimo cinquantennio del XX^o secolo; in ordine alfabetico: Andrea Canevaro, Leonardo Trisciuzzi e Roberto Zavalloni. Cattolici, laici e sacerdoti, come nella migliore storia della pedagogia e dell'educazione di sempre, almeno dal 1500 in avanti e agli ordini religiosi fondati in quel periodo. Con un'immagine simbolo che sovrasta e sostiene quel periodo: Filippo Neri, e la sua straordinaria “opera” a favore dei poveri e degli analfabeti romani (allora oltre il 90% della popolazione), dei malati, dei diseredati, degli ultimi, e di quelli che, per troppo tempo, sono stati chiamati gli handicappati, poi i portatori di handicap, dunque i disabili, infine le persone con disabilità. Dove ogni espressione linguistica è segno e sintomo di un'epoca, di una specifica temperie culturale, di una strategia in sviluppo.

Un DNA che è cresciuto, si è evoluto ed è giunto a maturità. Con altre pagine luminose ancora da scrivere e altri traguardi importanti da raggiungere.

Tanto da scorgerli tutti all'orizzonte, e sapendo perfettamente, nel contempo, di *come e quanto* ne abbiamo bisogno.

Passiamo, adesso, a un'altra parola chiave, o espressione “sintetica”, contenute nel titolo di questo numero: *“riflessioni e pratiche”*.

La teoria per la pratica e dalla pratica.

Come le “pratiche” illuminate, sorrette e guidate dalla teoria e dalle teorie.

È il fil rouge costante della storia ultra bi-millennaria dei saperi pedagogico-educativi.

Implicitamente, ma non solo, da Socrate in avanti, a Seneca, ai medioevisti cristiani e agli albori dell'epoca moderna: Comenio, Locke, Pestalozzi, Froebel ecc.

Per ritornare al XX^o secolo e a quel fenomeno mondiale, straordinario e di altissimo indirizzo strategico, culturale e operativo, che è stato l'attivismo, tanto quello naturalistico che quello cristiano, e al più grande di questo movimento: John Dewey.

Dewey: il Maestro. Potremmo dire: il "cantore" della "pedagogia come sapere teorico-pratico".

E come non citare, in questo solco fecondo di aratro che ha disseminato la disciplina pedagogica e la storia umana in generale, un suo volumetto, piccolo per quantità di pagine (intorno alle 60, nelle varie edizioni mondiali), ma enorme e grande per la rivoluzione che ha apportato: *Le fonti di una scienza dell'educazione*, in cui questa metodologia, o, anzi, questa epistemologia, vengono radicate, spiegate e offerte ai decenni (almeno) a venire.

Una pedagogia che Dewey paragona all'arte culinaria, che discende da una tradizione di cucina incarnata e vissuta. Le pratiche quindi teorizzate, per diventare poi "ricette" e modelli di "ingredienti essenziali", variabili e parametri relativamente alla pedagogia e alle pedagogie. Dunque, anche a quella speciale. Connotati, ciascuno, da un "quanto basta" non prescritto né prescrittivo, ma affidato all'intelligenza, alla creatività e alla "storicità" dei "cuochi" presenti e futuri: e, cioè, agli educatori. In un continuo andirivieni, gioco di sponda, rimbalzo costante, "telefono rosso", fra teorici e pratici.

Che è la vivacità di un cristallo disciplinare vieppiù sfaccettato e luminoso.

Dove insieme: accademici e scienziati, operatori e prestatori d'opera, hanno dato il via ad assetti normativi e a legislazioni sempre più rispettose, e accoglienti, di ogni diversità e differenza. In Italia: di cui andare fieri, e Luigi d'Alonzo ce lo ricorda in ogni suo intervento, scritto e orale.

Come pure al di fuori dei nostri confini nazionali.

Ma poca cosa, o fatto soltanto nazionale, sarebbe stata l'*accoglienza*, se non si fosse poi tradotta nell'*inclusione*, e a favore di quella "*comunità inclusiva*" che qui rappresenta il terzo faro, o il terzo tratto linguistico, che caratterizza questo fascicolo.

E dove, prima di addentrarci in una rappresentazione sia pure fisiologicamente, e dovutamente, sommaria degli articoli ivi ospitati: il "ponte" o i "ponti" di questo felice trait d'union tra la pedagogia speciale (la teoria che coltivate) e la comunità inclusiva (le pratiche che vogliamo) sono rappresentati, in questo schema icastico, appunto dalla "*terza missione*", e, quindi dall'*"impatto sociale"*.

Il potere cioè trasformativo, socio-trasformativo, cibernetico, catastrofale “positivo” alla Thom, della terza missione, nel suo essere specifico e stringente.

Terza missione e impatto sociale, come le ultime due parole chiave del titolo di questo numero.

Da qui, in un’ulteriore trasferimento ermeneutico-applicativo, oppure, transitando dalle riflessioni alle pratiche e viceversa, in uno schema di riferimento dichiaratamente teorico-pratico, il titolo che abbiamo inteso dare a questo editoriale: *“la pedagogia speciale è per le persone, la società e la democrazia”*.

Per le persone: la pedagogia speciale, prima ancora di essere “speciale”, è pedagogia a tutti gli effetti, e dunque per tutte le persone, nessuna esclusa. Tanto da pretendere, nei suoi modelli e nelle sue strategie, non ultimi di ambito scolastico, l’interazione-integrazione fra tutti gli individui: con e senza disabilità.

Per la società: dove il riferimento alla comunità inclusiva è l’inveramento della società che ancora non si è realizzata. Una società, cioè, tuttora come “progetto” e che “umana” lo deve ancora diventare.

Per la democrazia: per cui le attività di terza missione rappresentano la leva, lo strumento o il “mezzo” per produrre un impatto sociale migliorativo dello status quo esistente. Con lo stesso impatto sociale che diviene, a sua volta, l’“ulteriore mezzo” per il “fine da conseguire” che è la democrazia, quale modalità di governo del popolo, e di un popolo dove non esistono “scarti” di alcun tipo e natura. Contesto relazionale dunque, anche qui, di quel “testo” che è la società che auspichiamo.

E per concludere, ma in realtà per aprire, o lanciare, il desiderio della lettura di questo numero: gli items chiamati a raccolta, e declinati, nel corpo complessivo degli articoli che compongono questo fascicolo.

Con la scelta che compiamo, in questo editoriale, di non procedere analiticamente per singoli contributi e relativi Autori, ma di farne, piuttosto, un unico fascio prezioso di letture e meta-letture, che vanno a incardinarsi su un unico “brillante”, quale “insieme” o “sistema” di semantemi e di “ragionamenti”.

In altri termini, come sub-parole chiave di quelle sinora individuate e, in ultima istanza, di quel “nome” comune e complessivo a monte, rappresentato dalla pedagogia speciale.

In un elenco, o sintesi, globali, tali da costituire una sorta di immaginifico brain storming, o stordimento del cuore e della mente, per ritornare così pure al cominciamento di queste pagine, e, cioè, ai pensieri e alle emozioni in totalità fra loro.

Ed ecco snodarsi allora, in questo fascicolo, e davanti al lettore, sentieri e paesaggi evocativi offertici dalle seguenti traiettorie di analisi e di progettuali-

tà, a conferma pure di quanto sinora scritto e dei due “titoli” sia del numero che di questo editoriale: *pratiche trasformative e processi emancipatori; culture da costruire e pratiche inclusive da porre in essere nelle relazioni fra università e territori anche in chiave multi-regionale; comunità educante e pertanto inclusiva e viceversa.*

E ancora: *resoconti di esperienze, quale quella del TFA fra intercultura, scuole, famiglie e comunità inclusive – con attenzione mirata, in altro contributo, anche ai rapporti fra la docenza inclusiva e la dimensione interculturale; studi di caso; progetti di ricerca e formazione sia per favorire l’occupabilità complessa che inveri l’operosità di ogni persona – ad esempio, la “Mission Inclusion” dell’Università di Foggia, che nelle scuole dell’infanzia (il “Group based Early Start Denver Model”) e altri relativi a contesti internazionali come “i profili degli studenti STEM in America Latina e in Europa”; laboratori di formazione; robotica e metodologie didattiche per l’inclusione; povertà educativa (quanta, troppa!); transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettiva – e con attenzione nondimeno alle loro famiglie e ai loro genitori; come pure lo “sguardo” mouneriano rivolto al ‘tramonto della vita’, con le persone con Alzheimer e il progetto “Ponti ad Amman”.*

Dunque: una “miniera” pressoché infinita, ricca, molteplice, variegata, multiforme e articolata.

Capace di suggerire, e promuovere, pure l’attivazione di altri processi teorici e culturali e di ulteriori pratiche “personalizzate, sociali e democratiche”.

Un numero pertanto, questo di *Education Sciences & Society*, da leggere con meticolosa acribia e conservare, con cura, fra le monografie più utili e preziose nelle nostre biblioteche.

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>

Editorial

Special Pedagogy is for people, society and democracy

Michele Corsi*, Catia Giaconi* e Gabrielle Miller^

Thoughts and emotions equal to the total of each person. And the totality of people.

In publishing this important issue of the journal, we want to emphasize its rigorous scientificity, usefulness, preciousness, and foresight.

The emotion: This is the special pedagogy we want, like all other pedagogies: general, social, historical-educational, didactic, and experimental. It is *incarnated*, at the service of the present for the future and, using an ancient expression, for ‘the magnificent and progressive destiny of humanity’, from the Enlightenment to before, from Leopardi to after.

Along a route that has always characterized this ‘crystal’ of knowledge from its origin *because it is in its DNA*.

And that, as a model of individual growth, it has been able (by choices and decisions) to evolve over time. To arrive, metaphorically, at the adult fullness of a triumphant maturity.

So, in its history, as in this file.

With an eye to Italy (for the Special Pedagogy of ‘home’ and, of course, not only) but also to Europe and the world, especially the most civilly, culturally, and economically advanced. But without neglecting the countries and ‘lessons’ from other nations ‘on the border’ between the old continent and Asia (for example, Makarenko, Vygosky and Leontiev), to some even more circumscribed and, for this reason, perhaps even more prophetic – a name for all: by Paulo Freire.

“Domestic walls”, but also *internationalisation*.

Like the signatories of this editorial: Michele Corsi, one of the founders of this magazine; Catia Giaconi, the current national president of the Italian Society of Special Education; and Gabrielle Miller of the University of Arizona, U.S.A.

* Università degli Studi di Macerata.

^ University of Arizona.

Let us now proceed ‘towards’ the title of this rich and multifaceted issue: *‘Special Pedagogy, Third Mission and Social Impact: reflections and practices for an inclusive community’*.

Let us now stop at the first ‘text’ of this ‘context,’ just outlined in the previous paragraph, namely ‘special pedagogy,’ as a ‘fundamental’ or ‘polar star’ term to look at. And with the attention, particularly paid in the first instance, to our ‘beautiful country’ and to the century that has just ended: the twentieth century.

‘The century of the child’ but certainly also the century of inhuman errors, absurd wars, and unthinkable follies; the period of the greatest discovery of otherness as truly the ‘other by itself’; as the discovery, “finally” and consequently, of the initial openness to difference, diversity and to every “single” positioning and history.

Let's think of Maria Montessori, her Master, and their Schools. How, however, to the three great Italian academics of this discipline, especially of the last fifty years of the twentieth century; in alphabetical order: Andrea Canevaro, Leonardo Trisciuzzi and Roberto Zavalloni. Catholics, lay people and priests, as in the best history of pedagogy and education ever, from 1500 onwards and to the religious orders founded in that period. With a symbolic image overhanging and supporting that period: Filippo Neri and his extraordinary “work” on behalf of the poor and illiterate Romans (then over 90% of the population), the sick, the dispossessed, the last, and those who, for too long, have been called the handicapped, then the handicapped, then the disabled, finally people with disabilities. Every linguistic expression is a sign and symptom of an era, of a specific cultural climate, of a strategy in development.

A DNA that has grown, evolved and matured. With other bright pages yet to be written and other important goals to be achieved.

So that we can see them all on the horizon and, at the same time, know perfectly well how and how much we need them.

Let us now move on to another keyword, or expression ‘synthetic’, in the title of this issue: *‘reflections and practices’*.

Theory for practice and from practice.

Such as “practices” enlightened, supported and guided by theory and theories.

It is the constant fil rouge of the ultra-bi-millennial history of pedagogical-educational knowledge.

Implicitly, but not only, from Socrates onwards, to Seneca, to the Christian Middleevists and the dawn of the modern era: Comenius, Locke, Pestalozzi, Froebel etc.

To return to the 20th century and to that extraordinary global phenomenon of the highest strategic, cultural, and operational direction, which has been naturalistic and Christian activism, and to the greatest of this movement: John Dewey.

Dewey: the Master. We could say the ‘singer’ of ‘pedagogy as theoretical and practical knowledge.’

And how not to mention, in this fertile furrow of plow that has disseminated the pedagogical discipline and human history in general, a small volume of it, small in quantity of pages (around 60, in the various world editions), but enormous and great for the revolution it has brought: *‘The sources of a science of education’*, in which this methodology, or rather this epistemology, is rooted, explained and offered to the decades (at least) to come.

A pedagogy that Dewey compares to culinary art, which stems from an embodied and lived cooking tradition. The practices theorized to become ‘recipes’ and models of ‘essential ingredients,’ variables, and parameters relating to pedagogy and pedagogies. So, even for the special one. Each of them is characterized by a ‘quanto basta’ that is neither prescribed nor prescriptive but entrusted to the intelligence, creativity, and ‘historicism’ of present and future ‘cooks’: That is, to educators. In a continuous coming and going, play of shore, constant rebound, "red phone," between theoretical and practical.

Which is the liveliness of an ever more multifaceted and luminous disciplinary crystal.

Together, academics, scientists, operators, and service providers have given rise to regulatory frameworks and legislation that are increasingly respectful and welcoming of every diversity and difference. In Italy: of which to be proud, and Luigi d’Alonzo reminds us of this in every speech, written and oral.

As well as outside our national borders.

But reception would have been little, or only national, if it had not translated into inclusion and in favor of that ‘inclusive community’ which here represents the third beacon or the third linguistic trait, that characterizes this dossier.

And where, before going into a representation even if physiologically, and duly, summary of the articles housed therein: the ‘bridge’ or ‘bridges’ of this happy trait d’union between special pedagogy (the theory we cultivate) and the inclusive community (the practices we want) are represented, in this icastic scheme, precisely by the *‘third mission’* and, therefore, by the *‘social impact’*.

That is, the transformative, socio-transformative, cybernetic, ‘positive’ catastrophic power of Thom, of the third mission, in its specific and stringent nature.

The third is mission and social impact, which are the last two keywords in this issue’s title.

From here, in a further hermeneutic-applicative transfer, or moving from reflections to practices and vice versa, in a theoretical-practical frame of reference, the title we intended to give to this editorial: “Special pedagogy is for people, society and democracy.”

For persons: Special pedagogy, even before being ‘special,’ is pedagogy in all respects and, therefore for all people, without exception. This is so much so that, in its models and strategies, not least in schools, interaction and integration between all individuals, able-bodied and disabled, are required.

For the company, where the reference to the inclusive community is the turnaround of the society that has not yet been realized. In other words, a society that is still a ‘project’ and has yet to become a ‘human’ one.

For democracy: Therefore, third mission activities are the lever, tool, or “means” to produce a social impact that improves the existing status quo with the same social impact that becomes, in turn, the ‘further means’ for the ‘end to be achieved’ that is democracy, as a mode of government of the people, and of a people where there is no ‘waste’ of any kind or nature. Here, too, is the relational context of that ‘text’, which is the society we hope for.

And to conclude, but actually to open, or launch, the desire to read this issue: the items collected and declined in the total body of the articles that make up this dossier.

With the choice that we make, in this editorial, not to proceed analytically for individual contributions and their authors but to make them, instead, a single precious bundle of readings and meta-readings, which are based on a single “brilliant,” such as a “set” or “system” of semantics and “reasonings.”

In other words, they are sub-keywords of those identified so far and, ultimately, of that familiar and overall upstream “name” represented by special pedagogy.

In a list, or synthesis, global, such as to constitute a sort of imaginative brainstorming, or stunning of the heart and mind, to return to the beginning of these pages, and, that is, to the thoughts and emotions in totality between them.

In this issue, and front of the reader, there are evocative paths and landscapes offered to us by the following trajectories of analysis and planning, also confirming what has been written so far and the two “titles” of both the issue and this editorial: *Transformative practices* and emancipatory processes; *cultures to be built and inclusive practices to be put in place in the relations*

between universities and territories also in a multi-regional key; educational and therefore inclusive community and vice versa.

And again: *reports of experiences, such as that of the TFA between intercultural schools, families, and inclusive communities – with a specific focus, in another contribution, also on the relationship between inclusive teaching and the intercultural dimension; case studies; research and training to promote both complex employability and the persistence of each person – for example, the mission Inclusion of the University of Foggia, and in kindergartens (the Group based Early Start Denver Model) and others relating to international contexts such as ‘the profiles of STEM students in Latin America and Europe’; training laboratories; robotics and educational methodologies for inclusion; educational poverty (how much, too much!); transition to adult life of young people with intellectual disabilities – and with attention nevertheless to their families and parents; as well as the Mounerian “look” at the “sunset of life,” with people with Alzheimer’s and the “Bridges in Amman” project.*

Therefore, an almost infinite, rich, multifaceted, varied, multifaceted, and articulated ‘mine’.

It can also suggest and promote the activation of other theoretical and cultural processes and further ‘personalized, social and democratic’ practices.

Therefore, several *Education Sciences & Society* are to be read meticulously ascribed and carefully preserved among our libraries’ most helpful and valuable monographs.

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>

The role of Special Pedagogy for Third Mission and Social Impact between transformative practices and emancipatory processes

Catia Giaconi*, Salvatore Patera**, Lucia Borsini***, Davide Scotta****, Ilaria D'Angelo*****, Noemi Del Bianco*****

Abstract

The development of inclusive cultures and practices in academia can be substantiated not only in references to the two traditional missions of universities, namely Teaching and Research but can find a generative way through a third mission, namely that of “Third Mission and Social Impact”.

Italian universities assume this programmatic horizon to make available and accessible the social value of scientific research that is also carried out in synergy with territories, institutions, and communities.

This paper intends to conduct an action of conceptualization and legitimization of the “Third Mission” in universities and, at the same time, to highlight the transformative practices and emancipatory processes underlying the strategic actions of the universities. In particular, starting from the analysis of the Strategic Plans of 88 Italian universities, this contribution delves into the pedagogical dimensions that characterize the “Third Mission” and, therefore, seeks to highlight the role of Special Pedagogy for the enhancement of knowledge and the creation of new connections of social impact.

Keywords: inclusion, university, innovation, Third Mission, Social Impact.

* Professore ordinario in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Macerata Italia. E-mail: catia.giaconi@unimc.it.

** Professore associato in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi Internazionali di Roma, Italia. E-mail: salvatore.patera@unint.eu.

*** PhD Student in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi della Campania, Italia. E-mail: lucia.borsini@unicampania.it.

**** Docente a contratto in Scienze letterarie, retorica e tecnica dell'interpretazione di culture, Università degli Studi Internazionali di Roma, Italia. E-mail: davide.scotta@unint.eu.

***** RTD-B in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Macerata, Italia. E-mail: i.dangelo@unimc.it.

***** RTD-B in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Macerata, Italia. E-mail: n.delbianco@unimc.it.

First submission: 03/04/2024, accepted: 16/05/2024

1. Conceptualization lines

Universities have traditionally been dedicated to teaching and research, which are known as the First and Second Missions of the Italian Academy. However, Italian universities have increasingly focused on a third dimension, known as the “Third Mission and Social Impact”, which involves targeted scientific dissemination and knowledge enhancement in collaboration with territories and communities.

Defining the Third Mission clearly and straightforwardly is challenging, as it arises from the interaction between the identity of a university and its territorial context. It is a complex phenomenon that is constantly evolving and requires dialogue between universities, businesses, government agencies, the public, and the community. Therefore, the Third Mission is a public function and institutional responsibility for each university to foster knowledge valorization and usage to contribute to society’s social, cultural, and economic development.

In recent years, the Third Mission’s inherent complexity has been characterized by an increased focus on social responsibility. In the Italian context, ANVUR (2018) identifies the Universities’ Third Mission as activities related to the “enhancement of research” and the “production of social and cultural public goods”. These activities include managing industrial property, spin-off companies, third-party activities and conventions, intermediary structures, heritage and cultural activities, public health, continuing education, lifelong learning, open teaching, and public engagement.

Tab. 1 - Third Mission/Social Impact Strategic Objectives (ANVUR, 2018)

Third Mission/Social Impact Strategic Objectives	
Enhancing research	Production of social and cultural public goods
1. Management of industrial property (patents and plant patents)	5. Heritage management and cultural activities (archaeological excavations, museum centres, musical activities, historical buildings and archives, historical libraries and newspaper libraries, theatres and sports facilities)

2. Spin-off enterprises	6. Public health activities (clinical trials, non-interventional studies and empowerment, support structures)
3. Third-party activities and conventions	7. Continuing education, lifelong learning and open didactics (continuing education, Continuing Medical Education, certification of competencies, Alternative Schooling, MOOCs)
4. Intermediation structures (technology transfer offices, placement offices, incubators, science parks, consortia and associations for the Third Mission)	8. Public engagement

The universities' Mission has evolved to encompass the advancement of new knowledge and professional skills, as well as a renewed focus on the Third Mission. This introduces two important objectives: participation and change (Del Gottardo, 2014). Participation refers to the ability to design new strategies for knowledge dissemination within society, with active involvement from the community. The second objective is for universities to take direct responsibility for promoting social change through continuous training and lifelong learning (Varriale *et al.*, 2022; Del Gottardo, Rossiello, 2022). By pursuing these goals, universities play a crucial role in promoting inclusivity both within and beyond their institutions (Varriale *et al.*, 2022; Giuri *et al.*, 2019).

Universities have the unique capability to provide tools and practices, transfer knowledge, and enhance the necessary skills for promoting an inclusive culture. Against this backdrop and in keeping with the goals of the 2030 Agenda, our exploratory survey aims to assess the prevalence of explicit inclusion initiatives among Italian universities as part of their Third Mission.

2. Inclusion as a Strategic Third Mission Action: An Exploratory Study

Each Third Mission initiative follows a life cycle that originates from the identification of innovative ideas to the concretization of products and/or services that are useful for citizens, institutions, entrepreneurial realities and, more generally, for the entire community (Novelli, Talamo, 2014).

Under guaranteeing the quality of these processes, ANVUR has the task of assessing the specific strategic lines and objectives that universities implement. In particular, it is asked to provide information on the positioning of Third Mission within some specific documents (statute, strategic plan, or other

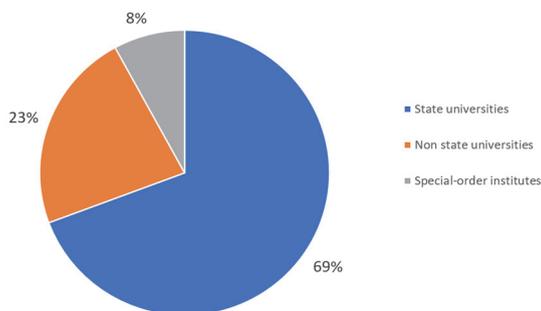
programmatic documents), which represent the starting point of our survey. Specifically, the Strategic Plans of the Universities (L. 43/2005) were analysed for two reasons. The first goes into the programmatic relevance of the Strategic Plan, which defines the mission, policy directions and objectives of the university and departmental structures. The second reason concerns the public nature of these documents, which are available on the websites of academic institutions.

In detail, the research aims to reconstruct the practices activated by Italian academic contexts with reference to strategic Third Mission actions that enhance the social inclusion dimension

For this purpose, a systematic analysis was conducted on the Strategic Plans published in the last five years (2019-2024).

The sample taken into consideration includes Italian universities recognized by the MUR (2024), in a total number of 88 institutions, of which 61 are state universities, 20 non-state universities and 7 special-order institutes.

Graphic 1 - Graphical sample distribution



Source: Author's re-elaboration

The specific units of analysis were analysed on certain variables of interest (V.), which are listed below:

- V.1 Presence of the term “Inclusion” in the Third Mission section;
- V.2 Presence and characteristics of any social and cultural public goods production activities carried out on inclusion issues (heritage management and cultural activities, public health activities, lifelong learning and open education and public engagement);
- V.3 Presence/activation of patents, spin-offs, third-party contracts and conventions, intermediation structures adhering to inclusion issues;

- V.4 Presence and characteristics of any regulatory documents issued by universities on inclusion issues within the Third Mission
- V.5 Presence and characteristics of any statements referring to the topics: “Inclusion”, “Third Mission”, and “Social innovation”.

3. Methodology

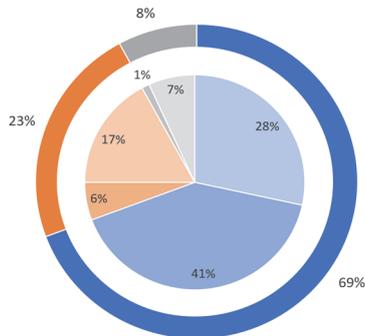
The search methodology utilized a combination of exploratory techniques, including descriptive and single-variate analysis for quantitative variables, as well as interpretive strategies such as thematic coding for qualitative data (Creswell, 2015). In V.1, the search focused specifically on the “Third Mission” section using the keyword “Inclusion”. For V.2, V.3, and V.4, a heuristic approach was taken which involved identifying relevant textual extracts grounded in the sources rather than pre-selecting search keywords. This approach allowed for a broader exploration of results beyond a simple tally of predefined keywords such as “Inclusion”, “Third mission”, and “Social innovation”. Finally, in V.5, the entire Strategic Plan document was searched using the keywords “Inclusion”, “Third Mission”, and “Social Innovation” to uncover any correlations between them.

3.1 Presentation and discussion of results

The data collected on the variable of interest V.1, which measures the presence of the term “Inclusion” in the “Third Mission” section, is displayed in Graphic 1. Out of all the universities analysed – including state, non-state, and special-order institutions – 35% have included a link with the term “Inclusion” in this section. Of these universities, 28% are state universities, 6% are non-state universities, and 1% are special-order institutions. The remaining 65% of the sample does not explicitly mention “Inclusion” actions in the “Third Mission” section. More specifically, 41% of these universities are state universities, 17% are non-state universities, and 7% are special-order institutes, as shown in Graphic 2.

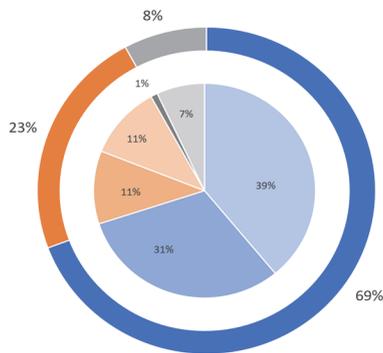
Concerning point V.2 (Social and cultural activities related to inclusive issues), it is important to note that out of 88 universities surveyed, 31 have included initiatives of an inclusive nature in their Strategic Plan (as shown in Graphic 3). Specifically, 31% of state universities, 11% of non-state universities, and 1% of special-order universities have implemented initiatives that fall under V.2. The remaining 57% of the sample is distributed among 39% of state universities, 11% of non-state universities, and 7% of special-order institutions.

Graphic 2 - V.1 Graphical distribution of percentages



Source: Author's re-elaboration

Graphic 3 - V.2 Graphical distribution of percentages

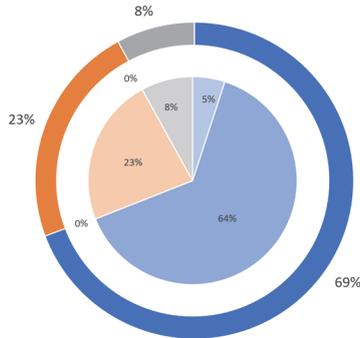


Source: Author's re-elaboration

In reference to the data gathered for V.3, which includes the presence and activation of patents, spin-offs, third-party contracts, conventions, and intermediation structures aligned with inclusion issues, it was discovered that 5% of the cases belonged to state universities that have activated said features. The remaining 95% of the sample did not disclose this information, with 64% being state universities, 23% non-state universities, and 8% special-order institutions, as illustrated in Graphic 4.

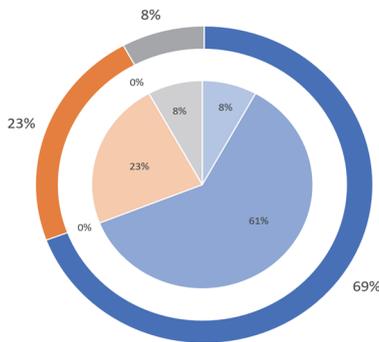
For V.4 (Presence and characteristics of any normative documents issued by the universities concerning the issues of inclusion in the Third Mission), it can be seen that 8% of the total adopt normative documents, and the remaining 92% do not disclose them. Of these, 61% are state universities, 23% are non-state universities and 8% are special-order institutions (Graphic 5).

Graphic 4 - V.3 Graphical distribution of percentages



Source: Author's re-elaboration

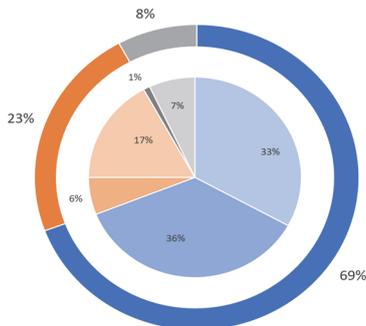
Graphic 5 - V.4 Graphical distribution of percentages



Source: Author's re-elaboration

Regarding the analysis of V.5, which pertains to the presence of statements related to “inclusion”, “Third Mission”, and “social innovation”, 40% of the cases included mentions of these constructs in a general manner. Within the sample analyzed for V.5, 33% were state universities, 6% were non-state universities, and 1% were special-order institutions. On the other hand, 60% of the cases did not include any explicit text related to these themes. Of this group, 36% were state universities, 17% were non-state universities, and 7% were special-order institutions, as shown in Graphic 6.

Graphic 6 - V.5 Graphical distribution of percentages



Source: Author's re-elaboration

3.2 Analysis of results

The analysis of keyword searches has yielded some preliminary results that may aid in comprehending how the topic under investigation is gradually emerging in the policy documents of Italian universities. The keyword “Inclusion” appears to be present in the strategic plans of a majority of the state universities analysed (V.1); however, it is found in only one-third of the universities studied, even though its mention is accompanied by a substantial number of concrete initiatives promoted by the universities on the subject of inclusion within the broader Third Mission initiatives (V.2). Although the initiatives promoted by the universities analysed on the subject of inclusion reveal a complex, articulated, and often unclear theme, the observation related to V.3 highlights that one of the universities’ primary assets, i.e., the exploitation of research results in terms of entrepreneurship – patents, spin-offs, start-ups, etc., – do not necessarily correspond to the theme of inclusion strongly and directly.

Furthermore, a recent study on the critical issues connected with promoting entrepreneurship in the academic sphere has identified a problem in education, namely, the difficulty of focusing on the challenge of educating new subjectivities, projects, and professionalism in connection with the social and community context to promote human and social development projects, including (but not limited to) the promotion of enterprise projects (Patera, 2023).

Despite this systemic criticality, it is noteworthy that universities that adopt an inclusive vision in their institutional mandate are also beginning to engage in technology transfer, collaborations with businesses, and community services to enhance social, economic, and cultural inclusion practices. In a few

instances, universities that promote inclusive processes appear to be able to maximize their social impact and contribute significantly to Third Mission activities.

However, it is undeniable that, despite the initiatives present in the universities analysed, as highlighted in V.3, only 8% of the universities have passed regulatory documents that institutionalize the Inclusion and Third Mission nexus (V.4). Within the same strategic plans, the co-present reference to the constructs analysed for our analysis, namely, “Inclusion”, “Third Mission”, “Social Impact” (V.5), is even weaker.

4. Final considerations

The higher education sector is actively anticipating fundamental changes that are expected to drive a more equitable and sustainable society. In this context, the values and actions pursued under the Third Mission initiative are being scrutinized, as they will have a significant impact on the trajectory of educational, cultural, and social planning across the entire territory. The promotion of an “inclusive culture” in higher education settings is aligned with the objectives of the 2030 Agenda (UN, 2015), and it considers the well-being of the university community as a strategic starting point for achieving this goal (Priestley *et al.*, 2022; Giaconi *et al.*, 2022; Giaconi, 2015; Piazza, 2016; Palla, Ceccarini, 2007).

Assessing the social impact of research in the field of Special Pedagogy can yield valuable insights into the promotion of inclusive communities. This contribution highlights the critical role of Third Mission activities that are aimed at safeguarding and enhancing diversity and that are promoted by Italian universities (Shogren *et al.*, 2022; Giaconi *et al.*, 2019). These activities are not limited to research-related pursuits such as patents, spin-offs, third-party activities, and conventions, as well as intermediary structures (Patera, 2023), but also encompass broader societal impacts such as heritage management and cultural activities, public health initiatives, lifelong learning and open education, and public engagement.

As revealed by the data analyzed, a point of reflection undoubtedly lies in the commitment of the universities under consideration to integrate the constructs of Inclusion within their regulatory and guideline documents in the context of the Third Mission. However, there is still a long way to go to better articulate, consolidate, harmonize, and institutionalize the projects, initiatives, biographies, and activities that can be attributed to the “Inclusion” theme within a clear and effective institutional commitment and a vision of medium and long-term strategic and operational guidelines.

From this perspective, the ultimate objective of the Third Mission is to foster a productive dialogue between ‘science’ and ‘society,’ establishing links that pass through the valorization of resources, the consolidation of reciprocal competencies, and the recognition of the experiences of the actors that operate in a given territory. In this regard, we concur with Novelli and Talamo (2014) that «within the perimeter of each university there lie, in fact, skills, professionalism, ideas, projects, products that – if addressed ‘towards the world’ – can have an enormous and to date hidden value: a value of ‘reputation,’ an economic value, a value of improving everyone’s life. Enclosing these competencies within the confines of the Campus and not knowing how to valorize and transfer the work of innovation and knowledge production is a serious shortcoming and a loss of significant opportunities» (p. 2740).

Therefore, it is opportune to promote, even within the Third Mission framework, the activation of innovative and valuable processes that develop according to horizontal trajectories, in relation to territorial realities and local communities, abandoning the traditional top-down processes of research, and enhancing the generative knowledge that arises in networks of purpose, in collaborative alliances, and in community and territorial educational agreements (Giaconi *et al.*, 2023).

In this direction, for the achievement of meaningful paths, also from a strategic viewpoint, the Third Mission of the universities can be rethought by systematizing a “Third Mission vision” already present within the universities that include the various “voices” dedicated and involved (D’Angelo *et al.*, 2020; Giaconi *et al.*, 2019). Defining and sharing, even within the Strategic Plan, Third Mission activities that are spent in the direction of inclusion means, in fact, identifying and placing the opportunities promoted through a “transversal organizational model” (Novelli, Talamo, 2014, p. 2745).

This line of direction calls for the widespread involvement of all those who inhabit the university context, from lecturers to technical staff to the student body. The sharing of Third Mission actions not only enriches the community in terms of knowledge but also emphasizes the intrinsic educational value of working collaboratively for the common good. Academic institutions thus become not only centres of knowledge production but active engines of territorial development (Ibidem), for the creation of sustainable and inclusive communities.

References

- ANVUR (2013). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca.

- ANVUR (2018). *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università* (versione 07/11/2018).
- Calvano G. (2022). ‘Was it true fame?’ The Third Mission of Italian Universities between Opportunities and Contradictions: An analysis of the VQR-TM 2015-2019 Report. *Formazione & Insegnamento*, 20(3): 357-371. Doi: 10.7346/-fei-XX-03-22_26.
- Creswell J.W. (2015). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. London: Sage.
- 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 and Society*, (1): 112-123. Doi: 10.3280/ess1-2020oa9537.
- Decreto Legislativo 25 novembre 2016, n. 218 [recante “Semplificazione delle attività degli enti pubblici di ricerca ai sensi dell’articolo 13 della legge 7 agosto 2015, n. 124”. Pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale*, Serie generale, n. 276 del 25 novembre 2016].
- Decreto Legislativo 27 Gennaio 2012, n. 19. “Valorizzazione dell’efficienza delle università e conseguente introduzione di meccanismi premiali nella distribuzione di risorse pubbliche sulla base di criteri definiti ex ante anche mediante la previsione di un sistema di accreditamento periodico delle università e la valorizzazione della figura dei ricercatori a tempo indeterminato non confermati al primo anno di attività, a norma dell’articolo 5, comma 1, lettera a), della legge 30 dicembre 2010, n. 240. (12G0035)” (*GU* n. 57 del 08-03-2012).
- Decreto Ministeriale 12 dicembre 2016 n. 987. “Autovalutazione ,valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari”.
- Decreto Ministeriale 27 giugno 2015 n. 458. “Linee guida valutazione qualità della ricerca (VQR) 2011-2014”.
- Decreto Ministeriale 30 gennaio 2013 n. 47. “Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica”.
- Del Gottardo E. (2014). La terza missione come creazione di valore pubblico. Attività conto terzi: lavorare con le competenze non formali e informali. In: Formica C. a cura di, *Terza Missione. Parametro di qualità del sistema universitario* (pp. 109-130), Napoli: Giapeto.
- Del Gottardo E., Rossiello C. M. (2022). Terza missione e innovazione sociale: lo spin-off universitario “Io faccio futuro”. In Pavone M. et al. (Eds.). *Un ponte tra l’Università e mondo del lavoro per l’inclusione e la vita indipendente* (pp. 220-233). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive* (pp. 1-143). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Capellini S.A., Del Bianco N., Taddei A., D’Angelo I. (2019). Study Empowerment for inclusion. *Education Sciences and Society*, (2): 166-183. Doi: 10.3280/ess2-2018oa7095.
- Giaconi C., D’Angelo I., Marfoggia A., Gentilozzi C., a cura di (2023). *Ecosistemi Formativi Inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Del Bianco N., Caldarelli A., a cura di (2019). *L’Escluso: Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*. Milano: FrancoAngeli.

- Giaconi C., Verdugo M. Ángel, Del Bianco N., Gómez L.E., D'Angelo I., Schalock R.L. (2022). The Application of Quality of Life in Services for Persons with Intellectual and Developmental Disabilities: Lines of intervention in Spain and Italy. *Education Sciences & Society - Open Access*, 13(2): 41-58. Doi: 10.3280/ess2-2022oa14963.
- Giuri P., Munari F., Scandura A., Toschi L. (2019). The strategic orientation of universities in knowledge transfer activities. *Technological Forecasting and Social Change*, 138: 261-278. Doi: 10.1016/j.techfore.2018.09.030.
- Legge 31 Marzo 2005, n. 43. "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 gennaio 2005, n. 7, recante disposizioni urgenti per l'università e la ricerca, per i beni e le attività culturali, per il completamento di grandi opere strategiche, per la mobilità dei pubblici dipendenti, nonché per semplificare gli adempimenti relativi a imposte di bollo e tasse di concessione. Sanatoria degli effetti dell'articolo 4, comma 1, del decreto-legge 29 novembre 2004, n. 280" (GU n. 75 del 01-04-2005).
- Merini A., a cura di (1977). *Psichiatria nel territorio*. Milano: Feltrinelli.
- Nazioni Unite, 2015. *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. New York: UN Publishing.
- Novelli G., Talamo M. (2014). La Terza Missione dell'Università Italiana. Una nuova occasione per crescere. *Quaderni delle Conferenze Permanenti di Medicina e Chirurgia*, 61(6): 2739-2746. Doi: 10.4487/medchir2014-61-6.
- Palla P.G., Ceccarini I., a cura di (2007). *Perché l'Università? Riflessioni sull'etica del sapere*. Città di Castello: Edimond.
- Patera S. (2023). Sfide educative nella formazione all'imprenditività. Un'analisi sistematica delle iniziative accademiche in contesto italiano. *Pedagogia Oggi*, 21(2): 96-106. Doi: 10.7346/PO-022023-11.
- Piazza R. (2016). Mapping University Third Mission in the City: A Study from the University of Catania. In *13th Pascal International Conference "Learnings Cities 2040. Global, Local, Connected, Sustainable, Healthy and Resilient"* (Glasgow, 3-5 giugno 2016) (pp. 81-84).
- Priestley M., Hall A., Wilbraham S.J., Mistry V., Hughes G., Spanner L. (2022). Student perceptions and proposals for promoting wellbeing through social relationships at university. *Journal of Further and Higher Education*, 46(9): 1243-1256. Doi: 10.1080/0309877X.2022.2061844.
- Shogren K.A., Caldarelli A., Giaconi C., D'Angelo I., Del Bianco N. (2022). Co designing inclusive museum itineraries with people with disabilities: A case study from self-determination. *Education Sciences & Society*, (2): 214-226. Doi: 10.3280/ess2-2022oa14611.
- Varriale L., Volpe T., Briganti P. (2022). Il ruolo delle università per la promozione della cultura dell'inclusione interna ed esterna. In: Pavone M. et al. a cura di. *Un Ponte tra Università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente* (pp. 191-206), Milano: FrancoAngeli.

«Ce ne importa». Esperienze di terza missione per una comunità educante inclusiva

“We care”. Third stream experiences for an inclusive educational community

Silvia Zanazzi* e Tamara Zappaterra**^

Riassunto

Volontari per l'educazione (VpE) è un progetto di Save The Children Italia nato durante il primo lockdown per affrontare l'emergenza educativa, migliorando gli apprendimenti e la partecipazione scolastica di bambini e ragazzi in situazioni di povertà educativa e a rischio di dispersione attraverso il supporto allo studio online offerto da volontari adeguatamente formati.

Per le università, la promozione del volontariato educativo è una occasione di realizzare la terza missione attraverso l'impegno nei confronti delle comunità di appartenenza. Il reclutamento dei volontari è sostenuto dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) e dalla Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS). Agli inizi del 2022, l'Università degli Studi di Ferrara ha avviato la sua collaborazione con il progetto Volontari per l'educazione di Save The Children. La collaborazione ha coinvolto fino ad oggi più di 80 tra studenti e personale dell'Ateneo.

L'articolo analizza l'esperienza di collaborazione tra Università degli Studi di Ferrara e VpE nel quadro della terza missione e delle azioni positive a fini inclusivi, attraverso la rappresentazione dei volontari le cui esperienze sono state raccolte attraverso interviste semi strutturate. L'analisi tematica dei dati conduce ad una riflessione sulle molteplici forme di povertà educativa e su come le università possano concretamente contribuire alla costruzione di comunità educanti inclusive.

Parole chiave: povertà educative, educazione inclusiva, volontariato, terza missione, lockdown, didattica a distanza.

* Ricercatrice in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Ferrara.

** Professoressa associata di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Ferrara.

^ L'articolo è frutto di un percorso di ricerca e riflessione comune. Silvia Zanazzi ha scritto i paragrafi 2, 3, 4 e 5, Tamara Zappaterra il paragrafo 1, il paragrafo 6 è di entrambe le autrici.

Abstract

Volontari per l'Educazione (VpE) is a Save The Children Italia project born during the first lockdown to address the educational emergency, improving the learning and school participation of children and young students in situations of educational poverty and at risk of dropping out, through online study support offered by adequately trained volunteers.

For universities, promoting educational volunteering is an opportunity to achieve their third stream through commitment to the communities they belong to. The recruitment of volunteers is supported by the Conference of Rectors of Italian Universities (CRUI) and the Network of Universities for Sustainable Development (RUS). At the beginning of 2022, the University of Ferrara started its collaboration with Save The Children's Italia Volontari per l'Educazione (VpE) project. The collaboration has involved more than 80 university students and staff.

The article analyzes the collaboration between the University of Ferrara and VpE in the framework of the third stream and positive actions for inclusive purposes through the representation of volunteers whose experiences were collected through semi-structured interviews. The thematic analysis of the data leads to a reflection on the multiple forms of educational poverty and how universities can concretely contribute to the construction of inclusive educational communities.

Keywords: educational poverty, inclusive education, volunteering, third stream, lockdown, distance learning.

Articolo sottomesso: 13/03/2024, accettato: 17/04/2024

*Su una parete della nostra scuola c'è scritto grande I CARE.
È il motto intraducibile dei giovani americani migliori: «me ne importa, mi sta a cuore».*

È il contrario esatto del motto fascista «me ne frego».
Lorenzo Milani

1. Introduzione

Volontari per l'educazione (VpE) è un progetto di Save The Children Italia¹ nato durante il primo lockdown per affrontare l'emergenza educativa, migliorando gli apprendimenti e la partecipazione scolastica di bambini e ragazzi in

¹ <https://www.savethechildren.it/partecipa/volontari/volontari-per-educazione>.

situazioni di povertà educativa e a rischio di dispersione. Il progetto prevede di affiancare un volontario, adeguatamente formato, a un singolo bambino/adolescente o a un piccolo gruppo per l'accompagnamento allo studio online. Il percorso di sostegno, focalizzato su un contenuto specifico (materie scientifiche o umanistiche, italiano L2, lingue straniere, preparazione all'esame finale della scuola secondaria di primo grado, sostegno estivo), è definito in collaborazione con la scuola e/o i servizi territoriali di riferimento di ogni bambino/a o adolescente. L'obiettivo è costruire, attraverso uno sforzo corale, una comunità educante "attorno" ai ragazzi più vulnerabili, che hanno maggiormente risentito della chiusura delle scuole durante il lockdown e delle problematiche legate alla didattica a distanza (Bellomi, Mangione, 2023).

Nel contesto emergenziale della pandemia, 1600 volontari, tra cui gli studenti di 65 università, sono stati affiancati a 3600 alunni di oltre 150 scuole italiane. Inoltre, sono stati distribuiti gratuitamente centinaia di tablet e di connessioni internet a coloro che ne erano sprovvisti. Il progetto valorizza le potenzialità delle tecnologie digitali raggiungendo anche contesti isolati e costruendo relazioni tra persone che vivono in zone diverse del Paese. Per gli studenti con bisogni educativi speciali, che l'organizzazione stima essere circa un terzo dei beneficiari, l'ambiente digitale, se opportunamente gestito, può facilitare l'apprendimento (Save the Children, 2022a).

Il feedback positivo dopo le prime due annualità di progetto (2020/2021 e 2021/2022) e le richieste di supporto che continuavano a pervenire anche a pandemia conclusa hanno portato l'organizzazione a decidere di continuare ad offrire il supporto allo studio online per il terzo (2022/2023) e quarto (2023/2024) anno scolastico.

Il reclutamento dei Volontari per l'educazione è sostenuto dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) e dalla Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS) (Save the Children, 2022a). Per le università, infatti, la promozione del volontariato educativo è una occasione di realizzare la terza missione attraverso l'impegno nei confronti delle comunità di appartenenza.

Per quanto riguarda, nello specifico, l'Università degli Studi di Ferrara, la cui esperienza è rappresentata in questo contributo, il volontariato educativo risponde agli obiettivi di *public engagement* e di inclusione programmati nel Piano Strategico dell'Ateneo: in particolare, l'adesione al progetto VpE di Save the Children si configura all'interno delle finalità di incrementare gli strumenti per la valorizzazione dei risultati della ricerca tramite la promozione dell'imprenditorialità delle studentesse e degli studenti e di consolidare i rapporti con il sistema scolastico territoriale e nazionale (Università degli Studi di Ferrara, 2022).

Agli inizi del 2022, l'Università degli Studi di Ferrara ha avviato la sua collaborazione con il progetto Volontari per l'educazione di Save The Children². L'ufficio di Coordinamento delle Politiche di Inclusione dell'Ateneo, in collaborazione con la Rete dei Manager didattici dei corsi di studio, ha incaricato una docente di pedagogia del Dipartimento di Studi Umanistici come referente interna per il progetto. Le informazioni sull'iniziativa sono state diffuse attraverso i canali istituzionali (sito e mailing list), raccogliendo le prime manifestazioni di interesse. Successivamente, sono stati organizzati alcuni incontri online di presentazione aperti a studenti, personale docente e tecnico-amministrativo. Nel mese di marzo 2022 sono stati inseriti i primi volontari. Parallelamente, alcuni corsi di studio hanno valutato al loro interno la possibilità di riconoscere crediti formativi di tirocinio e/o di laboratorio a fronte del completamento delle ore di supporto allo studio online. In particolare, il corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione (L 19) e il corso di laurea magistrale in Formazione, comunicazione e cittadinanza digitale (LM 93), hanno dato agli studenti la possibilità di strutturare l'intero percorso di tirocinio curricolare a partire dalla partecipazione al progetto, riconoscendo le ore di supporto allo studio online, le ore di back office per la preparazione degli incontri di supervisione e la redazione dei report, l'impegno per la formazione di base e avanzata erogata da Save The Children ai volontari. La collaborazione ha coinvolto fino ad oggi più di 80 tra studenti volontari e/o tirocinanti, personale docente e tecnico amministrativo.

Questo articolo si propone di analizzare l'esperienza di collaborazione tra Università di Ferrara e VpE nel quadro della terza missione dell'Ateneo, a partire dalla rappresentazione dei volontari le cui esperienze sono state raccolte attraverso interviste semi strutturate.

2. Le povertà educative: un quadro teorico

Negli ultimi anni il tema delle povertà educative è stato oggetto di numerosi studi che lo hanno analizzato, sia con riferimento specifico al nostro Paese sia in chiave comparativa. Contrariamente a quanto si possa pensare, il fenomeno non riguarda soltanto coloro che non sono scolarizzati o hanno tassi di istru-

² Le autrici desiderano ringraziare la Rettrice dell'Università degli Studi di Ferrara, Prof.ssa Laura Ramaciotti, per aver sostenuto l'adesione dell'Ateneo al progetto, il Prorettore alla didattica e al diritto allo studio, Prof. Paolo Tanganelli, l'Ufficio Coordinamento delle Politiche di Inclusione diretto dalla Dott.ssa Cinzia Mancini, la Rete dei Manager Didattici e l'Ufficio Stampa, Comunicazione Istituzionale e Digitale dell'Ateneo per il supporto nella diffusione dell'iniziativa e nelle fasi di avvio della collaborazione.

zione inferiori alla media. Né si può affermare che la responsabilità delle povertà educative sia soltanto della scuola, perché le evidenze mostrano invece l'impatto rilevante di altri fattori, come la riproduzione delle disuguaglianze sociali, il capitale culturale delle famiglie, l'obsolescenza delle competenze durante la vita. Le analisi più recenti del fenomeno lo descrivono come multidimensionale, multifattoriale, multiforme, da qui la scelta di utilizzare il plurale "povertà educative" (Finetti, 2023; Giancola, Salmieri, 2023; Curti, Fornari, Moroni, 2022; Save The Children, 2022b; Di Profio, 2020; Gnocchi, Mari, 2016).

Di fronte al tema delle povertà educative si confrontano saperi di matrice differente: economica, socio-politica, psicologica e, naturalmente, pedagogica. L'economia si sofferma sulle carenze materiali, ma estende il suo sguardo anche alle difficoltà di accesso a possibilità occupazionali e a condizioni di salute, benessere sociale, cognitivo, ricreativo, culturale, che impediscono lo sviluppo del capitale umano (Finetti, 2023). Gli studi di area sociologica, politologica e filosofica guardano ai fattori ambientali e culturali come condizioni facilitanti o ostacolanti la realizzazione e la partecipazione sociale delle persone. La prospettiva delle *capabilities* di Sen e Nussbaum, per esempio, sposta l'attenzione dalla disponibilità di risorse economiche e dai livelli di istruzione ai funzionamenti degli individui, alle loro possibilità concrete di sviluppo, in ultima analisi alle condizioni di giustizia sociale dei contesti in cui le persone vivono (Sottocorno, 2022). La psicologia riflette sulle relazioni tra svantaggio economico, scarsi risultati scolastici e difficoltà nelle sfere delle relazioni, dell'autostima e della gestione delle emozioni. Le neuroscienze indagano la correlazione tra status socio economico e sviluppo cerebrale, tra vita emotiva e intelligenza. La pedagogia osserva il ruolo della scuola e delle istituzioni educative, i processi di apprendimento e insegnamento, l'inclusività delle culture, delle politiche e delle pratiche, la qualità delle esperienze, degli ambienti e dei servizi (Curti, Fornari, Moroni, 2022; Sottocorno, 2022). In ognuna di queste prospettive, la povertà degli apprendimenti è una forma di esclusione sociale generata da un intreccio di criticità sul piano materiale, personale, esistenziale e relazionale (Finetti, 2023; Di Profio, 2020).

Precedentemente e parallelamente al fiorire degli studi specifici sulle povertà educative, sono state approfondite e arricchite le riflessioni in ambito pedagogico sulla relazione educativa nei processi di apprendimento. Già nel corso del XX secolo lo sviluppo delle scienze umane ha contribuito a promuovere pratiche pedagogiche incentrate sull'ascolto e sul dialogo, valorizzando l'empatia, l'autonomia, la cura di sé. Si sono sviluppate pedagogie specialistiche dell'infanzia, dell'adolescenza, dell'adulthood e della senilità. Oggi, siamo consapevoli della centralità della relazione educativa nei processi di crescita e dell'intenzionalità che deve guidarla e ad essa riconosciamo la responsabilità

di accompagnare lo sviluppo delle molteplici capacità indispensabili per l'esistenza umana. La relazione educativa è co-costruzione dinamica di senso (Mariani, 2022). Se manca questa guida, la povertà relazionale si innesta nella povertà educativa (Caritas, 2022; Di Profio, 2020), le due forme crescono e si evolvono insieme. Il rischio è che le povertà educative diventino «povertà di prospettiva» (Patera, 2022, p.9). Ancor più forte è l'accezione di «indigenza cognitiva» (Paparella e Simone, 2020), cioè l'incapacità di desiderare ciò di cui si è privi, un "lasciarsi vivere" in una zona grigia di insicurezze, fragilità e precarietà relazionali, in cui mancano, oltre alle competenze cognitive, anche quelle «non cognitive», tra cui la perseveranza, la capacità di pianificazione, l'autocontrollo, la motivazione a perseguire uno scopo e la voglia di cogliere le opportunità che si presentano per crescere (Save The Children, 2017).

Gli studi più recenti e, in particolar modo, quelli contemporanei e successivi alla pandemia da Covid 19, si soffermano anche sulle complesse relazioni tra povertà educative e *digital divide* (Marangi, Pasta e Rivoltella, 2022; Save The Children, 2022c; Sottocorno, 2022). I media, infatti, non sono soltanto veicoli di trasmissione di conoscenze, ma anche «ambienti del sapere, del saper fare, dell'essere, del sentire», quindi agenti di sensibilità culturale, sociale e esistenziale (Patera, 2022, p.83). Tra i fattori che concorrono alle povertà educative vi sono, da un lato, le limitazioni nelle infrastrutture e nell'accesso alle tecnologie, dall'altro i divari nelle competenze digitali. Queste ultime comprendono anche la consapevolezza e lo «spirito critico» nell'utilizzo delle tecnologie digitali (Consiglio Europeo, 2018). Si fa strada, quindi, una ulteriore accezione di povertà educativa, certamente non legata soltanto al tema del *digital divide*, le cui radici affondano nella mancanza di pensiero critico e nella conseguente incapacità di prendere coscienza di sé e della realtà, di produrre e costruire conoscenza, di decidere una posizione a favore o contro qualcosa (Di Profio, 2020): una condizione in cui viene meno l'apprendere per comprendere, per essere, per vivere assieme, per condurre una vita autonoma e attiva (Save The Children, 2017).

3. La ricerca

Nella primavera del 2023, a un anno dall'inizio della collaborazione dell'Università di Ferrara con VpE, è nata l'idea di avviare una ricerca sulle esperienze dei volontari. L'entusiasta partecipazione al progetto degli studenti volontari meritava di essere compresa a fondo, argomentando e valorizzando le loro motivazioni e il loro contributo. Era altresì opportuno "rapportare" il lavoro di organizzazione e comunicazione svolto dall'Ateneo e dal suo personale all'impatto generato nella comunità accademica. Infine, il neo costituito gruppo

di ricerca, formato da due pedagogiste e da una laureanda in scienze dell'educazione³, riteneva interessante poter "entrare nel vivo" delle esperienze dei volontari per approfondire il tema delle povertà educative attraverso le loro rappresentazioni. È importante specificare, a questo proposito, che VpE «ha come obiettivo il recupero degli apprendimenti e della motivazione allo studio di bambini, bambine e adolescenti, dai 9 ai 17 anni *in situazioni di povertà educativa* e materiale e a rischio di dispersione scolastica»⁴. In base alle motivazioni e agli obiettivi fin qui esposti è stato costruito il protocollo di intervista articolato in tre sezioni, riportato nel successivo paragrafo 3.2.

È importante precisare che i contenuti di questo articolo sono stati sviluppati a partire dalle condivisioni dei volontari. Non avendo accesso al feedback delle scuole né a quello delle famiglie degli alunni beneficiari, non è stata possibile alcuna valutazione di efficacia del supporto allo studio. Il contributo si propone invece di fornire spunti di riflessione sul tema delle povertà educative e su come l'università, in particolare i corsi di studio incentrati sui temi dell'educazione e della formazione, possano contribuire a promuovere la costruzione di comunità inclusive. Gli interrogativi di ricerca ai quali si intende dare risposta sono i seguenti:

1. quali forme di povertà educativa hanno incontrato, nelle loro esperienze, i Volontari per l'Educazione intervistati? Quale descrizione del complesso fenomeno delle povertà educative possiamo estrapolare dalle testimonianze raccolte?
2. Quale contributo ritengono di aver dato i volontari "contro" la povertà educativa e per la costruzione di culture e contesti educativi inclusivi?
3. Come si può argomentare e sostenere, dal punto di vista dell'Ateneo e della sua terza missione, la decisione di partecipare al progetto VpE?

3.1. La metodologia

La cornice metodologica della ricerca è la fenomenologia, il cui oggetto d'indagine è l'esperienza soggettiva, osservata dalla prospettiva di coloro che la vivono (Mortari, 2007). Ogni vissuto, nella sua singolarità, ha una sua essenza data dagli elementi rilevanti per poterlo definire e, al contempo, presenti in una molteplicità di esperienze, seppur con connotati differenti. Il compito del ricercatore è coglierla attraverso procedure rigorose, cioè criticamente pensate

³ Il gruppo di ricerca, costituito presso l'Università degli Studi di Ferrara, è composto da tre persone: Rossella Perrone, tirocinante del corso di laurea in Scienze dell'educazione; Silvia Zannazi, pedagogista e referente di Ateneo per il progetto VpE; Tamara Zappaterra, pedagogista e Prorettrice alla diversità, equità e inclusione.

⁴ <https://www.savethechildren.it/partecipa/volontari/volontari-per-educazione>. Il corsivo è delle autrici.

e esplicitate con trasparenza in ogni loro passaggio. Una volta delineati i profili delle singole esperienze individuali, il passo successivo, quindi, è focalizzare la struttura essenziale delle esperienze del gruppo di soggetti partecipanti all'indagine. L'esperienza soggettiva viene descritta e concettualizzata a un livello "superiore" rispetto alla descrizione originale fornita dai partecipanti alla ricerca: «la fenomenologia empirica, che si occupa degli accadimenti esperienziali, prende in esame i vissuti singolari [...] per capire le qualità di ciascuno e, a partire da questi, costruire una descrizione fedele di quello che accade nella realtà vissuta in una specifica "regione esperienziale" del mondo» (Mortari e Ghirotto, 2019, p.47).

Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è l'intervista qualitativa, che consente di accedere alle prospettive soggettive per indagare il mondo interiore delle persone: pensieri, vissuti, significati, che non vengono conosciuti direttamente, ma arrivano al ricercatore elaborati dall'intervistato secondo le sue cornici di senso (Corbetta, 1999). In particolare, l'intervista qualitativa semi strutturata è uno scambio caratterizzato da un grado intermedio di definizione ex ante e un grado variabile di direttività nella conduzione (Sità, 2012). L'intervistato viene accompagnato passo per passo nella rielaborazione della sua esperienza dal ricercatore che, nella conduzione dell'intervista, è non soltanto ricettivo, ma anche partecipe delle descrizioni fornite (Mantovani, 1995).

3.2. *L'intervista*

Dopo aver raccolto le informazioni sul volontario (corso di studi e anno di iscrizione) e i dati sull'esperienza di supporto allo studio (numero di ore svolte; numero di ragazzi seguiti e loro età; periodo; partecipazione alla formazione avanzata facoltativa; eventuale tipologia e numero di CFU riconosciuti) sono state poste ad ogni intervistato le seguenti domande:

1. MOTIVAZIONI DEL VOLONTARIO

1°. Puoi descrivere le motivazioni che ti hanno spinto a fare questa esperienza?

1b. Ritieni che la tua personale esperienza scolastica abbia influito sulla tua motivazione? Se sì, perché? Se no, perché?

2. BENEFICIARI

2°. Puoi descrivere le caratteristiche dei bambini/ragazzi che hai seguito e il loro rapporto con la scuola?

2b. Quali erano, dal tuo punto di vista, i bisogni di ognuno di questi bambini/ragazzi?

2c. Quali sono stati i principali “limiti” e/o le criticità dei beneficiari e/o del contesto con cui ti sei scontrato?

3. VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

3°. Che cosa ritieni di essere riuscito a dare ai bambini/ragazzi che hai seguito?

3b. Ti ha cambiato questa esperienza? Se sì, come?

3.3. I partecipanti

Sono state raccolte le testimonianze dei Volontari per l'educazione dell'Università degli Studi di Ferrara che avevano completato almeno un pacchetto di 25 ore di supporto allo studio, oltre alla formazione di base. Gli oltre 60 volontari che avevano contribuito al progetto dall'inizio della collaborazione fino a quel momento sono stati contattati per chiedere la loro disponibilità ad essere intervistati e 20 di loro, di cui 18 studenti⁵, un docente e un tecnico di laboratorio, hanno dato risposta positiva.

Delle 20 interviste, 17 si sono svolte online e tre in presenza presso la sede universitaria del Dipartimento di Studi Umanistici. Si è deciso di non utilizzare la registrazione per mettere a loro agio i partecipanti. Le risposte sono state trascritte a mano durante l'intervista e riportate in file subito dopo.

La Tabella 1 di seguito riportata presenta le informazioni essenziali sui volontari che hanno accettato di essere intervistati e sui beneficiari della loro attività⁶.

⁵ Due dei 18 studenti intervistati hanno deciso di scrivere il loro elaborato finale per il corso di laurea in scienze dell'educazione sull'esperienza di volontariato con VpE. Altri due hanno consegnato per la valutazione altrettante relazioni di tirocinio curricolare. I quattro testi sono stati analizzati, al pari delle trascrizioni delle interviste, per l'individuazione delle categorie concettuali e dei temi oggetto di trattazione in questo contributo.

⁶ I dati riportati in tabella risalgono al periodo in cui si sono svolte le interviste (marzo-luglio 2023). Alcuni volontari e/o tirocinanti hanno continuato la loro collaborazione con Save The Children oltre la data dell'intervista. Nella prima colonna, l'acronimo LT indica la laurea triennale, LM la laurea magistrale.

Tab.1 – I partecipanti alla ricerca

		Corso e anno iscrizione	Studenti supportati – ore di supporto⁷
1	Studentessa	2° anno LT Biotecnologie	N. 1 beneficiario (25 ore) ● Supporto individuale alunna 3° anno secondaria I grado
2	Studente	3° anno LT Scienze biologiche	N. 1 beneficiario (25 ore) ● Supporto individuale alunno 2° anno secondaria I grado
3	Studentessa	3° anno LT Scienze filosofiche e dell'educazione	N. 2 beneficiari (25 ore) ● Supporto gruppo 2 alunni 1° anno secondaria I grado
4	Studentessa	2° anno LM Formazione, Comunicazione e Cittadinanza Digitale	N. 8 beneficiari (75 ore) ● Supporto gruppo 3 alunni 1° anno secondaria I grado (25 ore) ● Supporto gruppo 2 alunne 1° anno secondaria I grado (25 ore) ● Supporto gruppo 3 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore)
5	Studente	5° anno LM Farmacia	N. 2 beneficiari (35 ore) ● Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (25 ore) ● Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (10 ore – tutoraggio interrotto)
6	Studente (già laureato in ingegneria)	2° anno LM Formazione, Comunicazione e Cittadinanza Digitale	N. 7 beneficiari (100 ore) ● Supporto gruppo 2 alunni 1° anno secondaria I grado (25 ore) ● Supporto gruppo 3 alunni 4° anno secondaria II grado (25 ore) ● Supporto individuale alunno 1° anno secondaria I grado (25 ore) ● Supporto individuale alunno 2° anno secondaria I grado (25 ore)
7	Studentessa	Ha frequentato il 1° anno LT Lingue e letterature moderne, al momento dell'intervista aveva appena interrotto la carriera	N. 4 beneficiari (50 ore) ● Supporto individuale alunno 2° anno secondaria I grado (25 ore) ● Supporto gruppo 3 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore)
8	Studentessa	2° anno LM Formazione, Comunicazione e Cittadinanza Digitale	N. 8 beneficiari (100 ore) ● Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (25 ore) ● Supporto gruppo 2 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore)

⁷ Il “pacchetto base” di supporto previsto da Save The Children è di 25 ore da distribuire nell’arco di tre mesi; in base ai bisogni rilevati per ciascun beneficiario, l’organizzazione può decidere di prolungare il periodo e aumentare le ore. Alcuni tutoraggi sono stati interrotti prima del completamento delle 25 ore per mancata partecipazione e/o scarso interesse del beneficiario e/o scarsa collaborazione da parte della famiglia di quest’ultimo. Solo in un caso (volontario n. 20) il tutoraggio è stato interrotto per incompatibilità con gli impegni sportivi agonistici della studentessa.

			<ul style="list-style-type: none"> • Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 4 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore)
9	Studente	3° anno LT Scienze filosofiche e dell'educazione	N. 7 beneficiari (100 ore) <ul style="list-style-type: none"> • Supporto individuale alunno 1° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 1° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 1° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore)
10	Studentessa	1° anno LM Formazione, Comunicazione e Cittadinanza Digitale	N. 6 beneficiari (58 ore) <ul style="list-style-type: none"> • Supporto gruppo 2 alunni 2° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 2° anno secondaria I grado (18 ore – tutoraggio interrotto) • Supporto gruppo 2 alunni 3° anno secondaria I grado (15 ore – tutoraggio interrotto)
11	Studentessa	3° anno LT Scienze filosofiche e dell'educazione	N. 11 beneficiari (150 ore) <ul style="list-style-type: none"> • Supporto individuale alunno 1° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 4° anno primaria (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 4° anno primaria (25 ore) • Supporto individuale alunno 4° anno primaria (25 ore) • Supporto gruppo 3 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore)
12	Studente	2° anno LT Scienze filosofiche e dell'educazione	N. 4 beneficiari (35 ore) <ul style="list-style-type: none"> • Supporto individuale alunno 2° anno secondaria I grado (10 ore in sostituzione di un altro volontario) • Supporto gruppo 3 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore)
13	Studentessa	3° anno LT Lingue e letterature moderne	N. 1 beneficiario (30 ore) <ul style="list-style-type: none"> • Supporto individuale alunno 1° anno secondaria II grado
14	Studentessa	2° anno LT Lingue e letterature moderne	N. 6 beneficiari (115 ore) <ul style="list-style-type: none"> • Supporto individuale alunno 3° anno secondaria II grado (30 ore) • Supporto individuale alunno 2° anno secondaria I grado (30 ore) • Supporto gruppo 3 alunni 4° anno primaria (30 ore)

			<ul style="list-style-type: none"> • Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (25 ore)
15	Studentessa	3° anno LT Scienze filosofiche e dell'educazione	<ul style="list-style-type: none"> • N. 2 beneficiari (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 3° anno secondaria I grado
16	Studente	2° anno LT Lettere, arti e archeologia	<ul style="list-style-type: none"> • N. 4 beneficiari (100 ore) • Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto individuale alunno 2° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 3 alunni 4° anno primaria (25 ore)
17	Studentessa	3° anno LT Scienze filosofiche e dell'educazione	<ul style="list-style-type: none"> • N. 2 beneficiari (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 2° anno secondaria I grado
18	Studentessa	3° anno LT Scienze filosofiche e dell'educazione	<ul style="list-style-type: none"> • N. 4 beneficiari (100 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 5° anno primaria (25 ore) • Supporto individuale alunno 1° anno secondaria I grado (50 ore) • Supporto individuale alunno 5° anno secondaria II grado (25 ore)
19	Tecnico di laboratorio	Dipendente dell'università	<ul style="list-style-type: none"> • N. 4 beneficiari (75 ore) • Supporto gruppo 3 alunni 3° anno secondaria II grado (36 ore) • Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (39 ore)
20	Docente di Chirurgia orale	Dipendente dell'università	<ul style="list-style-type: none"> • N. 3 beneficiari (40 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 2° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (15 ore – tutoraggio interrotto)

4. Analisi tematica

Nella Tabella 2 vengono rappresentate le categorie concettuali ricavate dall'analisi delle testimonianze (20 interviste, 2 relazioni di tirocinio e 2 elaborati di laurea), ordinate seguendo il protocollo di intervista descritto nel paragrafo 3.2.

Sono state riportate tutte le categorie concettuali rilevate, distinguendole, come suggerito da Mortari e Ghirotto (2019), tra categorie estese (E: presenti in più della metà dei resoconti), parziali (P: presenti in almeno un terzo dei resoconti), puntuali (PU: presenti in meno di 7 resoconti). Non sono state individuate categorie comuni, cioè presenti in tutti i resoconti.

Tab. 2 – *Categorie concettuali*

<p>MOTIVAZIONI DEI VOLONTARI <i>Puoi descrivere le motivazioni che ti hanno spinto a fare questa esperienza?</i></p>	1°	<p>Aiutare chi è in difficoltà (E) Aiutare persone più giovani a studiare e imparare (E) Aiutare persone giovani a migliorare autostima e fiducia in se stesse (P) Dare a persone giovani la possibilità di raccontarsi e essere ascoltate (PU) Provare a costruire una relazione educativa (PU) Sperimentare la didattica a distanza (PU) Provare a rendere "accattivante" una disciplina di studio (PU) Mettersi alla prova nell'insegnamento in vista di scelte future (PU) Mettersi alla prova nel lavoro educativo in sinergia con i propri studi (PU) Sperimentare il rapporto con gli adolescenti in vista delle future responsabilità genitoriali (PU) Comprendere le radici dell'atteggiamento verso lo studio degli studenti universitari (PU) Impiegare proficuamente il tempo tra laurea triennale e magistrale (PU) Supportare Save The Children nella sua missione (PU) Aggiungere un'esperienza significativa sul proprio curriculum vitae (PU) Fare un'esperienza di volontariato compatibile con gli altri impegni (PU) Sentirsi bene facendo qualcosa per gli altri (PU) Avere riconosciuti i CFU di tirocinio (PU)</p>
<p><i>Ritieni che la tua personale esperienza scolastica abbia influito sulla tua motivazione? Se sì, perché? Se no, perché?</i></p>	1b	<p>Voler dare agli altri ciò che è mancato nella propria esperienza scolastica (E) Voler agire come facilitatori perché si è in grado di capire le difficoltà in ambito scolastico per esperienze personali, di familiari o amici (P) Voler dare agli altri ciò che di positivo si è ricevuto negli anni di scuola (PU) Volersi comportare diversamente dai propri insegnanti, poco empatici e non disponibili all'ascolto (PU) Riuscire a far interessare i ragazzi alle materie facendole capire bene (PU) Fare in modo che altri abbiano un'esperienza scolastica inclusiva quanto la propria (PU) Fare in modo che altri abbiano un'esperienza scolastica più inclusiva della propria (PU)</p>
<p>BENEFICIARI <i>Puoi descrivere le caratteristiche dei bambini/ragazzi che hai seguito e il loro rapporto con la scuola?</i></p>	2°	<p>Timidezza e/o insicurezza (E) Problemi nelle relazioni con i pari (P) Difficoltà nell'apprendimento di materie specifiche (P) Background migratorio e barriere linguistiche e/o culturali (P) Paura delle verifiche (PU) Difficoltà ad esprimersi (PU) Difficoltà di attenzione e concentrazione (PU) Isolamento e bullismo (PU)</p>

		Isolamento sociale come conseguenza del lockdown durante la pandemia (PU) Potenzialità inesprese (PU) Demotivazione (PU) Blocco psicologico e/o mutismo selettivo (PU) Apatia nei confronti della scuola (PU) Problemi in ambito familiare che si ripercuotono sulla scuola (PU)
Quali erano, dal tuo punto di vista, i bisogni di ognuno di questi bambini/ragazzi?	2b	Parlare ed essere ascoltati (E) Acquisire fiducia nelle proprie capacità (E) Essere aiutati nello studio di alcune materie (E) Essere rassicurati (P) Imparare un metodo di studio (P) Essere coinvolti attivamente nell'apprendimento (P) Avere un riferimento adulto (P) Essere aiutati nella preparazione delle verifiche (PU) Imparare giocando (PU) Prendere la sufficienza nel compito in classe (PU)
Quali sono stati i principali "limiti" e/o le criticità dei beneficiari e/o del contesto con cui ti sei scontrato?	2c	Connessione internet instabile e/o dispositivi malfunzionanti (P) Ambienti domestici affollati e/o rumorosi (P) Scarso interesse per la scuola e lo studio (PU) Indisponibilità ad accettare aiuto dagli altri (PU) Scarso coinvolgimento e/o bassa affidabilità dei genitori (PU) Barriera linguistica dei genitori (PU) Conflitto con altri impegni (PU) Scarso supporto familiare (PU) Insegnanti poco collaborativi (PU)
VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA Che cosa ritieni di essere riuscito a dare ai bambini/ragazzi che hai seguito?	3°	Riferimento adulto con cui aprirsi (E) Ascolto in assenza di giudizio (E) Rinforzi e incoraggiamenti necessari per andare avanti (E) Sicurezza (E) Comprensione (E) Contenuti specifici delle materie scolastiche (P) Relazione educativa libera dal "peso" della valutazione (P) Comprensione e valorizzazione del potenziale delle tecnologie digitali per l'apprendimento (PU) Passione per l'apprendimento delle specifiche materie (PU) Tranquillità (PU) Capacità di rilassarsi attraverso la meditazione (PU) Consapevolezza dell'importanza dello studio (PU) Capacità di concentrazione e attenzione (PU) Fiducia e speranza (PU) Voti migliori (PU)
Ti ha cambiato questa esperienza? Se sì, come?	3b	Crescita e miglioramento personale (E) Empatia (E) Sensazione di utilità per gli altri (E) Conoscenza delle diverse tipologie di difficoltà e/o disagio in contesto scolastico (P) Strategie per veicolare messaggi in modo efficace (P)

	<p>Soddisfazione e contentezza nel vedere ragazzi e genitori contenti (PU)</p> <p>Pazienza (PU)</p> <p>Riscoperta della propria creatività (PU)</p> <p>Occasione di relazionarsi serenamente con altre persone (PU)</p> <p>Superamento della paura di non essere all'altezza (PU)</p> <p>Maggiore apertura agli altri (PU)</p> <p>Consapevolezza della complessità dell'insegnare (PU)</p> <p>Esperienza concreta di insegnamento (PU)</p> <p>Capacità di vedere la scuola in modo diverso (PU)</p> <p>Decisione di diventare educatore scolastico e tutor DSA (PU)</p> <p>Sensazione di aver ricevuto affetto (PU)</p>
--	---

5. Discussione dei risultati

In questo paragrafo vengono analizzati e discussi i risultati dell'analisi tematica delle interviste allo scopo di rispondere agli interrogativi di ricerca.

5.1. Primo interrogativo di ricerca

Quali forme di povertà educativa hanno incontrato, nelle loro esperienze, i Volontari per l'Educazione intervistati? Quale descrizione del complesso fenomeno delle povertà educative possiamo estrapolare dalle testimonianze raccolte?

Si fa riferimento alle categorie concettuali riportate nelle caselle 2a, 2b e 2c della Tabella 2. Ad un primo sguardo appare evidente come tre delle quattro categorie concettuali più ricorrenti (E: estese) riguardino aspetti non strettamente legati agli apprendimenti scolastici. Più della metà degli intervistati ha fatto riferimento a caratteristiche di *timidezza e/o insicurezza* dei beneficiari e ha ritenuto che i loro bisogni fossero principalmente *parlare ed essere ascoltati, acquisire fiducia nelle proprie capacità, avere un riferimento adulto con cui confrontarsi*, oltre che *essere aiutati nello studio di alcune materie*. Più di un terzo degli intervistati ha riscontrato nei beneficiari delle *difficoltà nelle relazioni con i pari* oltre a *difficoltà nell'apprendimento di specifiche materie*, dovute anche a *barriere linguistiche e culturali* nel caso degli alunni con background migratorio. I bisogni di supporto nello studio riguardano contenuti e metodo: in almeno un terzo dei resoconti (P: parziale), troviamo tra i bisogni *imparare un metodo di studio e essere coinvolti attivamente nell'apprendimento*. Tra i limiti e le criticità dei beneficiari e dei contesti, le categorie più frequenti non riguardano la scuola, ma l'ambiente domestico inadeguato all'apprendimento e le infrastrutture insufficienti.

Per maggiore chiarezza, nella Tabella 3 riconduciamo tutte le categorie della Tabella 2 (estese, parziali e puntuali) distinguendole tra C (riguardanti le caratteristiche dei beneficiari), B (riguardanti i bisogni dei beneficiari) e L (riguardanti i limiti dei beneficiari e dei contesti), a cinque “tipologie di povertà”.

Tab. 3 – Categorie concettuali e tipologie di povertà

Categorie	Povertà
Timidezza e/o insicurezza (C) Demotivazione (C) Blocco psicologico e/o mutismo selettivo (C) Parlare ed essere ascoltati (B) Acquisire fiducia nelle proprie capacità (B) Essere rassicurati (B) Indisponibilità ad accettare aiuto dagli altri (L)	Competenze intrapersonali
Problemi nelle relazioni con i pari (C) Isolamento e bullismo (C) Isolamento a causa del lockdown (C) Avere un riferimento adulto (B)	Relazioni
Difficoltà nell'apprendimento delle materie (C) Barriere linguistiche/culturali (C) Potenzialità inesprese (C) Paura delle verifiche (C) Difficoltà ad esprimersi (C) Apatia nei confronti della scuola (C) Difficoltà di attenzione e concentrazione (C) Scarso interesse per la scuola e lo studio (L) Essere aiutati nello studio di alcune materie (B) Imparare un metodo di studio (B) Essere coinvolti attivamente nell'apprendimento (B) Essere aiutati nella preparazione delle verifiche (B) Imparare giocando (B) Prendere la sufficienza nel compito in classe (B)	Apprendimenti
Connessione internet instabile e/o dispositivi malfunzionanti (L) Ambienti domestici affollati e/o rumorosi (L) Conflitto con altri impegni (L) Insegnanti poco collaborativi (L)	Ambiente, infrastrutture e situazioni
Problemi in ambito familiare che si ripercuotono sulla scuola (C) Scarso coinvolgimento e/o affidabilità dei genitori (L) Barriera linguistica dei genitori (L) Scarso supporto familiare (L)	Contesto familiare

I volontari hanno incontrato, quindi, povertà di competenze intrapersonali, di relazioni, di apprendimenti, di ambienti/infrastrutture/situazioni e di contesti familiari. La loro esperienza racconta di povertà educative che intersecano le molteplici aree dello sviluppo personale: non un solo tipo di privazione, ma un insieme di mancanze che, come tale, richiede interventi sinergici da parte di

una rete di soggetti della comunità educante. Compito della pedagogia, sosteneva Visalberghi (1978, citato in Benvenuto, 2019, p. 41), è offrire un approccio ai problemi educativi che tenga conto dei contesti e delle interconnessioni tra le diverse agenzie educative. D'altra parte, la *school readiness* (Engle, Black, 2008, citati in Sottocorno, 2022, pp. 30-31), cioè la capacità di apprendere a scuola, comprende un insieme ampio di competenze il cui sviluppo è connesso sia con la condizione di partenza dei minori, sia con le possibilità offerte dal sistema sociale in cui vivono, ma «in nessun modo si può sostenere che sia colpa loro» (Saraceno, 2015, citata in Sottocorno, 2022, p. 64), né si possono addossare tutte le responsabilità al sistema scolastico. Per comprendere è necessario adottare una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979) guardando non solo “dentro”, ma anche fuori e oltre la scuola: la povertà educativa nasce e cresce nei contesti sociali, culturali e relazionali (Save The Children, 2022b; Sottocorno, 2022).

Leggendo e rileggendo le interviste abbiamo constatato che lo spazio maggiore è stato dedicato al tema della povertà di relazioni e alla mancanza di riferimenti adulti che i volontari hanno percepito. La multidimensionalità della povertà educativa richiede la presa in carico dei fattori culturali dei minori, non solo quelli a rischio: occorre saper comprendere e accogliere il mondo e il modo in cui i giovani attribuiscono senso alla vita «attraverso pratiche e artefatti reali e digitali dotati di significati», pena l'allargamento del gap culturale tra generazioni, la riduzione del dialogo, la demotivazione nei confronti dell'apprendimento e della partecipazione (Patera, 2022, p. 154). Come riportato nella Tabella 1, la maggior parte dei beneficiari sono preadolescenti e adolescenti, attraversano quindi la fase della vita il cui compito evolutivo principale è la costruzione della propria identità attraverso processi transattivi: la progressiva separazione dai genitori e l'individuazione del proprio sé, la nascita sociale, la formazione di una morale autonoma, la mentalizzazione del nuovo corpo adulto (Pietropoli Charmet, Cirillo, 2010; Siegel, 2014). Se, da un lato, nel processo di crescita dell'adolescente è fisiologico l'allontanamento dalle figure adulte familiari e, in una certa misura, anche dagli insegnanti, dall'altro è essenziale che vi siano altre persone significative in grado di fare da guida, di sostenere il dialogo, di promuovere la responsabilizzazione del minore, di accompagnarlo a «essere se stesso a modo suo» (Lancini, 2023). A questo proposito, la psicologia e la pedagogia hanno focalizzato l'importanza della responsività nella relazione educativa: essere responsivi vuol dire muoversi per accompagnare l'altro, agire per creare le condizioni necessarie al suo ben-essere e alla fioritura del suo essere, assumersene una responsabilità «intensa, ma non intrusiva», preoccupandosi di «proteggerlo e di sostenerlo, avendo considerazione e rispetto del suo modo di essere e di pensare» (Mortari, 2022, pp. 34-35). La mancanza di riferimenti adulti responsivi è una forma di povertà educativa nella

quale si annida il rischio di sviluppare comportamenti patologici o devianti. Il bisogno di essere visti, ascoltati, accolti, accompagnati nei propri percorsi non sempre trova risposte adeguate nei contesti scolastici, familiari e sociali, lasciando il minore in una condizione di pericolosa fragilità.

5.2. Secondo interrogativo di ricerca

Quale contributo ritengono di aver dato i volontari “contro” la povertà educativa e per la costruzione di culture e contesti educativi inclusivi?

I volontari hanno raccontato esperienze ricche, dense di significati, in molti casi costruiti a partire dai loro vissuti scolastici. Come è evidente nella casella 1b della Tabella 2, *voler dare agli altri ciò che è mancato nella propria esperienza scolastica* è stata una motivazione a partecipare per più della metà degli intervistati, mentre più di un terzo ha affermato di poter *capire le difficoltà in ambito scolastico per esperienze personali, di familiari o amici* e di voler, quindi, *agire come facilitatori*.

È importante sottolineare che le risposte date con maggiore frequenza alla domanda generale sulle motivazioni a partecipare sono altruistiche: *aiutare chi è in difficoltà, aiutare persone giovani a imparare, a migliorare autostima e fiducia in se stesse*. Motivazioni di natura pratica, come il conseguimento di crediti formativi universitari, o la valorizzazione dell'esperienza sul curriculum, sono state evidenziate come categorie puntuali, ciascuna presente in meno di 7 interviste. C'è invece un nucleo di cinque categorie che fa riferimento all'ambito di studio e alle future responsabilità professionali, alla volontà di mettersi alla prova sul campo, di sperimentare, valutare e valutarsi. Non sorprende, dal momento che 11 intervistati sono iscritti a corsi di laurea di ambito pedagogico e la maggior parte degli altri avevano, tra le loro prospettive future, la carriera dell'insegnamento a scuola. A partire da queste motivazioni, che cosa sono riusciti a “dare” i volontari? Possiamo rispondere a questa domanda soltanto dalla loro prospettiva soggettiva.

In risposta a questo interrogativo sono state identificate cinque categorie concettuali estese che fanno riferimento all'area delle competenze intrapersonali e delle relazioni: l'essere stati un *referimento adulto con cui aprirsi*, capace di *ascoltare senza giudicare*, di dare *rinforzi e incoraggiamenti necessari per andare avanti*, creando una condizione in cui l'altro si possa sentire *sicuro e compreso*. Più di un terzo dei volontari, inoltre, ritiene di aver costruito una *relazione educativa libera dal peso della valutazione* e di essere riuscito a trasmettere *contenuti specifici delle materie scolastiche*. Le categorie puntuali definiscono le modalità con cui questo è avvenuto: aiutando i beneficiari a *rilassarsi*, ritrovando la *tranquillità* e la concentrazione; comunicando *passione* per i contenuti e veicolando *l'importanza dello studio*; *valorizzando il potenziale*

delle tecnologie digitali e, non ultimo, comunicando sempre *fiducia* nell'altro e la *speranza* di poter migliorare.

In un'epoca in cui «i segnali di dispersione nel sistema, di disaffezione e distacco da parte di studenti, famiglie, ma anche docenti e formatori sono crescenti e differenziati» (Benvenuto, 2019, p. 40), è fondamentale saper accogliere la sfida dell'inclusione partendo dalle differenze dei singoli, dai loro retroterra conoscitivi, offrendo attività di insegnamento stimolanti, dialogiche, flessibili, impegnative e orientanti.

Valeria, una Volontaria per l'educazione dell'Università di Ferrara, racconta come ha affrontato questa sfida⁸:

«La mia esperienza personale mi ha fatto comprendere l'importanza di avere uno o più riferimenti che ti trasmettano sicurezza e ti supportino nelle difficoltà anche nell'ambito scolastico. Ripensando al mio passato credo che, se anche io avessi potuto incontrare una figura che non si limitava a spiegarmi le formule matematiche che non capivo, ma si fosse interessata anche di sapere come stavo o avesse avuto un riguardo o un pensiero gentile per me, questo mi avrebbe sicuramente fatta sentire capita, ma soprattutto "normale." Conosco molte persone che durante il loro percorso scolastico hanno affrontato grandi ostacoli e l'opportunità di collaborare con Save the Children l'ho interpretata come il poter dare una possibilità a chi si è trovato in situazioni simili alla mia. Il mio desiderio era fare la mia parte consapevole (...). Durante il percorso ciò che notavo in maniera sempre più evidente era che il reale bisogno di M. e T. era in minima parte legato alla difficoltà di studiare, intesa come l'insieme di tutti i passaggi per acquisire nuove conoscenze, ma faceva riferimento alla necessità di supporto di tipo emotivo (...). In molti incontri per cercare di stimolare la fiducia nelle loro capacità chiedevo semplicemente di provare a crearsi un discorso, su uno o più argomenti, in maniera autonoma. Ho scelto questo approccio perché comprendo pienamente il disagio legato non solo alle proprie difficoltà, ma anche all'esplicitazione di quest'ultime da parte di terzi (...). Le prime volte i risultati non sembravano incoraggianti: vi erano molti momenti di incertezza o addirittura silenzio, nonostante questo ho sempre provato a limitare le informazioni che fornivo ripetendo frasi brevi come "Va bene, continua pure", "Perfetto, cosa sai dirmi in aggiunta?". All'inizio di questo "esperimento" non sapevo se la mia scelta sarebbe stata efficace, ma dopo vari tentativi notavo come M. e T. fossero più disinvolti. Desideravano intervenire e alle volte si sovrastavano a vicenda per esprimere per primi il loro pensiero. I discorsi creati erano più articolati e personalizzati, segnale che la loro sicurezza stava aumentando. Ciò che ho piacevolmente riscontrato è stato il cambiamento di approccio agli incontri

⁸ I brani attribuiti a Valeria e a Fiorenza sono tratti dagli elaborati finali di laurea della studentessa. Il brano attribuito a Andrea è tratto dalla relazione di tirocinio dello studente. Tutti gli estratti vengono riportati in questo articolo con i dovuti accorgimenti per la tutela della privacy dei beneficiari e dei volontari.

da parte dei due studenti. Piano piano si lasciavano sempre più coinvolgere, si dimostravano interessati e volevano approfondire gli argomenti affrontati. Si percepiva la maggiore sicurezza quando si rapportavano con le diverse materie e molto più spesso mi facevano domande. Anche i voti scolastici miglioravano e questo non faceva altro che incrementare il loro desiderio di dare sempre di più. Nella prima parte del nostro percorso percepivo un po' di soggezione e timore nel rapportarsi con me. Successivamente, però, questa condizione è cambiata a tal punto da riuscire a creare uno spazio in cui comunicare liberamente senza paura di giudizio (...). Da parte mia non vi è mai stato un atteggiamento di imposizione o obbligo, cercavo di assecondare le loro necessità e rispettare i tempi di ognuno: (...) il mio obiettivo primario non era quello di far acquisire loro nuove informazioni, ma di co-costruire uno spazio comunicativo e relazionale sicuro nel quale potessero sentirsi supportati».

La comprensione e valorizzazione del potenziale delle tecnologie digitali per l'apprendimento è un contributo che alcuni volontari ritengono di aver dato. Parallelamente, ritroviamo tra le motivazioni a partecipare il desiderio di *sperimentare la didattica a distanza*. Questo aspetto è a maggior ragione significativo se si considera che il progetto VpE è nato in un momento in cui la didattica a distanza era una scelta obbligata, spesso sofferta da parte sia degli insegnanti che dei discenti.

Nell'esperienza di Fiorenza, che ha supportato negli apprendimenti un bambino con mutismo selettivo, l'uso delle tecnologie didattiche e l'approccio ludico assumono particolare importanza per coinvolgere e costruire un rapporto di fiducia:

«Il diritto allo studio e all'educazione può essere supportato da internet e dalla tecnologia, spesso eccessivamente demonizzati all'interno del contesto scolastico. Il supporto online può rivelarsi una strategia didattica efficace in grado di abbattere le barriere della distanza fisica, nonostante possa sembrare il contrario (...). Grazie all'attività ludica intrapresa insieme a L. è stato possibile instaurare un rapporto di fiducia reciproca e di comunicazione spontanea. Il gioco gli permetteva di gestire la sua ansia e la sua insicurezza. L. si è sentito trascinato e coinvolto positivamente, si è lasciato andare ad una piacevole libertà, una libertà da pregiudizi, da sguardi perplessi e indagatori. Ha recuperato la spontaneità celata dentro di lui. Anziché sforzarlo attraverso discorsi interrogatori, ho preferito utilizzare insieme a lui un linguaggio ludico che ci ha permesso di conoscerci, di legarci, di capirci e raggiungere l'obiettivo tanto atteso, favorendo la liberazione della sua psiche da quello stato di tensione che gli impediva di interagire con il mondo (...). Lo vedevo saltellare contento con il suo iPad in mano e le carte Pokemon nell'altra. Il suo entusiasmo mi illuminava, lo si percepiva in maniera viva anche dietro uno schermo. Ho deciso quindi di osare, anche perché educare significa esplorare nuove possibilità e nuovi percorsi. Uno dei motti di Save The Children, "guide che si lasciano guidare", mi ha ispirato. Vedendolo appassionato ai giochi online, mi sono dimostrata curiosa

verso l'argomento. Gli ho chiesto come si chiamasse il suo game preferito e se potessi giocare con lui. Da qui si è scatenata un'interazione formidabile, in quanto ho lasciato che fosse lui a spiegarmi, passo dopo passo, come scaricare l'applicazione Adopt Me. Gli ho permesso di guidarmi nel suo mondo tra animali fantastici e abitazioni arredate da lui, un luogo in cui il mutismo non era più fonte di ansia e in cui lui potesse esprimersi e condividere delle parti di sé. Ho anche avuto l'onore di fare un giro sulla sua slitta virtuale, attraverso la quale mi ha illustrato la città di Adopt Me con moltissimo fervore (...). La lontananza non ci ha abbattuti, ma ci ha donato delle occasioni creative (...). L. ha instaurato un rapporto di fiducia con me, un legame e un'esperienza positiva che probabilmente trasporterà in altri contesti. Ha compreso che la sua parola è sempre ben accolta, che non dovrà avere timore di esprimersi di fronte ad estranei o di non essere accettato per le sue diversità».

5.3. Terzo interrogativo di ricerca

Come si può argomentare e sostenere, dal punto di vista dell'Ateneo e della sua terza missione, la decisione di partecipare al progetto VpE?

In questo contributo abbiamo più volte sottolineato come la povertà educativa non possa essere considerata un problema della scuola, ma riguardi la società intera: anche l'università, quindi, che insieme alla scuola e alle altre istituzioni educative e formative detiene la responsabilità di far comprendere alle persone «a che cosa serve» la conoscenza (Gramigna, 2023). L'interrogativo non riguarda solo il singolo individuo, il suo percorso di vita e professionale («a che cosa *mi* serve?») ma anche la società («a che cosa *ci* serve?») con le sue interconnessioni e le sue potenzialità trasformative. Una società «educante e emancipante» (Benvenuto, 2019, p. 36) può esistere soltanto se le diverse istituzioni educative e formative lavorano con coerenza e coesione. La pedagogia ha quindi l'obiettivo di costruire un sistema in cui la scuola, al centro di una rete inter-istituzionale, dialoga con la famiglia, il territorio, la ricerca scientifica e il mondo del lavoro, sentendosi sostenuta nel suo ruolo educativo che va ben oltre la trasmissione di saperi esclusivamente strumentali. Quella che Scurati (1986, citato in Sottocorno, 2022, p. 177) definisce «pedagogia della società educante» richiede, quindi, un coinvolgimento intenzionale della comunità nella progettazione di esperienze educative extra-scolastiche finalizzate a migliorare la qualità della vita e dell'educazione, contrastando la «povertà dei contesti di esperienza» (Sottocorno, 2022, p. 183). Solo dall'integrazione delle risorse di cui la società dispone può nascere una vera azione di contrasto alle povertà educative (Benvenuto, 2019).

La partecipazione al progetto VpE nell'ambito della terza missione dell'università può essere letta, quindi, come contributo alla diffusione di una cultura inclusiva e come occasione per provare a trasformare le povertà educative in

«povertà educanti»: «pur nella complessità e problematicità che le accompagnano, le povertà forniscono un insieme di opportunità affinché ogni comunità umana possa diventare consapevole sia della propria fragilità sia delle risorse che è capace di mettere a disposizione per promuovere la crescita in umanità dei suoi componenti» (Di Profio, 2020, p. 157), perché «l'educazione più efficace è quella che ci aiuta a stabilire relazioni solidali nel contesto sociale e nell'ambiente, nessi di significazione nella conoscenza, ma anche sguardi onirici e visionari» (Gramigna, 2023, p. 24).

Il volontariato cambia chi lo riceve, ma anche chi lo offre (Serra, 2024; Save The Children, 2022a; Bellomi, Mangione, 2023; Vecchiato, 2021; Mortari, 2017). Nel nostro studio ci siamo limitati alle percezioni di cambiamento dei volontari (Tabella 2, casella 3b), non potendo avere riscontri dai beneficiari. Le categorie concettuali estese ricavate dalle testimonianze fanno riferimento alla *crescita personale*, all'*empatia* e a una generale percezione di *utilità per gli altri*. Più di un terzo degli intervistati ritengono di aver migliorato le proprie *conoscenze delle diverse tipologie di difficoltà e/o disagio nei contesti scolastici* e di aver sperimentato *strategie per veicolare messaggi* in modo efficace. Altre sfumature, meno frequenti ma altrettanto interessanti, del cambiamento percepito riguardano la possibilità avuta di *aprirsi maggiormente agli altri e relazionarsi serenamente con loro*, di *superare il proprio senso di inadeguatezza*, di diventare più *pazienti* e riscoprire la propria *creatività*. Alcuni commenti fanno riferimento al progetto personale dei volontari di diventare insegnanti. Grazie all'esperienza con Save The Children, è stato possibile per loro imparare a *vedere la scuola in modo diverso*, maturando *consapevolezza della complessità dell'insegnare* e facendone *esperienza concreta*. Sono, questi, cambiamenti che rendono le persone e i contesti in cui vivono, lavorano e lavoreranno in futuro, più inclusivi e "comprensivi", come racconta Valeria:

«L'educazione permette la conoscenza della realtà (...). Il suo obiettivo rimane sempre comunque quello di permettere ad ogni individuo di divenire la persona che desidera essere. Non sempre però il percorso per arrivare a questo fine è lineare; si possono incontrare diverse difficoltà che, se affrontate nel modo corretto, sono di grande aiuto per la crescita stessa, ma se questo non avvenisse, ci si potrebbe ritrovare nella situazione opposta. Due dei periodi più complessi e difficili da affrontare sono quelli della preadolescenza e dell'adolescenza i quali, costellati da grandi cambiamenti sia fisici che psicologici, rappresentano lo step intermedio tra l'età infantile a quella adulta. Durante quegli anni uno dei contesti principali a cui viene affidata l'educazione è la scuola, istituzione nella quale gli studenti sperimentano molti aspetti della realtà per la quale si stanno formando, ma che non sempre lascia ricordi positivi. È frequente, infatti, ascoltare vissuti caratterizzati da difficoltà e momenti negativi, se non addirittura traumatizzanti, proprio legati a questo specifico periodo

e contesto (...). Le criticità possono essere legate all'aspetto emotivo, sociale e relazionale e anche alle modalità e all'approccio che hanno avuto gli insegnanti in questo percorso (...). Ciò di cui si ha bisogno è una forma di educazione strettamente connessa con la comprensione vera, che possa andare oltre le difficoltà riscontrate ed essere di aiuto nel percorso di crescita degli studenti. Questa tematica è di grande importanza in quanto interessa non solo nel privato i singoli individui ma, più in generale, una realtà che potrebbe divenire maggiormente inclusiva e accogliente per tutti quelli che ne fanno parte (...). La proposta è arrivare ad una modalità di approccio alla vita più attenta alle differenze, costruendone le basi fin dall'infanzia, poiché solo attuando un cambiamento dalle fondamenta si può generare una rivoluzione efficace, duratura e profonda».

Alcuni dei volontari intervistati hanno voluto sottolineare come il supporto allo studio offerto nell'ambito del progetto VpE sia molto di più di una lezione gratuita: nel loro vissuto, infatti, è stato connotato da significati profondi.

Raccontano Andrea ...

«Non si tratta solamente di offrire ripetizioni gratuite nelle discipline scolastiche, ma di divenire, in veste di educatori, adulti significativi (...). È un percorso impegnativo e implica necessariamente che la persona che lo intraprende abbia un'ottima cultura generale, buone doti comunicative, confidenza con gli strumenti digitali, grande spirito di adattamento, pazienza e soprattutto tanta empatia. Tutte queste attitudini devono quotidianamente essere messe al servizio di bambini che hanno peculiarità ed esigenze diverse e ciò si traduce anche nel doversi preparare costantemente per poter elargire lezioni personalizzate. Una fatica che sarà ampiamente ripagata dalla loro gratitudine, oltre che da quella dei loro genitori e dei loro insegnanti».

... e Fiorenza:

«Bisogna dimostrare come l'ampio scenario d'azione di VpE non sia assolutamente da ridurre al cosiddetto "supporto per i compiti", definizione limitata e superficiale che non indaga le innumerevoli sfumature del progetto, le emozioni che ne conseguono e che lo colmano di umanità. Non si tratta solo di offrire un aiuto nello studio delle materie, ma di costruire e offrire un contesto in cui la persona possa acquisire maggiore autonomia di giudizio, maggiore libertà di scelta, maggiori possibilità di operare in base al proprio carattere, alle proprie inclinazioni e ai propri talenti (...). Un'esperienza di tale portata, sebbene da molti sia ancora sottovalutata nella sua valenza intrinseca, è in grado di trasformare totalmente coloro che decidono di parteciparvi. Io, in quanto volontaria, mi sono sentita totalmente cambiata e ho riscoperto molteplici forme dei concetti acquisiti nel mio percorso di laurea triennale in Scienze dell'educazione. Insieme agli studenti è possibile costruire solide relazioni, cambiare il loro atteggiamento verso lo studio e la scuola, insegnare loro nuove tecniche e introdurli a prospettive innovative (...). C'è un momento in

cui tutti noi usciamo dalla nostra crisalide e spicchiamo il volo verso nuovi orizzonti e nuove forme di noi stessi. Un'attività di supporto online organizzata con cura e attenzione può rappresentare davvero una corda a cui aggrapparsi, una possibilità di riscatto sociale ed educativo per migliaia di bambini e adolescenti».

6. Conclusioni: il ruolo dell'università nella costruzione di culture inclusive

La terza missione è generazione, uso e applicazione delle conoscenze e di altre «funzionalità universitarie» (Pellegrini, 2016, p. 40) al di fuori degli ambienti accademici, allo stesso tempo è costruzione e consolidamento di relazioni che qualificano gli atenei come organizzazioni connesse e interdipendenti con i sistemi socio-economici nei quali operano. Le risorse culturali condivise “si attivano” all'interno e all'esterno dell'accademia, nella misura in cui le università le sanno valorizzare, cogliendo le domande provenienti dai contesti. Il superamento delle barriere istituzionali consente di focalizzare lo sguardo sui fenomeni rilevanti per la società, contribuendo a creare un clima di fiducia e scambio tra le istituzioni della comunità educante e costruendo le basi per «comporre un nuovo quadro di responsabilità», un «quadro di impegno in cui condurre adeguatamente le attività di terza missione e interpretare in modo efficace le sfide dell'innovazione provenienti dalla società» (*ivi*, p. 51).

In ultima analisi, la terza missione dell'università ha l'obiettivo di rendere la conoscenza fattore di trasformazione sociale, culturale e economica. Si realizza attraverso l'interazione con gli *stakeholders* della società civile favorendo il confronto, lo scambio e lo sviluppo reciproco. La valorizzazione della conoscenza si promuove mettendo a disposizione della collettività beni e servizi che migliorano il benessere in ambito educativo, culturale e sociale, favoriscono il *public engagement* e la consapevolezza civile. Nello specifico caso analizzato, il progetto VpE è in linea con le finalità dell'Ateneo ferrarese di rafforzare le reti territoriali e attuare azioni sinergiche tra più enti ai fini della promozione di azioni inclusive (Università degli Studi di Ferrara, 2022).

In questo articolo abbiamo analizzato una esperienza di terza missione che si configura come iniziativa di *public engagement*, termine che fa riferimento alle attività di valore educativo, culturale e di sviluppo della società e che «si sostanzia in azioni che coinvolgono l'interazione e l'ascolto, con l'obiettivo di costruire una relazione sociale differente e più solida tra l'Istituzione e la collettività». Tra queste rientrano le «iniziative di interazione con il mondo della scuola attraverso esperimenti, workshop, azioni di mentoring che prevedono la partecipazione attiva degli studenti, anche su tematiche di ricerca, in tutte le discipline» (ANVUR, 2021, p. 77). I dati raccolti e commentati in questo contributo avvalorano l'ipotesi che il coinvolgimento attivo dell'università e degli studenti in un progetto di supporto alla motivazione allo studio e di contrasto

alle povertà educative possa rappresentare un'opportunità di crescita, di valorizzazione delle conoscenze, di apertura di orizzonti per le persone e le istituzioni coinvolte.

La costruzione di consapevolezza dell'«ecologia integrale» (Papa Francesco, 2015) passa anche attraverso la diffusione della conoscenza e l'assunzione da parte dell'università del compito educativo di «infrangere le coscienze isolate», di stimolare le intelligenze per sostenere l'impegno a migliorare la coesione sociale e l'equità (Vischi, 2018). In questo quadro, le iniziative di collaborazione con la scuola e il terzo settore rappresentano un'opportunità di «allargare i confini della ragione» realizzando «una progettazione educativa per la vita in comune, tessuto di pratiche virtuose» (Malavasi, 2011, p. XIII). È giusto e opportuno che l'università dialoghi e si confronti, oltre che con il mondo economico e produttivo, anche con le sfide sociali e etiche assumendosi una responsabilità diretta in termini di cambiamento sociale, verso la costruzione di una «umanità colta, responsabile e solidale» (Frabboni, 2010, p. 19).

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2021). *Documento sulle modalità di valutazione dei casi studio Gruppo di Esperti della Valutazione Interdisciplinare Impatto/Terza Missione GEV Interdisciplinare*. Testo disponibile al sito: www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf, consultato in data 8/03/2024.
- Bellomi C., Mangione G.R.J. (2023). “Volontari per l'Educazione”: un'esperienza di sistema formativo allargato per il recupero degli apprendimenti. *IUL Research*, 4(8): 227-237. Doi: 10.57568/iulresearch.v4i8.500.
- Benvenuto G. (2019). La scuola diseguale. Inclusion e, equità e contrasto alla dispersione scolastica. In: Isidori M.V., a cura di, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development*. Boston: Harvard University Press.
- Caritas (2022). *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. Testo disponibile al sito: www.caritas.it/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/rapportopoverta2022b.pdf, consultato in data 8/03/2024.
- Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione 2018/C 189/01. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Testo disponibile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)), consultato in data 8/03/2024.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Curti S., Fornari S., Moroni E. (2022). *Sociologia della povertà educativa. Concetti, metodo, politiche e pratiche*. Milano: Meltemi.
- Di Profio L., a cura di (2020). *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano: Mimesi.

- Engle P.L. e Black M.M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136: 234-256. DOI: 10.1196/annals.1425.023.
- Finetti S. (2023). *La povertà educativa. Origini, dimensioni, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (2010). *La scuola rubata*. Milano: FrancoAngeli.
- Giancola O., Salmieri L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.
- Gnocchi R. e Mari G., a cura di (2016). *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gramigna A. (2023). Conoscenza, a cosa mi servi...?. *Pedagogika.it*, 2(27): 22-25.
- Lancini M. (2023). *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Malavasi P., a cura di (2011). *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mantovani S., a cura di (1995). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Marangi M., Pasta S. e Rivoltella P.C. (2022). Povertà educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati. *QTimes Journal of education, technology and social studies*, 14(4): 236-252. Doi: 10.14668/QTimes_14418.
- Mariani A., a cura di (2022). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Milani L. e Scuola di Barbiana, a cura di (1985). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Mortari L. e Ghiretto L., a cura di (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma, Carocci.
- Mortari L. (2022). I modi della cura educativa. In: Mariani A., a cura di, *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Mortari L., a cura di (2017). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Papa Francesco (2015). *Laudato si'*. *Lettera enciclica sulla cura della casa comune*. Testo disponibile al sito: www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html, consultato in data 8/03/2024.
- Paparella M. e Simone M.G. (2020). Indigenza cognitiva: rischio per l'umanità. *Scholè: rivista di educazione e studi culturali*, LVIII(2): 157-164.
- Pellegrini G. (2016). La terza missione delle università. Opportunità e sfide. In: Pellegrini G. e Saracino B., a cura di, *Annuario Scienza Tecnologia e Società. Edizione 2016, con un approfondimento sulla comunicazione della ricerca*. Bologna: il Mulino
- Pietropoli Charmet G. e Cirillo L. (2010). *Adolescenza. Manuale per genitori e figli sull'orlo di una crisi di nervi*. Milano: San Paolo.
- Patera S. (2022). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.

- Saraceno C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.
- Save the Children (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*. Testo disponibile al sito: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/futuro-partenza.pdf>, consultato in data 8/03/2024.
- Save the Children (2022a). *Volontari per l'educazione. Narrare il cambiamento*. Testo disponibile al sito: www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/volontari-1%E2%80%99educazione-narrare-il-cambiamento, consultato in data 8/03/2024.
- Save the Children (2022b). *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. Testo disponibile al sito: www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf, consultato in data 8/03/2024.
- Save the Children (2022c). *Attrezzare le nuove generazioni perché il digitale sia un'opportunità*. Testo disponibile al sito: https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_digitale.pdf, consultato in data 30/04/2024.
- Scurati C., a cura di (1986). *L'educazione extra scolastica. Problemi e prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Serra G. (2024). Le competenze agite dai volontari. Testo disponibile al sito: <https://www.welforum.it/le-competenze-agite-dai-volontari/#:~:text=La%20dimensione%20formativa%20di%20questa,5>, consultato in data 30/04/2024.
- Siegel D.J. (2014). *Brainstorm: the power and purpose of the teenage brain*. Melbourne-London: Scribe.
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini.
- Università degli Studi di Ferrara (2022). *Piano Strategico 2023-2025*. Testo disponibile al sito: https://www.unife.it/it/ateneo/programmazione/piano-strategico/piano-strategico-unife-2023_25.pdf, consultato in data 8/03/2024.
- Vecchiato T. (2021). Carta dei valori dell'azione volontaria. *Studi Zancan*, (1): 7-22. Testo disponibile al sito: https://www.fondazionezancan.it/wp-content/uploads/2022/03/fondazione_zancan_news_1047_SZ_1_2021_on_line.pdf, consultato in data 30/04/2024.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Vischi A. (2018). Terza missione dell'università tra Alta formazione e società dei diseguali. Alcune questioni critiche. *Pedagogia più didattica*, 4(1). Testo disponibile al sito: <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/en/archivio/vol-4-n-1/terza-missione-delluniversita-tra-alta-formazione-e-societa-dei-diseguali-alcune-questioni-critiche/>, consultato in data 8/03/2024.

Dalla comunicazione della ricerca a un modello di sviluppo dei territori: processi virtuosi e Terza Missione

From the communication in Research to Territorial Development: Virtuous processes and Third Mission

Nataschia Curto*, Cecilia Marchisio*, Cristina Frioni*

Riassunto

Negli anni recenti, l'attività istituzionale conosciuta come Terza Missione (TM) è diventata, per gli Atenei italiani, un impegno strategico. L'Università degli Studi di Torino ha raccolto le indicazioni ministeriali fornite in merito con modalità proattive, in parte anticipando la cogenza dell'integrazione di tale attività nei compiti dei Dipartimenti. Nell'ambito di questo processo, il gruppo di ricerca denominato Centro Studi per i Diritti e la Vita Indipendente, in seno al Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, ha sviluppato, in collaborazione con gli uffici dell'Ateneo, un ampio lavoro, descritto nel presente contributo. In particolare, l'articolo illustra i risultati del primo anno in cui sono stati applicati in modo sistematico i processi di implementazione e registrazione della Terza Missione nelle discipline socio-pedagogiche progettati. Tale modello può costituire un utile strumento nel quadro contemporaneo, in cui l'Università è chiamata a lavorare in stretta collaborazione con la società civile, le istituzioni pubbliche e il settore privato per promuovere il benessere e lo sviluppo delle comunità.

Parole chiave: Terza Missione, pedagogia speciale, territorio, sviluppo, attività istituzionale, inclusione.

Abstract

In recent years, the institutional activity known as the Third Mission (TM) has become a strategic commitment for Italian universities. The University of Turin has collected the ministerial indications provided in this regard with proactive methods which have, in part, anticipated the cogency of integrating the TM into the tasks of the Departments. As part of this process, the research group called

* Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino. Si specifica che il paragrafo 1 è da attribuire a Cecilia Marchisio, il paragrafo 2.1 a Cristina Frioni e i paragrafi 2.2 e 3 a Nataschia Curto.

the Study Center for Rights and Independent Living, within the Department of Philosophy and Education Sciences, has developed extensive work, described in this contribution. In particular, the article illustrates the results of the first year (2023) in which a model of development and registration of TM in socio-pedagogical disciplines developed by the research group together with the University offices was systematically applied. The model developed by the Group constitutes a useful element as the University is called upon to adopt a holistic approach, working in close collaboration with civil society, public institutions, and the private sector to promote the well-being and development of the community.

Keywords: Third Mission, special education, territory development, institutional activities, inclusion.

Articolo sottomesso: 06/03/2024, accettato: 17/05/2024

1. Terza Missione tra sfide e cambiamenti

1.1. Un nuovo impegno strategico per l'Università italiana

Negli anni più recenti, l'attività istituzionale conosciuta come Terza Missione (TM) è diventata, per gli Atenei italiani, un impegno strategico (Fronzizi *et al.*, 2019). Tale compito si affianca a Ricerca e Didattica come una delle principali responsabilità istituzionali a cui le organizzazioni universitarie sono chiamate a fare fronte (Trierweiler *et al.*, 2021). La progressiva importanza che la TM ha assunto è rispecchiata, oltre che dalla crescente mole di ricerca sul tema (Compagnucci, Spigarelli, 2020), dalla recente evoluzione delle indicazioni ministeriali, con particolare riguardo a quelle relative alla valutazione dei Dipartimenti e degli Atenei (Casella, 2020).

Il primo passaggio in questo senso è stato la modifica del Regolamento della Valutazione della Terza Missione degli Atenei, nell'ambito della Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2015-2019 (MIUR, 2014; Wang, 2022). Negli anni successivi, inoltre, sempre nell'ambito della VQR, il Ministero ha inserito le attività di TM nella combinazione degli indicatori per la valutazione periodica dei risultati. Attraverso le Linee Generali di Indirizzo della Programmazione delle Università 2021-2023¹, infatti, viene istituito un profilo di valu-

¹ Pubblicate attraverso il Decreto Ministeriale 289/21

tazione della TM dotato di un proprio peso specifico (pari al 5%). Tali documenti ministeriali, così come i conseguenti indirizzi organizzativi che gli Atenei hanno sviluppato, sembrano cogliere la caratterizzazione della TM condita in letteratura, che la configura come un elemento strutturale per perseguire, in modo più completo ed efficace, le finalità tradizionali dell'istituzione universitaria (Rinaldi *et al.*, 2018) più che concepirla come un obiettivo aggiuntivo rispetto alle sue vocazioni classiche di Ricerca e Didattica (Corazza *et al.*, 2018).

1.2. Discipline e "Terze Missioni"

L'espressione Terza Missione denota, ad oggi, un ventaglio di attività, iniziative, processi e progetti volti a condividere con la società civile il progredire della conoscenza (Rella, Rossotti, 2017). Le principali aree di intervento di TM includono (Calvano, 2022):

- la valorizzazione economica della ricerca, in cui rientrano la gestione della proprietà intellettuale, l'imprenditorialità accademica, le attività di consulenza (dette "conto terzi") e le strutture di intermediazione con il territorio (i centri di ricerca e sviluppo, per esempio);
- la produzione di beni culturali, che comprende la gestione del patrimonio e delle attività culturali, le iniziative per la salute pubblica, l'apprendimento permanente e l'engagement pubblico.

Si tratta, come si vede, di due macro-tipologie ampie, ciascuna delle quali può comprendere, a sua volta, progettualità molto diversificate (Perulli, 2018). Conseguentemente, le aree disciplinari e gli Atenei hanno, nello scorso decennio, interpretato e declinato struttura e contenuti della attività di TM in modalità molto varie, intrecciando linee di ricerca e caratteristiche dei territori (Knudsen *et al.*, 2021). L'ambito in cui la TM si è diffusa in modo maggiormente visibile e capillare appare ad oggi quello relativo a Science, Technology, Engineering, and Mathematics (Scamuzzi, De Bortoli, 2012). Per le cosiddette STEM la TM incontra le classiche vocazioni alla divulgazione scientifica e al trasferimento tecnologico (Agasisti *et al.*, 2019), strutturando in modalità maggiormente istituzionali e sistematiche ciò che, per questi settori, costituiva già da tempo una consistente componente delle attività (Angeloni, Pedrocchi, 2023). Ne sono un esempio eventi come la Notte dei ricercatori (Rubin, 2020) che costituisce una infrastruttura ormai consolidata, in grado di comunicare la scienza a un pubblico ampio attraverso modalità creative. In tali occasioni, esperimenti scientifici e simulazioni tecnologiche di vario tipo invadono le piazze delle città, consentendo ai cittadini, adulti e bambini, di comprendere in modo semplice sviluppi recenti e articolati delle discipline (Patrone *et al.*, 2013).

Per gli ambiti socio-pedagogici, tuttavia, il format divulgativo fondato su eventi pubblici e spettacolarizzazione dei risultati appare più complicato da applicare (Flora, 2023). Pur restando interessante per alcune discipline o in limitate occasioni², a fronte della progressiva richiesta di un inserimento sistematico della TM nei compiti istituzionali dei Dipartimenti, appariva necessario focalizzare le peculiarità disciplinari ed epistemologiche proprie delle scienze sociali al fine di sviluppare percorsi specifici in grado di valorizzare pienamente e sistematicamente i percorsi di coinvolgimento dei territori ad esse connessi.

1.3. La TM nell'Università degli Studi di Torino

L'Università degli Studi di Torino ha raccolto le indicazioni ministeriali di cui al paragrafo precedente con modalità proattive e propositive che hanno, in parte, anticipato la coerenza dell'integrazione della TM nei compiti dei Dipartimenti (Aina *et al.*, 2023). Tale azione è passata primariamente dal rafforzamento della cornice istituzionale e dalla costruzione di strumenti operativi in grado di valorizzare la TM svolta dall'Ateneo. Come punti cardine di tale processo organizzativo possiamo individuare:

- L'adozione del Popular Financial Reporting (o bilancio POP): uno strumento di report integrato volto a rappresentare in modo sintetico e accessibile l'attività e le scelte organizzative di enti pubblici (Biancone *et al.*, 2016). L'adozione di tale strumento precorre, per molti versi, la vocazione alla TM dell'Ateneo torinese in quanto esso si concentra sulla comunicazione di informazioni primarie per i cosiddetti *portatori di interesse*. L'ottica di trasparenza in cui lo strumento di sviluppo rende, infatti, necessaria la completa leggibilità e comunicabilità dei risultati della ricerca (Biancone *et al.*, 2023), invitando a potenziare la dimensione divulgativa dei gruppi ad essa dedicati.
- L'adesione alla Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS) (Sannella, 2020), nell'ambito della quale il contributo fornito dall'Ateneo torinese alla nascita di una rappresentanza regionale (la RUS Piemonte) ne denota la posizione proattiva.
- La creazione di una specifica infrastruttura di Ateneo volta a supportare le attività di TM dei Dipartimenti. Tale infrastruttura comprende le indicazioni organizzative fornite ai Dipartimenti e l'istituzione di Uffici e Strumenti dedicati. Pur essendo in continua evoluzione, attualmente è possibile descriverla come articolata in:
 - promozione delle attività di TM anche attraverso la nomina di un referente interno ai Dipartimenti;

² Il gruppo di ricerca ha partecipato ad, esempio, alla notte dei ricercatori negli anni 2017, 2018, 2019, 2022 con attività sui diritti delle persone con disabilità.

- call-for-projects interne all'Ateneo volte a valorizzare e finanziare progettualità di TM, promuovendo progettualità interdipartimentali;
- infrastruttura amministrativa composta di uffici e strumenti volti alla registrazione delle attività (Uffici e Registro detti “del Public Engagement”);
- infrastrutture dedicate alla comunicazione (portale FRIdA e attività divulgative collegate³) con un compito proattivo nei confronti dei gruppi di ricerca (invito a partecipare ai format, scouting delle iniziative di ricerca più interessanti, supporto nella costruzione di strategie di comunicazione).

È anche alla luce delle sollecitazioni giunte dall'Ateneo che, negli ultimi anni, alcuni gruppi di ricerca hanno colto l'opportunità di precorrere, a loro volta, i tempi rispetto alla richiesta formale di rendicontazione delle attività di TM, prevista dal Ministero a partire dall'anno accademico 2023/2024 (primo anno in cui sarà obbligatoria la compilazione della nuova scheda SUA-TM). Tra questi, il Gruppo di ricerca denominato Centro Studi per i Diritti e la Vita Indipendente (DiVI), attivo in seno al Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, il cui lavoro in tal senso è descritto nel presente contributo. In particolare, i paragrafi seguenti illustrano i risultati del primo anno (il 2023) in cui è stato applicato in modo sistematico un modello di sviluppo e registrazione della TM messo a punto dal gruppo di ricerca insieme agli uffici dell'Ateneo preposti al monitoraggio, unitamente alle riflessioni che ne sono derivate.

2. La Terza Missione del Centro Studi Divi: qualche dato

Fin dalle origini del gruppo di ricerca, il lavoro del Centro Studi DiVI è stato focalizzato sull'accompagnamento dei cittadini direttamente coinvolti a fruire pienamente delle innovazioni nel campo di diritti e disabilità, attraverso percorsi definibili come di divulgazione per l'emancipazione (Oliver, 1997; Lynch, 2000). Tale approccio orienta le domande e le direttrici di ricerca che si caratterizzano, di conseguenza, come strettamente interconnesse allo sviluppo di politiche, al lavoro delle istituzioni e ai processi culturali che sottendono l'inclusione (Hutton, Heath, 2020). Già dai primi progetti del gruppo – come Progetto VeLA svoltosi tra il 2014 e il 2016 (Marchisio, Curto, 2019) o Senza Muri risalente al 2011 (Marchisio, Curto, 2013) – l'orientamento dell'operato delle ricercatrici risultava centrato sulla riduzione dell'incongruenza tra le innovazioni culturali e scientifiche che prendevano corpo sul piano nazionale e

³ Per avere una panoramica di queste attività: <https://frida.unito.it>.

internazionale e le risposte offerte dai sistemi locali. Sebbene ci siano indicazioni chiare a livello internazionale, infatti, le politiche sociali spesso non riescono ad adattarsi alle nuove sfide, provocando uno scollamento tra ricerca e pratica che impatta grandemente sui cittadini (Curto, 2021). Tale discrepanza comporta, inoltre, un alto rischio di dispersione delle risorse, con modelli innovativi che spesso non vengono implementati dagli enti locali e investimenti nelle politiche sociali che supportano pratiche obsolete, inefficienti e non allineate agli standard internazionali (Fontecedro *et al.*, 2020).

2.1. Un anno di Terza Missione

Con riferimento all'anno solare 2023, il gruppo di ricerca ha caricato sul Registro del Public Engagement⁴ 125 schede, la maggioranza delle quali ricade sotto due tipologie:

- organizzazione di iniziative di valorizzazione e consultazione e condivisione della ricerca, che vede il 51% delle attività;
- partecipazione alla formulazione di programmi di pubblico interesse, che riguarda il 39% dei caricamenti;

Questi due ambiti insieme vanno, dunque, a coprire quasi il 90% delle attività svolte, come si vede in Tabella 1.

Tabella 1 - Attività di terza Missione per tipologia (ordine in cui compaiono nella tendina del Registro), anno 2023

Tipologia	%
Iniziative di co-produzione di conoscenza	0,8%
Organizzazione di concerti, spettacoli teatrali, rassegne cinematografiche, eventi sportivi, mostre, esposizioni e altri eventi di pubblica utilità aperti alla comunità	0,8%
Organizzazione di iniziative di valorizzazione, consultazione e condivisione della ricerca	51,2%
Partecipazione alla formulazione di programmi di pubblico interesse (policy-making)	39,2%
Produzione di programmi radiofonici e televisivi	2,4%
Pubblicazione e gestione di siti web e altri canali social di comunicazione e divulgazione scientifica	3,2%
Pubblicazioni (cartacee e digitali) dedicate al pubblico non esperto	2,4%

Sebbene le singole schede risultino caricate nel Registro in modo separato, il gruppo DiVI ha sviluppato i progetti di TM come un lavoro strutturalmente

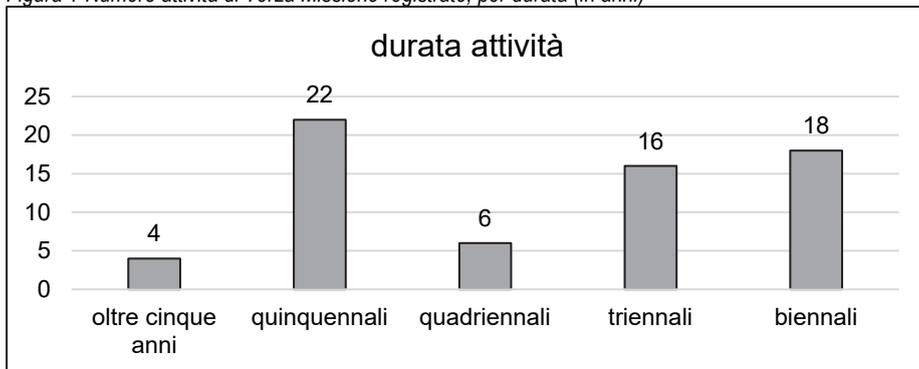
⁴ L'Università degli Studi di Torino predispone un Registro delle attività di Terza Missione denominato, appunto, Registro di Public Engagement.

integrato a quello di ricerca. La sistematicità delle attività condotte, che si dipanano su tutto il territorio nazionale, è rivelata anche dalla prevalenza di eventi continuativi (il 56% di quelli realizzati) rispetto a iniziative “una tantum”. A questo proposito, ci si tornerà più sotto nell’analisi, vi è una forzatura che avviene al momento dell’inserimento delle attività nel Registro, dal momento che esso prevede la possibilità di inserire “eventi una tantum” oppure “eventi periodici”, ma non concepisce l’opzione di un lavoro sistematico come quello svolto dal gruppo. La TM del Centro Studi DiVI, infatti, trova la sua peculiarità proprio nei processi composti da più fasi, spesso ricorsivi, che vengono attivati sui territori con l’obiettivo di massimizzare l’impatto della diffusione dei risultati della ricerca. Si tratta di percorsi di coinvolgimento delle comunità locali, di individuazione del bisogno e di innovazione delle pratiche condotti attraverso azioni multilivello con diverse metodologie e individuando molteplici target⁵. Inoltre, proprio perché si tratta di processi di attivazione dei territori e non di cicli di incontri di comunicazione, le attività pubbliche sono spesso alternate a momenti di coprogettazione con gli attori locali (Curto, Marchisio, 2022). Tale sistema di progettualità va a costituire un panorama molto più complesso rispetto a quello restituito dal concetto di “evento periodico” previsto nel Registro.

La sistematicità delle attività di TM in capo al gruppo di ricerca è rivelata anche da un altro dato: la durata dei progetti: più della metà (il 53%) dura per più di un anno. Tuttavia, come si vede dal grafico in Figura 1, l’ingaggio dei processi di TM, sebbene durevole, non è a tempo indeterminato: il 17% dei progetti attivi nel 2023 durano da cinque anni, il 14% da due anni, mentre il 13% dei progetti sono attivi da tre anni. Oltre i cinque anni di durata non vi è un grande numero di progetti attivi: si nota dunque una concentrazione dei processi di TM tra i 2 e i 5 anni di collaborazione con i territori. Per completezza, è necessario sottolineare che il 47% di progetti che appaiono registrati soltanto su un anno sono riconducibili in gran parte agli eventi registrati come “una tantum”: a causa della struttura del Registro, infatti, il dato rileva insieme i processi di ingaggio duraturo della società civile iniziati nell’ultimo anno solare, i processi di ingaggio durati solo un anno e gli eventi singoli.

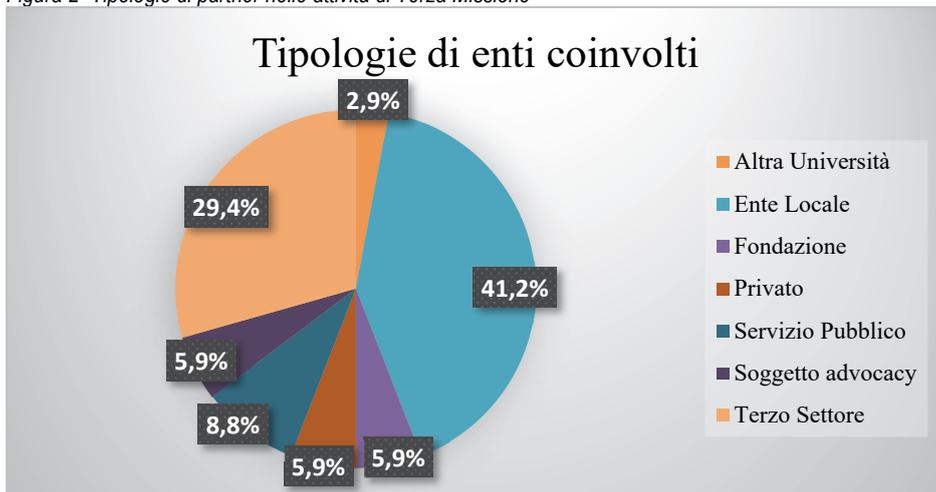
⁵ La natura interattiva, ricorsiva e sistematicamente co-progettata dei processi di Terza Missione di cui si tratta in questo articolo, rende poco applicabile la distinzione tra partner (intesi come soggetti che partecipano alla costruzione dei processi) e target (intesi come soggetti a cui le azioni sono destinate): i soggetti a cui le azioni sono destinati, nella maggior parte dei casi, vengono coinvolti attivamente fin dalla fase di costruzione dei processi. Per questa ragione nell’ambito di questo lavoro i due termini risultano intercambiabili.

Figura 1-Numero attività di Terza Missione registrate, per durata (in anni)



La durata pluriennale di gran parte delle progettualità rispecchia il fatto che i processi attivati non sono di mera comunicazione dei risultati della ricerca, ma prevedono sempre una parte di co-costruzione sia metodologica – delle modalità attraverso cui la diffusione della conoscenza deve avvenire su quello specifico territorio per massimizzare l'efficacia – sia di contenuti. Il tempo di ingaggio è dettato anche, come si vedrà analizzando la tipologia di partner, dal fatto che si tratta per la maggioranza di attività portate avanti in collaborazione con enti complessi (prevalentemente pubblica amministrazione ed enti di terzo settore) piuttosto che di un pubblico composto da singoli cittadini. La natura del target, infatti, fa sì che sia necessario un tempo di co-costruzione, anche formale, del processo, che abitualmente copre il primo anno di attività.

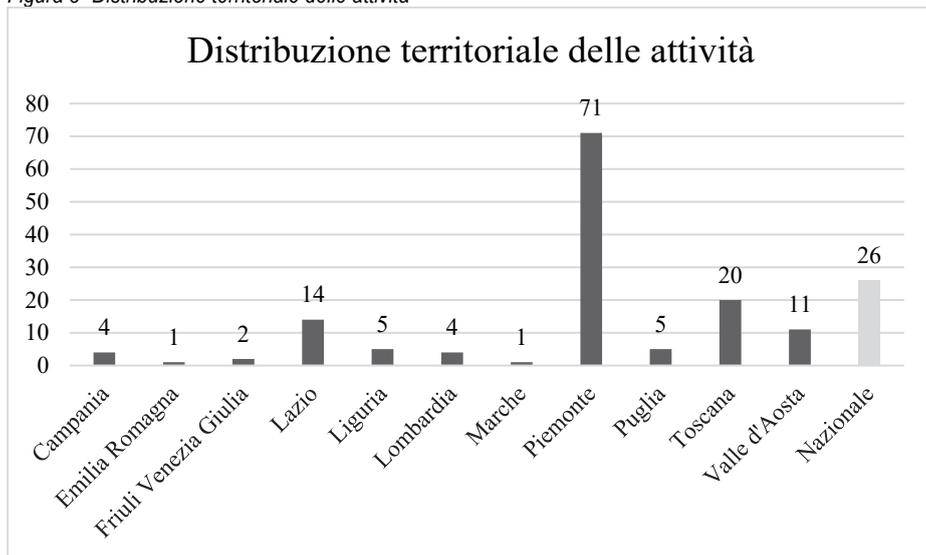
Figura 2- Tipologie di partner nelle attività di Terza Missione



La tipologia degli enti coinvolti, come riportato in Figura 2, vede una prevalenza di enti locali. Si tratta dei soggetti operativi deputati a programmare e gestire le politiche e i servizi che derivano dai saperi oggetto della ricerca del gruppo. Dopo enti locali e servizio pubblico, che insieme arrivano a coprire il 50% dei partner coinvolti, vi è una prevalenza di enti di terzo settore, che coprono il 29%. Seguono, con circa il 6% di attività che li coinvolgono, soggetti di advocacy, alcuni soggetti privati, in particolare incontrati nell'ambito delle metodologie innovative di sostegno a diritto al lavoro (Marchisio, Curto, 2021) e alcune Fondazioni.

Per quanto riguarda la distribuzione territoriale, il 16% delle attività condotte si sviluppa in ambito nazionale. Si tratta, in particolare, di *Partecipazione alla formulazione di programmi di pubblico interesse*. Le altre attività vengono condotte, invece, in ambito regionale: il 43% si svolge, come è prevedibile, in Piemonte, che è la regione dove si trova l'Ateneo. Subito dopo il Piemonte e le progettualità di impatto Nazionale vi sono i progetti sviluppati in altre Regioni: Toscana, Lazio e Valle d'Aosta le prime tre in ordine di frequenza. In totale nell'anno osservato si rilevano 11 Regioni coinvolte in attività sistematiche di TM.

Figura 3- Distribuzione territoriale delle attività



L'ampia distribuzione territoriale delle attività di TM del gruppo è in parte connaturata agli argomenti oggetto di ricerca (l'accesso ai diritti e politiche pubbliche, che segue per lo più direttrici nazionali o sovraregionali), in parte connessa ad aspetti metodologici. La modalità di diffusione utilizzata, infatti,

prevalentemente basata sull'attivazione della comunità, favorisce strutturalmente il networking orizzontale tra i partner (34 in totale per l'anno 2023). Tale modalità stimola, infatti, i partner a informarsi, collegarsi e mettersi in rete con realtà analoghe di altre Regioni che, a loro volta, spesso finiscono per sollecitare il contributo dell'Università allo sviluppo di innovazione. Infine, la diffusione della attività a livello sovragregionale è in parte sollecitata dalla visibilità che il gruppo gradualmente acquisisce sul piano nazionale, che fa sì che esso venga contattato con grande frequenza da soggetti di vari territori per richiedere azioni di TM.

2.2. Dalle peculiarità al modello

Nel corso del processo di sistematizzare un così complesso set di attività, il gruppo di ricerca si è trovato a fare fronte a numerose difficoltà strutturali. Sono proprio le criticità affrontate che, con il supporto degli Uffici di Ateneo, hanno condotto allo sviluppo di un modello di implementazione e registrazione delle attività di TM di ambito socio-pedagogico.

La principale difficoltà riguardava il rapporto tra multidimensionalità delle attività condotte e monodimensionalità della rappresentazione delle attività di TM richiesta dagli strumenti di rilevazione istituzionali. I modelli di diffusione che è necessario registrare nell'ambito della Terza Missione assumono, infatti, che le attività siano monodimensionali: riguardino, cioè, l'organizzazione di eventi di comunicazione dei risultati della ricerca (Silva *et al.*, 2023). Tale modellizzazione, derivata dai modelli divulgativi, per quanto variegata e declinabile, presenta alcune caratteristiche chiave che ne ostacolavano l'utilizzo da parte del gruppo:

1. scarsa rappresentabilità di obiettivi e processi complessi di sviluppo dei territori, a fronte di un modello costruito per rilevare eventi, sistematici o puntuali, di comunicazione scientifica classicamente intesa.
2. Corrispondenza tra coloro che beneficiano dell'allargamento della conoscenza e destinatari della comunicazione. Nelle schede del Registro del Public Engagement di Unito ciò avviene, ad esempio, attraverso la rilevazione di un unico dato che sovrappone i partecipanti a un dato evento e il principale parametro di impatto: più persone partecipano al singolo evento più esso è considerato impattante.
3. Modello lineare e prevalentemente monodirezionale di coinvolgimento degli attori.

Da una parte, dunque, le attività di TM condotte dal gruppo sfidavano queste difficoltà: processi complessi di sviluppo dei territori, spesso multi attore; prevalenza di destinatari "strategici" ovvero modelli di implementazione dell'in-

novazione con molteplici ramificazioni, in cui i destinatari diretti della comunicazione sono poche persone che, per ruolo, posizione organizzativa o compiti istituzionali sono in grado di apportare modifiche infrastrutturali e normative ai sistemi, generando a loro volta impatto su tutta la popolazione. Dall'altra, la necessità di far rientrare questo lavoro in strumenti pensati per documentarne un'altra tipologia di attività, senza avere la possibilità di apportare modifiche al sistema di rilevazione.

Al fine di perseguire contemporaneamente rappresentabilità e fedeltà alle attività effettivamente svolte, si è realizzato un sistema di registrazione ramificato ad albero. L'infrastruttura tecnica per tale modello di registrazione, prevista dagli strumenti del Registro per scopi diversi, appariva in grado di restituire la connessione trasversale di attività diversamente declinate. Tale rappresentazione consentiva di integrare il resoconto delle singole azioni di coinvolgimento dei territori e, allo stesso tempo, di osservarne lo sviluppo in un orizzonte progettuale comune. La funzione del Registro utilizzata è quella che consente di definire ciascuna attività in un rapporto padre-figlia con alcune tra le altre. La scelta operata con gli Uffici è stata quella di inserire come schede padre le descrizioni generali della progettualità di TM, declinando poi in schede figlie le singole attività, specificandone le modalità di coinvolgimento di diversi target (laddove strutturalmente differenti) e le diverse "categorie" a cui erano riconducibili. Si tratta di una soluzione che costituisce un passaggio intermedio e non una modellizzazione definitiva, in quanto presenta ancora alcune criticità. In primo luogo, la connessione non rende conto della tipologia di legame, che è restituito con la metafora del genitore (scheda padre), ma non precisa cosa si intenda con questo rapporto (il modo in cui comunemente viene intesa è che si tratti di attività contenute le une nelle altre, ma non è codificato). In secondo luogo, tale legame tra schede padre e schede figlie non può essere ulteriormente specificato e declinato e le attività figlie non possono essere collegate tra loro "in orizzontale". Sebbene si tratti di una soluzione intermedia, essa consente di evitare la moltiplicazione degli eventi e, soprattutto, aumenta la leggibilità a un soggetto esterno al gruppo di ricerca, permettendo di rendere conto anche della ramificazione territoriale (spesso su diverse regioni) della medesima linea di TM. Il modello sviluppato ha, inoltre, indirizzato gli altri due aspetti della rendicontazione della TM citati sopra. Riguardo alla rappresentabilità dei beneficiari, come si accennava poco sopra, la comunicazione, la formazione, il trasferimento dei risultati della ricerca riguardano un livello intermedio costituito da tecnici, non il grande pubblico. Questa modalità di lavoro si pone, infatti, a cavallo tra il trasferimento tecnologico (modalità di TM a cui corrisponde per similitudine nei processi, ma dalla quale è esclusa per l'assenza di esiti di tipo produttivo codificabili in termini commerciali come brevetti o spin off) e divulgazione. I tecnici interessati sono, infatti, costituiti da coloro che per mandato

professionale o posizione organizzativa e/o sociale saranno poi chiamati ad applicare le soluzioni innovative su larga scala: funzionari degli enti locali, decisori politici, dirigenti della pubblica amministrazione o di enti di terzo settore. Tali destinatari si affiancano ai soggetti di advocacy e ai cittadini in generale. Gli ambiti di ricerca toccati dalle discipline socio-pedagogiche necessitano, infatti, di un lavoro profondo, articolato e multi attore, che investe, parallelamente alla creazione delle condizioni infrastrutturali affinché l'innovazione si realizzi, la modifica delle rappresentazioni, individuali e collettive e il coinvolgimento, attraverso percorsi di empowerment, di coloro che sono direttamente interessati dall'evoluzione disciplinare.

Si crea in questo modo un processo multi target in cui il l'unità di destinazione non è il soggetto singolo (e dunque contabile in termini di pubblico), ma una porzione di territorio. L'Università che porta innovazione sociale su un territorio, infatti, moltiplica l'impatto del suo lavoro laddove coinvolge tutte le parti in causa – dai cittadini ai beneficiari degli interventi, dagli amministratori ai decisori politici – in modo strategico e mirato, agendo non tanto in una prospettiva volta a moltiplicare coloro che partecipano agli eventi, ma attraverso strategie di coinvolgimento proattivo, volte a mettere questi soggetti in network tra loro, innescando spirali di crescita in grado di autoalimentarsi, con l'obiettivo finale di rendere i processi indipendenti dal l'intervento esterno del ricercatore.

3. Conclusioni

La Terza Missione ha la possibilità di potenziare la ricerca, di indirizzarla, di orientarla verso il bene pubblico. La ricerca emancipatoria, in particolare, non può essere tale se non strettamente integrata con la Terza Missione. In questo scenario, la pedagogia speciale è un campo delicato e fertilissimo: un'area particolarmente interessante in cui sviluppare nuove direttrici di TM che possono, se adeguatamente valorizzate, portare innovazione a tutto l'ambito universitario italiano. Se osservati sotto il profilo della divulgazione, una complicazione negli ambiti di interesse della disciplina è data dal fatto che la disabilità, l'invecchiamento, la marginalità, la diversità in tutte le sue forme non costituiscono apparentemente un "tema scientifico" ma sono oggetto di discorsi nella vita quotidiana di tanti. Tale dato agisce come a diluire l'interesse e talvolta a confondere le fonti, rendendo particolarmente complesso l'agire in un'ottica di TM. È proprio tale complessità a delineare oggi la necessità di andare oltre la mera divulgazione che, pur rivelandosi un modello valido in altri ambiti, nelle discipline dell'inclusione rischia di non impattare sui framework di spiega-

zione, descrizione e conoscenza dei fenomeni coinvolti. Di qui, l'incontro potenzialmente generativo tra la crescente centralità della Terza Missione tra i compiti istituzionali delle Università e le discipline socio-pedagogiche. In tale prospettiva, l'adattamento delle modalità di registrazione di cui si è dato conto in questo lavoro può costituire un primo passo, ma appare necessario un profondo mutamento culturale, a partire dalla necessaria progressiva armonizzazione delle componenti della missione tripartita dell'accademia all'interno di una strategia unitaria e coerente sotto il profilo organizzativo, finanziario, valutativo. Se, infatti l'Università è chiamata a integrare Ricerca, Didattica e Terza Missione in un'unica visione strategica, garantendo coerenza e sinergia tra le diverse attività, è fondamentale che essa lo faccia adottando un approccio aperto verso la comunità, facilitando il coinvolgimento di tutti gli attori interessati nel processo decisionale e nell'implementazione delle iniziative e, soprattutto, includendo ciascun ambito disciplinare attraverso strumenti in grado di valorizzarne le peculiarità.

Si prefigura uno scenario virtuoso, in cui Terza Missione ed emancipazione dei territori finiscono per costituire un insieme di processi indistricabili, connessi alla presenza stessa di un Ateneo. Affinché ciò si realizzi, è necessaria una collaborazione multi attore che riesca a ricollocare l'Università in un sistema di relazioni con i territori in grado di invertire la tendenza a orientarsi prevalentemente in base a logiche competitive e di fund-scouting: la cooperazione con una vasta rete di attori pubblici e privati appare, infatti, essenziale per massimizzare l'impatto delle attività universitarie sul territorio. In tale scenario l'Università, in modo particolare quella pubblica, è prevalentemente orientata alla generazione di beneficio per i cittadini. Solo se tale priorità è in grado di orientare gli assetti organizzativi e valutativi fin dalla fase di ricerca, risultando cruciale anche nella valutazione del ricercatore che la sviluppa, essa può generare un beneficio effettivo, che si manifesta attraverso il miglioramento delle condizioni sociali, culturali ed economiche della comunità circostante. In questo modo l'Università diventa in grado di impattare su un ampio numero di cittadini coerentemente con il fatto che è sempre più tale impatto a costituire uno degli elementi chiave per la valutazione degli Atenei. In sintesi, la centralità della Terza Missione chiude il cerchio dell'innovazione sociale, rivelando le potenzialità dell'Università di adottare un approccio olistico e orientato al dialogo, lavorando in stretta collaborazione con la società civile, le istituzioni pubbliche e il settore privato per promuovere il benessere e lo sviluppo sostenibile della comunità.

Riferimenti bibliografici

Agasisti T., Barra C., Zotti R. (2019). Research, knowledge transfer, and innovation:

- The effect of Italian universities' efficiency on local economic development 2006-2012. *Journal of Regional Science*, 59(5): 819-849.
- Aina C., Lombardi P., Dansero E., Fassio F., Baricco M. Poggio A., Rovera F. (2023). Piemonte e Accademia per lo sviluppo sostenibile: verso un nuovo modello di governance collaborativo tra università e regione. In: Annese M., Mangialardi G., Martinelli N., *Le Università per le città e i territori. Proposte per l'integrazione di politiche universitarie e politiche urbane*. Bologna: Dipartimento di Architettura dell'Università di Bologna.
- Angeloni D., Pedrocchi F. (2023). *Comunicare Scienza e Innovazione: Il dialogo di Terza Missione fra università, imprese e società*. Gruppo 24 Ore.
- Biancone P., Secinaro S., Brescia V. (2016). The popular financial reporting: focus on stakeholders - the first European experience. *International Journal of Business and Management*, 11(11): 115-125.
- Biancone P., Secinaro S., Brescia V., Calandra D. (2023). Linee guida per la realizzazione del Bilancio POP o Integrated Popular Financial Reporting. *European Journal of volunteering and community-based projects*, 1(4): 23-114.
- Calvano G. (2022). 'Fu vera gloria?' La Terza Missione delle Università Italiane tra opportunità e contraddizioni: Un'analisi del Rapporto VQR-TM 2015-2019. *Formazione & insegnamento*, 20(3): 357-371.
- Compagnucci L., Spigarelli F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161, 120284.
- Corazza L., Cisi M., Scagnelli S.D., Cravero I. (2018). The accounting of cultural heritage assets of Italian universities' museums: Groking the third mission. In: *Smart Tourism* (pp. 223-236). McGraw-Hill Education.
- Curto N. (2021) *Trasformare i servizi socioeducativi. Dall'assistenza ai diritti*. Roma: Carocci.
- Curto N., Marchisio C. (2022) Formazione on the job come strumento di attivazione dei territori: il progetto GROW Lab. In: *Da utenti a cittadini-Territori ed accademia per una effettiva applicazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (pp. 89-98). Lecce: Pensa Multimedia
- D.M. n. 289 del 15 marzo 2021. "Linee generali d'indirizzo della programmazione delle università 2021-2023 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati".
- Fontecedro E., Furlan M., Tossut D., Pascolo-Fabrici E., Balestrieri M., Salvador-Carulla L., Castelpietra G. (2020). Individual health budgets in mental health: results of its implementation in the Friuli-Venezia Giulia Region, Italy. *International journal of environmental research and public health*, 17(14), 5017.
- Flora N., (2023) *Pensieri e Progetti dal Rione Sanità. Nove Anni di Terza Missione del Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Napoli Federico II*. Siracusa: Letteraventidue.
- Marchisio C. (2019). *Sostenere la cittadinanza delle persone con disabilità intellettiva*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fronzizi R., Fantauzzi C., Colasanti N., Fiorani G. (2019). The evaluation of universities' third mission and intellectual capital: Theoretical analysis and application to Italy. *Sustainability*, 11(12), 3455.

- Hutton M., Heath T. (2020). Researching on the edge: emancipatory praxis for social justice. *European Journal of Marketing*, 54(11): 2697-2721.
- Knudsen M.P., Frederiksen M.H., Goduscheit R. C. (2021). New forms of engagement in third mission activities: A multi-level university-centric approach. *Innovation*, 23(2): 209-240.
- Lynch K. (2000). The role of emancipatory research in the academy. *Researching women: Feminist research methodologies in the social sciences in Ireland*, 73-104.
- Marchisio C., Curto N. (2013). *Senza muri. Attivare il territorio per promuovere i diritti*. Roma: ARACNE Editrice.
- MIUR (2014) *Valutazione della Qualità della Ricerca 2015-2019*. <https://www.anvur.it/attivita/vqr/vqr-2015-2019/>.
- Oliver M. (1997). Emancipatory research: Realistic goal or impossible dream. *Doing disability research*, 2, 15-31.
- Perulli A. (2018) *La Terza Missione Degli Accademici Italiani*. Bologna: il Mulino.
- Rella P., Rossotti L., (2017) *La Terza Missione Delle Università: Monitoraggio e Analisi Delle Best Practices Dei Servizi per L'Impiego Universitari Nel Lazio*. *Economia & lavoro*, 51(2): 157-170.
- Rinaldi C., Cavicchi A., Spigarelli F., Lacchè L., Rubens A. (2018). Universities and smart specialisation strategy: From third mission to sustainable development co-creation. *International journal of sustainability in higher education*, 19(1): 67-84.
- Rubin A. (2020). Fiducia, reputazione sociale e visibilità degli esperti. Il caso studio della Notte dei Ricercatori. *Quaderni di Sociologia*, 82: 25-42.
- Sannella A. (2020). La rete delle università per gli obiettivi di sviluppo sostenibile: impegni e vision per il 2030. *Cultura, mutamento, sviluppo*, 5(1): 133-141.
- Scamuzzi S.B., De Bortoli A.M. (2012). *Come cambia la comunicazione della scienza. Nuovi media e terza missione dell'università*. Bologna: il Mulino.
- Silva R., Bevilacqua A., Jacono S.L., Puecher S. (2023). “Se vuoi sapere, chiedi”. Una ricerca esplorativa tra creatori e fruitori di science communication come base per costruire un dialogo proficuo tra accademia e divulgazione scientifica. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 13(2): 132-149.
- Trierweiller A., Vefago Y., Huisingh D., de Paula L.B. (2021). University's third mission: An exploratory vision. In: *Advances in Cleaner Production, Proceedings of the 10h International Workshop*. Ferrara, Italy.
- Wang X. (2022). Italian Research Assessment VQR: Framework, Achievements and Controversies. In: *Proceedings of the 7th International Conference on Distance Education and Learning* (pp. 261-267).

«Happily, they embraced each other»^{*}: contributing to the Third Mission with stories to include and create community? A review of experiences[^]

Elena Girotti[°], Anna Ascenzi[°]

Abstract

Recent studies show the inclusive potential of children's literature, not only in the themes proposed but also due to the access to the language it allows. In this way, children's literature contributes to that ideal of inclusion understood in a broad sense that characterizes the Italian context of special education. Through the analysis of exploratory cases conducted in different territorial contexts with which the University found itself collaborating, in this contribution we aim to reflect on the potential that children's literature can also have in the context of the third mission, above all encouraging the building of alliances and communities aimed at working together and reflecting on practices, including particular subjects and actors.

Keywords: children's literature, inclusion, third mission.

First submission: 10/04/2024, accepted: 04/05/2024

1. Introduction and theoretical premises

In the Italian context, the area of Special Pedagogy has been developed together with the ideas of integration, before, and of inclusion, after; the latter is the predominant one nowadays. Without the intention of making a full

^{*} The quote is taken from *Piccolo blu e piccolo giallo (Little Blue and Little Yellow)* by Leo Lionni (2015).

[^] This contribution takes up, updates and expands, some parts taken from case studies described in the following works by the same authors: Ascenzi, Girotti (2023a); Ascenzi, Girotti (2023b); Girotti, Ascenzi (2023); Boaro *et al.* (2023).

[°] Università di Macerata.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17645

historical excursus¹, we would like to point out how the idea of inclusion looks also at the contexts and at the idea of social integration (Pavone, 2009) in the attempt to build the “possible futures” intertwining educational and didactic planning and «to go beyond disadvantages widening and ensuring the individual and collective capabilities» (Giaconi, 2020, p. 265, our translation). As Canevaro and Malaguti recalled, the entire discussion on inclusion invites «a fundamental theoretical position that intends to put an end to every form of segregation and social, institutional and educational exclusion; it also requires focusing attention not only on the individual and on the shortcomings but on the functioning, on the capabilities and the context» (Canevaro, Malaguti, 2014, p. 99, our translation). The conclusion that emerges is that it is necessary to alter the current social, educational, and academic structures to enable everyone, including those with disabilities, to fully and actively participate in society (Canevaro, Malaguti, *Ib.*).

Looking at the the Italian context and going beyond the specific field of Special Pedagogy – while, at the same time, including it – it can be observed that the discourse on full and active participation in society and collective life is historically connected, also, to the ability to “possess language”. An attitude that, in our view, is well expressed by the following words by the Italian writer Simona Baldanzi: «*Il motto di mia mamma era “studiate bambini, studiate”, e continuava, “perché è brutto quando non ti vengono le parole per difenderti, ti vengono sempre dopo, quando è tardi”*»² (Baldanzi, 2019, p. 41). According to us, the aforementioned words testify a position towards language appropriation and linguistic mastery that goes back to the beliefs and efforts of Don Milani, his *Scuola di Barbiana*, the work of scholars such as Tullio De Mauro and the endeavour made by *GISCEL*, together with the experiences of famous school teachers such as Mario Lodi, Bruno Ciari, Gianni Rodari³. A position that recalls also Paulo Freire’s thought based on the idea that giving access to language and words implies a growth in awareness (Crescenza, 2020; Aglieri, Augelli, 2020).

Taking into account the “power of mastering language”, we also return our gaze to the field of Special Pedagogy where – hoping that the inclusive perspective could and should become the overcoming of a reductive integration sometimes reduced, mostly, to «an individual classificatory heritage» (Canevaro, 2011, p. 21, our translation) and preferring instead to implement

¹ For an extensive overview on the subject, see Giaconi C. (2020).

² «My mother’s motto was “study children, study”, and she continued, “because it’s bad when you don’t have the words to defend yourself, they always come later, when it’s late”» (Baldanzi, 2019, p. 41, our translation).

³ For a deeper overview on the subject, see Roghi, 2017; Meda, 2020; Crescenza, 2020; Augelli, Aglieri, 2020; Simeone, 2020.

«the dimension of welcome, sharing and involvement» (*Ib.*) for everyone – Andrea Canevaro quotes Don Milani himself and recognises, in his teachings and in the experiences he carried out, the primary objective of making children competent, capable of using words and with words reason, linguistic structures combined with logical structures, the ability to investigate: not only to understand what is written but because it is written in a certain way in a newspaper, and the same fact is presented in a very different way in another newspaper; because reconstructing the chain of facts is important and, therefore, we need to learn not to leave them isolated; we need to reconstruct frameworks in which to place simple information. All this means growing up and taking on active responsibilities towards the laws, with the awareness that we need to follow them and modify them if they prove to be unjust. But it cannot be an injustice towards one's idea, and a desire to adapt the laws to one's aspirations. We need to think in social terms (Canevaro, 2011, p. 17, our translation).

Being capable of thinking in social terms and of expressing it seems to be particularly relevant also due to the fact that the ability to understand and use language goes with the abilities to listen to and tell a story or many stories: as underlined by recent research (Giaconi et al., 2019; Taddei, 2020), creating stories can be considered as «a pedagogical device of undeniable potential in promoting paths of emancipation and self-determination of people with disabilities» (Taddei, 2022, p. 240)⁴. In this way, stories and the use of language(s) contribute also to the acceptance of someone's own differences and peculiarities: an acceptance that may come both by being “in relationship” with other people and their stories, and by having access to and being in contact with stories shared, for instance, through literature and books (see Canevaro, 2009) considered as one of the various tools, resources, and objects through which narration is given shape and promoted (Taddei, 2022).

Considering the premises presented so far, this contribution intends to recount some case studies conducted as part of some thesis works; they aimed to observe and verify in the field how some experiences, carried out through children's literature and using different approaches to it, could favor the real opportunity to “put into practice” inclusion understood – as briefly mentioned so far – precisely as acceptance and respect for differences and individual peculiarities and personal stories, but, above all, as the possibility for everyone of exercising collaboration, participation and active citizenship in collective contexts (Canevaro, 2011). This last dimension related to collective contexts seems particularly relevant to us also because it makes it possible, in our

⁴ On the same topic, see also Giaconi et al., 2019; Taddei, 2020. Furthermore, for an in-depth analysis of narrative theories placed in the broader context of the history of nature, see Cometa M., 2017.

opinion, to connect the case studies presented to the broader context of the third mission. Among the complex issues and critical points that arise from the latter topic⁵, we would like to underline how it has also been considered as an element that can and must promote social integration (Savino, 2015, p. 65) due to the ability of the University to «generate common goods and public discourse» (Balducci, 2014, p. 9). Speaking of common goods, a significant point of view is, in our opinion, that of Schildermans that attempts to reconfigure the discourse on the third mission and, therefore, the relationship between University and Society, precisely «through the lens of the common» and from a bottom-up perspective based on and enacted by practices (Schildermans, 2022).

The aim here is to understand if and how the experiences recounted might fit into the aforementioned perspectives and aims, as actions on the social body implemented through children's literature focused on the promotion of inclusion, cohesion, closeness, and reflection on practices. In the next section we will take a closer look at these actions.

2. Case-studies proposed

There are four exploratory case studies (Denzin, Lincoln, 2018, p. 607) to which we will refer below. Before going into detail about each of them we want to underline that the experiences proposed were conducted in four different contexts: two local nursery schools, one cultural association involved in different projects on the local territory and a nursing home for the elderly that collaborates with an outdoor kindergarten. They were all external to the University and well connected to the local reality. In all cases, there was the attempt to establish a dialogue, through children's literature, between the different actors and environments involved; as a matter of fact, different typologies of the “book object” were used and different modalities to interact and deal with language (visual, textual, auditory) were made reference to; picture books, silent books and audio-books were used. We will now proceed to analyze the four cases in more detail.

The first case study was conducted at a nursery school with around 120 children aged 3 to 5; the participating children were normally used to reading picture books in class, and, on this specific occasion, they experimented with an alternative way of listening to stories: for three meetings they listened to

⁵ For an extensive review on the Third Mission, see Cognetti, 2013; Compagnucci and Spigarelli, 2020.

some of the *Storie da ascoltare* proposed on the Babalibri publisher's website⁶. A quarter of the children involved were children from disadvantaged social contexts and/or second-generation migrants born in Italy, with one or both parents of foreign origin. The investigation aimed to observe how these types of stories could encourage participation, involvement and even linguistic understanding in children. It seems important to us to remember that linguistic and comprehension difficulties, attention and listening problems, and difficulties in independent work were reported as peculiar to every class. Finally, among the participants, there was a child diagnosed with high-functioning autism and one with a motor disability. Seven teachers were involved. There was a preliminary meeting with the teachers involved to better understand the contexts of the class; there was also an online meeting with the publisher Babalibri to investigate the genesis of this editorial product and, above all, receive suggestions on which stories to propose, taking into account the age group involved and the very ability of each single story to generate interest. Of all the Stories available, three were indicated, namely *Sono io il più forte* by Mario Ramos (2020) and suitable for 3-year-olds; *Luna e la camera blu* by Magdalena Guirao Jullien and Christine Davenier (2020), recommended for 4-year-olds; *Il Principe Tigre* by Chen Jiang Hong (2020), suitable for 5-year-olds. However, the teachers had full freedom regarding how to introduce and carry out the activity; at the end of the latter they would have had to answer a semi-structured questionnaire which consisted of 4 sections made up of open and closed items (Trincherò, 2004) which investigated the composition of the class and its characteristics; the participants' relationship with children's literature; the methods of introducing the Stories to be listened to and the children's reactions; possible differences observed after repetition of the task.

The second case study explored was conducted at a local association which groups together many other associations active in the area in different sectors, such as the cultural, social and environmental ones⁷. In particular, the meetings took place during after-school activities and homework support managed by volunteers; they involved a small number of children of different ages: three boys and five girls between 6 and 8 years old, two 9-year-old girls, a girl and a 10-year-old boy, all born in Italy but in families with a migratory background; for some of them there was difficulty in using Italian, as well as the presence, in some cases, of certified SEN (Boaro et al. 2023). During the three meetings organised, the children "encountered" three different children's literature books, namely *Piccolo blu e piccolo giallo* by Leo Lionni (2015); *Pezzettino*

⁶ The *Storie da ascoltare* (Stories to listen) have been an editorial project realized by the publishing house Babalibri freely available online on the publishing house's website. Currently, they are no longer accessible. To have more information on the topic, see Ascenzi, Girotti, 2023.

⁷ Casa delle Culture website <https://www.casacultureancona.it/> (last access 08/04/2024).

by Leo Lionni (2019); *Luna e la camera blu* by Magdalena Guirao Jullien and Christine Davenier (2020). The stories were proposed with different modalities: *Piccolo blu e piccolo giallo* and *Pezzettino* were initially presented as illustrated books whose story had to be reconstructed collectively by looking at the images; the hypothesis made was «verified by listening to the sound version» (Boaro *et al.*, 2023). During the third meeting, the *Storia da Ascoltare* of *Luna e la camera blu* was initially listened to and then verified with the images⁸. In this second case, too, the aim was to observe the degree of motivation and participation of the children, and how, through the focus on the stories and their understanding, mechanisms of understanding, negotiation and mutual construction of meanings were activated within children. Moreover, room was left for sharing personal experiences and emotions (*Ib.*).

The third case study was carried out at another local nursery school; the proposed activities were part of a wider project focused on making children accustomed to children's literature being read aloud. Between May and June 2023, every week, six boys and four girls between 2 and 3 years old met in the school library (Neroni, 2023). Some of the participants – coming from families with migratory paths – had difficulties in language and understanding and using the Italian language; these difficulties gave rise to episodes of isolation, reduced involvement or uncertainty when interacting with the other children and the educators. Among the objectives of the activities was the aim to encourage familiarity with the language and the creation of relationships within the peer group. We wanted to observe how reading activities could help develop an attitude towards listening and caring for one's own emotions and those of others. Among the various reading proposals, one of the *Storie da ascoltare* was selected: *Che Rabbia!* by Mirelle D'Allancè (2020); it was listened to twice during the same meeting and then reconstructed with drawing and collaborative dialogue in a subsequent meeting.

In the fourth and final case, the activities took place at a local nursing home for the elderly which houses an outdoor nursery located in an historical building and park; the latter aims to offer the children both daily contact with the environment and meeting with the elderly guests of the structure⁹. We would like to remember that it is a protected residence in a centuries-old park which houses a retirement home, a residential community for the elderly, a social-health service with people with Alzheimer's and finally a day centre (Carducci, 2019, pp.77-83). It is a place that takes care of the needs of non-self-sufficient people and those with disabilities; moreover, it carries out training and updating

⁸ For a more detailed discussion on the different types of book objects used see Boaro *et al.*, 2023.

⁹ For more information see Nido d'Infanzia Grande Albero <https://www.comune.macerata.it/nido-dassociazione-grande-arancio/> (last access 08/04/2024).

activities aimed at guests, but also at the facility's staff. In this context, the educator involved worked in advance with some of the elderly people in the facility, asking them questions aimed at understanding and learning about their life stories and their experiences and sensations within the facility. It was then proceeded with reading meetings with the children from the nursery: during these activities, the elderly "collaborated" in telling the story or in reconstructing it. In particular, the *Storia da ascoltare Che Rabbia!* was listened to; then, during another meeting, a little girl and an elderly man read together, for everyone else, the book *Piccolo blu e piccolo giallo* by Leo Lionni; the educator involved then proposed *Un pesce è un pesce* by Leo Lionni, using reading aloud techniques (Panza, 2015; Terrusi, 2014); finally, in the last meeting, the readings of the albums *Pezzettino* by Leo Lionni and *Io vado* by Matthieu Maudet were proposed. The reading activities – in which children and elderly people were present – saw the collaboration of the latter not only in the narration and reconstruction of the stories but also during the subsequently organized activities such as making drawings or playing dress-up. From the preliminary conversation with the elderly people involved, the happiness of the latter regarding the meetings with the children was already evident; this element became even more present after the proposed reading activities.

3. Results and conclusions

In other works (Ascenzi, Girotti, 2023a; Ascenzi, Girotti, 2023b), we investigated how the different typologies of the book object have contributed to creating different degrees of participation and inclusion; we reiterate it in this work while focusing, however, on how they have also favoured the creation of connections and inclusive communities spread across the territory, in a dialogue between the University and other local and non-local actors involved. In fact, in all the cases seen, we managed to observe increased participation and inclusion of children of non-Italian origin, children with language difficulties or, again, elderly people, thus allowing, in the last case, the «systematic transfer of knowledge, skills, competences, norms and values between generations» (Patricio, Osorio, 2016, p.85). Around these moments of sharing words and stories, possibilities of connection and closeness appeared to have emerged and could be observed within the impressions and gestures of the participants. Thus, the cases proposed seem to favour, to a certain extent, what bell hooks, quoting Parker, defines as «intimacy that does not cancel the difference» (Hooks, 2022, p. 85, our translation). On the contrary, sometimes there was the chance to talk and reflect together on these differences – especially in the cases conducted respectively in the local cultural association and at the caring home for the

elderly connected to the outdoor nursery school. What we would like to particularly stress here is the fact that this type of participation and inclusion achieved through access to words and stories was also made possible thanks to a network that saw the University collaborating with local schools, an association, a publishing house, a public rest house located in a historic public residence and surrounded by a large natural park that has a history within the city. Consequently, there were several bodies involved in implementing an exchange of knowledge and creating and observing together – to share, to put in common – possible practices, also with a view to professional updating.

We must reiterate that the cases seen are not part of a longitudinal study: they are rather surveys which demonstrate in our opinion the potential for impact on the third mission of children's literature looked at through the paradigm of inclusion, a potential glimpsed in the creation of microcosms and communities, temporary but intertwined to effectively work together, to reciprocally tell and listen to each other, to look each other in the eyes – in a way recalling Levinas – trying to grasp each other's differences at the same time recognizing their own elusiveness (Todd, 2001).

References

- Aglieri M., Augelli A. (2020). *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*. Milano: FrancoAngeli.
- Ascenzi A., Girotti E. (2023a). Children's Literature and Technology to Promote Motivation and Inclusion in Nursery Schools. The Case Study of Babalibri's Storie da Ascoltare. In: Antona M., Stephanidis C. (Eds.). *Universal Access in Human-Computer Interaction*. HCII 2023. Lecture Notes in Computer Science, vol 14021. Cham: Springer. Doi: 10.1007/978-3-031-35897-5_15.
- Ascenzi A., Girotti E. (2023b). "Ora ti domandi cosa voleva dire per te ascoltare una musica". Storie da ascoltare e Fiabe musicali tra letteratura per l'infanzia, inclusione e creazione di comunità narrative. In: Batini F., Giusti S., a cura di. *Costruire Storie Insieme. Quaderno di Lavoro*. IX convegno biennale sull'orientamento narrativo, Lecce: PensaMultimedia, pp. 42-48.
- Babalibri, *Storie da Ascoltare*. Retrieved May, 14, 2023 from <https://www.babalibri.it/categorie-ascolti/storie-da-ascoltare/>.
- Baldanzi S. (2019). *Figlia di una vestaglia blu*. Roma: Edizioni Alegre.
- Balducci S. (2014). La città come campo di azione per il Politecnico di Milano. In: Cognetti F., a cura di, *Vuoti a rendere. Progetti per la reinterpretazione e il riuso degli spazi nell'edilizia pubblica*. Milano: Editore Fondazione di Milano, pp. 9-12.
- Boaro E., Girotti E., Gentilozzi C., Ascenzi A. (2023). Processi inclusivi tra letteratura per l'infanzia e relazioni con enti del territorio: una sperimentazione alla Casa delle Culture di Ancona. In: Giaconi C., D'Angelo I., Marfoggia A., Gentilozzi C. (Eds.). *Ecosistemi Formativi Inclusivi*. Milano: FrancoAngeli, pp. 115-134.

- Canevaro A. (2009). Il valore dei libri in rapporto alla disabilità. In: Sola S., Terrusi M. (Eds.). *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, Aversa: Lapis-Ibby Italia, pp. 20-31.
- Canevaro A. (2011). Non fermiamoci! La prospettiva inclusiva, se sta ferma, muore. *I care Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa, Annali della Pubblica Istruzione*. Periodico multimediale per la scuola italiana a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 6: 11-22.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2): 97-108.
- Cognetti F. (2013). La third mission dell'università. Lo spazio di soglia tra città e accademia. *Territorio*, 66: 18-22. Doi: 10.3280/TR2013-066003.
- Cometa M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Compagnucci L., Spigarelli F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological orecasting and Social Change*, 161. Doi: 10.1016/j.techfore.2020.120284.
- Crescenza G. (2020). Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella "Lettera a una professoressa". *Rivista di Storia dell'Educazione*, 7(2): 99-108.
- D'Allancè M. (2020). *Che rabbia! Versione Storia da Ascoltare*. Milano: Babalibri. Retrieved on May, 14, 2023 from <https://www.babalibri.it/categorie-ascolti/storie-da-ascoltare/>.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., a cura di (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* 5th Edition. London: Sage Publications.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., Caldarelli, A., a cura di (2019). *L'Escluso. Storie di resilienza per non vivere felici e scontenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C. (2020). La difficile integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana dagli anni settanta del Novecento ad oggi: una riflessione di pedagogia e didattica speciale. In: Ascenzi A., Sani R., a cura di, *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 261-268.
- Guirao J., Davenier, C. (2014). *Luna e la camera blu*. Milano: Babalibri.
- Guirao J., Davenier, C. (2020). *Luna e la camera blu, Versione Storia da Ascoltare*. Milano: Babalibri. Retrieved on May, 14, 2023 from www.babalibri.it/ascolti/13-lunae-la-camera-blu.
- Hong J.C. (2020). *Il principe tigre. Versione Storia da Ascoltare*. Milano: Babalibri. Retrieved on May, 14, 2023 from <https://www.babalibri.it/categorie-ascolti/storie-da-ascoltare/>.
- Hooks B. (2022). *Insegnare Comunità. Una Pedagogia della Speranza*. Milano: Meltemi.
- Lionni L. (2015). *Piccolo blu e piccolo giallo*. Ed. Speciale Fiaba musicale. Milano: Babalibri.
- Lionni L. (2019). *Pezzettino*. Ed. Speciale Fiaba musicale. Milano: Babalibri.

- Meda J. (2020). Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968). In: Ascenzi A., Sani R., a cura di, *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*. Milano: FrancoAngeli, pp. 87-101.
- Neroni A. M. (2023). Letteratura per l'infanzia e inclusione: un progetto nella Scuola per l'infanzia. Unpublished master's thesis, Università di Macerata, Macerata, Italia.
- Panza C. (2015). Nati per Leggere e lettura dialogica: a chi e come. *Quaderni ACP*, 22(2), 95-10.
- Patricio M.R., Osorio A. (2016), Intergenerational learning with ICT: a case study. *Studia paedagogica*, 21(2).
- Pavone M., a cura di (2009). *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Roghi V. (2017). *La lettera sovversiva. Da Don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Roma-Bari: Laterza.
- Savino M. (2015). Il ruolo dell'università nel processo di trasformazione sociale dopo la crisi. *Territorio*, 73: 60-66.
- Schildermans H. (2022). The university and the common: Rearticulating the third mission from the bottom up. *Learning and Teaching*. DOI: 10.3167/latiss.2022.150102.
- Simeone D. (2020). Don Lorenzo Milani e la scuola della parola. In: Aglieri M., Augelli A., a cura di, *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani* (pp. 15-22). Milano: FrancoAngeli.
- Taddei A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Taddei A. (2022) Out of focus. Ritratti di donne con disabilità attraverso l'obiettivo narrativo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1).
- Todd S. (2001). On Not Knowing the Other, or Learning from Levinas. *Philosophy of Education*, 57. Doi: 10.47925/2001.067.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Lecce: Editori Laterza.

Le potenzialità educative e inclusive del *Group-based Early Start Denver Model*. Un progetto di ricerca e formazione nelle scuole dell'infanzia

Educational and inclusive potential of the *Group-based Early Start Denver Model*. A Research and Training Project in Early Childhood Schools

Emanuela Zappalà*, Fausta Sabatano*, Paola Aiello*[^]

Riassunto

Il presente contributo descrive un'attività di ricerca e formazione condotta nell'ambito della Terza Missione del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. In particolare, si riferisce di un progetto, svolto in alcune scuole dell'infanzia di Roma, teso ad esplorare la possibile implementazione e le potenzialità educative del *Group-based Early Start Denver Model* (Vivanti *et al.*, 2017) nelle classi frequentate da bambini e bambine con Disturbo dello Spettro Autistico. L'obiettivo di questa attività è di valorizzare e trasferire le conoscenze acquisite (ANVUR, 2014) e di promuovere un dialogo e una collaborazione attiva con i dirigenti e i docenti delle istituzioni scolastiche italiane.

Parole chiave: Terza Missione; formazione docenti; ricerca; G-ESDM; Disturbo dello Spettro Autistico.

Abstract

This paper describes a research and training activity conducted within the framework of the Third Mission of the Department of Humanities, Philosophy and Education at the University of Salerno. In particular, the project aims to explore the possible implementation and educational potential of the *Group-based Early Start Denver Model* (Vivanti *et al.*, 2017) in preschools also

* Università degli Studi di Salerno.

[^] L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra gli autori. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Emanuela Zappalà ha redatto i paragrafi "2. Il progetto", "3. Disegno metodologico"; Fausta Sabatano è autrice dei paragrafi "1. Introduzione", "4. Conclusioni"; Paola Aiello è responsabile scientifico della ricerca.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17650

attended by children with Autism Spectrum Disorder. The aim of these activities is both to value knowledge outside academic institutions and to promote dialogue and active collaboration with Italian school heads and teachers.

Key words: Third Mission; Teachers' training; research; G-ESDM; Autism Spectrum Disorder.

First submission: 09/04/2024, accepted: 19/04/2024

1. Introduzione

Il sistema universitario, come è noto, è chiamato a valorizzare nell'applicazione i prodotti della didattica e della ricerca attraverso l'impegno della Terza Missione, che si esprime in una diffusione e disseminazione sul territorio delle conoscenze e delle competenze utili ad accrescere il benessere della società, l'expertise scientifica, la consapevolezza civile.

In questa prospettiva, particolare rilevanza assume la sinergia con il sistema scolastico ai fini di una sistemica e integrata azione educativa, che realizzi quel continuum di competenze, conoscenze esperienze foriere di sviluppo per entrambi i sistemi: scuola e università. Evidentemente, questi ultimi sono caratterizzati da una continua evoluzione (Higher Education Quality Council, 1994, p. 313) in cui la creatività, la flessibilità, la gestione del cambiamento appaiono come i tratti modalitici coerenti con una società "liquida" (Bauman, 2000) e della conoscenza, o come più recentemente è stata definita di una "supersocietà" (Giaccardi, Magatti, 2022)

La scuola ha subito profonde trasformazioni che ne hanno progressivamente ribaltato la funzione sociale: da una scuola elitaria, "di qualità", ad una scuola "di massa", la cui funzione democratica ha condotto ad un aumento della platea scolastica da cui è derivata la progressiva scomparsa della cultura contadina. Una scuola che ha assunto, quindi, una forma politica con una doppia finalità: l'alfabetizzazione delle masse e la formazione della classe dirigente. Eppure, per diverso tempo la scuola si è mostrata impreparata a cogliere questa doppia sfida: la scuola di "quantità" ha perso progressivamente "qualità" e, in particolare rispetto all'innovazione tecnologica, è sembrata restare "immobile" (Marragliano, 2011). Ebbene, una scuola che al contempo, intende formare tutti e selezionare chi dovrà governare non può rimanere immutata, né immutabile. Negli anni Sessanta, si è fatta strada una nuova architettura pedagogica, che ha

affermando la necessità di una scuola in grado di divenire istituzione vitale, disponibile ad accogliere molteplici posizioni, apporti differenti culture, traiettorie, metodologie, relazioni. Una scuola aperta (Visalberghi, 1960) perché “volta a promuovere la discussione impegnativa eppur mai definitiva, a suscitare il dialogo genuino, a realizzarsi insomma come ricerca in comune, ricerca sempre aperta, alla critica, alla rettifica e all’ulteriore sviluppo (Visalberghi, 1960, p. IX).

È in questo solco che si inserisce in modo “naturale” il dialogo tra scuola e università e con esso la possibilità di una ricerca orientata alla formazione e alla trasformazione dell’agire educativo e didattico. Si tratta non semplicemente di “erogare” formazione, ma di produrre e condividere una postura di ricerca, una *curiositas* rispetto ai processi di educazione e di istruzione; si tratta di condividere con i docenti tutti, ed in particolar modo con docenti di sostegno, l’esercizio del dubbio, il pensiero critico, la riflessività come già diversi anni fa sottolineava in un suo scritto Elisa Frauenfelder: “La tematica relativa alla formazione dell’insegnante di sostegno è, oggi, come avviene per l’intero contesto formativo, investita (forse a rischio di essere travolta) dalle problematiche della complessità. La società del “disincanto”, «fluida, articolata, polimorfa [...], presente storico che già avvertiamo come Epoca, e epoca di un mondo nuovo impone alla riflessione pedagogica di affrontare con parametri mutati il problema della interazione del soggetto disabile nei contesti sociali; di conseguenza, la formazione dell’insegnante di sostegno, pur adeguandosi alla fluidità e all’articolazione polimorfa proprie del nostro tempo, dovrebbe essere rigorosamente “dentro” le problematiche e le tematiche con cui le caratteristiche proprie dell’epoca marcano il delicato e difficile percorso integrativo del soggetto diversamente abile” (Frauenfelder, 2009, p. 237).

Sulla scia delle riflessioni sin qui proposte, il contributo intende, riferire di un progetto di ricerca e formazione teso all’implementazione di un approccio didattico innovativo in bambini con autismo. La rilevanza dell’azione è insita nel suo rappresentare il primo percorso di sperimentazione in Italia del *Group-based Early Start Denver Model* (G-ESDM) (Vivanti *et al.*, 2017), al fine di evidenziarne le potenzialità educative e inclusive per bambine e bambini con autismo iscritti alla scuola dell’Infanzia.

2. Il progetto

Il progetto “Strategie Didattiche Inclusive per Allievi con Autismo” rappresenta una delle iniziative di Terza Missione del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell’Università degli Studi di Salerno, sviluppato tra marzo 2023 e marzo 2024. L’obiettivo di tale progetto

è quello di promuovere attività di ricerca e di formazione nel campo della Didattica e della Pedagogia speciale, con un focus particolare sull'inclusione degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD), rispondendo ai bisogni emergenti del territorio. Pertanto, a seguito di una collaborazione con quattro istituti scolastici romani¹, sono state progettate due diversi percorsi di formazione. Il primo rivolto a tutti i docenti di tutti gli ordini e gradi di scuola e il secondo solo ai docenti delle scuole dell'infanzia.

Nel primo caso, è stato predisposto e realizzato un corso di formazione di 20 ore, che ha coinvolto 113 insegnanti di tutti gli ordini e gradi di scuola a cui sono state illustrate alcune strategie didattiche inclusive basate sull'evidenza scientifica nell'ambito de "La formazione professionale continua", indicata dall'ANVUR (2018), che mira a promuovere «attività formative rivolte ai soggetti adulti, occupati o disoccupati, con particolare riferimento alle attività a cui il lavoratore partecipa per autonoma scelta, al fine di adeguare o di elevare il proprio livello professionale» (circolare del Ministero del Lavoro n. 174/96 – Legge 236/93, in ANVUR, 2018, p. 37), ma rientra anche tra i principi fondanti del processo inclusivo condivisi nel Decreto legislativo n. 66 del 2017. Quest'ultimo, infatti, sancisce che l'inclusione può essere favorita anche attraverso percorsi di formazione, individuati dalle istituzioni scolastiche in relazione alle scelte pedagogiche, metodologiche e didattiche inclusive coerenti con i piani degli studi individualizzati, al fine di promuovere lo sviluppo professionale del personale della scuola in servizio e, in particolare, dei docenti che operano in classi in cui sono presenti allievi con disabilità certificata. Tenendo conto delle esigenze espresse dai dirigenti, delle *Linee Guida sulla diagnosi e il trattamento del disturbo dello spettro autistico in bambini e adolescenti* (ISS, 2023) e delle sfide educative emergenti in classi frequentate da questi allievi, il percorso di formazione ha previsto l'approfondimento di diverse strategie, modelli educativi e sistemi di comunicazione, tra questi: la Comunicazione Aumentativa Alternativa, il *Video Modeling*, le storie sociali e alcune strategie didattiche visive.

Per ciò che concerne, invece, i percorsi di formazione e di ricerca rivolti solo ai docenti delle scuole dell'infanzia, il progetto si inserisce anche nell'area delle iniziative di *Public Engagement* previste dall'ANVUR (2018) in quanto sono state organizzate e attuate attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola. Tale finalità muove da una constatazione, ampiamente evidenziata anche da diversi studiosi nazionali e internazionali (Cottini, Morganti, 2015; Volkmar, Reichow, Doerhing, 2011), i quali hanno riscontrato una discrepanza

¹ Il Liceo Scientifico Statale Camillo Cavour, l'Istituto Comprensivo Belforte del Chienti, l'Istituto Comprensivo Via Poppea Sabina e la Kairos Società Cooperativa Sociale Onlus – Scuola Paritaria dell'Infanzia "The Giving Tree".

tra le conoscenze, la propensione dei docenti a adottare modelli e strategie educative basate sull'evidenza scientifica nelle loro classi e la loro effettiva implementazione nel contesto educativo. Talvolta, tali interventi sono di fatto percepiti come poco flessibili (Guldborg, 2017), non molto appropriati alle complessità del contesto classe e scolastico in cui operano in quanto (Parsons, Kasari, 2013) e ciò influenza negativamente l'accettazione, l'adozione compromettendo anche l'efficacia delle stesse pratiche (Nunes, Schmidt, 2019). Per superare tali sfide, determinate dalla percezione di un gap tra teoria e prassi, negli ultimi anni alcuni studiosi hanno iniziato ad esplorare le potenzialità di approcci innovativi per ridurre tale divario attraverso la scienza dell'implementazione (Odom, Hall, Steinbrenner, 2020; Fixsen *et al.*, 2013). Questo filone di ricerca mira a incoraggiare e sostenere una collaborazione attiva tra insegnanti, ricercatori e altri stakeholders coinvolti nelle attività al fine di potenziare le loro competenze, promuovere lo sviluppo professionale, ma soprattutto sostenere efficacemente il processo di implementazione per favorire lo sviluppo e il processo di apprendimento degli alunni con ASD a scuola (Odom, Hall, Steinbrenner, 2020; Stahmer *et al.*, 2015; Odom *et al.*, 2013). Sulla base di tali considerazioni e in ragione di una volontà dei dirigenti e dei docenti coinvolti in questo progetto, è stata condotta uno studio esplorativo per indagare l'applicabilità e le potenzialità educative e inclusive del G-ESDM in quattro scuole dell'infanzia. Il *Group-based Early Start Denver Model* è l'implementazione in contesti scolastici dell'intervento naturalistico evolutivo comportamentale dell'*Early Start Denver Model* (Vivanti *et al.*, 2017). Quest'ultimo si configura come un intervento comprensivo precoce, suggerito anche dall'Istituto Superiore di Sanità (ISS, 2023), per favorire lo sviluppo di diverse abilità nell'ambito di differenti domini dello sviluppo (comunicazione, cognizione, abilità motorie, autonomie personali, ecc.). Diversi studi hanno dimostrato l'efficacia del G-ESDM per favorire lo sviluppo di comportamenti adattivi, abilità sociali e gioco insieme ai coetanei (Capes *et al.*, 2019; Vinen, Clark, and Dissanayake, 2023), abilità linguistiche e cognitive (Capes *et al.*, 2019; Vivanti *et al.*, 2022), oltre a miglioramenti dell'attenzione condivisa e delle abilità imitative (Capes *et al.*, 2019; Vivanti *et al.*, 2022). Tutto ciò è stato fortemente determinato dalle conoscenze e dalle abilità degli educatori e dei docenti coinvolti che sono stati in grado, con il supporto di alcuni esperti che hanno orientato il processo di implementazione del modello, di adottare il G-ESDM con un alto grado di fedeltà, migliorando la qualità dell'insegnamento per tutti i bambini coinvolti, sia con ASD sia senza alcun tipo di BES (Capes *et al.*, 2019). Oltre a questi studi che evidenziano le potenzialità educative del modello, si precisa che la sua applicabilità nel contesto nazionale è stata esplorata e discussa nell'ambito di diverse indagini che hanno coinvolto docenti in formazione e in servizio (Aiello *et al.*, 2019; Agrillo, Zappalà, and Aiello, 2019; Zappalà, Zierhut, Aiello, 2020).

3. Disegno metodologico

In questo contesto sarà presentato il disegno metodologico relativo all'attività di ricerca e di formazione progettata per esplorare le potenzialità del G-ESDM nelle scuole dell'infanzia coinvolte nell'ambito del progetto. “Strategie Didattiche Inclusive per Allievi con Autismo”. Quest’ultimo è stato guidato dal framework dell’*Active Implementation* (AI) (Fixsen *et al.*, 2005, 2021), che può essere particolarmente utile per assicurarsi che programmi basati sull’evidenza siano implementati fedelmente, migliorando così gli esiti per gli allievi della classe (Metz, Bartley, 2012). A tale scopo, questo framework ritiene fondamentale applicare in modo sistematico alcuni elementi chiave dell’AI nel contesto scolastico:

- fasi di implementazione: vengono identificate quattro fasi di implementazione (*Esplorazione, Installazione, Prima Implementazione e Completa Implementazione*) ognuna delle quali dovrebbe prevedere delle attività specifiche per adattare la pratica alle specificità del contesto e ai bisogni degli stakeholder, mantenendone la sua integrità per una maggiore efficacia della stessa. Ogni fase può avere una durata variabile e, in generale, un programma di implementazione ben costruito e ben definito può richiedere da 2 ai 17 anni (Balas, Boren, 2000; Fixsen *et al.*, 2005; Metz, Bartley, 2012).
- Driver di Implementazione: si tratta di componenti fondamentali di implementazione che includono driver di competenza, driver organizzativi e driver di leadership, che globalmente garantiscono un’implementazione di alta fedeltà e sostenibile, permettendo la creazione di un’infrastruttura che supporta lo sviluppo di competenze, collaborazione tra tutti gli stakeholders e la sostenibilità del modello (Fixsen *et al.*, 2005; Fixsen, Blase, Duda, Naoom, Wallace, 2009).
- Supporto da parte di esperti esterni o dal *team di implementazione*, che è interno all’organizzazione, per sostenere e collaborare attivamente con i docenti al fine di promuovere il processo di implementazione di nuove innovazioni metodologiche o iniziative.

Il progetto, nello specifico, ha avviato la prima e, parallelamente, la seconda e la terza fase conosciute come *Esplorazione, Installazione e Prima Implementazione*. L’obiettivo della fase di esplorazione è quello di verificare se un modello risponde ai bisogni della comunità e se è attuabile, valutando l’adeguatezza al contesto e le possibili barriere. In questa fase è importantissimo coinvolgere gli stakeholders e definire gli elementi chiave dell’intervento. Fondamentale, a tal proposito, è stato il confronto con i Dirigenti degli istituti coinvolti che hanno contribuito, nel corso di alcune riunioni con il gruppo di ricerca coinvolto, a fornire tutte le informazioni relative alle peculiarità delle loro

classi, ai bisogni formativi dei loro docenti e a condividere i principi del modello del G-ESDM. Successivamente, è stata avviata la fase di *Installazione*, che ha previsto la proposta di due workshop condotti anche da un esperto esterno formato sul modello dell'ESDM e del G-ESDM², è stata realizzata a marzo 2023. I workshop proposti sono stati suddivisi in due tipologie, uno introduttivo e uno intensivo, e programmati per:

- far conoscere i principi teorici e le strategie educative proprie del G-ESDM per favorire il processo di sviluppo e l'inclusione degli allievi con ASD in classe;
- supportare i docenti durante il processo di adozione delle suddette pratiche e strategie in classe con attività di *coaching* in aula e attività di confronto e di programmazione fuori dall'aula.

Infine, l'*Implementazione iniziale* è stata avviata a conclusione del workshop intensivo (dal mese di aprile 2023) e ha visto i docenti partecipanti attivi del percorso di ricerca e di formazione in quanto, oltre a adottare il modello, sono stati coinvolti in attività di programmazione e di confronto valutare l'implementazione, identificare soluzioni e guidare il processo decisionale.

3.1. Strumenti

Al fine di poter esplorare l'accettabilità, l'adeguatezza, la fattibilità e gli atteggiamenti dei docenti coinvolti, dopo il primo workshop sono stati somministrati:

- un questionario volto a esaminare il grado di accettabilità, di adottabilità e di appropriatezza del *Group-based Early Start Denver Model* (Agrillo, Zappalà, Aiello, 2020);
- il secondo questionario costituisce un adattamento e una traduzione del *Evidence-Based Practice Attitude Scale* (Aarons, 2004). Questa scala esplora gli atteggiamenti verso l'adozione di pratiche basate sull'*evidence-based practice* ed è stato utilizzato anche per esplorare le opinioni di educatori e di altri professionisti che implementano EBP con bambini con ASD (Drahota, Aarons, Stahmer, 2012; Stahmer, Aaron, 2009; Sam *et al.*, 2021).

² L'esperto esterno afferisce a *Every Child* e ad *Early Days Autism Center Incorporated*, due organizzazioni no-profit di Sacramento (CA, USA) che si occupano di supportare le istituzioni scolastiche e le comunità educative attraverso percorsi di formazione per favorire l'inclusione dei bambini con ASD. Tali organizzazioni, nel 2019, avevano anche stipulato con il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Ateneo Salernitano un accordo di collaborazione per esplorare la possibile implementazione del *Group-based Early Start Denver Model* (G-ESDM; Vivanti *et al.*, 2017) nelle scuole dell'infanzia italiane ed americane.

Relativamente al primo questionario, si precisa che sono state somministrate solo tre sezioni del “Questionario sui bisogni formativi dei docenti”, adottato nell’ambito di altre indagini esplorative condotte nel contesto nazionale per esplorare la possibile adozione del G-ESDM nelle scuole dell’infanzia (Agrillo, Zappalà, Aiello, 2020). Nello specifico, in questo studio sono state somministrate tre sezioni. La prima e la seconda mirano ad acquisire informazioni anagrafiche e professionali dei docenti coinvolti, l’ultima sezione comprende ventotto domande dicotomiche e tre domande a risposta aperta. Le domande a risposta chiusa sono state strutturate operazionalizzando i principi fondamentali del framework esplorativo di Fixsen *et al.* (2005, pag. 15) e delle pratiche del G-ESDM. Tale approccio ha permesso di identificare quattro dimensioni chiave: percezione dell’adeguatezza dei valori, percezione dell’adeguatezza delle pratiche, percezione degli esiti positivi o negativi sull’organizzazione, percezione degli esiti positivi o negativi sullo sviluppo professionale. Dall’analisi delle risposte relative alle domande sulle prime due dimensioni si intende acquisire informazioni circa il grado di accettabilità e di appropriatezza del G-ESDM nelle sezioni delle scuole dell’infanzia italiane. Le domande a risposta aperta, invece, intendono raccogliere le opinioni dei docenti sugli aspetti del G-ESDM ritenuti più o meno adatti al contesto scolastico in cui operano e le motivazioni per eventuali opinioni divergenti.

L’adattamento della *Evidence-Based Practice Attitude Scale* è composto da 15 item e serve per esplorare gli atteggiamenti dei docenti attraverso quattro sottoscale relative all’*Attrazione*, ai *Requisiti*, all’*Apertura* e alla *Divergenza* nei confronti dell’EBP e rispetto alle pratiche adottate abitualmente. Gli item relativi alla prima sottoscala (*Attrazione*) rappresentano quanto un professionista adotterebbe il G-ESDM sulla base dell’attrattività percepita, del suo possibile utilizzo da parte del rispondente o dei colleghi. La seconda sottoscala (*Requisiti*) valuta fino a che punto il professionista adotterebbe il modello su richiesta. La terza sottoscala (*Apertura*) esplora fino a che punto il docente sia aperto a provare nuovi interventi e disposto a utilizzare il G-ESDM. L’ultima (*Divergenza*) indaga fino a che punto l’insegnante percepisca il modello come non utile e meno importante delle esperienze scolastiche. Il punteggio totale della scala EBPAS rappresenterà l’atteggiamento globale dei docenti nei confronti dell’adozione di EBP. Studi precedenti hanno dimostrato che punteggi più alti del professionista sulla sottoscala *Apertura* dell’EBPAS sono associati a una cultura organizzativa più positiva, mentre punteggi più bassi sulla sottoscala *Divergenza* sono associati a un clima organizzativo più positivo (Aarons, Sawitzky, 2006).

I dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi descrittiva (media, frequenza assoluta e percentuale) per le risposte chiuse, e ad un’analisi qualitativa induttiva per quelle aperte, al fine di esplorare in profondità le opinioni dei docenti

sull'implementazione del G-ESDM e di programmare le attività formative e di ricerca.

I due strumenti saranno, inoltre, somministrati anche a conclusione delle attività progettuali al fine di indagare se vi sono state delle variazioni rispetto alle opinioni, agli atteggiamenti o agli altri fattori oggetto di studio di tali strumenti.

Si precisa, altresì, che nel corso delle attività previste durante la prima implementazione è stato utilizzato anche il *G-ESDM fidelity tool* (Vivanti *et al.*, 2017), determinante per misurare il grado di fedeltà, ovvero il livello di aderenza alle procedure previste dal manuale del modello educativo. Esso si compone di due parti:

- il *G-ESDM Classroom Implementation Fidelity Tool*, progettato per valutare la corretta applicazione delle procedure utili per la gestione delle attività in classe.
- Il *G-ESDM Small Group Activity Fidelity Tool*, adottato per esaminare l'utilizzo delle tecniche di insegnamento da parte dei docenti durante la conduzione di attività di gruppo.

In genere, la soglia di fedeltà accettabile in contesti di gruppo è del 70% durante il primo anno di implementazione (Vivanti *et al.*, 2019), perché è stato dimostrato che produce risultati positivi sui bambini dopo l'adozione della pratica (Shire *et al.*, 2017). In questo studio, tali misurazioni hanno consentito, a valle di diversi momenti di confronto con i docenti, di adattare le attività di svolte dal mese di aprile fino a conclusione del progetto.

4. Conclusioni

Il sistema universitario svolge un ruolo cruciale nell'applicazione pratica dei risultati didattici e di ricerca, attraverso progetti che rientrano nelle attività di Terza Missione che punta a ridurre il gap tra teoria e prassi, particolarmente avvertito in ambito educativo. Le sinergie che si creano tra università e scuole, nell'ambito di questi progetti, consentono di migliorare i livelli di comprensione dei mondi, dei ruoli e delle esperienze per mezzo di un *dialogo condiviso* (Clark *et al.*, 1996). Tale dialogo è fondamentale poiché permette la predisposizione di percorsi di formazione *coerenti* (Darling-Hammond and Bransford, 2007) che non solo rispondono ai bisogni formativi dei docenti in servizio e a quelli educativi dei bambini con ASD frequentanti le loro classi, ma permette di esplorare la reale fattibilità e adattabilità di pratiche e modelli educativi basati sull'evidenza scientifica. In questa circostanza, le iniziative, portate avanti dal gruppo di ricerca salernitano, dai Dirigenti e dai docenti coinvolti, hanno consentito di creare nuove partnership significative, offrendo un'importante oppor-

tunità di sviluppo condiviso di competenze e di possibile trasferimento dei risultati scientifici nel campo della Didattica e della Pedagogia Speciale e, più nello specifico, dell'inclusione scolastica dei bambini con ASD.

L'innovazione è un processo che richiede la creazione di nuove combinazioni di risorse (Schumpeter, 2002). In questa prospettiva le competenze diventano un valore collettivo (Le Boterf, 2008) anche in ragione della complessità delle situazioni che, in particolare, il sistema scolastico ed universitario si trovano ad affrontare e che esigono il superamento di approcci parziali e frammentati, considerando il valore e l'efficacia dell'azione educativa e didattica come un "effetto di sistema" (Veltz, 2000).

In considerazione di quanto esposto, si procederà con l'analisi e il confronto dei dati raccolti all'inizio e al termine del progetto per verificare eventuali cambiamenti negli atteggiamenti dei docenti riguardo al modello educativo e per raccogliere le loro opinioni sul G-ESDM. Questi dati saranno essenziali per arricchire la comprensione della fattibilità del modello educativo italiano, considerando che la maggior parte degli studi è stata condotta in contesti internazionali (Capes *et al.*, 2019; Vinen, Clark, Dissanayake, 2023; Vivanti *et al.*, 2022). Infine, tenendo conto di quanto emerso nel corso dell'indagine esplorativa, i dati potrebbero essere utili per migliorare e sistematizzare dei percorsi formativi adattabili ai specifici bisogni formativi dei docenti, nell'ambito di futuri studi di caso.

Riferimenti bibliografici

- Aarons G.A. (2004). Mental health provider attitudes toward adoption of evidence-based practice: The Evidence-Based Practice Attitude Scale (EBPAS). *Mental health services research*, 6: 61-74.
- Aiello P., Agrillo F., Russo I., Zappalà E., Sibilio, M. (2019). Group-based Early Start Denver Model: An educational approach for pupils with Autism Spectrum Disorder in Italian preschools. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1): 155-170.
- Agrillo F., Zappalà E., Aiello P. (2019). Il Group-based Early Start Denver Model nel contesto educativo italiano: uno studio di caso The Group-based Early Start Denver Model in the Italian educational context: a case study. *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, 26: 19.
- ANVUR (2018). *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università* (versione 07/11/2018). Testo disponibile alla pagina: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM_Lineeguida.pdf.
- Balas E. A., Boren S.A. (2000). Managing clinical knowledge for health care improvement. *Yearbook of Medical Informatics*, 9(1): 65-70. Doi: 10.1055/s-0038-1637943.

- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*, trad. S. Minucci Bari- Roma: Laterza,
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. UTET: Torino.
- Capes K., Upson S., Jones C., Dissanayake C., Vivanti G. (2019). Delivery of Group-Early Start Denver Model in an Australian early childhood setting – a Narrative Review. *Pediatric Medicine*, 2.
- Clark C., Moss P.A., Goering S., Herter R.J., Lamar B., Leonard D., Wascha K. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, 33(1): 193-231. Doi: 10.3102/00028312033001193.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale: principi e modelli per l'inclusione*. Carocci.
- Darling-Hammond L., Bransford J., a cura di (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Drahota, A., Aarons, G. A., Stahmer, A. C. (2012). Developing the autism model of implementation for autism spectrum disorder community providers: Study protocol. *Implementation Science*, 7: 1-10.
- Fixsen A.A., Aijaz M., Fixsen D.L., Burks E., Schultes M.T. (2021). *Implementation frameworks: An analysis*. Chapel Hill, NC: Active Implementation Research Network.
- Frauenfelder E. (2009). La formazione degli insegnanti specializzati. Il contributo dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa. In: Orefice P., Cunti A., *La formazione universitaria alla ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaccardi C., Magatti M. (2022). *Supersocietà. Ha ancora senso scommettere sulla libertà?*. Bologna: il Mulino.
- Higher Education Quality Council (1994). *Learning from Audit, HEQBC*, Londra.
- Le Boterf G. (2008). *Costruire competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Maragliano R. (2011). *Immobilista scuola. Alcune osservazioni per una discussione*. Editore Castello Volante.
- Metz A., Bartley L. (2012). Active implementation frameworks for program success. *Zero to three*, 32(4): 11-18.
- Sam A.M., Odom S.L., Tomaszewski B., Perkins Y., Cox A.W. (2021). Employing evidence-based practices for children with autism in elementary schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(7): 2308-2323.
- Schumpeter J. A. (2002). *Teoria dello sviluppo economico*. Milano: Etas.
- Stahmer A.C., Aarons G.A. (2009). Attitudes toward adoption of evidence-based practices: A comparison of autism early intervention providers and children's mental health providers. *Psychological Services*, 6(3): 223.
- Veltz P. (2000). *Le nouveau monde industriel*. Parsi: Gallimard.
- Vinen Z., Clark M., Dissanayake C. (2023). Social and behavioural outcomes of school aged autistic children who received community-based early interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(5): 1809-1820.
- Visalberghi A. (1999). *Scuola aperta*. Firenze: La Nuova Italia.

- Vivanti G., Bent C., Capes K., Upson S., Hudry K., Dissanayak, C., Victorian ASELCC Team (2022). Characteristics of children on the autism spectrum who benefit the most from receiving intervention in inclusive versus specialised early childhood education settings. *Autism Research*, 15(11): 2200-2209.
- Vivanti G., Duncan E., Dawson G., Rogers S. J. (2017). *Implementing the group-based early start Denver model for preschoolers with autism*. Springer.
- Volkmar F.R., Reichow B., Doehring P. (2011). Evidence-based practices in autism: Where we are now and where we need to go. In *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (pp. 365-391). Springer, Boston, MA.
- Zappalà E., Zierhut C., Aiello P. (2020). Un'indagine esplorativa sull'implementazione del G-ESDM nella scuola dell'infanzia italiana. *Italian journal of special education for inclusion*, 8(2): 97-109.

Un laboratorio di formazione permanente per gli insegnanti sulla robotica e le metodologie didattiche per l'inclusione

A permanent training laboratory for teachers on robotics and didactic methodologies for inclusion

Valentina Pennazio*, Rita Cersosimo*

Riassunto

Il contributo intende presentare le linee d'azione intraprese dall'Università di Genova (Dipartimento di Scienze della Formazione) con l'obiettivo di creare un laboratorio permanente di formazione rivolto a docenti di ogni ordine e grado in cui sia possibile far acquisire loro la capacità di progettare percorsi di apprendimento inclusivi mediante l'applicazione di strumentazioni robotiche e metodologie di didattica attiva. La creazione del laboratorio è stata pensata nell'ambito del progetto "Progettare e applicare metodologie didattiche attive alla robotica sociale e ai mondi virtuali 3d per favorire l'inclusione scolastica degli studenti con sindrome dello spettro autistico. La realizzazione di un Laboratorio di formazione permanente per insegnanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado", finanziato dalla Fondazione Italiana Autismo (FIA) nell'anno 2023 e attualmente in corso di svolgimento.

Parole chiave: robotica educativa, inclusione, formazione docenti.

Abstract

"A permanent training laboratory for teachers on robotics and didactic methodologies for inclusion" aims to present the actions undertaken by the University of Genoa (Department of Education) with the objective of creating a permanent training laboratory aimed at teachers of all levels, where they can acquire the ability to design inclusive learning paths through the application of robotic tools and active teaching methodologies. The creation of the laboratory is part of the project "Designing and applying active teaching methodologies to social robotics and 3D virtual worlds to promote school inclusion of students with autism spectrum disorder. The establishment of a Permanent Training

* Università di Genova.

Laboratory for teachers from kindergarten to upper secondary school”, funded by the Italian Autism Foundation (FIA) in 2023 and currently ongoing.

Keywords: educational robotics, inclusion, teacher training.

Articolo sottomesso: 15/03/2024, accettato: 04/05/2024

1. Introduzione

Il processo di inclusione scolastica in Italia, distanziandosi in parte da quello sostenuto da altri Paesi del mondo, si connota di un significato ben preciso. La letteratura internazionale e nazionale (Cole *et al.*, 2000; Dovigo, 2017; Kiuppis, Hausstätter, 2014; Kochhar *et al.*, 2000) mostra infatti come il concetto di inclusione abbia allargato sempre più il suo raggio di ricerca e di applicazione spostando il focus dell’attenzione da percorsi di apprendimento personalizzati e individualizzati concepiti per singoli studenti a quelli pensati per tutti gli studenti, ponendosi come obiettivo la valorizzazione delle differenze (Kurtts, 2006; Hall *et al.*, 2012). La realizzazione di tali percorsi, tuttavia, non è scontata e richiede, inevitabilmente, la predisposizione di una didattica attiva basata su metodologie cooperative (quali il tutoring, il cooperative learning) e la messa in pratica di approcci metacognitivi di non sempre facile realizzazione. Numerose, infatti, sembrano essere le difficoltà che insegnanti e genitori di alunni e di studenti con specifiche disabilità (per esempio il disturbo dello spettro autistico) lamentano nel vedere garantita non solo la piena inclusione ma anche la strutturazione di attività significative per loro, nonché una gestione adeguata dell’interazione in cui vengano stimolati l’interesse e la partecipazione attiva. La promozione di un’interazione sociale positiva è indubbiamente una delle questioni più critiche da affrontare in termini di inclusione dal momento che, in presenza di determinate disabilità, le limitate capacità sociali sia nella comunicazione verbale che nella relazione definita da norme socio/culturali può determinare una sorta di “isolamento in classe” (Lemaignan *et al.*, 2022). Le evidenze scientifiche al riguardo pongono in evidenza come l’impiego di strumentazioni robotiche e virtuali associate a modalità progettuali declinate realmente sui bisogni degli studenti, nonché l’applicazione di strategie e metodologie di didattica attiva, possano essere efficaci nel garantire a studenti con disabilità specifiche sia di acquisire con più facilità abilità sociali, comunicative, di apprendimento disciplinare sia di generalizzare le competenze apprese in contesti differenti da quelli sperimentati durante lo specifico percorso di apprendimento.

Come ben esplicitato nell'ICF (OMS, 2001), queste strumentazioni possono fungere da facilitatori contestuali favorendo l'accessibilità alle attività proposte e la piena partecipazione anche degli studenti che presentano un bisogno educativo speciale o disabilità specifiche. Nel caso specifico indagato, ciò è reso possibile però solo a condizione che i docenti sappiano strutturare e progettare percorsi di apprendimento significativi in cui tali strumentazioni assolvano realmente la funzione di mediatore necessario per raggiungere determinati obiettivi e che non vengano inserite nel percorso solo perché originali e innovative.

I docenti sono consapevoli delle opportunità offerte dalle tecnologie robotiche e dalla realtà virtuale? Conoscono le metodologie di didattica attiva e sanno applicarle alle precedenti tecnologie? Sanno progettare percorsi di apprendimento inclusivi con l'uso di strumentazioni robotiche associate a forme di didattica attiva in cui anche gli studenti con disabilità possano partecipare attivamente?

A partire da tali considerazioni, il contributo intende presentare le linee d'azione intraprese dall'Università di Genova (Dipartimento di Scienze della Formazione) con l'obiettivo di creare un laboratorio permanente di formazione rivolto a docenti di ogni ordine e grado in cui sia possibile far acquisire loro la capacità di progettare percorsi di apprendimento inclusivi mediante l'applicazione di strumentazioni robotiche e metodologie di didattica attiva. La creazione del laboratorio è stata pensata nell'ambito del progetto "Progettare e applicare metodologie didattiche attive alla robotica sociale e ai mondi virtuali 3d per favorire l'inclusione scolastica degli studenti con sindrome dello spettro autistico. La realizzazione di un Laboratorio di formazione permanente per insegnanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado", finanziato dalla Fondazione Italiana Autismo (FIA) nell'anno 2023 e attualmente in corso di svolgimento.

Prima di descrivere le linee d'azione di strutturazione del laboratorio, l'accento verrà posto sugli studi che hanno dimostrato l'utilità dell'applicazione della robotica e delle metodologie di didattica attiva nella predisposizione di percorsi di apprendimento inclusivi nonché l'importanza di partire sempre, nella strutturazione di percorsi formativi per adulti, dall'analisi dei loro reali bisogni di formazione.

2. Robotica e didattica inclusiva

Nei contesti educativi, la robotica è stata accolta con non poche difficoltà, dovute soprattutto alla limitata conoscenza delle potenzialità di questi strumenti (Papadakis *et al.*, 2021). Negli ultimi anni, tuttavia, la robotica ha progressivamente attirato l'attenzione di ricercatori di diverse discipline, operatori nel

campo della riabilitazione e dell'educazione, e insegnanti, i quali ne hanno riconosciuto il valore su diverse dimensioni. Tra queste vi è: (1) lo sviluppo di abilità cognitive e sociali (Alimisis, 2013), (2) la creazione di attività pratiche e coinvolgenti per stimolare l'interesse e la curiosità degli studenti (Eguchi, 2010), (3) nonché il supporto per garantire la partecipazione attiva di coloro che, per le loro caratteristiche di funzionamento (che possono derivare da disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento o altri fattori, come una scarsa conoscenza della lingua italiana o la provenienza da ambienti socio-culturali complessi), necessitano di attenzioni educative particolari (Pennazio, 2018).

Come evidenziato da studi condotti nel settore ormai da diverso tempo (Renick *et al.*, 1996; Alimisis, 2009), la robotica ha gradualmente trovato spazio non solo nei contesti di riabilitazione (Lewis *et al.*, 2021), ma anche in quelli educativi e scolastici di tutti i livelli, valorizzando prospettive quali l'inclusione, l'interdisciplinarietà e prevedendo l'applicazione specifica a singole materie come le scienze (Altin, Pedaste, 2013; Ayşe, Buyuk, 2021), la matematica (Benitti, Spolaor, 2017; Zhong, Xia, 2020), la storia (Baxter *et al.*, 2017), le lingue straniere (Cersosimo, Pennazio, 2022; Huang, Moore, 2023) e molte altre ancora.

Le motivazioni che hanno incentivato l'introduzione dei robot in ambito educativo sono molteplici. Per esempio, è stato osservato che, a differenza delle tecnologie *screen-based*, la loro presenza fisica può stimolare attenzione e impegno (Siegel *et al.*, 2009), nonché lo sviluppo di un legame sociale dovuto all'esperienza di interazione diretta e fisica (Belpaeme *et al.*, 2012). Tali elementi di affettività, molto importanti in ambito educativo, differenziano i robot da altre tecnologie educative (Belpaeme *et al.*, 2012). I robot sono stati utilizzati anche come mediatori sociali per sciogliere tensioni relazionali in un gruppo di bambini (Shen *et al.*, 2018) o per riflettere su episodi di bullismo (Bethel *et al.*, 2016).

Secondo alcune recenti revisioni della letteratura sull'uso dei robot nel contesto dell'istruzione (Anwar *et al.*, 2019; Belpaeme *et al.*, 2018; Toh *et al.*, 2016; Jung, Won, 2018; Pedersen *et al.*, 2020) i benefici coinvolgono diverse aree, quali la motivazione e l'impegno, la creatività, il pensiero critico e il *problem solving*, il trasferimento delle conoscenze e il miglioramento delle competenze sia a livello accademico, sia a livello sociale (Pastra, 2023).

Sulla base delle loro caratteristiche e funzionalità, gli strumenti robotici utilizzati all'interno degli ambienti di istruzione si possono suddividere in due macroaree: quella della robotica educativa e quella della robotica sociale. La differenza tra robotica educativa e robotica sociale risiede principalmente nei rispettivi obiettivi e applicazioni. La robotica educativa si concentra sull'utilizzo dei robot come strumenti didattici per favorire l'apprendimento delle più svariate materie scolastiche, promuovendo al contempo lo sviluppo di abilità

cognitive e pratiche come il pensiero critico e la risoluzione di problemi complessi (Leroux, 1999). La robotica sociale mira invece a utilizzare i robot per interagire con gli esseri umani, con l'obiettivo di migliorare la qualità della vita attraverso l'assistenza sociale, terapeutica o educativa (Breazeal *et al.*, 2016).

Negli ultimi anni, le esperienze di robotica educativa condotte nei contesti scolastici hanno impiegato kit robotici come Bee-bot (Seckel *et al.*, 2023), Lego WeDo e Mindstorms (Romero, Dupont, 2016) e Robolab (Bers *et al.*, 2002). Questi sono considerati "strumenti di apprendimento" (Bers *et al.*, 2002; Caci, 2004; Alemisis, 2013) e "solleccitatori" di aspetti multidisciplinari (Strollo, 2008). Ad esempio, in alcune esperienze condotte nelle scuole dell'infanzia (Bers *et al.*, 2002), Robolab e Mindstorms sono stati utilizzati per esplorare concetti come il cambiamento attraverso la metamorfosi, l'equilibrio e il ciclo di vita, oltre che per costruire e programmare veri e propri prodotti robotici. La robotica educativa si ispira al paradigma costruttivista di Piaget e Inhelder (Alimisis, Kynigos, 2009), successivamente rivisitato dall'approccio costruzionista di Papert (1980; 1992), che considera le tecnologie robotiche come "oggetti con cui pensare" (Harel, Papert, 1991). La possibilità di costruire narrazioni con gli strumenti di robotica educativa è un altro punto di forza, che promuove altresì la socialità, il lavoro collaborativo e la co-costruzione della conoscenza in un ambiente tecnologico strutturato (Ackermann, 2002; Pennazio, 2017).

Secondo quanto illustrato in letteratura (Pennazio, 2018), considerando un approccio inclusivo, emerge la sfida di adattare gli interventi di robotica educativa a destinatari con specifiche disabilità, come coloro che presentano un disturbo dello spettro dell'autismo o compromissioni intellettive e/o motorie.

Interessanti possibilità sono inoltre quelle offerte dal campo della robotica sociale, sulle quali verrà soffermata l'attenzione del presente contributo, il cui intento è quello di favorire, oltre a quanto offerto dalla robotica educativa, competenze sociali e cognitive fondamentali, come l'imitazione, la comunicazione e l'interazione (Tapus *et al.*, 2007). Tra i più noti robot sociali vi sono robot dalle sembianze antropomorfe come NAO (Robaczewski *et al.*, 2021), Pepper (Tanaka *et al.*, 2015) o iCub (Metta *et al.*, 2008).

Recenti studi hanno dimostrato che i robot sociali, grazie alla loro prevedibilità, semplicità emotiva e interattività regolabile, possono agevolare l'apertura di un canale comunicativo, in particolare con le persone con autismo, che tendono ad avere difficoltà nelle aree relazionali (Boucenna *et al.*, 2014; Diehl *et al.*, 2012; Lytridis *et al.*, 2019; Pennazio, 2017; Robins, Dautenhahn, 2014; Scassellati *et al.*, 2018). L'apertura del canale comunicativo ha luogo grazie all'attrazione e alla focalizzazione dell'attenzione, con il contatto visivo, e prosegue stimolando la motivazione e incoraggiando l'imitazione e l'adozione di nuovi comportamenti sociali. L'apprendimento di abilità sociali ed emotive tramite il robot crea le basi per il successivo trasferimento di tali competenze

nell'interazione con individui umani. È cruciale comprendere che il robot non deve essere considerato un sostituto dell'essere umano, bensì un mediatore sociale che facilita l'interazione con le persone con autismo. Ciò aiuta a ridurre la distanza tra il mondo stabile e sicuro e quello complesso e imprevedibile della comunicazione e dell'interazione umana. Per le persone con autismo, l'approccio al robot risulta più agevole poiché offre un ambiente emotivamente semplificato, regolabile dal punto di vista sensoriale e prevedibile nelle dinamiche relazionali.

L'insegnante che decide di introdurre strumenti robotici nel contesto didattico deve certamente conoscerne le funzioni e le potenzialità, ma è necessario altresì che acquisisca competenze specifiche per progettare consapevolmente l'introduzione in classe di robot educativi e sociali in ottica inclusiva (Pennazio, 2018). Tra queste abilità rientra la capacità di creare ambienti di apprendimento accessibili a tutti i tipi di funzionamento dei soggetti coinvolti, così che siano coinvolti e supportati nella realizzazione di progetti tangibili e significativi (Bers, Urrea, 2000). La progettazione di attività con la robotica dovrebbe infatti consentire agli studenti di sviluppare la propria creatività, con interazioni che dovrebbero essere più simili a "dipingere con le dita piuttosto che guardare la televisione" (Resnick, 2000).

Per questo, lo strumento robotico deve essere scelto in rapporto alle potenzialità in termini di apprendimento. Dopo aver selezionato il supporto robotico in base agli obiettivi stabiliti, insegnanti ed educatori devono essere in grado di pianificare attentamente l'attività passo dopo passo, rispettando i principi di gradualità e coerenza. Il supporto robotico dovrebbe essere integrato in modo naturale e funzionale alle esigenze specifiche dell'attività proposta. Ogni fase del processo deve essere pianificata fin dall'inizio, considerando i tempi necessari, le abilità richieste, i materiali aggiuntivi da utilizzare insieme al supporto robotico e il numero di studenti coinvolti (che può variare da coppie a piccoli gruppi di 2-3 componenti fino a grandi gruppi).

Infine, è importante avere una conoscenza approfondita delle metodologie e delle strategie didattiche inclusive (cooperative learning, peer tutoring) che meglio supportano l'attività mediata dal supporto robotico, così come avere ben chiare le linee programmatiche dell'Universal Design for Learning (UDL). Ciò aiuta a garantire che l'attività mediata dal supporto robotico sia accessibile, stimolante, personalizzata, e che promuova un apprendimento reciproco tra gli studenti, contribuendo così a creare un ambiente educativo coinvolgente per tutti.

2.1. Metodologie e strategie per introdurre i robot in ottica inclusiva

La diversità di strumenti robotici disponibili richiede agli insegnanti di fare

scelte oculate e di progettare piani didattici solidi, flessibili e ben organizzati per soddisfare le esigenze educative degli studenti (Hockly, 2016). In questo contesto, la progettazione inclusiva si rivolge a gruppi di studenti con abilità eterogenee, non solo a coloro che hanno bisogni educativi speciali. Un passaggio fondamentale nella progettazione di qualsiasi attività, soprattutto quelle che coinvolgono tecnologie robotiche, è l'analisi attenta dei bisogni del gruppo target. Questa fase dovrebbe coinvolgere una riflessione collaborativa del team educativo, considerando le caratteristiche uniche degli individui che parteciperanno all'intervento didattico. Inoltre, è di vitale importanza valutare attentamente gli strumenti più appropriati, il momento della loro introduzione, il livello di preparazione richiesto e la metodologia utilizzata.

In questo contesto, i principi dell'UDL (Savia, 2016) forniscono un quadro teorico guida che consente agli insegnanti di adottare una progettazione didattica flessibile. Dal punto di vista dell'UDL, si comprende che non esiste un metodo o strumento didattico universalmente applicabile per tutti gli studenti in ogni contesto. Pertanto, è fondamentale fornire molteplici modalità di (i) rappresentazione, (ii) azione ed espressione e (iii) coinvolgimento per soddisfare le diverse preferenze di apprendimento (Baroni, Folci, 2022). I robot ampliano queste possibilità, integrando componenti sensoriali ed esperienziali. L'interazione con i robot è sì graduale e guidata dall'insegnante, ma consente agli studenti di essere liberi nel raggiungere gli obiettivi di apprendimento, come suggerisce l'UDL. Anche la componente del coinvolgimento viene favorita grazie ai robot, la cui presenza è già di per sé un fattore che può aumentare la motivazione (Oudeyer *et al.*, 2016).

Attraverso la robotica è possibile favorire il learning by doing, un approccio che promuove l'apprendimento attraverso l'esperienza pratica e l'azione diretta (Schank *et al.*, 2013). Secondo questa metodologia, gli individui apprendono meglio quando sono coinvolti direttamente nell'attività anziché limitarsi ad osservare o ascoltare passivamente. Il focus è sull'attività pratica, sull'esperimento e sull'interazione diretta con il materiale di apprendimento o l'ambiente circostante. Questo concetto è strettamente collegato al costruttivismo e alla teoria dell'apprendimento esperienziale, che sostengono che l'apprendimento sia più efficace quando gli studenti sono attivamente impegnati nell'esplorazione e nell'applicazione dei concetti. Non sorprende quindi che Papert (1980) abbia sviluppato i primi strumenti di robotica educativa basandosi su tali principi. Secondo l'autore, il ruolo dell'insegnante è quello di guidare lo studente nel gestire la propria esperienza di apprendimento.

Nella maggior parte dei contesti educativi, tuttavia, gli studenti non operano in solitudine, ma sono parte di un gruppo di coetanei con i quali possono collaborare nella costruzione dei loro nuovi saperi. L'apprendimento con i robot assume maggiore significato quando si adottano strategie cooperative, poiché il

dispositivo tecnologico funge da mediatore per favorire non solo le conoscenze disciplinari, ma anche le abilità sociali indispensabili quando si lavora con studenti con disabilità. Le strategie di apprendimento cooperativo coinvolgono la creazione di piccoli gruppi strutturati per migliorare l'apprendimento attraverso la collaborazione tra pari, promuovendo così abilità sociali fondamentali per una costruttiva interazione con gli altri (Bonaiuti, 2014). Le dimensioni fondamentali di questo approccio includono la mediazione sociale, l'assegnazione di ruoli specifici all'interno del gruppo e il lavoro cooperativo finalizzato a valorizzare ogni individuo. Alla base di questa strategia vi è l'interdipendenza positiva, in cui il successo individuale è strettamente legato al successo collettivo (Johnson, Johnson, 1984). Ciò aiuta a mitigare fenomeni dannosi come la competizione, il disimpegno e le differenze marcate tra i membri della classe in termini di abilità, promuovendo così un ambiente di apprendimento inclusivo (Marsili *et al.*, 2020). Progettare interventi robotici con strategie cooperative permette quindi di attribuire a ciascuno studente un ruolo specifico in base alle proprie capacità, di ridurre le difficoltà legate alla complessità del dispositivo tecnologico e di favorire la relazione e la co-costruzione dei saperi tra pari.

2.2. I bisogni di formazione degli insegnanti sulla robotica

Nonostante la ricerca scientifica stia progressivamente esplorando le potenzialità della robotica attraverso diverse esperienze di utilizzo dei robot nelle scuole, è importante riconoscere che gli insegnanti rappresentano la categoria che può effettivamente promuovere una diffusione efficace della robotica a scopo inclusivo in ambito educativo. Le ricerche spesso prevedono interventi di breve durata, mentre i docenti hanno la possibilità di integrare gli strumenti robotici nelle routine di apprendimento quotidiane, garantendo e valutando i loro benefici su un periodo più lungo.

Come evidenziato in una revisione della letteratura condotta da Pusceddu e colleghi (2022), diversi studi hanno esaminato gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della robotica, riscontrando un diffuso senso di inadeguatezza nell'utilizzo di questi strumenti (MacDonald *et al.*, 2020; Papadakis, Orfanakis, 2017). Nonostante la maggior parte di essi riconosca il valore della robotica, molti rimangono scettici sull'effettiva utilità di questi strumenti nelle scuole, indipendentemente dall'età o dal genere (Reich-Stiebert, Eyszel, 2016; Kim, Lee, 2015). Solo gli insegnanti con competenze tecnologiche solide sembrano essere più propensi ad adottare la robotica in classe (Reich-Stiebert, Eyszel, 2016). Questo risultato è stato confermato anche da un sondaggio condotto tra insegnanti delle scuole primarie dopo un laboratorio sulla robotica, dove l'intenzione di utilizzare i robot in attività educative è risultata correlata positivamente all'atteggiamento degli insegnanti verso la tecnologia, piuttosto che

alla percezione dell'utilità dei robot (Fridin, Belokopytov, 2014). Gli insegnanti manifestano anche preoccupazione per l'impatto che i robot potrebbero avere sulle abilità sociali dei bambini, temendo che l'interazione con un'intelligenza artificiale possa influenzarli negativamente (Reich-Stiebert, Eyssel, 2016). In un altro studio, gli insegnanti hanno espresso timori riguardo alla possibilità che i robot, non capaci di interagire emotivamente come gli esseri umani, possano compromettere lo sviluppo dell'intelligenza emotiva nei bambini, oltre a preoccupazioni riguardanti una possibile dipendenza e la perdita della capacità di pensiero critico (Serholt *et al.*, 2017). Queste preoccupazioni sono state riscontrate maggiormente tra gli insegnanti delle scuole primarie rispetto ai colleghi delle scuole secondarie (Reich-Stiebert, Eyssel, 2016).

È fondamentale che queste credenze, non supportate dalla letteratura scientifica, vengano affrontate da ogni percorso di formazione sulla robotica (Papadakis *et al.*, 2021). Pertanto, in una fase preliminare alla creazione del laboratorio permanente descritto nel presente contributo, è stato somministrato un questionario esplorativo a un campione di insegnanti il più possibile rappresentativo dell'effettiva utenza del laboratorio (si veda par. 3). L'obiettivo è quello di prevedere una formazione sulla robotica inclusiva che permetta una riflessione attenta sulle competenze individuali di partenza, per accogliere ed elaborare i sentimenti di inadeguatezza spesso associati a questi strumenti.

3. Il laboratorio di formazione permanente sulla robotica educativa

3.1. Il sondaggio pilota

In una fase preliminare alla creazione del laboratorio permanente, è stato predisposto un sondaggio pilota mediante la somministrazione di un questionario esplorativo per valutare le credenze e le competenze di un gruppo di docenti riguardo alla robotica. Il questionario, adattato da quello utilizzato da Papadakis *et al.* (2021), mirava a rilevare gli atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'uso della robotica nell'ambito educativo. La scala di valutazione utilizzata ha dimostrato una buona affidabilità interna (alpha di Cronbach = 0.89). La prima sezione del questionario ha raccolto informazioni di base sui partecipanti, inclusi dati demografici e informazioni sull'esperienza pregressa nell'utilizzo della robotica in ambito educativo. La seconda sezione ha esaminato le credenze e le percezioni riguardanti l'integrazione della robotica in classe.

Il questionario è stato completato da 394 docenti (328 donne, 57 uomini e 9 che non hanno specificato il genere), con un'età media di 40 anni. Questi docenti frequentano il Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università di Genova. La compilazione

del questionario è stata proposta in modo facoltativo prima di un corso sulla robotica ed è avvenuta online tramite Microsoft Forms (<https://forms.office.com>).

Dall'analisi dei dati anagrafici emerge che il 56% dei partecipanti lavora come insegnante da 1 a 5 anni, il 25% da 6 a 10 anni, il 10% da più di 10 anni, mentre il 9% non ha mai insegnato.

Riguardo alla tipologia di scuola in cui lavorano, il 4% è impiegato attualmente nella scuola dell'infanzia, il 17% nella scuola primaria, il 30% nella scuola secondaria di I grado e il 42% nella scuola secondaria di II grado. L'84% dei partecipanti, attualmente lavora in un ruolo di sostegno, mentre il 16% svolge la funzione di insegnante curricolare.

Il 6% dei partecipanti ha dichiarato di avere strumenti di robotica nella propria scuola, mentre l'11% ha già partecipato a formazioni sulla robotica nella didattica. Tuttavia, solo l'8% ha fatto effettivo uso di questi strumenti in classe.

Una domanda del questionario chiedeva di indicare i principali fattori che influenzano l'uso della robotica a scuola, consentendo ai partecipanti di selezionare più di una opzione. Il 32% ha identificato le limitate competenze dei docenti come il principale motivo, seguito dal 27% che ha indicato la scarsità di risorse e infrastrutture, il 16% che ha menzionato la mancanza di tempo per la formazione, il 14% che ha evidenziato la scarsità di interesse da parte dei docenti e l'11% che ha segnalato la scarsità di interesse da parte dell'istituzione scolastica. I partecipanti che hanno selezionato l'opzione "altro" hanno citato costi troppo elevati, una resistenza all'innovazione da parte di alcuni colleghi e il timore che le tecnologie possano essere dannose per gli studenti, oltre a difficoltà da parte dei docenti di sostegno nel collaborare con i docenti curricolari.

È stata anche posta una domanda su chi potrebbe essere più adatto a fornire formazione sulla robotica ai docenti e anche in questo caso era possibile selezionare più di una risposta. Il 57% ha indicato il personale esterno alla scuola appartenente a enti pubblici (università, centri di ricerca...), il 37% il personale interno alla scuola esperto di materie STEM e il 24% il personale esterno alla scuola appartenente a enti privati.

Infine, riportiamo le risposte ai quesiti relativi alla percezione e alle credenze sulla robotica. I partecipanti sono stati invitati a indicare il grado di accordo con le affermazioni presentate su una scala Likert. I valori variavano da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente d'accordo).

Le risposte ai questionari rivelano pattern simili a quelli emersi in studi precedenti (si veda par. 2.2). Emergono sia una percezione di scarsa competenza nell'uso degli strumenti robotici, sia delle limitazioni dovute a motivazioni esterne, come la mancanza di finanziamenti e infrastrutture adeguate all'interno delle scuole.

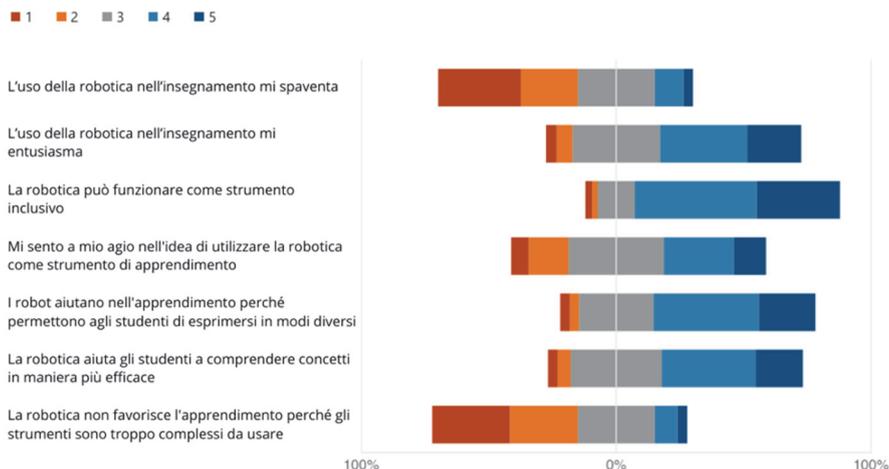


Figura 1 - Rappresentazione grafica delle risposte ai quesiti su scala Likert

Per il progetto in questione, è rilevante notare che i partecipanti hanno indicato enti pubblici come università o centri di ricerca come luoghi desiderati per la formazione sulla robotica.

Dalle risposte sulla scala Likert emerge un quadro incoraggiante, in parziale contrasto con quanto riportato nelle ricerche precedenti. I partecipanti non sembrano provare timore o disagio nell'utilizzare i robot per l'insegnamento, ma anzi dimostrano consapevolezza della loro utilità inclusiva e funzionale per l'apprendimento. La maggior parte di loro concorda sul fatto che i robot offrano molteplici modalità di espressione, facilitino la comprensione e favoriscano l'inclusione. Inoltre, molti ritengono che la complessità degli strumenti non costituisca un ostacolo significativo all'apprendimento.

Le principali conclusioni che emergono da questa prima analisi esplorativa dei dati del questionario indicano che un laboratorio focalizzato sulla formazione sull'uso della robotica a scuola dovrebbe prioritariamente fornire ai docenti una conoscenza di base sugli strumenti disponibili e sulle competenze necessarie per integrarli efficacemente in classe. Alcuni strumenti di robotica educativa richiedono infatti solo competenze minime di programmazione per essere utilizzati in modo efficace. Inoltre, molti di essi sono accessibili a prezzi limitati, specialmente se inclusi in piani o progetti specifici all'interno degli istituti.

Una formazione completa dovrebbe inoltre fornire informazioni approfondite sui benefici derivanti dall'utilizzo della robotica in classe, presentando evidenze provenienti da studi empirici solidi per contrastare false credenze sull'uso di questa tecnologia.

Dopo aver lavorato sull'autoefficacia e sulla fiducia nei confronti dei robot, è essenziale guidare i docenti nell'apprendimento delle metodologie più adatte per integrare i robot in piani didattici inclusivi (come discusso nel paragrafo 2.1) e nella selezione degli strumenti più appropriati alle esigenze degli studenti e in funzione di specifiche disabilità.

3.2. Caratteristiche del laboratorio di formazione permanente

A partire dalle considerazioni emerse dall'analisi sopra descritta, è stata avviata la strutturazione del laboratorio permanente di formazione rivolto a insegnanti di ogni ordine di scuola.

Il laboratorio intende porsi come luogo fisico e ambiente di apprendimento in cui personale universitario esperto intende offrire ai docenti l'opportunità di: (1) sperimentare, nel senso di "provare a progettare" la predisposizione di percorsi di apprendimento inclusivi rivolti ad alunni e studenti con disabilità, (2) ipotizzare le modalità di applicazione di metodologie di didattica attiva, (3) provare a implementare attività nei supporti robotici e di conseguenza (4) scegliere le strumentazioni da poter utilizzare nel proprio contesto classe.

L'obiettivo è innanzitutto quello di aiutare i docenti di ogni ordine e grado ad acquisire la capacità di strutturare percorsi di apprendimento orientati al raggiungimento di obiettivi specifici partendo da una progettazione didattica in cui venga valorizzato il collegamento con le aree personalizzate del PEI (realizzando punti di contatto con la progettazione curricolare) e previsto l'impiego di metodologie didattiche attive (tutoring e lavori di piccolo gruppo) per favorire il coinvolgimento attivo in classe, associate all'utilizzo di supporti tecnologici e robotici.

In secondo luogo, si mira a offrire agli insegnanti la possibilità di acquisire la capacità di co-progettare percorsi significativi interagendo con i diversi sistemi che ruotano intorno allo studente con disabilità come i centri di riabilitazione, la famiglia gli studenti stessi basandosi sulle evidenze scientifiche degli studi condotti in questi anni sull'applicazione della robotica e mondi virtuali nel lavoro con persone con disabilità.

Infine, gli stessi insegnanti sarebbero inoltre in grado di orientare in maniera più finalizzata la possibilità di acquisto di attrezzature per innovare la didattica prevista dai finanziamenti in atto in questo ultimo periodo (PON- PNRR).

3.3. Fasi di strutturazione del laboratorio

La strutturazione del laboratorio attraverserà alcune fasi necessarie (la prima in parte già realizzata nel sondaggio pilota descritto nel paragrafo 3.1) descritte di seguito.

Fase 1: Analisi dei bisogni di formazione degli insegnanti dei quattro ordini di scuola e degli studenti

Per la realizzazione di questa fase, dopo il sondaggio pilota, verranno implementati (anche attingendo dalla letteratura) quattro questionari rivolti ai docenti dei quattro ordini di scuola finalizzati a rilevare i bisogni formativi in termini di metodologie didattiche e tecnologie inclusive conosciute e utilizzate con alunni/studenti con disabilità e non solo. Attraverso L'Ufficio Scolastico Regionale verranno diffusi online in tutte le scuole della Regione Liguria i questionari implementati sull'applicativo Microsoft Forms.

Questa analisi servirà per rilevare i bisogni emergenti che gli insegnanti solitamente percepiscono a scuola quando devono lavorare con uno studente con disabilità.

Fase 2: Definizione delle metodologie didattiche e della loro applicazione nei supporti robotici

Attraverso una fase di confronto e co-progettazione, tenendo conto dei bisogni formativi rilevati nel precedente step, verranno prima progettate alcune attività didattiche definendo le metodologie e strategie da utilizzare (tutoring, lavoro in piccolo gruppo, lavoro libero), il ruolo del robot e poi le stesse verranno implementate sui dispositivi robotici.

Per la scuola dell'infanzia e le prime classi della scuola primaria si potrebbe ipotizzare, anche in base alla tipologia di bisogno, un lavoro con il robot per aprire il canale comunicativo, stimolare l'imitazione e acquisire le abilità sociali. I robot utilizzabili potrebbero essere Buddy (Blue Frog Robotics) e Navel (Navel Robotics GmbH). Per le ultime classi della scuola primaria e per la scuola secondaria di I grado, si potrebbe ipotizzare un lavoro sui contenuti disciplinari implementando la richiesta delle attività sul dispositivo robotico, in questo caso il robot NAO (Aldebaran). Per la scuola secondaria di II grado si potrebbe ipotizzare un percorso sui contenuti disciplinari attraverso l'utilizzo di NAO per simulare i percorsi di PCTO e di avviamento professionale (come sostenere un colloquio di lavoro).

Fase 3: Sperimentazione pratica delle sessioni di lavoro in contesto scolastico

Al termine delle impostazioni delle attività verrà realizzato un percorso pilota per attestare quanto previsto della fase 2. Se il pilota attesterà la bontà delle attività ideate e la funzionalità degli strumenti predisposti messi a punto nella fase precedente, la sperimentazione potrà partire in contesto scolastico.

Fase 4: Strutturazione del laboratorio di formazione per insegnanti di ogni ordine e grado

A partire dalle evidenze tratte dall'analisi delle informazioni estrapolate nelle fasi precedenti verrà predisposto il percorso formativo caratterizzante il laboratorio permanente per gli insegnanti dei quattro ordini di scuola che avrà sede presso i locali dell'Università di Genova. In questo laboratorio gli insegnanti potranno trovare strumentazioni robotiche e tecnologiche, nonché conoscere metodologie di didattica attiva e potranno provare a progettare attività manipolando personalmente le tecnologie presenti.

4. Conclusioni

Nonostante tutti conoscano gli usi più comuni delle tecnologie robotiche, lavorare con esse a scuola, in particolare con studenti con Bisogni Educativi Speciali, richiede competenze specifiche aggiuntive, che si devono legare in modo imprescindibile con gli aspetti riabilitativi, educativi e didattici, a favore del lavoro di rete.

Le necessità di formazione degli insegnanti sono numerose, di conseguenza, le attività di formazione proposte potrebbero contribuire a rispondere in modo concreto alle necessità sempre più forti e diffuse nei vari ordini di scuola. Proporre e monitorare valide risposte educative alle situazioni particolarmente vulnerabili e delicate per la crescita e l'educazione deve passare però inevitabilmente attraverso un'analisi dei bisogni reali degli insegnanti e degli alunni/studenti. Partire dall'analisi dei diversi contesti scolastici, permette di avere un quadro della situazione realistico, non solo per poter cogliere appieno i bisogni presenti a scuola, ma anche di progettare le specifiche risposte.

La creazione del laboratorio permanente consentirà un passaggio di informazioni e saperi che potrà poi essere portato nelle scuole, tramite gli insegnanti che frequenteranno il laboratorio e la formazione prevista. La possibilità di rendere permanente il laboratorio, consentirà di rendere sempre fruibili gli strumenti tecnologici, di difficile reperimento (come, ad esempio, i robot) e di potersi formare con competenze specifiche. Il laboratorio potrebbe inoltre diventare un punto di crescita professionale per poter approfondire successivamente, attraverso altri studi e ricerche, come rispondere ai quesiti e alle problematiche che possono emergere a scuola e che potrebbero essere comunicate dagli insegnanti stessi che partecipano al laboratorio.

Contributi delle autrici

L'articolo è frutto di una piena collaborazione tra le due autrici. Ai fini delle valutazioni scientifiche, si attribuiscono a Valentina Pennazio i par. 3.2, 3.3, 4 e a Rita Cersosimo i par. 1, 2, 3.1.

Riferimenti bibliografici

- Ackermann E. (2002). Ambienti di gioco programmabili: cos'è possibile per un bambino di quattro anni. *TD-Tecnologie Didattiche*, 27: 48-55.
- Alimisis D. (2009). Robotic technologies as vehicles of new ways of thinking, about constructivist teaching and learning: the TERECoP Project. *IEEE Robotics and Automation Magazine*, 16(3): 21-23.
- Alimisis D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science & Technology Education*, 6(1): 63-71.
- Alimisis, D., Kynigos C. (2009). Constructionism and robotics in education. *Teacher education on robotic-enhanced constructivist pedagogical methods*, 11-26.
- Altin H., Pedaste M. (2013). Learning approaches to applying robotics in science education. *Journal of baltic science education*, 12(3): 365.
- Anwar S., Bascou N.A., Menekse M., Kardgar A. (2019). A systematic review of studies on educational robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 9(2): 2.
- Ayşe KO.Ç., Buyuk U. (2021). Effect of robotics technology in science education on scientific creativity and attitude development. *Journal of Turkish Science Education*, 18(1): 54-72.
- Baroni F., Folci I. (2022). Progettare l'inclusione tra Differenziazione Didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità e prospettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2).
- Belpaeme T., Baxter P.E., Read R., Wood R., Cuayáhuitl H., Kiefer B., Humbert R. (2012). Multimodal child-robot interaction: Building social bonds. *Journal of Human-Robot Interaction*, 1(2): 33-53.
- Belpaeme T., Kennedy J., Ramachandran A., Scassellati B., Tanaka F. (2018). Social robots for education: A review. *Science robotics*, 3(21), eaat5954.
- Benitti F.B.V., Spolaor N. (2017). How have robots supported STEM teaching?. *Robotics in STEM education: Redesigning the learning experience*, 103-129.
- Bers M. Urrea C. (2000). Technological prayers: Parents and children working with robotics and values. In: Druin A., Hendlar J., a cura di, *Robots for kids: Exploring new technologies for learning experiences* (pp. 194-217). New York: Morgan Kaufman.
- Bers M.U., Ponte I., Juelich C., Viera A., Schenker J. (2002). Teachers as designers: Integrating robotics in early childhood education. *Information technology in childhood education annual*, (1): 123-145.

- Bethel C.L., Henkel Z., Stives K., May D.C., Eakin D.K., Pilkinton M., Stubbs-Richardson M. (2016). Using robots to interview children about bullying: Lessons learned from an exploratory study. In *2016 25th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN)* (pp. 712-717). IEEE.
- Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci Editore.
- Boucenna S., Narzisi A., Tilmont E., Muratori F., Pioggia G., Cohen D., Chetouani M. (2014). Interactive technologies for autistic children: A review. *Cognitive Computation*, 6: 722-740.
- Breazeal C., Dautenhahn K., Kanda T. (2016). *Social robotics. Springer handbook of robotics*, 1935-1972.
- Caci B., D'Amico A., Cardaci M. (2004). New frontiers for psychology and education: Robotics. *Psychological Reports*, 94: 1327-1374.
- Catlin D., Blamires M. (2019). Designing Robots for Special Needs Education. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(2): 291-313. doi: 10.1007/s10758-018-9378-8.
- Cersosimo R., Pennazio V. (2022). "L'inglese tra tecnologie ed emozioni": Un percorso inclusivo di avvicinamento alla lingua inglese con elementi di robotica, intelligenza artificiale e realtà virtuale. *Lend*, 4.
- Cole S., Horvath B., Chapman C., Deschenes C., Ebeling D., Sprague Jeffrey (2000). *Adapting Curriculum and Instruction in Inclusive Classrooms: A Teacher's Desk Reference*, 2nd Edition. Bloomington.
- Diehl J.J., Schmitt L.M., Villano M., Crowell C.R. (2012). The clinical use of robots for individuals with autism spectrum disorders: A critical review. *Research in autism spectrum disorders*, 6(1): 249-262.
- Eguchi A. (2010). What is educational robotics? Theories behind it and practical implementation. In: Gibson D., Dodge B., a cura di, *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010*, AACE, Chesapeake, VA, pp. 4006-4014.
- Fridin M., Belokopytov M. (2014). Acceptance of socially assistive humanoid robot by preschool and elementary school teachers. *Computers in Human Behavior*, 33: 23-31.
- Hall T. E., Meyer A., Rose D.H., a cura di (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford press.
- Harel I., Papert S. (1991). *Constructionism*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Hockly N. (2016). *Focus on learning technologies*. Oxford University Press.
- Huang G., Moore R.K. (2023). Using social robots for language learning: are we there yet?. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 3(1): 208-230.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Smith K.A. (1984). *Cooperative learning*. New Brighton: Interaction Book Company.
- Jung S.E., Won E.S. (2018). Systematic review of research trends in robotics education for young children. *Sustainability*, 10(4): 905.
- Kim S.W., Lee Y. (2015). A Survey on Elementary School Teachers' Attitude toward Robot. In: *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1802-1807). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Kiuppis F., Hausstätter R. (2014). Inclusive education for all, and especially for some. *Inclusive education twenty years after Salamanca*, 1-5.
- Kochhar-Bryant C.A., Kochhar C., West L.L., Taymans J.M. (2000). *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. Prentice Hall.
- Kurtts S.A. (2006). Universal design for learning in inclusive classrooms. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(10): 7.
- Laudanna E., Potenza M.F. (2009). Adattamenti di robot giocattolo: alcune idee. In: S. Besio. *Gioco e giocattoli per il bambino con disabilità motoria*. Milano: Unicopli.
- Lemaignan S., Newbutt N., Rice L., Dal, J. (2022). “It’s important to think of Pepper as a teaching aid or resource external to the classroom”: A social robot in a school for autistic children. *International Journal of Social Robotics*, 1-22.
- Leroux P. (1999). Educational Robotics. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 10: 1080-1089.
- Lewis T.T., Kim H., Darcy-Mahoney A., Waldron M., Lee W.H., Park C.H. (2021). Robotic uses in pediatric care: A comprehensive review. *Journal of Pediatric Nursing*, 58: 65-75.
- Lytridis, C., Vrochidou, E., Chatzistamatis, S., Kaburlasos, V. (2019). Social engagement interaction games between children with Autism and humanoid robot NAO. In: *International Joint Conference SOCO’18-CISIS’18-ICEUTE’18: San Sebastián, Spain, June 6-8, 2018 Proceedings 13* (pp. 562-570). Springer International Publishing.
- Marsili F., Morganti A., Vivanet G. (2020). Nuovi orizzonti di ricerca in educazione speciale: le sintesi di sintesi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1): 185-200.
- Metta G., Sandini G., Vernon D., Natale L., Nori F. (2008). The iCub humanoid robot: an open platform for research in embodied cognition. In: *Proceedings of the 8th workshop on performance metrics for intelligent systems* (pp. 50-56).
- MacDonald A., Huser C., Sikder S., Danaia L. (2020). Effective early childhood STEM education: Findings from the Little Scientists evaluation. *Early Childhood Education Journal*, 48(3): 353-363.
- Oudeyer P.Y., Gottlieb J., Lopes M. (2016). Intrinsic motivation, curiosity, and learning: Theory and applications in educational technologies. *Progress in brain research*, 229: 257-284.
- Papadakis S., Orfanakis V. (2017). The combined use of Lego Mindstorms NXT and App Inventor for teaching novice programmers. *Educational Robotics in the Makers Era 1* (pp. 193-204). Springer International Publishing.
- Papadakis S., Vaiopoulou J., Sifaki E., Stamovlasis D., Kalogiannakis M. (2021). Attitudes towards the Use of Educational Robotics: Exploring Pre-Service and In-Service Early Childhood Teacher Profiles. *Education Sciences*, 11(5): 204. doi: 10.3390/educsci11050204.
- Papert S. (1980). *Mindstorms: Computers, Children and Powerful Ideas*. N Y: Basic Books.
- Papert S. (1992). *The Children’s Machine*. N.Y: Basic Books.
- Pastra K. (2023). La Robotica nell’Educazione: Entusiasmante o Essenziale?. In: *Robot sociali e educazione* (pp. 139-154). Raffaello Cortina Editore.

- Pedersen B.K.M.K., Larsen J.C., Nielsen J. (2020). The effect of commercially available educational robotics: A systematic review. *Robotics in Education: Current Research and Innovations*, 10: 14-27.
- Pennazio V. (2017). Social Robotic to help children with autism in the Interaction through imitation, *REM*, 9: 10-16.
- Pennazio V. (2018). Il laboratorio di robotica inclusiva nei percorsi di formazione di insegnanti ed educatori sociali. In: *Inclusione 3.0* (pp. 208-231). Milano: FrancoAngeli. <https://u-pad.unimc.it/handle/11393/248707>.
- Pusceddu G., Cocchella F., Bogliolo M., Belgiovine G., Lastrico L., Casadio M., Re, F., Sciutti A. (2022). Training School Teachers to Use Robots as an Educational Tool: The Impact on Robotics Perception. In: Cavallo F., Cabibihan J.J., Fiorini L., Sorrentino A., He H., Liu X., Matsumoto Y., Ge S.S. a cura di, *Social Robotics* (Vol. 13818, pp. 103-113). Springer Nature Switzerland. doi: 10.1007/978-3-031-24670-8_10.
- Reich-Stiebert N., Eyssel F. (2016). Robots in the Classroom: What Teachers Think About Teaching and Learning with Education Robots. In: Agah A., Cabibihan J.J., Howard A.M., Salichs M.A., He H. a cura di, *Social Robotics* (pp. 671-680). Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-47437-3_66.
- Resnick M., Martin F.G., Sargent R., Silverman B. (1996). Programmable bricks: Toys to think with. *IBM Systems Journal*, 35(3-4): 443-452.
- Resnick M. (2000). Commentary: Looking to the future. *The Future of Children*, 10(2): 173-175.
- Robaczewski A., Bouchard J., Bouchard K., Gaboury S. (2021). Socially assistive robots: The specific case of the NAO. *International Journal of Social Robotics*, 13: 795-831.
- Robins B., Dautenhahn K. (2014). Tactile interactions with a humanoid robot: novel play scenario implementations with children with autism. *International journal of social robotics*, 6: 397-415.
- Romero M., Dupont Y. (2016). Educational robotics: from procedural learning to creative project oriented challenges with LEGO WeDo. *EDULEARN16 proceedings* (pp. 6159-6163). IATED.
- Salend, S. J. (2001). Creating your own professional portfolio. *Intervention in School and clinic*, 36(4): 195-201.
- Savia G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Scassellati B., Boccanfuso L., Huang C. M., Mademtzi M., Qin M., Salomons N., Shic F. (2018). Improving social skills in children with ASD using a long-term, in-home social robot. *Science Robotics*, 3(21).
- Schank R.C., Berman T.R., Macpherson K.A. (2013). Learning by doing. In *Instructional-design theories and models* (pp. 161-181). Routledge.
- Seckel M.J., Salinas C., Font V., Sala-Sebastia G. (2023). Guidelines to develop computational thinking using the Bee-bot robot from the literature. *Education and Information Technologies*, 28(12): 16127-16151.

- Serholt S., Barendregt W., Vasalou A., Alves-Oliveira P., Jones A., Petisca S., Paiva A. (2017). The case of classroom robots: teachers' deliberations on the ethical tensions. *Ai Society*, 32: 613-631.
- Shen S., Slovak P., Jung M.F. (2018). "Stop. I See a Conflict Happening." A Robot Mediator for Young Children's Interpersonal Conflict Resolution. In: *Proceedings of the 2018 ACM/IEEE international conference on human-robot interaction* (pp. 69-77).
- Siegel M., Breazeal C., Norton M.I. (2009). Persuasive robotics: The influence of robot gender on human behavior. *IEEE/RSJ International Conference on Intelligent Robots and Systems* (pp. 2563-2568). IEEE.
- Strollo M.R. (2008). *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Tanaka F., Isshiki K., Takahashi F., Uekusa M., Sei R., Hayashi K. (2015). Pepper learns together with children: Development of an educational application. *2015 IEEE-RAS 15th International Conference on Humanoid Robots (Humanoids)* (pp. 270-275). IEEE.
- Tapus A., Mataric M.J., Scassellati B. (2007). Socially assistive robotics. *Grand Challenges of Robotics. IEEE Robot. Autom. Mag.*, 14.
- Toh L.P.E., Causo A., Tzuo P.W., Chen I.M., Yeo S.H. (2016). A review on the use of robots in education and young children. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2): 148-163.
- Zhong B., Xia L. (2020). A systematic review on exploring the potential of educational robotics in mathematics education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(1): 79-101.

Formarsi e formare l'altro da sé: la terza missione come *veicolo* per arginare la povertà educativa

Educating the other beyond the self: The third mission of universities as a means to reduce educational poverty

Erika Marie Pace*, Alessio Di Paolo**, Iolanda Zollo***, Paola Aiello****, Maurizio Sibilio*****[^]

Riassunto

Questo articolo mira a sollecitare una riflessione pedagogica che esplori il ruolo del *mentoring* e il suo potenziale educativo nel contrasto alle povertà educative. Nello specifico, esso propone un focus sugli obiettivi della terza missione e su come il mentoring possa configurarsi quale *medium* per raggiungere tali obiettivi, attraverso il doppio canale della formazione dei docenti e dei discenti e mediante, altresì, le diverse attività proposte dall'Università, secondo una traiettoria di ricerca che punti a consolidare la comunità educante attraverso una prospettiva sistemica e reticolare.

Parole chiave: inclusione, povertà educativa, *mentoring*, sviluppo di comunità, dispersione scolastica.

Abstract

This article aims to stimulate a pedagogical reflection that explores the role of

* Ricercatrice di Didattica Generale e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno.

** Dottorando di Ricerca in Didattica, Pedagogia Speciale e Tecnologie per un'Educazione Inclusiva, Università degli Studi di Salerno.

*** Professoressa associata di Didattica Generale e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno.

**** Professoressa ordinaria di Didattica Generale e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno.

***** Professore Ordinario di Didattica Generale e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno.

[^] L'articolo è frutto del lavoro congiunto e della ricerca condivisa tra gli autori. I paragrafi 1, 2 e 3 vanno attribuiti a Erika Marie Pace, il paragrafo 4 a Alessio Di Paolo, e il paragrafo 5 a Iolanda Zollo. Paola Aiello e Maurizio Sibilio sono rispettivamente coordinatore e responsabile scientifico del progetto di ricerca per il gruppo dell'Università degli Studi di Salerno.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17598

advocates for an examination of the third mission, highlighting mentoring as a pivotal medium in attaining these objectives. Through the dual avenues of teacher and learner education, as well as the diverse activities fostered by the university, it explores how mentoring can be harnessed to advance educational objectives. This research trajectory is oriented towards promoting a systematic and networked perspective to strengthen the educational community.

Keywords: inclusion, educational poverty, mentoring, community development, school dropout.

First submission: 29/03/2024, accepted: 04/05/2024

1. Introduzione

Questo articolo intende evidenziare l'importanza dell'investimento universitario nella terza missione, attraverso la narrazione di un'esperienza progettuale di carattere nazionale dal titolo "Seconda stella a destra, questo è il cammino – Mentori per la resilienza" (numero progetto: 2017-GEN-00833)¹. Il progetto triennale, attuato tra febbraio 2019 e giugno 2022, ha coinvolto tre regioni del centro-sud Italia: la Toscana, la Campania e la Sicilia.

La finalità del progetto è stata mettere in atto azioni sostenibili per contrastare, in maniera consapevole e strategica, comportamenti che contribuiscono alla povertà educativa, intesa come:

[*l'esclusione*] dall'acquisizione delle competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione, [*ma*] allo stesso tempo [...] limitazione dell'opportunità di crescere dal punto

¹ Componenti della partnership: Arci Salerno, Associazione D.O.G. Dentro l'Orizzonte Giovanile (Arezzo), Associazione Officina socialmeccanica (Catania), Azienda USL Toscana Sud Est, Comune di Castiglion Fiorentino (Arezzo), Comune di Catania, Comune di Salerno, Cooperativa Sociale Punto and Accapo (Catania), Istituto Comprensivo Margaritone di Arezzo, Istituto Comprensivo San Tommaso D'Aquino di Salerno, Istituto Comprensivo Gennaro Barra di Salerno, Istituto Comprensivo Città di Castiglion Fiorentino (Arezzo), Istituto Omnicomprensivo Pestalozzi di Catania, Oxfam Italia Intercultura Soc. Coop. (Arezzo), PIN S.c.r.l. Servizi Didattici e Scientifici per l'Università di Firenze (Prato), Progetto 5 Società Cooperativa Sociale ONLUS (Arezzo), Rione Cassero (Castiglion Fiorentino, Arezzo), Rione Porta Romana (Castiglion Fiorentino, Arezzo), Rugby I Briganti ASD ONLUS (Catania), S.I.A.R. - Società Italiana di Analisi Reichiana (Roma), Università degli Studi di Salerno, Università degli Studi di Siena.

di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di sé stessi e del mondo (Save the Children, 2014, p. 4).

A questo scopo, tutte le azioni previste hanno avuto come denominatore comune l'individuazione e la realizzazione di interventi e di attività efficaci, atti a favorire la partecipazione attiva di tutta la comunità educante. Ci si è posti, infatti, l'obiettivo di assicurare, anche attraverso l'accurata individuazione di specifici partner, un pieno coinvolgimento di un ampio raggio di attori territoriali, tra cui università, associazioni non governative, cooperative sociali ed enti pubblici. Le azioni centrali caratterizzanti questo progetto, quindi, sono state: la costituzione, il sostegno diretto, il coinvolgimento e l'ampliamento di una "comunità educante" (Azioni 2 e 3), il rafforzamento del sistema scuola attraverso la formazione, il mentoring e la riqualificazione (Azione 4), lo sviluppo delle competenze cognitive, affettive ed espressive (Azione 5).

In tal senso, focus centrale delle attività educativo-didattiche proposte, sia nella scuola sia nell'extra-scuola, è stato l'individuazione di metodologie volte a rispondere efficacemente alle esigenze emerse nelle varie comunità educanti per promuovere l'inclusione scolastica e sociale, facilitare l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità e favorire lo sviluppo della personalità umana. Nello specifico, ci si è proposti di:

- costruire ponti tra scuola, terzo settore e territorio per attivare modelli di co-progettazione e per potenziare la capacità di rispondere alla complessità, razionalizzando programmazioni e finanziamenti;
- innovare la didattica curricolare al fine di adottare metodi più accoglienti per tutti gli alunni e, in particolare, per quelli che incontrano maggiori difficoltà nello stare a scuola;
- promuovere il protagonismo di alunni e famiglie, sostenendone le relazioni;
- individuare e proporre azioni di policy locale e nazionale.

2. La centralità del *mentoring* nel Progetto

Prima di presentare le attività condotte dal gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Salerno, è fondamentale descrivere l'approccio del *mentoring*, che ha rappresentato, sin dalle prime fasi del progetto, la bussola orientatrice.

La figura del mentore, negli ultimi anni, ha assunto un ruolo di crescente rilevanza, come emerge da un'ampia letteratura a riguardo². Nella sua definizione classica, il mentore è una figura adulta, con un bagaglio significativo di esperienza, che prende sotto la sua ala protettiva un giovane, instaurando un

² Mullen e Klimaitis, nel 2019, individuano, a tale riguardo, oltre 443.000 pubblicazioni in lingua inglese, di cui oltre 265.000 inerenti al mentoring in ambito educativo.

legame intenso e guidandolo nel percorso di sviluppo psicosociale e professionale (Yanow, 2020). Nel corso del tempo, tuttavia, tale figura ha subito varie trasformazioni, manifestandosi in forme diverse e talvolta sovrapponendosi ad altri ruoli come quelli del *tutor* o del *coach*, che frequentemente includono anche aspetti propri del *mentoring* (Crisp e Cruz, 2009), estendendosi oltre l'ambito accademico, nel primo caso, e al di là della preparazione atletica, nel secondo. Ciò che distingue il mentore dalle altre figure è che quest'ultimo appare essere maggiormente orientato al supporto emotivo-affettivo e alla costruzione di una relazione partecipativa capace di suscitare sia l'identificazione che la distanza da sé (D'Alessio *et al.*, 2010). Questo approccio evoca, dunque, una trasformazione sia nell'individuo stesso sia nell'altro da sé poiché non ci si limita a conformarsi, ma ci si spinge verso un cambiamento di prospettiva nella percezione della realtà (Sterling, 2011).

A tal proposito, Mullen e Klimatis (2019) individuano nove tipologie di approcci al *mentoring*, riassunte nella tabella seguente.

Tab. 1 - *Tipologie di approcci del mentoring (Mullen e Klimatis, 2019, p. 7, adattata dagli autori)*

Tipologia	Dimensione chiave
Mentoring formale	Interazioni programmatiche pianificate
Mentoring informale	Interazioni spontanee tra mentore e <i>mentee</i>
Mentoring diversificato	Relazioni miste di interessi e aspetti demografici
Mentoring a distanza	Interazione a distanza attraverso l'utilizzo di tecnologie
Mentoring collaborativo/Co-mentoring	Sviluppo relazionale trasformativo
Mentoring di gruppo	Agende condivise fondate sulle differenze
Mentoring tra pari	Relazione di aiuto tra pari per favorire l'empowerment
Mentoring su vari livelli	Mentoring tra diversi livelli organizzativi
Mentoring culturale	Culture differenti accomunate da obiettivi comuni

All'interno di questo Progetto, si possono annoverare molteplici tipologie di *mentoring*. Tale approccio, infatti, si è configurato come una guida preziosa per tutti gli attori coinvolti, che si sono alternati tra il ruolo di mentori e *mentee* a seconda delle esigenze e delle non poche sfide incontrate *lungo il cammino*. Inoltre, come sarà esplicitato nei paragrafi seguenti, il *mentoring* ha orientato, in modo significativo, la selezione delle metodologie e delle tecniche adottate nelle attività proposte.

3. Il ruolo del Gruppo di Ricerca dell'Università degli Studi di Salerno nel Progetto "Mentori"

Nel contesto del territorio salernitano, e più specificamente in riferimento al gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Salerno, le attività previste da Progetto sono state implementate in due Istituti Comprensivi ubicati nella città di Salerno. Seguendo i paradigmi progettuali nell'ambito dello sviluppo comunitario e della promozione del benessere (Kretzmann e McKnight, 1993; Russell, McKnight, 2022; Pace, Aiello, 2022), l'obiettivo principale è stato incoraggiare una partecipazione attiva dei destinatari in tutte le fasi di progettazione, implementazione e valutazione delle attività, coinvolgendo sia docenti che alunni. In collaborazione con le dirigenti scolastiche e con una rappresentanza dei docenti degli istituti scolastici, sono state avviate le seguenti iniziative rivolte al corpo docente:

- due corsi di formazione per docenti curricolari e di sostegno dal titolo "La didattica tra tradizione e innovazione per lo sviluppo delle competenze trasversali in contesti inclusivi";
- attività formative e integrative per la progettazione di materiali didattici interattivi.

Al fine di garantire la progettazione di un corso di formazione adeguato alle esigenze dei docenti e per assicurare una partecipazione attiva e costante alle attività gratuite su base volontaria, è stato utilizzato un questionario on line realizzato tramite Google Moduli. Ai docenti è stato richiesto di selezionare gli argomenti di loro maggiore interesse da un elenco riguardante i temi principali dell'innovazione didattica, dell'inclusione e del progetto stesso, con la possibilità di aggiungere, a loro discrezione, ulteriori argomenti. Successivamente, sono state organizzate riunioni con le dirigenti scolastiche e con le docenti referenti del progetto per condividere la proposta progettuale. Gli obiettivi individuati sono stati:

- aumentare la consapevolezza dei principi e dei valori dell'educazione inclusiva per migliorare la qualità della vita degli studenti, dell'intero corpo docente e degli altri attori coinvolti;
- utilizzare metodologie e strategie didattiche per sviluppare varie forme di pensiero degli studenti (critico, creativo, riflessivo) al fine di arricchire le proprie conoscenze e abilità trasversali;
- implementare strategie didattiche inclusive che favoriscono l'uso di strumenti online per la gestione dei contenuti, l'editing di contenuti, la produzione e la pubblicazione di artefatti;
- acquisire conoscenze sui temi del mentoring e sviluppare idee per l'adozione di questo approccio nelle classi del primo ciclo di istruzione.

Il feedback dei docenti ha messo in evidenza la necessità di percorsi formativi pratici che includessero esempi contestualizzati e materiali adattabili alle esigenze e agli interessi dei loro alunni. In tal senso, sono state proposte attività integrate da svolgere durante l'orario dedicato alla programmazione, alle quali hanno partecipato i docenti interessati in piccoli gruppi. Durante queste attività, è stato possibile affrontare le richieste specifiche dei docenti e sviluppare materiali didattici con l'assistenza di un animatore territoriale, utilizzabili sia dagli insegnanti specializzati sul sostegno che dagli insegnanti curricolari.

Il principio guida è stato promuovere un apprendimento significativo che coinvolgesse, sia sul piano emotivo sia sul piano pratico, gli alunni, con l'obiettivo di ridurre la dispersione durante le lezioni, che, per un certo periodo, si sono tenute anche in modalità a distanza a causa della pandemia da Covid-19. In risposta alle difficoltà riscontrate durante il lockdown, sono state progettate attività educative e didattiche per lo sviluppo di competenze sia curricolari che trasversali.

I corsi di formazione sull'innovazione didattica e le attività di programmazione didattica rivolti ai docenti hanno costituito un'opportunità imprescindibile affinché si potesse creare un rapporto basato sulla fiducia e su un reciproco ed equo scambio, caratteristiche fondamentali per lo sviluppo di una relazione proficua tra mentori e *mentee* in un'ottica di *mentoring* su vari livelli (Mullen, Klimatis, 2019). Si è dato ampio spazio ad un ascolto attivo in modo tale da capitalizzare tutte le risorse a disposizione (Kretzmann, McKnight, 1993; Russell, McKnight, 2022; Pace, Aiello, 2022) sì da attivare azioni che, per quanto possibile, rispondessero alle priorità emerse dai rispettivi Istituti Scolastici e dalle classi specifiche coinvolte. In particolare, il gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Salerno, al fine di garantire una sostenibilità futura delle attività proposte, ha assunto maggiormente il ruolo di "amico critico" (Booth, Ainscow, 2011), costituendo un punto di riferimento, una guida, un mentore, *in primis*, per i docenti che hanno mostrato particolare interesse a adottare e a sviluppare processi di *mentoring* all'interno delle loro classi.

Questo processo ha consentito di sperimentare, in prima persona, una formazione che si basa proprio sulla costruzione di una relazione tra un mentore e un *mentee*. Seppur le istituzioni scolastiche sono entrate a far parte del progetto dopo più di un anno e mezzo dall'avvio dello stesso e nonostante tra l'Università degli Studi di Salerno e le suddette istituzioni non vi fosse mai stata una collaborazione in precedenza, queste iniziative sono state fondamentali per creare le basi necessarie al fine di lavorare serenamente nelle classi con gli alunni e con i docenti, i quali hanno accolto il gruppo di ricerca e gli educatori con entusiasmo e motivazione, stimolando il senso di appartenenza al progetto, così necessario a garantire una sostenibilità delle azioni successivamente alla conclusione del progetto stesso.

Frutto dei corsi di formazione sulla didattica innovativa e delle riunioni successive tenutesi con i docenti interessati a sperimentare il dispositivo del *mentoring* all'interno delle loro classi è stato, infatti, l'individuazione delle priorità educative tra gli alunni per contrastare la povertà educativa: la realizzazione di percorsi atti a lavorare sulle loro emozioni, intessendo reti di supporto, di mentori e *mentee* che si scambiassero il ruolo in base alle necessità, che potessero rafforzare le dinamiche di gruppo e aumentare il senso di appartenenza alla classe e alla scuola dei singoli studenti. L'individuazione degli sfondi integratori ha seguito un approccio analogo proprio per assicurare, per quanto possibile, un senso di appartenenza alle iniziative da parte dei docenti e degli alunni.

Altra priorità centrale è stata il coinvolgimento del maggior numero di alunni possibile, offrendo un'opportunità educativa a tutti gli studenti frequentanti la Scuola Primaria e la Scuola Secondaria I° grado. È stato previsto, inoltre, il coinvolgimento attivo di tutti i docenti di classe durante lo svolgimento delle attività, con l'obiettivo principale di attivare una formazione in azione per favorire l'acquisizione di nuove strategie atte a promuovere processi di *mentoring* tra pari (sia tra i docenti, sia tra gli alunni) e l'orientamento formativo in un'ottica inclusiva. Sono stati proposti quattro percorsi laboratoriali in 22 classi, coinvolgendo ben 373 alunni:

- “*In viaggio verso Brema... tra arte, emozioni e mentoring*”, realizzato in 7 classi, di cui 5 della Scuola Secondaria I° grado e 2 della Scuola Primaria; nel laboratorio sono stati coinvolti 117 alunni;
- “*Voglio esserci. La nostra vita a tappe*”, realizzato in 4 classi della Scuola Secondaria I° grado; gli alunni coinvolti sono stati 59;
- “*Mentori narratori: in viaggio con i racconti*”, realizzato in 5 classi della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria I° grado; il numero di alunni coinvolti è stato 87;
- “*Un mentore per crescere: un'avventura da vivere insieme*”, realizzato in 6 classi; il numero degli alunni coinvolti è stato di 110.

Per tutte le attività progettate è stato adottato un modello di progettazione in azione al fine di dare maggiore spazio agli interessi degli alunni e alle loro peculiarità individuali. Di notevole importanza è stato l'approccio narrativo che si è prefigurato come strumento principale per molti momenti educativi e formativi proposti sia per il dispositivo del *mentoring* sia per la promozione del protagonismo giovanile e della cittadinanza attiva. Ci si è assicurati anche di promuovere varie forme di espressione: dalla lettura all'arte, dalla musica e alla drammatizzazione, connettendo, quindi, la riflessione a una modalità di comunicazione che meglio rappresentasse gli alunni e che mettesse in luce le loro potenzialità. Durante lo svolgimento dei laboratori, inoltre, non sono mancati

momenti di apprendimento cooperativo, produzione di lavori in gruppo e attività riflessive e di confronto.

In sintesi, le attività formative ed educative rivolte ai docenti e agli alunni, svolte durante i tre anni di progetto, hanno mirato a fornire le competenze necessarie affinché si potesse, da un lato, offrire una didattica maggiormente inclusiva che promuovesse l'acquisizione di competenze cognitive e non cognitive e, dall'altro, promuovere la collaborazione, lo spirito di solidarietà e le dinamiche di gruppo tra i docenti e gli alunni al fine di rafforzare la comunità educante in grado di sostenere le carriere scolastiche più fragili, contrastare la povertà educativa, e favorire il protagonismo giovanile.

Dai questionari di gradimento e dalle interviste condotte con gli alunni e con i docenti è emerso che, dal punto di vista emotivo, la maggior parte dei partecipanti alle attività laboratoriali ha avvertito un maggior senso di appartenenza alla classe e un clima di gruppo più sereno. I lavori creati dagli alunni sono stati affissi alle mura delle classi; le aule si sono trasformate, pur se per brevi momenti, in piccoli teatri, laboratori d'arte e immagine, spazi volti a promuovere la libertà di pensiero, di azione e di espressione delle proprie emozioni. Elementi fondamentali, sempre da quanto riportato dai partecipanti al Progetto in fase valutativa, sono stati la collaborazione, la dedizione, la volontà e la motivazione di realizzare laboratori che potessero promuovere una maggiore inclusione di tutti gli alunni, fattore fondamentale, quest'ultimo, per ridurre l'incidenza della dispersione scolastica e contrastare la povertà educativa.

Per quanto concerne il dispositivo sviluppato per i laboratori dedicati alle azioni di mentoring per gli alunni, la narrazione e altre forme di espressione, quali l'arte, la musica e la drammatizzazione, sono state utilizzate come sfondo integratore, un *fil rouge*, che ha dato un'impronta significativa a tutte le attività svolte. I laboratori hanno promosso l'avvio di un processo di mentoring tra pari, partendo proprio dalla conoscenza del sé, dall'individuazione delle proprie capacità e delle proprie risorse da mettere in luce durante le varie attività proposte, riflettendo sull'importanza del proprio contributo e di quello dei compagni al fine di raggiungere determinati traguardi condivisi. I vari momenti di riflessione, quindi, sono stati introdotti dall'utilizzo di brevi testi, fiabe, brani musicali e opere d'arte che hanno sollecitato la condivisione delle proprie emozioni con l'intento di acquisire maggiore consapevolezza dei propri sentimenti e di quelli altrui per promuovere una conoscenza più ampia dei compagni e per rafforzare il gruppo classe. Al fine di condividere, nel dettaglio, una delle esperienze laboratoriali condotte, il paragrafo che segue sarà incentrato sulla descrizione del laboratorio artistico-musicale.

4. I linguaggi del *Mentoring* per l'inclusione tra narrazione, musica, arte e teatro

Come emerge dalla trattazione precedente, in questo progetto, l'approccio del mentoring si è configurato quale *modus operandi* che interviene sulla capacità del singolo di guidare l'altro da sé, consentendo un maggiore accrescimento della conoscenza non solo attraverso il rispetto delle peculiarità altrui, ma anche e soprattutto per mezzo dell'individuazioni di azioni *non lineari*. Tale approccio ha rappresentato un vero e proprio ponte tra la conoscenza e l'esperienza, passando attraverso la mediazione di diversi linguaggi, tra cui si annoverano la musica, l'arte, il teatro e la narrazione. Trattandosi di un approccio rivolto al "diverso" da sé, mirante al consolidamento e alla promozione dell'altrui crescita, abbraccia attività che, in qualche modo, richiamano l'aspetto inclusivo, il potenziale di sviluppo culturale e di miglioramento nell'apprendimento per tutti e per ciascuno. Seguendo tale premessa, dunque, il mentoring diverrebbe quasi un *linguaggio* in grado di supportare il docente nel superamento delle barriere culturali e sociali, offrendo un terreno fertile per lo sviluppo del sé personale e professionale (Radlick, Mevatne, 2023). Questo processo veicolerebbe contemporaneamente valori culturali interconnessi alle attività artistico-musicali, che si andrebbero ad esercitare, favorendo e arricchendo in contemporanea la diversità e la rappresentatività nel mondo dell'arte.

Il laboratorio artistico-musicale, condotto nell'ambito del progetto "Mentori per la resilienza", ha avuto come obiettivo quello di valorizzare il riconoscimento dell'altro da sé attraverso diverse sotto-articolazioni che hanno preso tutte avvio dalla lettura della fiaba: ciò ha dato vita a riflessioni sull'importanza della stessa nella quotidianità. L'attività laboratoriale si è successivamente ampliata facendo ricorso alla musica, all'esercizio dell'arte e della narrazione, declinando il tutto sulla base delle specificità dei discenti. Gli stessi hanno avuto modo, attraverso momenti di discussione tra pari e *brainstorming*, di evidenziare *in primis* le caratteristiche principali dei racconti ascoltati, cui sono seguite riflessioni scaturenti dalla lettura, seguendo le suggestioni fornite dall'approccio narrativo ed *auto-narrativo* (Demetrio, 2012). A tal proposito, Taylor (1999) afferma che ognuno è plasmato dalle narrazioni che ha ascoltato e vissuto nel passato così come nella quotidianità. Ogni giorno si raccontano storie e, in questo scambio reciproco, avviene la negoziazione tra la propria identità e quella degli altri. Le narrazioni, dunque, possono essere strumenti preponderanti nel processo educativo per la costruzione di nuovi significati e la *ri-costruzione* di significati già assunti (Bocci *et al.*, 2023).

Le narrazioni sono spesso veicolate da mezzi di comunicazione come televisione, videogiochi, cronache giornalistiche, senza tener conto dei moderni

mezzi virtuali, quali ad esempio piattaforme multimediali (Furia, 2015). Le storie, quindi, se mediate e se utilizzate in modo consapevole, possono supportare nel dare *sensò* alle proprie esperienze, aiutando a immaginare il futuro, prendere decisioni e costruire la propria personalità, irrobustendo, inoltre, quella dei gruppi sociali e culturali a cui si appartiene (Bamberg, 2009). L'approccio narrativo rappresenta, quindi, uno strumento per potenziare le capacità *orientative* delle persone e delle comunità attraverso l'uso dei racconti (Märtsin, 2019). Bruner (trad. 2015), non a caso, sostiene che il pensiero narrativo rappresenta uno dei due principali modi con cui gli esseri umani organizzano e comprendono il mondo e la propria esperienza. Le narrazioni consentono, inoltre, di esplorare esperienze individuali e collettive, analizzando situazioni problematiche e comprendendone il significato culturale e sociale.

Attraverso la narrazione, l'azione umana è contestualizzata in uno specifico *tempo* e *spazio* (Petrovic *et al.*, 2022), dotandosi di intenzioni e motivazioni, ed è inserita in relazioni di causa/effetto e di reciprocità con altre azioni ed eventi (Hinchman, 2015); è, quindi, pervasa da un significato culturalmente *ricosciuto* e *ricoscibile*. Questa è la ragione per cui i dispositivi narrativi rivestono una particolare importanza nel contesto educativo e hanno assunto un ruolo fondamentale nell'empowerment e nelle relazioni (Eder, 1988). I lettori di storie entrano in contatto con mondi e persone differenti, vivendo esperienze che li arricchiscono e li coinvolgono profondamente. Al centro di questa interazione si trova il *personaggio*, che funge da ponte tra la narrazione e l'esperienza personale del lettore, facilitando il processo di mentalizzazione della condizione altrui.

Questo processo di *identificazione* e *comprensione* reciproca è cruciale per promuovere la socialità, l'empatia e una migliore intelligenza interpersonale. Le storie, sia lette che raccontate, divengono strumenti formativi che aiutano gli studenti a sviluppare la propria identità e a navigare nel loro percorso di crescita personale e professionale. Attraverso approcci educativi attivi, essi sono incoraggiati a esplorare il proprio mondo interiore, a mettersi in gioco e a maturare abilità e competenze trasversali³.

³ È da evidenziare come nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo il tema della narrazione funga da collante tra i diversi gradi di istruzione. Si legge ad esempio, in riferimento alla Scuola dell'Infanzia, come “*L'esperienza, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali sono infatti altrettante occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali*” (MIUR, 2012, p. 7); nel medesimo documento emerge, altresì, come “*Acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e*

Nell'ambito delle differenti attività narrative proposte nel laboratorio, incentrate sull'ascolto di storie, sul racconto di storie di vita, l'essenza stessa dell'azione educativa è sempre stata finalizzata alla valorizzazione delle potenzialità e delle possibilità esistenziali di ciascun discente, orientate verso il suo pieno sviluppo personale (Wu and Chen, 2020). In questo contesto educativo, l'intervento formativo ha costantemente mirato a mettere lo studente al centro, secondo una traiettoria *puerocentrica* e non docente-centrica, nel tentativo di rispettare le sue peculiarità. Il mentoring, che ha funto da cornice teorica e metodologica, è risultato un valido mezzo per sviluppare le potenzialità personali, sociali, culturali e professionali, particolarmente appropriato in ambienti semi-periferici e con svariate difficoltà sociali.

L'aspetto originale del progetto, tuttavia, non è stato solo l'applicazione del mentoring per potenziare l'aspetto relazionale e per favorire la scoperta del sé e dell'altro da sé, bensì quella di connettere alla riflessione anche l'espressione mediante alcune tra le forme d'arte più comuni, che sono divenute un vero e proprio *canale comunicativo* per i discenti (Bradley and Harvey, 2019). Si è generalmente convinti che l'unica forma attraverso la quale lo studente, e la persona in generale, possa esprimere il proprio sé è data da quella più vicina al proprio *modo di essere*, che non può essere condivisa solamente attraverso la scrittura, bensì attraverso diverse forme d'arte (Campbell, 1997). Ogni forma d'arte possiede una specificità che richiama in qualche modo il proprio io; il compito dell'educatore è quello di lasciarla levarsi. L'emergere di questa modalità di espressione, nel caso specifico del laboratorio proposto, non è stato predeterminato attraverso l'intervento diretto del docente, bensì attraverso svariati momenti di interazione tra discenti, in modo che fosse proprio il confronto con l'altro da sé, il *supporto* dell'altro da sé a far comprendere consapevolmente i propri punti di forza e di debolezza. Il mentoring, infatti, non si fonda solo sulla capacità dell'allievo di supportare il pari nell'apprendimento, bensì aiutarlo ad *emergere quale persona* (Ricoeur, 1993).

La favola, collante tra le diverse fasi progettuali, è stata mediata proprio attraverso attività musicali, di *body percussion*, attraverso le quali gli/le alunni/e hanno potuto comprendere meglio l'importanza del lavorare insieme, l'*agire* insieme per la conquista di un obiettivo, senza discriminazioni, ma facendo della diversità il motore del progresso e della vittoria; questo perché, nella società circostante e in costante fluttuazione tra multiculturalità e diversità (Piperino, 2008; Gollnick *et al.*, 2009), il potenziamento del riconoscimento del sé e dell'altro da sé è utile per spingere ad un miglioramento del sistema in generale.

rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, "ripetere", con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi" (Ivi, p. 16).

I diversi gradi scolastici per i quali è stato predisposto il progetto, secondo una prospettiva di continuità verticale già sottolineata nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012, p. 6), accolgono i diversi e delicati momenti di transizione dell'essere (Blos, 1993), che vedono nell'alunno/a il passaggio da bambino/a, inconsapevole di tutto ciò che accade attorno a lui/lei, a *fanciullo/a*, con non poche difficoltà dovute ad un corpo che inizia a cambiare, sentimenti che si mescolano senza essere precisamente definiti, un modo di concepire gli impulsi del tutto nuovo e che necessita di guide sicure che siano in grado di fornire le giuste traiettorie di senso (Best, Ban, 2021). La guida, nel caso del laboratorio presentato, è stata data anche dal *gruppo*, dal lavorare insieme, dall'affrontare comunemente un percorso all'interno dei sentimenti primari, che sono proprio quelli che generano, molto spesso, dissidi interiori nei/le fanciulli/e *in fieri*. Ne consegue che la prospettiva di crescita collettiva si declina nell'opportunità di trovare dei punti saldi nell'incertezza del caso, nel *mare magnum* dei sentimenti. L'altro spalanca a sé e agli altri nuovi confini da esplorare, aiuta a moderare passioni a volte troppo dominanti. Da un'attività artistico-narrativa si può avviare una riflessione sui propri vissuti, un nuovo modo di elaborarli e *ri-condividerli* nella relazione (Riva, Russo, 2015).

Il laboratorio, nello specifico, ha tenuto in considerazione quelli che sono i personaggi principali del racconto, ovvero "*I musicanti di Brema*": l'asino, il cane, il gatto e il gallo. Ad ognuno di questi animali è stata associata una particolare emozione o sentimento, ritenuta maggiormente caratterizzante il periodo preadolescenziale e adolescenziale: la tristezza, l'amore, la paura, la rabbia. La tristezza nel lasciare sicurezze e ancoraggi che fino al momento della giovinezza si credono essere indissolubili e che, invece, richiedono modifiche flessibili al fine di affrontare nuovi percorsi di vita; l'amore inteso come *nuova conoscenza dell'altro*, come *nuova affettività* che si fa dirompente durante la pubertà; la paura di crescere e di responsabilizzarsi nel cammino dei giorni; la rabbia nel dover scoprire aspetti di una vita che non si presenta sempre rosea.

Ogni discente, nel proprio vissuto, ha trovato un modo differente di esprimere tali mutamenti, diverso a seconda dell'età di riferimento e nella modalità di espressione. Spesso a scuola predomina la forma scritta, che non tutti sentono affine per l'auto-descrizione. È necessario allora trovare nuovi canali per manifestare *mondi diversi e possibili* (Aiello, 2017). Il progetto ha fatto leva, appunto, su quattro forme di espressione diversificate, *vicarianti* (Berthoz, 2015; Sibilio, 2017).

Si è scelto di collegare a ogni animale e a ogni sentimento una delle quattro forme d'arte sopracitate. La musica è stata associata, in tal caso, all'asino, al quale è stato attribuito come sentimento la *tristezza*. Nella società, generalmente l'asino è visto come l'animale della solitudine, perché spesso disprezzato dall'altro ed utilizzato come etichetta generante stereotipi (Ordine, 2017). La

musica, di contro, è intesa come *ascolto* di autori classici, tra i quali emerge indubbiamente Chopin, che ha trasformato gli stati d'animo dell'uomo in melodia e spartito (Iwaszkiewicz, 1991). L'obiettivo, attraverso attività di ascolto e di meditazione individuale e collettiva, è stato quello di analizzare il concetto di tristezza nella prospettiva degli/le alunni/e, nonché insieme trasporlo in arte, attraverso attività in coppia e discussioni di gruppo, nell'ambito delle quali ciascuno ha dato il proprio contributo (Fig. 1), scardinando la concezione di diversità come barriera o limite o, addirittura, come *etichetta* (Iannaccone *et al.*, 2010; Savia, 2015).



Fig. 1 - La trasposizione della tristezza in arte ricorrendo allo studio di Picasso e del periodo blu, attività destinata ad una classe V della Scuola Primaria

Come seconda forma d'arte si è prediletta la pittura, il dipingere. La pittura è stata associata all'*amore* che, a sua volta, è stato legato come sentimento al cane, emblema dell'affetto incondizionato e della fedeltà incondizionata. La pittura è divenuta lo strumento con cui i discenti hanno mostrato le diverse sfaccettature dell'amore, associando ogni colore presente sulla tela al proprio modo di sentire l'amore, connettendo il tutto a due dei pittori che dell'amore ne ha fatto interpretato le diverse sfaccettature: Klimt e Pollock⁴ (Fig. 2). L'analisi dell'amore ha avuto come obiettivo il condurre gli studenti a manifestare le diverse forme del sentimento emergenti durante la crescita, a *ri-dipingere* con

⁴ Un esempio è dato dalla realizzazione di attività durante le quali è stato chiesto ai discenti di riprodurre opere nello stile Pollock, afferrando tutti i colori possibili e roteando attorno al bianco, punteggiando il foglio bianco immaginando anche situazioni di vita che li rendessero felici; dunque, attraverso il proprio vissuto i discenti hanno approfondito opere d'arte, acquisito sensibilità verso un dato autore e ridefinito a colori le proprie esperienze di vita.

nuovi cromatismi il proprio pensiero, realizzando nuove tele fatte di sentimenti e di emozioni contrastanti.



Fig. 2 - La trasposizione in arte dell'amore come emblema di felicità, destinato ad una classe V della Scuola Primaria

La terza forma d'arte scelta è stata il teatro, l'espressività. Il teatro è stato associato alla *paura* che, a sua volta, è stata unita alla figura del gatto. Il gatto è, tra tutti quelli presentati nella storia, l'animale che appare maggiormente fragile, ma che, nel momento opportuno, riesce a far emergere tutto il proprio spirito combattivo. È così anche durante l'adolescenza, quando i fanciulli hanno paura di portare sul *palcoscenico dei giorni* (Stern, 2004) i propri dubbi, le proprie perplessità, le proprie fragilità. Studiare da vicino, *sentire con l'altro* (Cavalieri, 2007) queste stesse paure, induce ad affrontare la paura stessa, superarla, non avendo timore di mostrarsi così come si è, temendo, dunque, alcun tipo di giudizio, affrontando con più sicurezza il cambiamento e i mutamenti a esso associati. I sentimenti stessi si sono convertiti in riscritture testuali del copione teatrale proposto, attraverso sessioni di lavoro in coppia e in gruppo, proprio adottando l'approccio del mentoring.

Le proposte derivanti dalla singola coppia si sono armonicamente intrecciate con quelle delle altre coppie per la realizzazione di un testo finale che ha racchiuso tutte le proposte (Fig. 3 e 4).

<p style="text-align: center;">OPERA TEATRALE: <i>I MUSICANTI DEL MENTORING</i></p> 	<p>Personaggi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narratori • 1 gruppo di cani • 1 gruppo di gatti • 1 gruppo di asini • 1 gruppo di galli • 1 gruppo di antagonisti
---	--

Fig. 3 e 4 - Predisposizione del copione teatrale, attività destinata ad una classe III della Scuola Secondaria di Primo Grado

L'ultima forma espressiva analizzata è stata la *body percussion*. La *body percussion* è molto più che semplice musica, perché richiede consapevolezza del proprio corpo per poterla realizzare (Maresca, Surian, 2017). Questa forma d'arte è stata associata al sentimento della *rabbia* che, a sua volta, è stato associato al gallo (Fig. 5). Il gallo è un animale che trasmette energia e potenza, la rabbia è caratterizzata proprio da una forte vitalità. Una forza che, tuttavia, non si riesce a gestire, proprio come il corpo in mutamento e del quale il fanciullo spesso non sente di essere parte. Risulta, dunque, utile lavorare proprio in direzione di una maggiore conoscenza delle proprie fisicità e corporeità, attraverso un uso diretto delle stesse, avendo come conseguenza un processo successivo di *coscientizzazione*, nel quale si impara ad *apprezzarsi nel mutamento*, a riconoscere e accettare ogni singolo cambiamento che avviene non solo interiormente, bensì esteriormente, distinguendo pertanto il mutamento fisico anche in chi è attorno e *con l'altro*, per affrontare meglio il proprio.

Le attività, dunque, hanno richiesto in maniera necessaria un'interazione con il proprio pari, perché è il pari a fornire gli strumenti di *progresso, maturazione e crescita*, in pieno accordo con i principi che guidano la strategia del mentoring. Attività di gruppo e di coppia hanno spinto a un confronto costante, a un'attivazione di processi interiori di osservazione del sé e dell'altro da sé, a individuare la strada giusta da seguire per farlo nell'alterità.

In sintesi, il laboratorio di mentoring, arricchito dalle varie forme d'arte e dalla narrazione, si è rivelato non solo un valido strumento per favorire la crescita personale e relazionale degli studenti, ma anche un'opportunità per valorizzare la diversità e promuovere la comprensione reciproca. Attraverso un approccio inclusivo e centrato sull'individuo, il mentoring ha permesso agli

alunni e alle alunne di esplorare e di esprimere i propri sentimenti e le proprie esperienze, affrontando con coraggio e consapevolezza i cambiamenti della vita. In questo modo, esso ha contribuito non solo a rafforzare il legame con il territorio e le radici culturali, ma anche a sviluppare competenze trasversali cruciali per il futuro dei partecipanti, in un'ottica di *co-costruzione di interazione didattica* (Sibilio, 2020) mediata dall'altro da sé e dalle arti in senso inclusivo.



Fig. 5 - Attività creativa di adattamento del body percussion sul brano "La Cura" di Battiato, destinata a studenti della classe III della Scuola Secondaria di Primo Grado

5. Conclusioni

Le attività di ricerca e di formazione, nonché i percorsi laboratoriali promossi dal gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Salerno hanno avuto come obiettivo primario quello di mettere in atto significative azioni formative che, *in fieri*, hanno assunto la forma e il valore di veri e propri *veicoli* volti ad arginare, in una cornice progettuale fondata sull'accessibilità e sulla condivisione della conoscenza, i rischi derivanti dalla povertà educativa. Il Progetto "Mentori", attraverso un proficuo dialogo e un confronto sistemico interistituzionale con le istituzioni scolastiche e con la comunità educante tutta, ha favorito notevolmente il *knowledge exchange* sia in riferimento al *public engage-*

ment sia per quanto concerne la *formazione continua*, dando avvio a un'interazione diretta con la società e creando, in questo modo, interconnessioni ed ecosistemi fortemente innovativi.

Emerge, dunque, una piena coerenza con i pilastri fondanti della Terza Missione delle Università che, presentandosi quale “apertura delle università verso il contesto socio-economico mediante la valorizzazione e il trasferimento di conoscenze” (ANVUR, 2014, p. 559), rimanda, anche tenendo conto delle tematiche specifiche del Progetto “Mentori”, agli ambiti di competenza della Didattica e della Pedagogia Speciale, che hanno rappresentato la solida cornice ontologica ed epistemologica all'interno della quale sono state realizzate le attività presentate in questo articolo.

La Terza Missione, fondandosi, infine, sull'interazione con le realtà del territorio e orientando tale interazione verso la costruzione di alleanze educative e di reti di collaborazione e verso la realizzazione di progetti di cambiamento e di emancipazione nella prospettiva di una società sempre più equa e inclusiva, pone al centro l'importanza di una riflessione pedagogica avente come intento quello di creare e di diffondere una *cultura educativa*, obiettivi posti e raggiunti, come mostrato nel corso del lavoro presentato, durante le diverse fasi di svolgimento del progetto.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P. (2017). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In: Sibilio M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. La Scuola.
- Bamberg M. (2009). Identity and narration. In: Huehn P. Pier, Schmid J.W. and Schoenert J. (Eds.). *Handbook of narratology*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Benson M.A. (2008). Effective Mentoring for new music teachers: An analysis of the Mentoring programs for new music teachers as described in the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(2): 42-49. Doi: 10.1177/8755123308317953.
- Berthoz A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Best O., Ban S. (2021). Adolescence: physical changes and neurological development. *British Journal of Nursing*, 30(5): 272-275. Doi: 10.12968/bjon.2021.30.5.272.
- Blasi B.A., Bonaccorsi C., Nappi A., Romagnosi S. (2014), *Rapporto ANVUR sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013, II.2.3 - La terza missione nelle Università*, p. 559. Testo disponibile al link: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/03/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf.
- Blos P. (1993). *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*. Roma: Armando Editore.

- Bocci F., Castellana G., De Angelis B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25): 435-460. Doi: 10.15160/2038-1034/2675.
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for inclusion – Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: CSIE.
- Bradley J., Harvey L. (2019). Creative inquiry in applied linguistics: Language, communication and the arts. *Voices and practices in applied linguistics: Diversifying a discipline*, 91-107. Doi: 10.22599/BAAL1.f.
- Bruner J. (2015). *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*. Bari: Gius. Laterza and Figli Spa.
- Bruner J.S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli editore.
- Campbell S.L. (1997). *Interpreting the personal: Expression and the formation of feelings*. Stati Uniti: Cornell University Press.
- Cavaleriù P. (2007). *Vivere con l'altro: Per una cultura della relazione* (Vol. 15). Roma: Città Nuova.
- Crisp G., Cruz I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research on Higher Education*, 50: 525-54. Doi: 10.1007/s11162-009-9130-2.
- D'Alessio M., Laghi F., Giacalone V. (2010). *Mentoring e scuola: teorie, modelli e metodologie di intervento a contrasto della dispersione scolastica*. Milano: Hoepli Editore.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Digennaro S. (2021). Il corpo come vettore semantico del disagio giovanile. *Educare*, 21(5). Disponibile al link: https://www.educare.it/j/attachments/article/4088/2021_pp.45-51_Digennaro.pdf.
- Eder D. (1988). Building cohesion through collaborative narration. *Social Psychology Quarterly*, 225-235. Doi: 10.2307/2786921.
- Furia P. (2015). Identità e narrazione. *Trópos*, 8(2), 87-103. Testo disponibile al link: <https://ojs-aphil.pusc.it/article/download/3757/1869>.
- Gardner H., Sosio L. (2010). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gollnick D.M., Chinn P. C., Kroeger S.D., Bauer A.M. (2009). *Multicultural education in a pluralistic society*. Londra: Pearson Editore.
- Harvey P. (2012). Role of the mentor in the theatre setting. *Journal of perioperative practice*, 22(7), 232-236. Doi: 10.1177/175045891202200704.
- Hinchman E.S. (2015). Narrative and the Stability of Intention. *European Journal of Philosophy*, 23(1): 111-140. Doi: 10.1111/ejop.12100.
- Iannaccone A., Manzi F., Mollo M., Savarese G. (2020). Sociomateriality in children with typical and/or atypical development. *Frontiers in Psychology*, 11, 610385. Doi: 10.3389/fpsyg.2020.610385.
- Iwazskiewicz J. (1991). *Chopin* (Vol. 23). Milano: Edizioni Studio Tesi.

- Kretzmann J.P., Mc Knight J.L. (1993). *Building Communities from the Inside Out: A Path toward Finding and Mobilizing a Community's Assets*. Evanston, I.L.: Institute for Policy Research.
- Maresca S., Surian A. (2017). Ritmo e musica corporea in prospettiva transdisciplinare: l'approccio Percuaction. In: *Musicheria.net*. Disponibile al link: <https://www.musicheria.net/2017/04/20/ritmo-e-musica-corporea-in-prospettiva-transdisciplinare-lapproccio-percuaction/>.
- Märtsin M. (2019). Beyond past and present: meaning making, narrative self and future-orientation. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(4): 669-678. Doi: 10.1007/s12124-019-09488-1.
- Mullen C.A., Klimatis C.C. (2019). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1-17. doi: 10.1111/nyas.14176.
- Ordine N. (2017). *La cabala dell'asino*. Milano: La Nave di Teseo Editore spa.
- Pace, E.M., Aiello, P. (2022). Interventi comunitari strengths-based per promuovere l'inclusione per il benessere: alla (ri)scoperta delle risorse individuali e collettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2): 160-168. Doi: 10.7346/sipes-02-2022-15.
- Petrovic M., Liedgren J., Gaggioli A. (2022). Beyond influence: Contextualization and optimization for new narrative techniques and story-formats. Perspective paper. *Frontiers in Communication*, 7, 915308. Doi: 10.3389/fcomm.2022.915308.
- Piperno C. (2008). *Diversità e uguaglianza. La convivenza democratica possibile in un paese multiculturale*. Torino: Giappichelli.
- Radlick R.L., Mevatne M. (2023). Mentoring for inclusion: A scoping review of the literature. *Nordisk Välfärdsvforskning| Nordic Welfare Research*, 8(1): 65-79. Doi: 10.18261/nwr.8.1.6.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro* (Vol. 325). Milano: Editoriale Jaca Book.
- Riva, A., Russo, E. (2015). *La fiaba: racconto di vita*. inKnot Edizioni.
- Russell C., McKnight J.L. (2022). *The Connected Community. Discovering the Health, Wealth, and Power of Neighbourhoods*. Monza: Berrett Koehler Publishers.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Disponibile da: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>.
- Savia G. (2015). Progettazione Universale per l'Apprendimento: un va-lido approccio per l'inclusione di tutti. *Rivista Educare. it*, 15(3): 52-56. Disponibile al link: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/issue/download/2022-12-31/217>.
- Shelmerdine S., Louw J. (2008). Characteristics of Mentoring relationships. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 20(1): 21-32. Doi: 10.2989/JCAMH.2008.20.1.5.490.
- Sibilio M. (2015). La didattica semplessa: Una traiettoria non lineare della ricerca educativa. *Revue de Synthèse*, 136: 477-493. Doi: 10.4000/essais.401.
- Sibilio M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica* (pp. 1-191). Brescia: Morcelliana.

- Sibilio M., Zollo I. (2020). Corporeità e postura nell'interazione didattica: alcune riflessioni. In: *Embodiment and School* (pp. 317-323). Brescia: Pensa Multimedia.
- Sterling S. (2011). Transformative Learning and Sustainability: Sketching the Conceptual Ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5: 17-33.
- Stern T. (2004). "A small-beer health to his second day": Playwrights, Prologues, and First Performances in the Early Modern Theater. *Studies in Philology*, 101(2): 172-199. Doi: 10.1353/sip.2004.0010.
- Taylor D.J. (1999). *Le storie ci prendono per mano*. Milano: Frassinelli Editore.
- Wu J., Chen D.T.V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers and Education*, 147, 103786. Doi: 10.1016/j.compedu.2019.103786.
- Yanow D. (2020). "Mentoring", *past and present*. Cambridge University Press on behalf of the American Political Science Association, 770-774. Doi: 10.1017/S1049096520000578.

Riferimenti normativi

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). "Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria". Testo disponibile al link: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

Costruire culture e pratiche inclusive tra Università e territori. Uno studio di caso multi-regione per il contrasto della povertà educativa

Building inclusive cultures and practices between universities and territories. A multi-region case study on combating educational poverty

Catia Giaconi*, Ilaria D'Angelo**, Noemi Del Bianco***, Salvatore Patera****, Simona Rotondi*****, Simone Aparecida Capellini*****

Riassunto

Culture e pratiche inclusive che emergono dalla cooperazione tra territori comunità e istituti accademici, rappresentano un elemento cruciale sia dal punto di vista concettuale che progettuale per stimolare la nascita di comunità orientate alla promozione dell'educazione. In ragione di ciò, negli ultimi anni, le università italiane hanno assunto questo orizzonte di senso e di intervento nell'ambito delle iniziative ascrivibili alla Terza Missione e all'Impatto Sociale al fine di promuovere il valore sociale delle iniziative e, allo stesso tempo, di rendere valutabile l'impatto prodotto da queste ultime in termini di efficacia e di successo per tutti gli attori coinvolti.

Da questo punto di vista, l'articolo presenta uno studio di caso di un progetto multi-regione finanziato dal bando "Un passo avanti" promosso dall'Impresa Sociale Con i Bambini avente come obiettivo il sostegno di interventi capaci di innescare processi innovativi, generare nuove relazioni e fornire progetti di impatto sociale per il contrasto alla povertà educativa minorile.

* Professoressa ordinaria in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Macerata. E-mail: catia.giaconi@unimc.it.

** RTD-B in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Macerata. E-mail: i.dangelo@unimc.it.

*** RTD-B in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Macerata. E-mail: n.delbianco@unimc.it.

**** Professore associato in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi Internazionali di Roma, Italia. E-mail: salvatore.patera@unint.eu.

***** Vice coordinatrice bandi e iniziative "Con i Bambini" Impresa Sociale. E-mail: s.rotondi@conibambini.org.

***** Professore ordinario in Neurolinguistica, Universidade Estadual Paulista-UNESP, Brazil. E-mail: sacap@uol.com.br.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17648

I risultati presentati permettono di tracciare alcune utili piste di riflessione e alcuni criteri di intervento per le Università allo scopo di migliorare i processi orientati a promuovere culture e pratiche inclusive in raccordo con le Università, i territori e gli stakeholders locali nella prospettiva di promuovere comunità educanti.

Parole chiave: Terza Missione, università, territori, comunità educante.

Abstract

Inclusive cultures and practices that emerge from the collaborative work between community territories and academic institutions are a crucial element in terms of concept and design to stimulate the emergence of communities oriented towards promoting education. This is why, in recent years, Italian universities have adopted this perspective in the field of Third Mission initiatives, in order both to make visible the social value of the initiatives produced and to evaluate the impact produced by them assessable in terms of effectiveness and success for all those involved.

From this point of view, the article presents a case study of a multi-regional project financed by the “Con i Bambini” call for proposals “Un passo avanti,” which aims to support interventions capable of triggering innovative processes, generating new relationships, and providing projects with social impact to counteract child educational poverty.

The results presented in the case study allow us to outline some useful avenues of reflection and some intervention criteria for universities to improve processes to promote inclusive cultures and practices about territories and local stakeholders in the perspective of sustaining educational communities.

Keywords: Third Mission, university, territory, educating community.

First submission: 09/04/2024, accepted: 24/04/2024

1. Linee introduttive: la sfida della Terza Missione e dell’Impatto Sociale

La sfida che oggi gli Atenei stanno affrontando è quella della Terza Missione e dell’Impatto Sociale (Novelli, Talamo, 2014). All’interno delle specificità dei contesti e dei singoli Atenei, l’azione progettuale è rivolta alla disseminazione scientifica della ricerca e alla valutazione dell’impatto sociale di iniziative che per loro natura concorrono allo sviluppo sociale, culturale ed eco-

nomico dei territori (ANVUR, 2013). La valorizzazione delle conoscenze diventa un principio cardine che le Università interpretano nella loro missione attivando reti con i territori e con le istituzioni, muovendosi in una dinamica operativa che coinvolge iniziative sia di *public engagement* sia di trasferimento tecnologico. Allo scopo di assicurare la qualità di tali processi, l'ANVUR (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca) valuta le specifiche linee di indirizzo e gli obiettivi programmatici che gli Atenei realizzano, fornendo direttive per valorizzare l'impatto sociale. Sul piano operativo, le Linee Guida SUA (2018) incoraggiano le università a impegnarsi attivamente in azioni volte a promuovere lo sviluppo sociale, culturale ed economico delle comunità locali e nazionali. Questo impegno si traduce in concrete azioni di Terza Missione e di Impatto Sociale, che possono essere volte anche alla tutela e alla valorizzazione delle differenze e delle diversità. Nello specifico, le università che adottano una visione inclusiva nel loro mandato istituzionale tendono ad impegnarsi in riferimento ai trasferimenti tecnologici, alle collaborazioni con le imprese e ai servizi per la comunità nel rispetto delle pratiche di inclusione sociale, economica e culturale (Giacconi *et al.*, 2022). In questa stessa direzione, l'impulso verso una maggiore attenzione alla valutazione dell'impatto sociale è strettamente correlato alla promozione delle culture dell'inclusione nel rapporto tra università e territori, permettendo di creare comunità educanti più eque e sostenibili. Al contempo, una comunità educante inclusiva è più propensa a impegnarsi nella collaborazione con le università e le istituzioni al fine di attivare processi emancipatori e di trasformazione sociale. La complessità generativa dei processi di inclusione, quando viene favorita dalle azioni di Terza Missione, può migliorare trasversalmente gli ambiti dell'impatto sociale, contribuendo ad esempio alla crescita economica, alla capacità di innovazione, al miglioramento dei servizi, all'adozione di nuovi approcci di welfare, fino alla crescita dell'equità e della tutela dei diritti e il miglioramento della Qualità della Vita (Giacconi, 2015; Giacconi *et al.*, 2022).

2. Nuove alleanze e spazi generativi

In linea con la cornice presentata, scopo del contributo è quello di discutere uno studio di caso di un progetto multi-regione finanziato dal bando "Un passo avanti" dell'Impresa sociale Con i Bambini¹, per aprire a riflessioni circa il po-

¹ "Con i Bambini" Impresa sociale, costituita il 20 giugno 2016 e interamente partecipata da Fondazione CON IL SUD, è stata individuata da Acri (Associazione di Fondazioni e di Casse di Risparmio Spa), in base al Protocollo d'Intesa sottoscritto tra Acri e Governo, come Soggetto

tenziale trasformativo dei contesti presi in esame. La finalità è quella di interrogare le istituzioni accademiche sul miglioramento dei processi orientati a promuovere culture e pratiche inclusive da realizzare per l'*empowerment* delle comunità educanti in raccordo con tutti gli stakeholders delle comunità territoriali.

2.1. Metodologia di ricerca

Dal punto di vista metodologico, la domanda di ricerca interroga il ruolo delle università coinvolte in un progetto di inclusione educativa e sociale al fine di individuare possibili piste di riflessione, linee strategiche e prospettive di intervento per la valutazione e la valorizzazione dell'apporto da esse fornito in termini di Terza Missione e Impatto Sociale.

In ragione di ciò, l'obiettivo di ricerca concerne l'esplorazione delle modalità di valorizzazione e di valutazione del coinvolgimento delle università in progetti di inclusione educativa e sociale in ragione di quanto previsto nelle Linee guida SUA-Terza Missione e Impatto Sociale delle università italiane (ANVUR, 2018). In considerazione della domanda di ricerca e del relativo obiettivo di ricerca, l'ipotesi di lavoro è di tipo esplorativo in virtù della scelta di analizzare e comprendere il coinvolgimento delle università nella complessità fenomenologica di un caso di studio concernente un progetto multi-regione sul tema dell'inclusione educativa e sociale e della promozione di una comunità educante nei territori in cui ha insistito il progetto. A fronte delle scelte metodologiche adottate, si è scelto di utilizzare la metodologia dello studio di caso di tipo valutativo (Merriam, 1998; Bassey, 1999; 2003; Yin, 2011) allo scopo di cogliere il rapporto fra l'intervento realizzato e gli effetti dell'intervento nel tempo (caso valutativo).

La strategia di ricerca vuole avere una finalità esplorativa (Guba, Lincoln, 1994; Denzin, Lincoln, 2018) con una metodologia di analisi qualitativa di tipo descrittivo (Silverman, 2016) e induttiva, non guidata dalla teoria, ma orientata al contesto della scoperta (Patton, 2015). La conoscenza prodotta dallo studio di caso, infatti, permette di tenere insieme tanto il sapere pedagogico quanto l'azione professionale in ragione di riflessioni a valenza trasformativa insite nello studio di un particolare contesto. Lo studio di caso (Merriam, 1988; Bassey, 2003) risulta ancor più appropriato in ragione dell'utilizzo di una metodologia di ricerca qualitativa: «attività situata, che colloca l'osservazione nella realtà: si compone di un insieme di pratiche interpretative e fattuali attraverso le quali la realtà acquista visibilità» (Denzin, Lincoln, 1994, p. 3).

Attuatore del "Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile" (L. 208/2015, art. 1, comma 392).

Nella scelta metodologica che abbiamo condotta, occorre precisare che la scelta di utilizzare lo studio di caso, non si presta, come altresì da più parti evidenziato (Strada, Martini, 2011; Nicholls *et al.*, 2015; Zamagni *et al.*, 2015; Patera, 2023), né per la riflessione epistemologica e metodologica né per la concreta applicazione nell'ambito dei progetti complessi in contesti educativi e sociali, all'utilizzo di metodi di valutazione controfattuale in ragione anche del fatto che «nonostante il contrasto alla povertà educativa sia un tema particolarmente pertinente al campo educativo e ai suoi metodi di valutazione e ricerca. Tali evidenze sollecitano alcune riflessioni sullo spazio di lavoro per la pedagogia nel campo della valutazione di impatto e sugli elementi peculiari al suo approccio» (Montalbetti *et al.*, 2020, p. 177).

2.2. *Uno studio di caso*

Il contesto di ricerca è riferito ai progetti di inclusione educativa e sociale che rientrano nel finanziamento del bando “Un passo avanti” orientato, nello specifico al contrasto della povertà educativa. Tali progetti sono proposti da *partnership* territoriali, che si contraddistinguono per la compartecipazione delle università.

Le ragioni alla base della scelta del contesto di ricerca concernono due motivazioni preminenti.

La prima, riguarda la rilevanza dell'ente finanziatore “Con i Bambini” che rappresenta, insieme alla Fondazione con il Sud, il Soggetto Attuatore del “Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile”, ossia il più rilevante fondo italiano su questo tema.

La seconda motivazione riguarda lo specifico tema di ricerca oggetto della nostra trattazione, rintracciabile nel bando “Un passo avanti”.

In riferimento ai diversi progetti finanziati, andiamo a presentare uno studio di caso concernente un progetto che, oltre a rispondere alle due motivazioni precedentemente annoverate, ha ottenuto una significativa valutazione in riferimento ai seguenti criteri:

- efficacia: capacità dell'intervento di produrre e/o ottenere pienamente l'effetto desiderato;
- innovatività: capacità dell'intervento di ottenere esiti inediti e fornire risposte originali rispetto al territorio, al target, al processo, al servizio, alla metodologia applicata, all'integrazione pubblico-privato e/o al partenariato;
- alto potenziale in termini di contrasto alla povertà educativa minorile: capacità dell'intervento di prevedere e dimostrare, già in fase previsionale, come le attività sviluppate e i processi attivati potranno incidere sulle situazioni di povertà educativa minorile che si intendono contrastare.

Tra i diversi progetti, il progetto “Bloom Again: tutti i sensi hanno colore” è stato selezionato come studio di caso in ragione del disegno metodologico di seguito riportato.

Il soggetto capofila del progetto è un’Associazione Nazionale che si occupa della tutela dei diritti di persone con disabilità sensoriale visiva e vede il coinvolgimento di più di 20 partner tra cui enti del Terzo Settore, università, istituzioni locali, provinciali e regionali. Il progetto ha interessato 5 regioni (Lombardia, Lazio, Campania, Toscana, Sicilia) con una localizzazione in 62 province del territorio italiano.

Il progetto, della durata di 38 mesi (maggio 2020-luglio 2023), ha come principale obiettivo quello di contrastare la povertà educativa di minori con disabilità visiva attraverso la realizzazione di due linee di azione: a) attivazione di interventi richiesti espressamente dalle regioni; b) proposta di tecniche/tecnologie innovative, derivanti da una formazione inclusiva degli operatori, che verrà testata nei campi intensivi abilitativi e successivamente negli spazi identificati delle città coinvolte.

In virtù della qualità del progetto scelto come oggetto di analisi, si può ritenere che esso rappresenti una buona pratica in riferimento alle valutazioni ottenute per i criteri sopra menzionati.

In riferimento all’ “efficacia” il progetto ha previsto attività di comunicazione delle azioni in atto e dei risultati attraverso l’utilizzo di tutorial accessibili anche e soprattutto a soggetti con disabilità visiva. Le azioni hanno coinvolto oltre 550 minori con disabilità visiva, anche in presenza di comorbidità e altrettanti operatori e nuclei familiari. Nell’arco di tempo di durata del progetto sono stati raggiunti e documentati numerosi e rilevanti risultati, tra i quali si evidenzia, per gli scopi di analisi qui presentati, la messa a sistema di un modello di inclusione scolastica ed extrascolastica per i 550 minori con disabilità visiva nelle cinque regioni di intervento, grazie a un’adeguata formazione di operatori e insegnanti.

Entrando nel merito al criterio “innovazione”, annoveriamo la co-progettazione delle azioni con i principali stakeholders (persone con disabilità visiva). Questo ha permesso di superare la visione della persona con disabilità visiva come solo destinatario di servizi di assistenza, per giungere ad una prospettiva pedagogica che vede la persona con disabilità come principale attore per la co-costruzione di processi finalizzati all’autonomia e all’autodeterminazione e, dunque, alla piena partecipazione attiva. Inoltre, il progetto, per la sua natura multi-regionale, ha permesso di valorizzare le specificità dei diversi contesti territoriali così da permettere la sperimentazione di interventi innovativi per la creazione di contesti inclusivi e la promozione di iniziative di sensibilizzazione e di integrazione delle politiche sociali territoriali.

Focalizzando l'attenzione circa il criterio "alto potenziale in termini di contrasto alla povertà educativa minorile" la presa in carico globale dei minori con disabilità visiva e delle loro famiglie; il lavoro condotto sull'offerta scolastica ed extrascolastica, il coinvolgimento degli educatori/insegnanti e degli operatori nella progettazione e nella realizzazione dei servizi e di percorsi di formazione, ha permesso di promuovere processi trasformativi da parte della comunità educante attivando strategie didattiche ed educative innovative, situate e partecipate, al fine di rispondere alla povertà educativa del contesto socio-economico di riferimento.

Questi aspetti salienti del progetto sono stati utili indicatori per la selezione del progetto "Bloom Again: tutti i sensi hanno colore" in qualità di studio di caso. Partendo da tali considerazioni andiamo ora a presentare il disegno metodologico della valutazione dell'impatto sociale del progetto di riferimento. La finalità è quella di tracciare utili piste di riflessione e alcuni criteri di intervento che le Università, in raccordo con i territori e gli stakeholders, possono adottare allo scopo di migliorare i processi orientati alla promozione di culture e pratiche inclusive.

2.3. Università e territorio: percorsi possibili di Terza Missione

Ai fini del lavoro qui presentato, in ragione della domanda e dell'obiettivo di ricerca, si discutono alcuni temi di interesse emersi.

In primo luogo, un aspetto di "metodo" che sottolineiamo è quello di aver privilegiato, durante le fasi del progetto, un approccio partecipativo. Tale strategia ha permesso, fin dall'avvio del progetto, di stabilire quale fosse il principale cambiamento che avrebbe interessato gli stakeholders, permettendo di definire insieme ai destinatari del progetto i risultati e gli indicatori più adatti a misurarlo. La natura articolata del progetto, ha richiesto l'adozione di uno strumento flessibile che può essere co-creato con i partner, ascrivibile alla prospettiva della Teoria del Cambiamento (TdC) quale quadro teorico di riferimento: essa consente di motivare e valutare la connessione tra attività, risultati ed impatto, collegando il problema sociale a cui si cerca di dare risposta con il cambiamento atteso in una catena logica di causa-effetto (Galligani, 2019).

Nell'ottica della valutazione dell'impatto (quanto "Bloom Again" sia stato in grado di promuovere l'inclusione dei minori con disabilità visiva), la TdC ha messo in atto un processo riflessivo adeguato poiché, partendo dalla pianificazione strategica, ha previsto e prevede l'identificazione di indicatori di *output*, di *outcome* e di impatto fornendo, al tempo stesso, un *framework* per la rendicontazione.

Un punto di interesse in grado di restituire evidenza delle sinergie tra uni-

versità e comunità territoriali nella cornice della Terza Missione riguarda il costruito di “valore sociale” nonché eventuali elementi di “innovazione sociale”² in riferimento alla sinergia università-*stakeholders* del progetto.

Da questo punto di vista, un risultato indubbiamente importante raggiunto dal progetto è relativo alla sinergica collaborazione tra la dimensione pubblica e quella privata. Nello specifico l’Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti (UICI) si fa portavoce dei diritti e dei bisogni delle persone con disabilità visiva ed è fautore di un approccio basato sulla multidimensionalità e sulla multisettorialità delle risposte offerte attraverso la relazione tra il settore pubblico e quello privato. Tale aspetto ha trovato spazio nelle azioni del progetto in quanto molti componenti dello stesso erogano servizi nel settore educativo e sociale a completamento e, in alcuni casi, in convenzione con enti del settore pubblico. Questo ha consentito al progetto “Bloom Again” di sviluppare attività volte al miglioramento dell’offerta di servizi educativo-sociali con una forte professionalizzazione e specializzazione sulle esigenze dei minori con disabilità visiva.

Un esempio della sinergia tra pubblico e privato, si può individuare all’interno delle azioni realizzate nel Lazio, in cui era già in essere un tavolo istituzionale che riuniva la Direzione Generale Istruzione della Regione Lazio, l’Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti e il Centro Regionale “S. Alessio - Margherita Di Savoia” per i Ciechi. L’incremento del valore sociale prodotto ha qui riguardato l’integrazione della proposta ai servizi socio-educativi con riferimento all’intensificazione del lavoro di rete attraverso il potenziamento di accordi già in essere per ampliare la tipologia di servizi di assistenza. L’accordo formale già esistente è stato potenziato con l’inclusione non solo dell’assistenza ai minori in ambiente scolastico ma anche di quella domiciliare durante la quale gli operatori hanno utilizzato metodologie e ausili derivanti dalla formazione proposta durante i vari *workshop* esperienziali.

Similmente nelle azioni sviluppate nella regione Campania l’interazione con gli enti pubblici, a completamento e miglioramento dei servizi erogati, è stata ed è tuttora evidente in particolare nel valore sociale creato proprio nei rapporti con le scuole. Nello specifico le azioni sono state incentrate sulla promozione dell’accessibilità dei libri di testo tramite la fornitura di audio-libri e l’accessibilità delle biblioteche scolastiche attraverso la consulenza riguardante *hardware* e *software* per lo studio autonomo da parte degli studenti con disabilità sensoriali visive. Un ulteriore punto di interesse che riguarda la Campania, si riferisce all’erogazione di un servizio navetta per l’accompagnamento dei minori con disabilità visiva sia presso gli istituti scolastici che presso i luoghi per

² Da una prospettiva istituzionale europea “*Social innovations are new ideas that meet social needs, create social relationships and form new collaborations. These innovations can be products, services or models addressing unmet needs more effectively*”. Disponibile all’indirizzo: https://single-market-economy.ec.europa.eu/industry/strategy/innovation/social_en.

attività post-scuola e ludiche. Questo servizio innovativo è stato strutturato e realizzato nel progetto a seguito di diversi incontri con gli enti locali insieme ai quali è stato possibile tracciare i percorsi più richiesti e quelli per cui erano presenti maggiori criticità di trasporto pubblico.

Nella stessa direzione le azioni sviluppate nella regione Toscana e nella regione Sicilia hanno portato ad una intensificazione di rapporti progressi tra gli stakeholder del progetto e del territorio che hanno permesso di progettare azioni mirate per l'integrazione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità sensoriale. L'innovazione concernente il valore sociale prodotto ha riguardato il reciproco impegno di collaborazione tra i *partner* progettuali e gli istituti scolastici attraverso la sottoscrizione di specifici patti di intenti, che hanno sollecitato anche, in maniera generale, l'attuazione di una progettazione a garanzia dell'accessibilità e dell'usabilità dei luoghi e delle attrezzature scolastiche.

Ulteriore punto di interesse concerne quanto sviluppato nella regione Lombardia ove si è dato avvio a un Centro per l'intervento precoce frutto di una stretta collaborazione dei settori pubblico e privato che ha coinvolto ambiti differenti quali il sanitario e l'educativo. Un'ulteriore innovazione utile ai fini della valutazione di impatto del progetto pertiene la consapevolezza maturata negli attori di progetto in merito alla concettualizzazione del fenomeno della povertà educativa in ragione della sua multidimensionalità, anche in relazione alle specifiche barriere dei contesti e alle peculiari difficoltà riscontrate dai minori con disabilità sensoriali visive. Questa nuova forma di concettualizzazione del fenomeno della povertà educativa, e il lavoro svolto dagli operatori domiciliari formati, sono stati i due elementi che hanno fortemente inciso su una positiva valutazione dell'impatto sociale. In termini di valutazione dell'impatto di progetto, risulta altresì fondamentale comprendere che gli interventi di contrasto alla povertà educativa devono necessariamente incidere anche sulle dinamiche del gruppo sociale e della comunità in cui il minore è immerso. Questo perché la povertà educativa non riguarda unicamente la performance scolastica, ma investe tutte le dimensioni di vita e l'intera comunità territoriale.

3. Per un rilancio della Terza Missione: riflessioni conclusive e prospettive di sviluppo

Come emerso nelle note introduttive del presente contributo, fine ultimo della Terza Missione è quello di costruire un raccordo sinergico tra ricerca e territori, realizzando connessioni che valorizzino risorse, esperienze e competenze entro il contesto in cui tutti gli stakeholder si trovano ad operare. Le azioni di Terza Missione delle Università consentono, infatti, di generare reti di scopo e alleanze educative in grado di innovare con nuova energia progettuale

le comunità educanti. In tal senso, la condivisione, o meglio la partecipazione, di strumenti, idee e prospettive comuni rappresenta l'ideale regolativo della stessa comunità educante, in cui il focus attuativo si sposta dalla competizione economica all'impegno congiunto tra gli attori coinvolti per il pieno sviluppo sia dei singoli che dell'intera comunità (Del Gottardo, 2016).

In questa direzione, la capacità di un progetto di rispondere a bisogni sociali emergenti rimanda al tema della creazione di valore sociale che supera il costruito di valore economico per approdare a un più ampio processo di innovazione che non può essere ridotto alla mera questione tecnologica (Patera, 2023). In riferimento al costrutto di "valore sociale" a fronte della cospicua letteratura tematica (Lorenzo-Afable *et al.*, 2023) si evidenzia, come sostiene Nicholls (2018) il fatto che il concetto di valore sociale riguarda la comprensione della rilevanza che le persone attribuiscono ai cambiamenti nel loro benessere e l'impiego di queste intuizioni per guidare decisioni più sagge.

Da questa prospettiva, il dibattito sull'innovazione, e in particolare l'innovazione sociale (Schröer, 2021), mette in luce l'importanza di un programma, progetto o servizio nel rispondere a bisogni sociali emergenti o negletti favorendo la creazione di nuove relazioni e collaborazioni (Caulier-Grice *et al.*, 2012). Cionondimeno, la prospettiva istituzionale nell'alveo europeo appare ancora condizionata da un'idea di innovazione sociale tendente a incoraggiare la crescita di nuovi mercati per la produzione di prodotti e/o servizi in risposta a tali bisogni: «Social innovations are new ideas that meet social needs, create social relationships and form new collaborations. These innovations can be products, services or models addressing unmet needs more effectively. The European Commission's objective is to encourage market uptake of innovative solutions and stimulate employment» (EU, sd).

A fronte di questo posizionamento istituzionale, prospettive maggiormente critiche sul tema dell'innovazione sociale qualificano la Terza Missione nei termini di una prospettiva di intervento dotata di uno "scopo sociale" (Mulgan, 2006), o ancora quale approccio teorico, metodologico e operativo in grado di modificare la struttura sociale promuovendo empowerment nelle persone svantaggiate con l'obiettivo di immaginare una società più giusta (Moulaert *et al.*, 2010). In questo dibattito, il caso di studio concernente il progetto analizzato rientra a pieno titolo in un *framework* istituzionale in ambito accademico che valorizza una visione culturale della Terza Missione in quanto connessa all'innovazione sociale generata in un contesto educativo e sociale.

Una prospettiva di riflessione teorica e di pratica valutativa sull'impatto sociale che contempra la multidimensionalità dei fenomeni come la povertà educativa minorile, nonché la complessità del valore prodotto dal progetto (non solo economico ma anche culturale e sociale), apre alla possibilità di comprendere in maniera olistica il complesso di benefici prodotti nel territorio e nelle

comunità ascrivibili quale coerenza interna riferita all'efficacia per cui i risultati rispondono a quanto previsto negli obiettivi (*merit*). La specificazione di Scriven (1981) riguarda, pertanto, non solo il "merit" ma soprattutto il "worth" quale coerenza esterna del progetto riferita pertanto non all'efficacia ma al successo del progetto nel rispondere ai bisogni degli stakeholder e del territorio. Da questo punto di vista, una concettualizzazione non ristretta della valutazione di impatto sociale permette di aprire il discorso a una visione della Terza Missione che diventi effettivamente una prospettiva in grado di realizzare, valorizzare e dar evidenza a iniziative complesse svolte in sinergia tra università, attori locali e istituzioni basata non solo sull'efficacia, ma soprattutto sul successo per i soggetti direttamente e indirettamente coinvolti nel progetto.

La Terza Missione, nella prospettiva della valutazione di impatto sociale di progetti di inclusione sociale ed educativa, è quindi chiamata a svolgere un ruolo di innovazione e miglioramento con i territori in quanto apprendere a valutare rappresenta un modo per la co-costruzione sociale di valore esplicito all'interno di un contesto collaborativo e partecipativo di co-progettazione, co-decisione, co-valutazione, in quanto fa della valutazione stessa uno strumento sia per favorire processi di apprendimento collettivo sia per rendere più inclusivi e democratici i processi di apprendimento e quindi di conoscenza-decisione-azione (Blasi, 2023). Ciò anche promuovendo pratiche valutative con gli attori locali quali processi consapevoli per migliorare il proprio progetto locale formulando esplicitamente gli obiettivi, perseguendoli intenzionalmente e imparando a valutarli rispetto alle idee di valore di cui sono portatori (Whitmore, 1998; Fetterman, 1999; House, Howe, 1999; Patton, 2010).

Per tali ragioni, appare opportuno promuovere anche nell'ambito della Terza Missione l'attivazione di processi innovativi che mirino a promuovere valore che si sviluppi secondo traiettorie orizzontali, nei rapporti con le realtà territoriali e le comunità locali valorizzando la conoscenza generativa che nasce nelle reti di scopo, nelle alleanze collaborative e negli accordi educativi comunitari e territoriali (Giacconi *et al.*, 2023).

Da questo punto di vista, la messa in azione e la successiva condivisione delle azioni di Terza Missione non solo arricchisce la comunità in termini di conoscenza, ma sottolinea anche il valore educativo intrinseco del lavorare insieme per il bene comune. Le istituzioni accademiche diventano così non solo centri di produzione di conoscenza, ma motori attivi dello sviluppo territoriale (*Ibidem*), per la realizzazione di comunità sostenibili ed inclusive. La stessa valutazione di impatto sociale diviene, in ultimo, uno strumento di riflessione, consapevolezza e di apprendimento assumendo una funzione "learning" quale valutazione che apprende in quanto comprende, nel dialogo con il territorio, quanto è stato fatto e come migliorarlo restituendo alle università il ruolo di presidio educativo del e nel territorio.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2013). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca.
- ANVUR (2018). *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università* (versione 07/11/2018).
- Bassey M. (1999). *Case study Research in Educational Setting*. Filadelfia: Open University Press.
- Bassey M. (2003). Case study research. In: Swann J. and Pratt J., a cura di, *Educational research in practice: Making sense of methodology*. New York: Continuum.
- Blasi B. (2023). *Società e università: valutazione e impatto sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Caulier-Grice J., Davies A., Patrick R., Norman W. (2012). Defining Social Innovation. In: *A Deliverable of the Project: "The Theoretical, Empirical and Policy Foundations for Building Social Innovation in Europe"* (Brüssel: TEPSIE).
- Del Gottardo E. (2016). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto Editore Surl.
- Denzin N.K., Lincoln, Y.S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In: Denzin N.K., and Lincoln Y.S., a cura di, *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin N.K., Lincoln Y.S., a cura di, *The Sage handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage.
- EU. (sd). "Social Innovation", testo disponibile alla pagina: https://single-market-economy.ec.europa.eu/industry/strategy/innovation/social_en.
- Fetterman D.M. (1999). Steps of Empowerment Evaluation: from California to Cape Town, *Evaluation and Program Planning*, 17(3): 305-313. Testo disponibile alla pagina: [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(94\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0149-7189(94)90010-8).
- Galligani I. (2019). L'approccio sostantivo alla Teoria del Cambiamento (ToC). Una proposta metodologica per la valutazione dei programmi complessi. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 73: 149-170. Doi: 10.3280/RIV2019-073007.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., D'Angelo I., Marfoggia A., Gentilozzi C., a cura di, (2023). *Ecosistemi formativi inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Verdugo M. Ángel., Del Bianco N., Gómez L.E., D'Angelo I., and Schalock R.L. (2022). The Application of Quality of Life in Services for Persons with Intellectual and Developmental Disabilities: Lines of intervention in Spain and Italy. *Education Sciences & Society - Open Access*, 13(2): 41-58. Doi: 10.3280/ess2-2022oa14963.

- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1994). Competing Paradigms in qualitative research. In: Denzin N.K., Lincoln Y.S., a cura di, *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117), 2. Thousand Oaks: Sage.
- House E., Howe K. (1999). *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks: Sage.
- Lorenzo-Afable D., Lips-Wiersma M., Singh S. (2023). A Narrative Synthesis of The Empirical Literature on Social Value Creation in Social Entrepreneurship: Gaps and Opportunities for Future Research and Action, *Journal of Social Entrepreneurship*, 1(1): 1-32. Doi: 10.1080/19420676.2023.2195868.
- Merriam S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Montalbetti K., Orizio E., Pamela K. (2020). La valutazione di impatto nei progetti di contrasto alla povertà educativa. Primi esiti di un'indagine. In: SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS, *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (pp. 177-187). Lecce: Pensa multimedia.
- Moulaert F., Martinelli F., Swyngedouw E., Gonzalez S. (2010). *Can Neighbourhoods Save the City? Community Development and Social Innovation*. London-New York: Routledge.
- Mulgan G. (2006). The process of social innovation. *Innovations*, 1: 145-162.
- Nicholls A. (2018). A General Theory of Social Impact Accounting: Materiality, Uncertainty and Empowerment. *Journal of Social Entrepreneurship*, 9(2): 132-153. Doi: 10.1080/19420676.2018.1452785.
- Nicholls A., Nicholls J., Paton R. (2015). Measuring Social Impact. In: Nicholls A., Emerson J., Paton R., a cura di, *Social Finance*. Oxford University Press: Oxford.
- Novelli G., Talamo M. (2014). La Terza Missione per l'Università Italiana. *Una nuova occasione per crescere*, 2739-2746. Doi: 10.4487/medchir 2014-61-6.
- Patera S. (2023). Sfide educative nella formazione all'imprenditorialità. Un'analisi sistematica delle iniziative accademiche in contesto italiano. *Pedagogia Oggi*, 21(2): 096-106. Doi: 10.7346/PO-022023-11.
- Patton M.Q. (2010). *Developmental Evaluation Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: Guilford Press.
- Patton M.Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Schröer A. (2021). Social Innovation in Education and Social Service Organizations. Challenges, Actors, and Approaches to Foster Social Innovation. *Frontiers in Education*, 5, 555624. Doi: 10.3389/educ.2020.555624.
- Scriven M. (1981). *The logic of evaluation*. Auckland: Edge Press.
- Silverman D. (2016). *Qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Strada G., Martini A. (2011). *L'approccio controfattuale alla valutazione degli effetti delle politiche pubbliche*. Testo disponibile alla pagina: <http://valutazioneinvestimenti.formez.it/sites/all/files/Capitolo%201%20-%20L%27approccio%20controfattuale.pdf>.
- Whitmore E., a cura di (1998). *Understanding and Practicing Participatory Evaluation*. Ed. New Directions for Evaluation, n. 80. S. Francisco: Jossey-Bass.

Yin R. (2011). *Application of case study research*. London: Sage.

Zamagni S., Venturi P., Rago S. (2015). Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali. *Impresa sociale*, 6: 77-97.

The Inclusive University: Practices and reflections for student community well-being

Arianna Taddei*, Simone Aparecida Capellini**, Elena Girotti***, Catia Giaconi****^

Abstract

Following the 2030 Agenda (UN, 2015), the growth of an inclusive culture in higher education contexts contemplates the strategic value of promoting the university community well-being, starting from each person's contribution (Priestley *et al.*, 2022). According to Article 30 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), providing opportunities to support study and university life means moving from a logic of needs to a logic of rights. In that sense, the University of Macerata promotes the psycho-physical and social well-being of its students, developing empowerment processes (Barbuto, 2018; Taddei, 2020) that guarantee a more equal participation in university life. In this paper, we will present the format Inclusion 3.0 which, starting from the "Voice" (Grion, 2017; D'Angelo *et al.*, 2020) of university students with disabilities and SLDs (Giaconi, Del Bianco, 2018; Giaconi *et al.*, 2018), embodies an innovative perspective for University as a place of well-being.

Keywords: inclusion, university, rights, empowerment, Quality of Life.

First submission: 09/04/2024, accepted: 06/05/2024

* Associate Professor of Didactics and Special Pedagogy at the University of Macerata. E-mail: arianna.taddei@unimc.it.

** Full Professor, at the Speech and Hearing Sciences Department, at São Paulo State University, UNESP, Brazil. E-mail: sacap@uol.com.br.

*** PhD Student at the University of Macerata. E-mail: e.girotti1@unimc.it.

**** Full Professor of Didactics and Special Pedagogy at the University of Macerata. E-mail: catia.giaconi@unimc.it.

^ The article was jointly designed by the four authors who edited the following paragraphs respectively: Catia Giaconi and Elena Girotti paragraphs 1, Arianna Taddei paragraph 2 - 3, Elena Girotti and Simone Aparecida Capellini paragraph 4.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17632

1. University and Inclusion: Evolving Challenges

The adoption of an inclusive university culture requires the ability to interpret the dimension of individual needs in a social and community perspective aimed at welcoming and enhancing students' differences for the sake of collective well-being.

In this sense, it becomes strategic to propose university policies and practices that include the entire student population, including students with difficulties caused by socio-economic and cultural reasons and/or disability and Specific Learning Disorders (SpLDs) situations.

More precisely, according to the National Agency for the Evaluation of the University System and Research (ANVUR) report (2022), the student population with disabilities and SpLDs represents 2.13% of the total number of students enrolled in Italian universities. As underlined by the document, the historical series of Minister of Universities and Research (MUR) data from the academic year 1999/2000 to 2019/2020 shows a fourfold increase in the number of these students. Overall, the presence of female students is greater and progressively increasing in all study courses with the sole exception of Ph.D. courses where the male component prevails. Furthermore, an emerging datum of considerable interest is that despite the absence of a legal compulsory obligation on the part of university institutions to take charge of students with Special Needs in conditions of socio-economic, cultural, and linguistic disadvantage, 46.6% of the universities that participated in the ANVUR Research (Borgonovi *et al.*, 2022) provides support to this type of student at their request.

In this context, it is useful to underline the importance of the Guidelines of the National University Conference of the Delegates of Disability (CNUDD, 2014) that outlined the methods and types of services to support the inclusion of students with disabilities and/or SpLDs.

The state of art on students with disabilities and SpLDs raises new challenges to Universities for the improvement of services in an international regulatory framework strongly rooted in the principles of inclusion. In particular, the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) through its Articles 30 "Participation in cultural and recreational life, leisure and sport" and 24 "Education" represents the compass to guide academic commitment in support of effective inclusion that guarantees access to culture and lifelong and university education as an inalienable right of persons with disabilities. The principles of equality and equity promoted by the Convention have been re-launched in terms of Sustainable Goals by the United Nations 2030 Agenda (UN, 2015) in particular with SDG 4 "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all".

With reference to the content of SDG 4, the latest Censis 2023/2024 Report underlines a worrying datum concerning the level of drop-outs that affects

students without distinction of gender and on which universities should question themselves. This situation requires to be read in a scenario of Italian universities characterized by persistent structural inequalities, with negative repercussions on the opportunities of access to University for the most socio-economically disadvantaged student population (Censis, 2023).

An inclusive University committed to ensuring the well-being of all is also called on to assume the gender issue as a fundamental policy to protect the rights of fairness and equality of opportunity. According to the MUR data (2024)¹ the number of female students enrolled is greater than that of male students and progressively increasing from the year 2021/2022.

In addition, the international dimension of the University, which is increasingly emphasized in the assessment processes, requires the adoption of an intercultural perspective that knows how to welcome foreign students and promote inter-university exchanges at all latitudes. The same Censis Report (2023) shows a positive increase in the number of foreign students enrolled within our university system (+3.5% over the previous academic year), which inevitably invites us in its various dimensions.

In recent years, Universities have unfortunately had to take cognizance on several occasions of worrying levels of psychological distress among the student population that have sometimes resulted in extreme gestures such as suicide. The incidence of mental health problems among university students has increased exponentially over the last decade (Porru *et al.*, 2022). Recent meta-analyses have estimated a proportion of 33.8% of university students worldwide suffer from anxiety and 27.2% are affected by depressive symptoms (Quek *et al.*, 2019). Against the backdrop of this picture, rhetoric is rampant that emphasizes models of unattainable performance and extreme competition that do not contemplate failure as a circumscribed existential experience often linked to fragilities that need to be adequately understood and contextualized.

The set of data and considerations presented inevitably solicits in-depth reflection and at the same time a solid commitment to the promotion of well-being that cannot be conceived as just one of the many challenges on the academic agenda, but must instead be assumed as a socio-pedagogical priority to which to address with appropriate, structural and inclusive interventions (WHO, 2001).

2. Theoretical Framework for an Inclusive University

The condition of well-being is nourished by inclusive processes based on participatory experiences that contribute to recognizing the uniqueness of the

¹ <https://ustat.mur.gov.it/documenti/2024-notiziario-statistico-n-1/>.

student, the value of his or her thinking, and the ability to consider his or her rights together with his or her needs and duties. In particular, the possibility for students with SpLDs and disabilities to participate in the design of their educational pathways and services is an example of how the University can embody the statement of the organizations of people with disabilities, “nothing about us without us” so that this does not remain a mere slogan faded by the dusty passage of time. The full participation of male and female students with disabilities in the research and design processes that affect them follows an emancipatory methodological approach, which is part of the wide range of theories and methodologies of participatory action research (Boog, 2003; Mortari, 2009). It is a model of inquiry that has been proposed by several scholars (Oliver, 1992; Barton, 2005) as one of the potentially most inclusive research paradigms to produce new knowledge while fostering the emancipation of the most marginalized groups – such as people with disabilities – through their full participation in the study of issues relevant to their lives (Taddei, 2018).

In this direction, “Student Voice” movement pursues emancipatory trajectories through different advocacy actions that defend the right to participation of all students. Indeed, despite equal access opportunities and legislative protections aimed at guaranteeing the right to higher education for students with disabilities, there are still numerous social and physical barriers (Agarwal *et al.*, 2015; Bellacicco, 2018) that prevent their full participation in academic life. This translates into a qualitative impoverishment of educational success with repercussions on the acquisition of skills, attitudes, and competencies spendable in future life contexts, not least that of the world of work (Giaconi, 2015).

The University is called upon to rethink its institutional task by incorporating parameters of accessibility, quality, and equity in the assessment of its teaching, evaluation, and organizational practices to achieve inclusive education and training for all. It is with these premises that several kinds of research have been conducted to identify the factors that facilitate or hinder learning and belonging in the academic context (de Anna, 2016), among these a strand of studies is located within the Students’ Voice Movement (Beardon, 2009; Grion, 2017; Bellacicco, 2018). Born in the 1990s in the international context, this movement aims to enhance the active and participatory role of students in understanding and critically analyzing their educational contexts (Grion, Cook-Sather, 2013; Cook-Sather, 2014), through the creation of spaces where students ‘voices’ are heard, recognized and legitimized as transformative elements of the educational context.

In this perspective, since the 1990s, a research tradition has been developing that, using different qualitative methods, has given space to the voice of

students with disabilities (Hurst, 1996; Morña Díez *et al.*, 2015; Kendall, 2016; Bellacicco, 2018). However, from the analysis of the literature (Beardon, 2009; Pavone, Bellacicco, 2016; Seale, 2017), it emerges the need to deepen the listening of students with disabilities within higher education through field investigations that show their contribution to the development of university policies and services dedicated to them.

The considerations realized lead to reflection on inclusion and well-being in university contexts in the direction of Universal Design for Learning (CAST, 2018; Alba Pastor, 2019). The creation of positive learning situations and experiences for the entire student population presupposes a paradigm shift that intertwines the pedagogical pillars of inclusive education with curriculum development. Universal Design is at the heart of this paradigm insofar as educational foundations, methodological innovations, resources, and assessments are based on an inclusive approach, through which the right to learn, socialize, participate, and progress in common spaces of all and for all is realized (Forteza Forteza *et al.*, 2022).

3. Building Inclusion and Well-being: the University of Macerata's Commitment

The University of Macerata's commitment to inclusion issues has grown through academic policies and practices that have found synthesis and synergy in the Inclusion 3.0 Project launched in 2017. The project, since its inception, has the welfare of the entire student community at heart, paying particular attention to the inclusion of students with disabilities or Specific Learning Disorders, who are often at risk of marginalization. The project invests in strategies for enhancing university services and in awareness-raising activities at the national and international level, aimed at improving trajectories on a political and scientific level and in support processes for didactic planning, mediation and organization (Giaconi, Del Bianco, 2018).

The unexpected challenges posed by the Covid-19 pandemic generated a break in the balance that inevitably "forced" a rethinking of the actions in place to continue to ensure the inclusion of the entire student community. For this reason, a study was carried out in line with the research approaches described above involving 200 students (Del Bianco *et al.*, 2020). The research investigated perceptions about online training concerning access modes, use of technological tools, teaching strategies used, and services offered online.

The results emphasized the need for the direct involvement of students with disabilities and SpLDs in the conception and design of strategies and the choice of tools. In particular, students with Autism Spectrum Disorder demanded

greater anticipation and predictability of university environments for better participation (Del Bianco *et al.*, 2020).

Over time, the Inclusion 3.0 Project has developed various areas of action that have been shaped based on the socio-pedagogical emergencies that arose during the pandemic that profoundly affected the overall sense of well-being of the university community, in particular of the most vulnerable students. Specifically, concerning the *services for students with disabilities and SpLDs*, which in the pre-pandemic were mainly provided online, during the pandemic and in the post-pandemic a call centre and a platform were activated to support students with disabilities and SpLDs on the new ways of conducting examinations and teaching. A specific psychological service was activated during the most critical phase, to reduce the risk of reduced participation in university activities by the most fragile students. The most critical issues concerned psychological support in particular for anxiety management and the identification of appropriate technological resources to ensure the attendance of as many students as possible at classes. Concerning the *availability of technological devices and software*, the project, from the outset, envisaged the implementation of an integrated system of technologies capable of supporting all students in their university careers, especially those with disabilities or Specific Learning Disorders. Indeed, the combination of different study tools in a single system allows for greater ease and accessibility of content. In addition, the workstations have been placed at strategic points in the university to foster the creation of inclusive and cooperative learning communities. Since the pandemic, additional technological strategies and solutions have been adopted to enable individual students to access distance education, applying a flexible and customized offer to meet different study needs, which has included the use of platforms and the free loan of technological devices to those who need them. The Inclusion 3.0 project also provides an *educational mediation service, with specialized professionals and peer tutoring activities*. The specialized tutors are external experts who support students in their studies, enhancing their resources and potential to pursue the best academic results. In addition, there are inclusive modes that are particularly flexible and suitable for the entire student population: e.g. the ‘disciplinary tutor’, which involves particularly capable students in helping fellow students who are having difficulties in certain disciplines. In addition, students in training may have the opportunity to take on the role of ‘Inclusion Buddy’ for their peers with disabilities or Specific Learning Disorders. This support encompasses not only academic aspects but also those associated with the opportunity to fully enjoy university life and thus create a more inclusive community. During the pandemic, interactive working modes were activated to support learning processes and to foster group activities, managed by lecturers and guided by

specialized and disciplinary tutors with the support of technological tools accompanied by guidelines and repositories to make video lectures accessible. The *dimension of communication and interaction* has been taken into account since the pandemic period, when efforts were made to foster relations between students in any case, both from a pedagogical point of view and from the point of view of university and community life.

One of the most representative initiatives was the creation of a radio program, hosted by students, with or without disabilities, and run by the university. The program was a way of listening to the students' voices, and their reflections and offering an experience of self-determination and self-representation in a dedicated debate space.

Finally, concerning internships *for students with disabilities*, thanks to the design of customized internship programs, students have access to and acquire skills in work contexts during their years of study. Thus, accessible and inclusive work environments and procedures that take into account individual needs have already been tested within the project. The pandemic required redesigning and finding alternative solutions for all students, with and without disabilities. The main aims pursued within the project were the promotion of self-determination and the co-design of the work-based learning pathway with the actors involved: the student, the company, academic tutors and the specialized and online tutors.

4. Reflections on the Future

In the perspective described above, one of the main objectives of the university is to *care for* the integral development of the student within an institution that offers multidimensional living, meeting and learning spaces, which are not limited exclusively to study activities within classrooms and libraries. The University acquires in this perspective the role of a social aggregator trying to contribute to the quality of life of all students. The inclusive policies of the universities can therefore represent a tool for defining the quality of the university experience, embodying an innovative perspective for constructing academic contexts understood as places of personal, relational, and organizational well-being for the entire student population.

The university period generally represents the antechamber to the world of work and the full assumption of the role of adult citizens; it is, therefore, necessary to orient training not only towards the quality of disciplinary learning but also towards the consolidation of autonomy in relational processes, learning, participation and self-determination.

This means investing – as in the case of the Inclusion 3.0 project – on the one hand, in support of learning processes and, on the other, on access to services and social life in a logic of synergy between the university and the territory, in line with the aims of the third mission.

The acquisition of different skills can be pursued, as described above, by drawing on different types of support, including the aggregate systems of technologies that now contemplate access to virtual reality and the use of artificial intelligence. These new dimensions offer frontiers to be explored that, when interpreted from the perspective of self-determination, open up innovative opportunities for knowledge and inclusion (Ceccacci *et al.*, 2022).

In pursuing innovative trajectories, the role of the Services and teaching staff is fundamental for the development of inclusive welfare that goes beyond the welfarist logic accompany young people in empowerment paths) in the guise of authors of their educational project and not mere users (Lechtenberger *et al.*, 2012; Barbuto, 2018).

This vision requires academic governance to be able to act, as happened during the pandemic, with flexibility measures that facilitate the adaptation of practices and policies to actual needs based on social transformations and the heterogeneity of the student population.

It is important to remember that improving services for inclusion within the universities also depends on the ability to prepare systematic data collections nationally, which gives an overall picture without renouncing the peculiarities of individual territories. Peculiarities that express a diversified set of needs, expectations, difficulties, and socio-economic and cultural affiliations of the student population. To date, as underlined by ANVUR, this integrated information system has been slow to see the light of day, disregarding the commitment signed by Italy concerning Article 31² of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). The data, together with emancipatory research that gives voice to students would help to generate greater awareness of the well-being condition of students, especially of the most fragile groups, to unveil interstices of discomfort in which many young people become invisible.

Finally, the “Strategy for the Rights of Persons with Disabilities (2021-2030)” adopted by the European Commission (2021) often makes explicit reference to recovery and resilience plans and the use of the Next Generation EU’s economic resources to foster the inclusion of persons with disabilities. The Strategy promotes an intersectional approach that should guide the reading and interpretation of the complexity that characterizes the world of disability,

² Art. 31 UN Convention (2006): “States Parties undertake to collect appropriate information, including statistical and research data, to enable them to implement and formulate policies to give effect to this Convention”.

also within universities. Such an approach would make it possible to identify the different facets derived from the interaction of conditions of different natures -from physical, intellectual, and sensorial to socio-economic, cultural, and gender-based- to which to give voice (Borgonovi *et al.*, 2022, p.77).

Riferimenti bibliografici

- Argaval N., Moya E.M., Yasui N.Y., Seymour C. (2015). Participatory action research with college students with disabilities: Photovoice for an inclusive campus. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28: 243-250.
- 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.
- Barbuto R. (2018). L’empowerment per l’inclusione delle persone con disabilità. In Griffò G., a cura di, *Il nuovo welfare coerente con i principi della CRPD* (p. 45-74). Lamezia Terme: Comunità Edizioni.
- Barton L. (2005). Emancipatory research and disable people: some observations and questions. *Educational review*, 57(3): 317-327.
- Beardon L., Martin N., Woolsey I. (2009). What do students with Asperger syndrome or high functioning autism want at college and university? (in their own words). *GAP*, 10(2): 35-43.
- Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Boog B. (2003). The emancipatory character of action research, its history and the present state of the art. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 13(6): 426-438.
- Borgonovi E., Comellini F.A., Ferrucci F., Mason L., Migliaccio A.S. Tanucci G., a cura di (2022). *Rapporto ANVUR: Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. ANVUR. Testo disponibile al sito: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf
- CAST (2018). *UDL and the learning brain*. (Wakefield, MA: Author). Testo disponibile al sito: <https://bit.ly/3U5n14Y>
- Ceccacci S., Giacconi C., Mengoni M., Del Bianco N., D’Angelo I. (2022). Co-design of immersive virtual learning environments. A pilot study involving people with intellectual disability and SLDs. CEUR Workshop Proceedings, 3371
- CENSIS (2023). *La classifica Censis delle università italiane. Edizione 2023/2024*. In https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Classifica%20Censis%20delle%20Universita%20Italiane%202023-2024_0.pdf.
- CNUDD-Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità (2014). *Linee Guida*. In: https://www2.cruui.it/cruui/cnudd/Linee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf.

- Cook-Sather A. (2014). Student-faculty partnership in explorations of pedagogical practice: A threshold concept in academic development. *International Journal for Academic Development*, 19(3): 186-198.
- 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 and Society*, (1): 112-123.
- de Anna L. (2016). *Le esperienze di integrazione ed inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco N., Paviotti G., Giaconi C. (2020). Inclusive processes at the University during the Covid-19 time: strategic guidelines and case studies from the Inclusion Project 3.0. *Nuova Secondaria*, 2: 511-529.
- European Commission. (2021). *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. Luxembourg. Testo disponibile al sito: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>
- Forteza Forteza D., Rodríguez Martín A.R., Taddei, A. (2022). Diseño y personalización de contextos educativos inclusivos: estrategias y tecnologías didácticas. *Education Sciences and Society*, (2): 198-213.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della Vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Del Bianco N. (eds). (2018). *In Azione, prove di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Taddei A., Del Bianco N., Capellini S. A. (2018). Study Empowerment for Inclusion. *Education Sciences and Society*, (2): 166-183.
- Grion V. (2017). "Student Voice" in Italy: the state of the art. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 1(20): 1-3.
- Grion V., Cook-Sather A., a cura di (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerrini.
- Hurst A. (1996). Reflecting on researching disability and higher education. In: Barton L. (ed), *Disability and Society: emerging issues and insights* (pp. 123-143). London: Longman.
- Kendall L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 3(1): 1-12.
- Lechtenberger D., Barnard-Brak L., Sokolosky S., McCrary D. (2012). Using wraparound to support students with developmental disabilities in higher education. *College Student Journal*, 46(4): 856-866.
- Moriña Díez A., López R.G., Molina V.M. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34(1): 147-159.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Oliver M. (1992). Changing the social relations of research production?. *Disability, Handicap & Society*, 7(2): 101-114.

- Pavone M., Bellacicco R. (2016). University: a universe of study and independent living opportunities for students with disabilities. Goals and critical issues. *Education Sciences and Society*, (1): 101-120.
- Porru F., Schuring M., Bultmann U., Portoghese I., Burdorf A., Robroek S.J.W. (2022). Associations of university student life challenges with mental health and self-rated health: A longitudinal study with 6 months follow-up. *Journal of Affective Disorders*, 296: 250-257.
- Priestley M., Broglia E., Hughes G., Spanner L. (2022). Student perspectives on improving mental health support services at university. *Counselling and Psychotherapy Research*, 22(1): 197-206.
- Tian-Ci Quek, T., Wai-San Tam W., X. Tran B., Zhang M., Zhang Z., Su-Hui Ho C., Chun-Man Ho R. (2019). The Global Prevalence of Anxiety Among Medical Students: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15): 27-35
- Seale J. (2017). From the voice of a ‘socratic gradfly’: a call for academic activism in the researching of disability in postsecondary education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1): 153-169.
- Taddei A. (2018). La pedagogia speciale tra sguardi filosofici e pratiche metodologiche: prospettive emancipatorie. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1): 67-78.
- Taddei A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disability*, UN, New York. In: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>.
- United Nation (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for the Sustainable Development Goals*, UN, New York. Testo disponibile al sito: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- World Health Organization (2001). *The World Health Report 2001: Mental health: new understanding, new hope*. Geneva, World Health Organization Testo disponibile al sito: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42390/WHR_2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Scuola, famiglia e comunità inclusive: dall'esperienza universitaria del TFA alla progettazione di un'unità didattica interculturale

School, family, and inclusive communities: From the university experience of TFA to the design of an intercultural teaching unit

Tommaso Farina*, Elisa Pacini**

Riassunto

Tra i diversi fattori che, da un punto vista pedagogico e educativo, co-determinano la realizzazione di una comunità inclusiva, assumono grande valore la sinergia e la concertazione tra le istituzioni scolastiche e le famiglie degli educandi/discenti. Tuttavia, oggi, il patto educativo è diventato anche un patto interculturale, che ha il dovere e la responsabilità di cogliere nelle differenze di etnia e di provenienza geografica delle bambine e dei bambini le risorse e il potenziale di sviluppo *in nuce* in tutte/i e in ciascuna/o. Il presente contributo propone una riflessione di matrice interculturale e pedagogico-critica sul ruolo determinante che la Scuola italiana deve assumere nel processo di superamento delle immagini, delle ideologie e degli atteggiamenti di superiorità dell'uomo bianco/occidentale nei confronti del nero, del diverso, dello straniero, divulgati anche attraverso i libri scolastici di testo nel corso del Novecento. Nella seconda parte dell'articolo, inoltre, viene illustrata l'esperienza pratica di progettazione di un'unità didattica/laboratoriale funzionale all'accoglienza dei tanti alunni stranieri che, ogni anno, arrivano in Italia e vengono inseriti in percorsi di istruzione, per promuoverne l'inclusione attraverso l'apprendimento e il miglioramento dell'italiano come seconda lingua.

Parole chiave: pedagogia post-coloniale, inclusione, interculturalità, didattica, pedagogia critica, emancipazione.

* Ricercatore in Pedagogia generale e sociale, Università di Macerata.

** Specializzanda presso il TFA sostegno a.a. 2022/2023 dell'Università di Macerata.

L'articolo è frutto del lavoro congiunto tra i due autori. Nondimeno, l'introduzione va attribuita a Tommaso Farina, i paragrafi 2, 3 e 4 vanno attribuiti a Elisa Pacini.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17638

Abstract

Among the factors that, from a pedagogical and educational point of view, contribute to the realization of an inclusive community, the synergy and collaboration between educational institutions and pupils'/learners' families has a great value. However, today, the educational covenant become an intercultural covenant, which has the duty and responsibility to grasp in the differences of ethnicity and geographic origin of children the resources and developmental potential inside each one. This paper proposes a cross-cultural and pedagogical-critical reflection on the decisive role that Italian school must assume in the process of overcoming the images, ideologies, and attitudes of superiority of the white/Western man towards the black, the different, the foreigner, popularized also through school textbooks during the 20th century. In the second part of the article, moreover, the practical experience of designing a teaching unit/workshop for the reception of the many foreign pupils who, every year, arrive in Italy and are included in educational pathways, to promote their inclusion through learning and improving Italian as a second language, is illustrated.

Keywords: postcolonial pedagogy, inclusion, interculturality, didactics, critical pedagogy, emancipation.

Articolo sottomesso: 08/04/2024, accettato: 06/05/2024

1. Introduzione: per una pedagogia dell'incontro nelle differenze

Dall'avvento della società di massa in poi, e per tutto il XX secolo, il fondamento filosofico dell'*unità* ha ceduto il passo al paradigma della *differenza* (Cambi, 2019). Contestualmente, la progressiva esacerbazione delle differenze – etniche, religiose, culturali, ideologiche – di cui si sono nutrite le derive totalitariste e i regimi dittatoriali, prima, e le politiche espansionistiche e neocoloniali degli Stati occidentali, poi, ha contribuito a scrivere, in poco meno di un secolo, alcune delle pagine più tragiche della storia dell'uomo. Oggi, in una post-modernità globalizzata che, in principio, sembrava avere superato la logica delle differenze, andando verso una visione del mondo aperta, multiculturale e pluralista, assistiamo a rigurgiti d'odio razziale che mettono pericolosamente a rischio l'accoglimento della diversità, l'inclusione, il diritto all'integrazione e la garanzia di una coesistenza non violenta tra i popoli.

A partire da queste premesse, è altrettanto evidente l'urgenza di formare le nuove e future generazioni affinché sviluppino un pensiero critico fondato sulla

decostruzione dei pregiudizi e sul rifiuto degli stereotipi razziali, culturali e di genere. Un tale processo di interiorizzazione del valore delle differenze, e di arricchimento generato dall'incontro con "l'altro", oltre ad essere necessario risulta, ormai, inevitabile. Basti pensare a come, anche nel nostro Paese, i contesti scolastici sono caratterizzati da un'elevata eterogeneità etnica (ISTAT, 2023), e come questa induca, giocoforza, a confrontarsi, sul piano pedagogico e educativo, con le differenze di provenienza geografica e culturale dei bambini e delle bambine che compongono i gruppi classe. Gli insegnanti, da questo punto di vista, hanno una opportunità più unica che rara: riappropriarsi del ruolo pubblico – di cui sono stati gradualmente spogliati – di intellettuali con la funzione (e la responsabilità) di contribuire al rinnovamento di una cultura politica democratica.

Su questo tema, già Henry Giroux (2011), nel commentare le riflessioni dello storico della letteratura americana John Brenkman sulle contraddizioni culturali della tradizione democratica, sottolineava che:

Sebbene nelle democrazie liberali vi sia la possibilità di un confronto importante sulle questioni dei diritti, libertà, partecipazione, autogoverno e cittadinanza, questo è stato storicamente mediato dalla 'tradizione malata e deviata' dell'esclusione di razza e di genere, dell'ingiustizia economica e dal consolidarsi di una democrazia formalistica e ritualizzata, che ha beffato la promessa di partecipazione condivisa (p. 108).

Da qui, la necessità di un approccio interculturale e pedagogico-critico come motore dello sviluppo di nuovi linguaggi democratici e nuove forme di resistenza, tramite la riflessione e la coscientizzazione delle possibilità di «trasformazione delle relazioni esistenti di subordinazione e oppressione» (*Ivi*, p. 109). Una riflessione pedagogica, in altri termini, promotrice di quel dialogo che, attraverso l'esercizio della fiducia reciproca, consente di avventurarsi assieme nell'ignoto e di andare oltre gli interessi particolari dei partecipanti ambendo, antitetivamente, all'empatia e alla *con*-cordia (Panikkar, 2002). Ed è proprio a partire dal dialogo – in primis, quello tra le istituzioni scolastiche e, quindi, tra gli insegnanti, le figure educative e le famiglie straniere – che è possibile co-determinare la realizzazione di una comunità inclusiva. In questo senso, il patto educativo, divenuto oggi un patto interculturale, assume un nuovo e fondamentale valore:

sia nei confronti delle bambine e dei bambini stranieri e delle loro famiglie, per le quali lo spazio scolastico costituisce uno dei pochi se non l'unico contesto pubblico in cui non solo conoscere e appropriarsi della cultura del Paese di approdo ma in cui essere riconosciuti su un piano di pari dignità con le altre famiglie [...]; sia

nei confronti delle famiglie italiane e del loro avvicinamento alla consapevolezza di vivere in una società multiculturale (Guerzoni, 2012, pp. 54-55).

Da un lato, pertanto, occorre ribadire l'importanza della Scuola nella sua funzione di mediazione interculturale e di inclusione sociale; dall'altro, è fondamentale sostenerne gli sforzi attraverso politiche educative e sociali lungimiranti, che prevedano, ad esempio, la progettazione di percorsi di accoglienza, così come di specifiche attività di orientamento e di supporto alle famiglie di stranieri/immigrati per facilitare il percorso scolastico dei propri figli, i quali, nella stragrande maggioranza dei casi, partono da una posizione di svantaggio iniziale – innanzitutto, dal punto di vista linguistico – rispetto ai coetanei italiani (Fiorucci, 2012). È necessario, cioè, garantire a chi arriva nel nostro Paese, soprattutto alle bambine e ai bambini, il senso di appartenenza a una comunità aperta e accogliente, che dimostri di essere disposta, sempre e comunque, ad avere a cuore il futuro delle generazioni più giovani, indipendentemente dalla provenienza geografica.

2. La pedagogia postcoloniale come riconoscimento della diversità e rifiuto della contrapposizione oppressori-oppressi

La visione pedagogica postcoloniale ci fornisce una ulteriore definizione del concetto di interazione come arricchimento reciproco nell'incontro tra soggetti appartenenti a culture differenti. Questa definizione ci permette di capire come una simile pedagogia abbia alla base l'interazione tra sistemi di pensiero, in modo tale che le popolazioni non europee – in particolare, quelle del sud del mondo – superino il “mito” dell'uomo bianco. Bisogna, innanzitutto, cercare di rivedere i contenuti ereditati dal periodo colonialista, così che il pensiero europeo, che è stato dominante, lasci spazio al pensiero dei colonizzati. La responsabilità della pedagogia è stata, per un lungo periodo, quella di aver spesso privilegiato un solo punto di vista, ovvero la prevalenza dell'uomo bianco/occidentale sul nero/straniero, negando la diversità della cultura e della sensibilità dei popoli del sud del mondo. Nonostante la fine del colonialismo sia avvenuta a metà del Novecento, la pedagogia prevalente è rimasta spesso incentrata sui modelli occidentali; essa può essere definita pedagogia neocoloniale in cui lo straniero (e, in particolare, il nero) continua ad essere un soggetto subalterno (Cfr. Elamé, 2011, pp. 211-212). L'obiettivo della nuova pedagogia è superare la contrapposizione oppressori-oppressi attraverso i processi di riconoscimento dell'altro e di sé nell'altro. Elamé ci spiega che la pedagogia postcoloniale poggia su due pilastri.

Il primo pilastro consiste nel dare voce agli oppressi, attraverso la metodologia “coscientizzante”, già teorizzata da Paulo Freire, ovvero, un approccio che aiuti a prendere consapevolezza della propria situazione storica e personale (Cfr. *ivi*, p. 212). In questa ottica le persone colonizzate, devono diventare consapevoli della propria storia per liberarsi dalla paura e dall’insicurezza ed acquisire un’autonomia di pensiero che superi gli stereotipi sugli stranieri. La finalità è rendere coscienti le popolazioni non europee di poter ragionare secondo la propria modalità di pensiero, liberandosi dalla dicotomia nero/bianco e normalizzando modelli di pensiero differenti da quello europeo. L’autonomia di pensiero che si è creata tra uomo nero e uomo bianco, infatti, deve essere sostituita con una modalità di pensiero in cui le persone con diversità etnica e culturale possano convivere pacificamente in un’ottica di scambio e arricchimento reciproco.

Il secondo pilastro riguarda la decostruzione mentale degli oppressori, i quali, operando spesso in modo implicito, non si accorgono nemmeno che il loro discorso, le loro rappresentazioni e i loro schemi mentali sono egemonici, al punto di condizionare l’altro (*Ibidem*). È importante che tutti, ex colonizzati ed ex colonizzatori, diventino consapevoli degli stereotipi costruiti nel periodo storico della colonizzazione, decostruendoli, per capirne l’infondatezza; ciò è possibile solo mettendosi in contatto e dialogando con il diverso:

[...] l’esistenza umana non può essere muta, silenziosa, nemmeno può nutrirsi di false parole, ma di parole veritiere, con cui gli uomini trasformano il mondo. Esistere, umanamente, è pronunciare il mondo, è modificarlo. Il mondo pronunciato diventa, a sua volta, per i soggetti che l’hanno pronunciato, problematizzato, esigendo da loro di essere pronunciato nuovamente. Non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, nell’azione-riflessione (Freire, 1979, p. 78).

La chiave per superare i limiti della pedagogia tradizionale è, quindi, promuoverne una nuova, in un’ottica interculturale. Ovvero, da un lato, rifiutando la staticità e la gerarchizzazione delle culture e, dall’altro promuovendo il dialogo e il confronto paritetico, senza la costrizione, da parte dei soggetti coinvolti, di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale (Cfr. Portera, 2014, p. 137). Il dialogo con la diversità, infatti, il confronto e il rispetto reciproco giocano un ruolo centrale nella pedagogia postcoloniale, in cui si supera la rivalità colonizzato-colonizzatore per restituire “dignità” a entrambi. In questa nuova prospettiva, il modello pedagogico postcoloniale risponde all’esigenza del mondo attuale di re-inventare una nuova cultura, secondo cui la diversità e l’alterità sono presenti in ognuno di noi. Il principio fondamentale della pedagogia postcoloniale è l’interconnessione tra diverse modalità di pensiero e il dialogo tra culture diverse: promuovere l’interazione tra appartenenze culturali diverse permettere di crescere insieme, costruire una

nuova etica del vivere insieme e iniziare un nuovo momento storico caratterizzato dalla convivenza pacifica e dalla comprensione reciproca (Cfr. Elamé, 2011, pp. 203-215).

Una modalità ampiamente utilizzata dalla pedagogia postcoloniale, per instaurare la conoscenza del diverso, è il dialogo; il dialogo è caratterizzato dall'ascolto, che comporta un'apertura e uno sforzo di interesse nei confronti dell'altro, per farlo sentire accolto e compreso. Il dialogo è una modalità di contatto in cui sono necessari piena consapevolezza di sé e il decentramento dalle proprie convinzioni; avere consapevolezza di sé significa acquisire consapevolezza dei valori e delle ideologie che guidano il nostro agire professionale e personale. Il decentramento dai propri ideali e valori permette di mettere in discussione le proprie certezze, per attuare modalità di pensiero flessibili e aperte, attraverso le quali ci si può immedesimare nella visione altrui, annullando pregiudizi e riferimenti etnocentrici.

Spesso, infatti, nei contesti educativi, e non solo, quando ci confrontiamo con un bambino con tratti etnici e culturali non italiani tendiamo ad associargli una serie di caratteristiche che conosciamo sulla sua cultura di provenienza, dimenticando che è, prima di tutto, una persona con una sua personalità e caratteristiche individuali. Questa modalità di pensiero ci induce in errore, perché ci porta a considerare il bambino come un oggetto di conoscenza, invece dovremmo soffermarci sul bambino stesso, sul suo carattere e sulla sua individualità, considerando la provenienza etnica e culturale come uno dei tratti caratteristici della sua persona. È proprio il dialogo che ci permette di ascoltare autenticamente l'altro, per renderci consapevoli che i pregiudizi e gli stereotipi che tendiamo ad associare ad una certa cultura, non sono universalmente validi, ma frutto della nostra interpretazione (Bolognesi, 2013).

Giuseppe Burgio (2016) afferma che per impostare una pedagogia interculturale è necessaria una svolta coloniale attraverso la quale spingersi verso una teorizzazione pedagogica in cui non solo si riconosca l'altro come soggetto autonomo con cui dialogare, ma si conceda all'altro di avere voce in capitolo sulla costruzione della propria immagine mentale. La prospettiva interculturale è, di fatto, una visione occidentale; infatti, l'altro-nero rimane un oggetto di studio delle ricerche e delle domande di "noi-bianchi". L'altro viene costruito sull'immagine che i bianchi costruiscono per riuscire a comprenderlo, ma lo sguardo con cui si esamina l'altro rimane una prospettiva occidentale. Nondimeno, oggi, come sottolineano Crespi e Zanier (2020), nello studio dei fenomeni migratori «le parole contano e assumono una rilevanza importante, non solo da un punto di vista scientifico, ma anche per le conseguenze sociali di cui sono portatrici nel definire lo status del migrante e nel garantire l'accesso ai diritti e alle opportunità o nell'influenzarne l'accettabilità sociale» (p. 16).

Per riuscire a superare questo atteggiamento è necessario “restituire” la parola allo straniero; non si possono mettere in discussione le conseguenze del colonialismo sulla visione delle popolazioni non europee, fino a quando le stesse minoranze non potranno dire la loro in materia di educazione e politiche sociali (*Ibidem*). La presa di parola, infatti, permette l’emancipazione perché «un subalterno che parla non è più tale» (Mellino, 2005, p. 80). Pretendere di avere la possibilità di espressione sui fatti del colonialismo e del de-colonialismo non è un processo scontato e semplice; i migranti che oggi vivono in Europa, infatti, devono lottare attivamente per uscire da questa situazione. Di conseguenza, il lascito coloniale delle persone nere, degli stranieri, dei migranti, è costituito dalla necessità di combattere per la libertà di movimento, per i diritti e il lavoro, in modo tale da produrre nuove identità e coalizioni. Tutto questo permette di sconfiggere quel modello di sfruttamento e inferiorità che affonda le sue radici nel periodo storico del colonialismo. In questo senso, i migranti riescono a formare la propria identità attraverso la resistenza culturale, riconoscendosi in essa e nella sua possibilità di emancipazione.

3. La pedagogia postcoloniale alla prova dei banchi di scuola italiani nella progettazione di un’unità didattica interculturale

In questo paragrafo viene descritta l’esperienza di tirocinio presso una scuola primaria alla quale, chi scrive, ha avuto l’opportunità di prendere parte nel a.s. 2023/2024, durante lo svolgimento del corso TFA sostegno presso l’Università di Macerata. Considerando l’eterogeneità etnica e culturale che caratterizzava la classe in cui è stato svolto il tirocinio, si è reso necessario pensare a un percorso che rispondesse ai bisogni presenti nella realtà specifica: accogliere i numerosi alunni neoarrivati in Italia, per promuoverne l’inclusione attraverso l’apprendimento e il miglioramento dell’italiano come seconda lingua (L2). In un contesto classe come quello sopra descritto si è reso necessario creare occasioni di confronto e di contatto tra le “diversità” presenti. In un contesto scolastico, per evitare di attribuire ai compagni pregiudizi e immagini precostituite, infatti, è importante confrontarsi, in modo tale da conoscere le diverse culture tramite le parole e i racconti dei diversi componenti della classe.

Come la pedagogia interculturale ci spiega, è necessario dare parola ad ogni bambino in modo tale che abbia l’occasione di raccontare ai compagni una piccola parte di sé. Il prerequisito fondamentale per raccontarsi agli altri, attraverso artefatti e aspetti culturali significativi, è assumere consapevolezza di sé, del proprio aspetto e della propria cultura di origine, diversa dalla cultura del contesto italiano. Attraverso la cultura nella quale si cresce e si nasce, infatti, ognuno struttura la propria personalità e acquisisce le competenze necessarie

per entrare in contatto con l'altro. Nondimeno, non esistono società improduttive dal punto di vista culturale e non vi sono culture al di fuori delle società e dei sistemi sociali (Cfr. Parricchi, 2021, p. 105). È importante considerare il bambino straniero secondo due aspetti: il primo interessa l'essere bambino; il secondo si riferisce al suo essere straniero. Non considerare questo duplice aspetto significa negare la cultura di origine e considerarlo solo un bambino o solo uno straniero, senza dare importanza ai bisogni tipici dell'infanzia.

Alcune fasi di osservazione in classe mi hanno fatto notare come, nonostante gli alunni presentassero caratteristiche melaniniche molto diverse, si rappresentassero utilizzando il colore rosa chiaro, dai bambini stessi definito rosa pelle. Il problema del colore della pelle è diventato l'occasione per riflettere sulla diversità, in modo tale da affrontare con creatività le differenze individuali (tra cui quelle linguistiche), per farle diventare particolarità che caratterizzano ognuno di noi. Da questo fatto, è nata l'esigenza di un percorso educativo che permettesse ai bambini la conoscenza e l'accettazione di sé, delle proprie radici in un nuovo contesto culturale, diverso da quello della famiglia di provenienza. Questo bisogno si è intrecciato con le esigenze delle insegnanti di migliorare l'apprendimento dell'italiano che, per gran parte della classe, è stata acquisito come seconda lingua.

L'apprendimento dell'italiano deve essere uno strumento che permette il confronto e la relazione con gli altri nel contesto scolastico, proprio per questo la lingua madre non va negata o "rifiutata". La conoscenza dell'italiano non nega l'uso della lingua madre, che, invece, deve essere considerata un ponte per facilitare il processo di costruzione della nuova lingua. Graziella Favaro, a questo proposito, sostiene che la lingua madre è una *lingua humus*, un terreno fertile indispensabile per dare linfa alle lingue della formazione e dell'incontro (Lorenzini, 2024).

Attraverso il progetto di tirocinio ci si è impegnati a promuovere la valorizzazione del bilinguismo che caratterizzava tutti gli studenti della classe, in modo tale da creare un'evoluzione verso il miglioramento dell'italiano (su più livelli), senza negare la conoscenza della lingua e della cultura di origine, al fine di sostenere la crescita e la formazione di identità plurali e in modo tale da evitare che gli alunni si trovassero costretti a dover scegliere di dimenticare le vecchie appartenenze culturali per prediligere quelle nuove. Il percorso è stato pensato per l'intera classe, compresi gli alunni con disabilità, in quanto aveva l'obiettivo di migliorare aspetti significativi nell'italiano: comprensione orale, comprensione scritta, approfondimento della semantica delle parole, aspetti grammaticali e riflessione linguistica. Ha permesso alle alunne e agli alunni, inoltre, di acquisire una maggiore consapevolezza di se stessi e della propria identità, per evitare di trovarsi nella condizione di dover scegliere un'identità etnica piuttosto che un'altra.

Tra le modalità operative che hanno reso possibile impostare in questo modo il lavoro vanno citate le strategie cooperative (Cfr. Castoldi, 2015, pp. 159-161), nelle quali i bambini che parlano la stessa lingua madre possono supportarsi a vicenda per approfondire l'italiano e riflettere su di esso. Il progetto, che affrontava il tema delle diverse provenienze etniche/culturali e delle diversità somatiche e melaniniche, inoltre, aveva la finalità di migliorare il clima e le relazioni tra gli alunni. L'obiettivo non era affermare che siamo tutti uguali, anzi, il progetto ha voluto evidenziare le differenze di ognuno, le proprie caratteristiche somatiche e le proprie individualità. In questo senso, far emergere le differenze ha significato affermare la propria unicità.

3.1. Descrizione del contesto classe e modalità organizzative

La classe terza della scuola primaria in cui si è svolto il progetto, fa parte di un istituto comprensivo della città di Ancona¹ che si caratterizza per una popolazione scolastica quasi totalmente di origine straniera. Gli alunni non italiani sono nati in larga parte in Italia, ma le famiglie non risultano pienamente inserite nel tessuto socioeconomico e culturale della città. La presenza di diverse etnie spinge il personale docente a promuovere scelte didattiche e pedagogiche, organizzative e di gestione che favoriscano il successo scolastico di tutti gli alunni. Una caratteristica del contesto da tenere in considerazione è la "mobilità" degli alunni stranieri nel corso dell'anno scolastico, che comporta l'iscrizione di nuovi studenti in base ai flussi migratori.

Il gruppo classe presenta un insieme di fragilità che necessitano di attenzioni costanti da parte di tutti i docenti: la classe terza primaria, infatti, è costituita da 17 alunni, di cui tre alunni con disabilità e sette alunni neoarrivati in Italia (per cui è stato redatto un PDP), quattro dei quali inseriti a partire dall'a.s. 2023/2024. Gli alunni con disabilità presentano difficoltà differenti, connesse alla propria particolare condizione; due bambini presentano un disturbo del linguaggio, con compromissione in produzione e in comprensione; in uno dei due alunni questa difficoltà linguistica è associata a una lieve disabilità intellettiva; nell'altro, invece, la difficoltà linguistica si associa ad altri disturbi evolutivi misti, tra cui difficoltà dell'attenzione. Inoltre, in classe, è presente una bambina con un funzionamento intellettivo limite, ovvero, con potenzialità intellettive inferiori alla norma.

Essendo una classe interamente composta da bambini che appartengono a nazionalità differenti (nessuno di nazionalità italiana), solo una bassissima

¹ A questo proposito, chi scrive desidera ringraziare gli alunni e le insegnanti della classe B – Solidea, Manuela, Silvia, Lucia, Barbara e Nicoletta – per la loro capacità di trasmettere non solo coraggio ma anche la speranza di poter costruire realmente una Scuola in cui essere stranieri non sia uno stigma ma, piuttosto, un valore e una risorsa per sé e per gli altri.

percentuale comprende e parla correttamente l'italiano: ciò richiede un'attenzione specifica su quasi ogni singolo alunno. La presenza di un contesto caratterizzato da tanta complessità richiede un enorme lavoro da parte degli insegnanti nel trovare continue strategie e tempi per una precisa personalizzazione di tutte le attività proposte, a favore di molteplici e differenti bisogni educativi. Da questo punto di vista, è importante sottolineare che i problemi interculturali sono soprattutto problemi di comunicazione e che tutto si può ridurre ad un riadattamento dei rispettivi codici culturali, in modo che la relazione torni ad essere armoniosa e ci si ritrovi sulla stessa lunghezza d'onda (Cfr. Cadei, Plesa, p. 157) In classe le docenti cercano di proporre una didattica attenta, non solo alle specifiche esigenze degli alunni con bisogni educativi speciali, ma accessibile alle diversità di un gruppo così eterogeneo. Pertanto, le didattiche sono progettate pensando ad ogni studente, utilizzando diversi metodi e modalità di approccio al bambino e prevedendo specifiche personalizzazioni, quando necessario.

Viene posta particolare cura e attenzione al setting di lavoro all'interno della classe: la disposizione dei banchi, attraverso la creazione di piccole isole, permette alle docenti di suddividersi in modo da offrire il proprio supporto in maniera precisa, focalizzando l'attenzione sulle richieste e necessità di ogni piccolo gruppo. Questa modalità di organizzazione del lavoro in classe è possibile perché il corpo docente è costituito da cinque insegnanti afferenti alle seguenti discipline: italiano, storia, alternativa alla religione cattolica e musica, matematica, scienze, educazione motoria, arte/immagine, geografia e tecnologia e lingua inglese. A supporto della classe vi sono, inoltre, due insegnanti di sostegno, che affiancano nella didattica i tre bambini con disabilità.

Ogni giorno, per lo svolgimento delle attività didattiche, ogni insegnante lavora con un piccolo gruppo, predisponendo attività e lavori adeguati al livello di apprendimento dello stesso. Date le singole specificità che presenta ogni alunno, le docenti sono attente ad effettuare proposte più esecutive, alternandole ad altre più operative, finalizzate a coinvolgere tutti i sensi o altre funzioni corporee e cognitive, in modo da rendere la lezione più efficace attraverso diverse modalità di ricezione, rappresentazione ed espressione delle competenze da acquisire. Non solo: il compito delle docenti è anche quello che Elisabetta Musi descrive come la capacità di "aver cura delle parole", ovvero, di verificare se è stata stabilita una circolarità comunicativa che consenta alle bambine e ai bambini di ribattere o accogliere inviti e incoraggiamenti, a partire dalla presa d'atto di un'avvenuta comprensione dei messaggi veicolati (Cfr. Musi, 2022, p. 157). Allo stesso modo, quando possibile, si cerca di effettuare proposte di lavoro per tutta la classe, attraverso metodologie differenti, al fine di offrire molteplici stimoli, mantenere viva la motivazione e coinvolgere tutti in attività simili.

Durante le lezioni viene incoraggiata la partecipazione di tutti gli alunni dando loro la possibilità di intervenire, prendendo parola per alzata di mano, nel rispetto delle regole di convivenza della classe. Per facilitare il processo di inclusione di tutti i bambini e rispondere al bisogno educativo di una classe così eterogenea, è importante il supporto dei dispositivi multimediali come la LIM. L'impiego di questo strumento in classe permette alle docenti di affiancare la didattica arricchendola con l'uso di immagini, foto, filmati che facilitano l'accesso all'informazione e alla comprensione di tutti gli alunni, giacché essi presentano molteplici difficoltà legate alla scarsa conoscenza della lingua. Inoltre, ciò permette alle insegnanti di effettuare proposte plurali prendendo in considerazione canali comunicativi diversi, in modo che ogni alunno possa trovare quella a lui più affine.

3.2. Definizione degli obiettivi e dei contenuti del progetto di tirocinio

La finalità del progetto è stata potenziare l'apprendimento dell'italiano sia nella produzione sia nella comprensione, consentendo agli studenti di acquisire consapevolezza di sé e della propria identità, in bilico tra una doppia appartenenza culturale. Gli obiettivi di apprendimento che si è inteso perseguire sono i seguenti:

1. migliorare la comprensione orale dell'italiano attraverso l'ascolto di storie e racconti, con il supporto iconico;
2. potenziare la produzione orale e scritta dell'italiano attraverso attività di scrittura, conversazione e racconti di esperienza di vita personale;
3. ampliare il vocabolario lessicale in lingua italiana, attraverso l'interazione orale o la lettura;
4. strutturare frasi e brevi testi rispettando le convenzioni ortografiche.

Sono stati, quindi, definiti alcuni contenuti caratterizzanti: in primo luogo, considerata la necessità di migliorare il livello di competenza in lingua italiana, in un contesto caratterizzato da una forte eterogeneità etnica, è stato scelto un libro nel quale la protagonista ha tratti etnici e melaninici diversi dai tratti tipici bianchi, per facilitare l'immedesimazione nel racconto. L'aspetto principale del percorso sono state attività individualizzate e personalizzate, predisposte basandosi sul contenuto del racconto letto a puntate. Nonostante alcuni alunni avessero una scarsa conoscenza della lingua italiana, la lettura del libro con le relative immagini ha aiutato a comprendere il racconto e il suo significato.

Un secondo aspetto molto interessante è stato dare la possibilità ad ogni bambino di raccontare se stesso, a partire dal proprio nome e dall'immagine che ciascuno restituisce agli altri di sé. Infatti, il vissuto di ogni bambino, con le proprie esperienze è diventato il contenuto principale di tutte le attività

laboratoriali proposte alla classe. In questo senso, la consapevolezza che si ha di sé diventa l'occasione per farsi conoscere e riconoscere dai compagni e dalle insegnanti, uscendo dagli stereotipi e dalle idee precostituite che si hanno sulle culture differenti dalla nostra. A supporto di questi contenuti sono state individuate alcune metodologie didattiche per facilitare l'individualizzazione delle attività.

In primo luogo, è stata adottata una lettura collettiva ad alta voce con supporto iconico, in modo tale che la comprensione fosse chiara a tutti gli alunni. Le attività di riflessione linguistica e comprensione sono state proposte a piccoli gruppi, secondo un approccio cooperativo, in cui gli alunni lavorano insieme e condividono ipotesi per portare a termine le attività. Inoltre, il *peer tutoring*, proposto per alcune attività di traduzione, è servito a rafforzare, approfondire e raffinare l'apprendimento attraverso l'aiuto reciproco (Castoldi, 2015). Il sostegno tra pari permette di consolidare gli apprendimenti, in quanto crea occasioni di riflessione e confronto tra alunni; in questo modo, nell'interazione si crea la possibilità di dialogare e scambiarsi idee per arrivare all'obiettivo. L'approccio cooperativo e l'istruzione tra pari, ampiamente utilizzate nello svolgimento del percorso, inoltre, hanno permesso ai bambini e alle insegnanti di imparare a considerare l'errore come una questione produttiva, dal cui è possibile comprendere le modalità di pensiero e ragionamento di ognuno, e applicare eventuali correttivi.

Le strategie didattiche utilizzate hanno promosso un maggior senso di efficacia in tutti gli alunni, in particolare negli alunni con bisogni educativi speciali, consentendo loro di partecipare attivamente alle attività in piccolo gruppo e con i compagni. Questo aspetto, oltre a promuovere un senso di appartenenza alla classe, ha permesso di migliorare il senso di autoefficacia degli alunni con BES, i quali si sono resi conto che il compito ha potuto essere svolto anche grazie al loro contributo.

3.3. *Descrizione del percorso, metodologie e materiali*

Il punto di partenza del progetto è stata la lettura del libro *Una coperta di parole*, in cui si racconta il viaggio di una bambina che dal suo Paese di origine si trasferisce in una città europea nella quale deve ambientarsi e adattarsi, perché tutto quello che la circonda è diverso rispetto al paese dal quale proviene (Kobald, Blackwood, 2015). Però, attraverso l'amicizia con una coetanea conosciuta al parco, impara a conoscere quel mondo e, lentamente, strade, abitudini e parole finiscono per essere assimilate e diventare familiari. Il libro in questione è interessante perché permette ai bambini con tratti diversi da quelli bianchi di identificarsi nella protagonista, che racconta le difficoltà e le emozioni che questo trasferimento comporta e il bisogno di sentirsi compresi e

accolti, ma è utile anche agli altri bambini, che possono capire le difficoltà e le paure che alcuni loro coetanei sono costretti a vivere per integrarsi nella nuova società di appartenenza.

Il libro affronta, in maniera esplicita, temi riguardanti il colore della pelle, il confronto culturale e l'integrazione; può essere usato per affrontare la tematica della migrazione perché tratta dei sentimenti e delle emozioni che suscita lasciare la propria terra per trovarsi in un Paese nuovo ed estremamente diverso da quello di origine. Questa breve storia ha fatto da filo conduttore per il percorso didattico, durante il quale sono stati presentati esercizi e attività di rafforzamento dell'italiano come L2 e attività laboratoriali di arte e immagini.

Il percorso è stato suddiviso in 6 lezioni e il libro letto a puntate. Per garantire la comprensione all'intera classe, la lettura è stata supportata da immagini e la rielaborazione dei contenuti, da parte dell'insegnante, effettuata con termini semplici e chiari. Per ampliare il vocabolario e migliorare le competenze espositive di ogni bambino, dopo la lettura, si è riflettuto tutti insieme sulla sequenza letta dall'insegnante: in questa fase, i bambini hanno potuto prendere la parola liberamente, per rielaborare le pagine della storia lette; successivamente, è stato realizzato un vocabolario illustrato in cui sono stati annotati i significati di alcune parole più rilevanti, accompagnati dalle immagini che le rappresentavano. Ciò ha permesso a tutti i bambini di arricchire il vocabolario e comprendere le parole nuove.

A questo punto della lezione, la classe è stata divisa in gruppi omogenei e sono state proposte attività individualizzate per il raggiungimento di obiettivi diversi in base al livello di ogni singolo gruppo: esercizi di riletture, scrittura, comprensione scritta o orale (anche per immagini), esercizi di riflessione linguistica o di grammatica (completamento di frasi, frasi da correggere, ecc.) inerenti al passo della storia letto precedentemente. Dopo essersi assicurati che tutti avessero compreso la sequenza letta, la classe è stata suddivisa a coppie di alunni con medesima provenienza e sono stati proposti esercizi di traduzione dall'italiano alla madrelingua (e/o viceversa). Questa attività ha permesso di consolidare alcune regole grammaticali di base in italiano.

Terminata la lettura dell'intero libro, a queste attività di italiano, dalla quinta lezione in poi, sono state affiancate altre tipologie di attività laboratoriali più coinvolgenti, prima fra tutte: il laboratorio sul proprio nome e il suo significato. Il nome, infatti, è un tratto distintivo della propria persona che ci rende unici e riconoscibili agli altri, per questo è importante riflettere su tale aspetto e sui significati di ogni nome. Ciò è stato fatto attraverso domande poste alle famiglie di origine, in particolare ai genitori. Con l'aiuto delle tecnologie (computer, LIM, tablet), inoltre, è stata data ai bambini la possibilità di fare alcune ricerche per capire il significato e l'origine del proprio nome, per poi esporre i risultati alla classe.

In un ulteriore appuntamento, la classe è stata divisa in piccoli gruppi eterogeni e ogni bambino ha avuto la possibilità di raccontare qualcosa di sé, della propria storia e delle aspettative future, proprio come la protagonista del racconto. In ultimo luogo, ogni bambino ha realizzato un autoritratto, a partire dalla possibilità che ciascuno aveva di guardarsi allo specchio per osservare il proprio colore della pelle e i propri tratti somatici, capire quale fosse la tecnica più adeguata e ricreare il colore più adatto. Di seguito si descrivono in modo più dettagliato le sequenze didattiche.

3.4. Sequenze didattiche

Nella prima lezione è stato introdotto il percorso portato avanti per i due mesi successivi. È stato mostrato loro il libro, spiegata la metodologia di lettura a “puntate”, e illustrate le attività connesse con il racconto. Le prime 4 lezioni sono state strutturate con una “scaletta didattica” simile. Per permettere di creare un clima sereno e disteso, le insegnanti hanno svolto i momenti di lettura in cerchio, seduti per terra, in un angolo abbastanza ampio dell’aula. Il cambio del setting ha reso l’attività più coinvolgente, e ciò ha permesso ai bambini con una scarsa comprensione dell’italiano di intuire che stava per iniziare il momento dedicato alla lettura del libro scelto. Si è iniziato leggendo una prima parte del libro e, per rendere il processo di comprensione dell’ascolto chiara a tutti, la lettura è stata supportata da immagini. Il supporto iconico era costituito dalle immagini del libro stesso, ma anche da palette in cui sono stati raffigurati i protagonisti della storia. Inoltre, prima della lettura di ogni nuovo passo, le insegnanti hanno promosso un breve riassunto delle lezioni precedenti.

Nella seconda fase della lezione, è stata promossa una discussione guidata in modo tale da assicurarsi che la comprensione fosse chiara a tutti. Le insegnanti hanno posto agli studenti delle domande-stimolo di differente livello, chiedendo semplicemente i nomi dei protagonisti o articolando domande più complesse sui fatti accaduti. Calibrare la difficoltà delle domande secondo i diversi livelli presenti in classe, ha permesso a tutti i bambini di essere in grado di rispondere e intervenire, chiedendo la parola. Successivamente, si è focalizzata l’attenzione sui nuovi vocaboli incontrati durante la lettura, scrivendoli alla lavagna e chiedendo alle bambine e ai bambini il significato degli stessi. Attraverso una riflessione collettiva, i bambini, con il supporto dell’insegnante, sono giunti alla definizione, che hanno poi trascritto su un piccolo quaderno affiancando ad essa un’immagine o un disegno per facilitarne la comprensione.

In una terza fase della lezione, la classe è stata suddivisa in piccoli gruppi da quattro/cinque bambini. Questo ha facilitato le proposte di attività, infatti, ad ogni gruppo è stata assegnata un’attività adeguata al livello di competenza linguistica, in riferimento al testo letto. Ogni gruppo, inoltre, è stato seguito e

supportato da una delle insegnanti di classe. Al piccolo gruppo dei neoarrivati in Italia, sono state proposte attività di lettura di semplici parole o brevi frasi incontrate durante il racconto della storia, ed esercizi in cui collegare nuove parole all'immagine da colorare che ne rappresentava il significato. Ai bambini che conoscevano meglio la lingua italiana, invece, sono stati proposti esercizi in cui si chiedeva di riordinare le sequenze per immagini con breve descrizione di ognuna di esse; esercizi di comprensione con domande a risposta chiusa (vero/falso o scelta multipla) e attività di rielaborazione orale per riassumere la parte di storia letta durante la mattinata.

Ai bambini con una buona conoscenza della lingua italiana, invece, sono state proposte attività di comprensione scritta con domande a risposta aperta, attività di riflessione linguistica in cui correggere gli errori grammaticali, attività in cui si chiedeva di ordinare le sequenze (immagine con breve frase) e ampliarle con altre informazioni che sono rimaste impresse, e attività di esposizione orale per riassumere la storia letta. In questa fase è stato possibile dividere i bambini a coppie con medesima provenienza etnica proponendo loro attività di traduzione dall'italiano alla madrelingua per consolidare le regole di base dell'italiano. Sono state fornite schede con immagini della storia e semplici frasi in italiano, il cui significato poteva essere dedotto dal supporto iconico, così da garantire a tutti la traduzione in madrelingua.

Le ultime due lezioni sono state le più coinvolgenti, infatti, hanno riguardato laboratori artistici sulla propria identità. Durante la quinta lezione, in particolare, è stata programmata un'attività sul proprio nome, giacché il primo passo per assumere consapevolezza su di sé e sulla propria identità è partire dal nome che ci distingue e differenzia da tutti gli altri. Divisi in piccoli gruppi eterogenei per livello di conoscenza della lingua italiana, i bambini hanno svolto una ricerca per indagare l'origine del proprio nome, che poteva essere ampliata ponendo domande alle proprie famiglie/ai propri genitori. Per questa questa era previsto l'uso di tablet, LIM e personal computer, in modo tale che i bambini con meno dimestichezza potessero essere supportati dai più bravi nell'utilizzo dei dispositivi tecnologici. Il nome proprio ha un significato coerente con le proprie radici etniche e culturali, per questo, condividere il significato del nome significa condividere con gli altri una parte di sé e delle proprie origini. Questa attività ha consentito di promuovere l'incontro tra le diverse culture presenti in classe e lo scambio interculturale. L'esito delle ricerche e delle interviste ai genitori è stato condiviso con i compagni durante la lezione successiva e poi trascritto da ogni alunno su post-it appesi in classe in uno spazio dedicato.

L'ultima lezione è stata dedicata alla realizzazione di un autoritratto: in cerchio, ogni bambino ha avuto l'occasione di osservarsi allo specchio, focalizzando l'attenzione sui propri tratti somatici e melaninici. Prima di realizzare il ritratto, è stata promossa una riflessione collettiva sulle differenze individuali,

cercando di fare in modo che ogni bambino fosse consapevole delle proprie caratteristiche fisiche. In particolar modo, si è cercato di portare la riflessione sui tratti somatici e sui diversi colori della pelle, sottolineando come questi rappresentino soltanto alcune delle possibili sfumature e tentando di annullare l'idea per cui ogni colore equivalga a una potenziale stigmatizzazione. Attraverso questo percorso si è voluto riflettere sulle radici dei bambini stranieri, facendo in modo che il vissuto migratorio potesse trasformarsi in una possibilità in più per farsi conoscere e conoscere gli altri, piuttosto che essere considerato come un'esperienza difficile e faticosa. L'identità personale, infatti, si costruisce attraverso l'integrazione di vissuti ed esperienze diverse, che devono essere accolte e condivise nel gruppo.

Il bambino straniero, in bilico tra due culture, deve sentire che nei nuovi contesti, la cultura di origine è considerata e valorizzata come uno degli aspetti della persona; in questo senso, il bambino, futuro adulto, può riuscire ad affermarsi nella società senza tradire i valori e le modalità di pensiero che sceglie di condividere, rispettando ogni tipo di diversità.

4. Considerazioni finali

Il percorso didattico appena descritto è ricco di elementi pedagogici e educativi volti a favorire l'inclusione, la comprensione interculturale e la costruzione dell'identità personale dei bambini della classe, soprattutto in quelli che hanno esperienze migratorie o che si trovano in contesti multiculturali. Una delle componenti più significative di questo percorso è stata l'attenzione posta sulla creazione di un ambiente accogliente e disteso durante le prime fasi delle lezioni, facilitando così l'assimilazione e la partecipazione attiva degli studenti.

La struttura delle lezioni, organizzate in modo progressivo, ha permesso agli insegnanti di adattare gli insegnamenti al livello di competenza linguistica di ogni singolo bambino, garantendo un coinvolgimento attivo e una comprensione adeguata del materiale didattico utilizzato. In particolare, l'approccio multidisciplinare, che integra la lettura con attività artistiche e riflessioni sull'identità personale, offre agli studenti diverse modalità di espressione e di apprendimento. Inoltre, l'accento posto sul significato dei nomi e sulla condivisione delle radici culturali favorisce un senso di appartenenza e di accettazione reciproca all'interno della classe, offrendo a tutti «la possibilità di esprimere tutta l'incertezza, il timore e i desideri che [le bambine e i bambini] custodiscono fra le maglie della loro esperienza di vita» (Deluigi, 2012, p. 180).

La suddivisione degli studenti in piccoli gruppi di lavoro, con attività differenziate in base al livello linguistico, è stata un'ottima strategia per favorire la partecipazione di tutti gli studenti e garantire un apprendimento personalizzato.

L'inclusione delle famiglie attraverso interviste sui nomi dei bambini ha contribuito a creare un legame tra scuola e comunità, rafforzando il senso di appartenenza degli studenti. Infine, il culmine del percorso, con la realizzazione di autoritratti, ha offerto agli studenti l'opportunità di esplorare e celebrare la propria identità personale, incoraggiando l'accettazione delle differenze individuali e la valorizzazione della diversità culturale.

Va specificato che, al momento della scrittura del presente contributo, il tirocinio non si è ancora concluso. Pertanto, non è stato possibile ottenere una restituzione puntuale dei risultati di apprendimento che, in ogni caso, verrà effettuata al termine dell'esperienza. Tuttavia, in sintesi, si ritiene che la sistematizzazione di percorsi educativi-didattici con le caratteristiche appena descritte abbia le potenzialità per rappresentare una buona pratica di progettazione inclusiva e interculturale, promuovendo la consapevolezza di sé e degli altri, l'accettazione delle differenze e la costruzione di un ambiente scolastico positivo e stimolante per tutti gli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Bolognesi I. (2013). *Insieme per crescere*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio G. (2016). Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 18(2): 101-122. Doi: 10.13128/Studi_Formaz-18018.
- Cambi F. (2019). Riconoscere e governare le differenze: un compito della pedagogia attuale. In: Felini D., Di Bari C. (Eds.). *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative*. Parma: Edizioni Junior, 23-28.
- Castoldi M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Education.
- Crespi I., Zanier L. (2020) (Eds.). *Migrazioni, processi educativi e percorsi di cittadinanza. Sfide per una società inclusiva*. Milano: Mimesis.
- Deluigi R. (2012). *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Cadei L., Plesa T. (2015). Meeting of cultures and experience foreign families. In: Deluigi R., Logashenko Y., Toropov P. (Eds.). *Active citizenship and prosocial cooperation. Theory and practice of inclusive education*. Fano: Aras, pp. 139-161.
- Elamé E. (2011). Il sé e l'altro: per una pedagogia postcoloniale. *Formazione & Insegnamento*, 9(3): 203-216. Testo disponibile al sito: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/961>.
- Fiorucci M. (2012). Gli allievi con cittadinanza italiana e le cosiddette "secondo generazioni". Problemi identitari e percorsi di integrazioni. In: d'Aniello F. (Ed.). *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 65-74.
- Freire P. (1978). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

- Giroux H.A. (2011). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing. (trad. it.: *Pedagogia critica*. Roma: Anicia, 2023).
- Guerzoni G. (2012). Uguaglianza/diversità: pratiche e retoriche della disalleanza. In: Contini M.G. (Ed.) *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci, pp. 49-57.
- ISTAT (2023). *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese*. Roma: Marchesi Grafiche Editoriali, testo disponibile al sito <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2023/Rapporto-Annuale-2023.pdf> (ultima consultazione: 13/03/2024).
- Kobald I., Blackwood F. (2015). *Una coperta di parole*. Milano: Mondadori.
- Lorenzini F. (2024). Perché è importante dare dignità alle lingue madri nella scuola. *Internazionale.it*, testo disponibile al sito <https://www.internazionale.it/notizie/franco-lorenzoni-2/2024/02/21/giornata-lingua-madre-scuola> (ultima consultazione: 13/03/2024).
- Mellino M. (2005). *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*. Roma: Meltemi.
- Musi E. (2022). *Dire il mondo. Una ricerca fenomenologica sul valore educativo delle parole*. Roma: Armando.
- Panikkar R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaca Book.
- Parricchi M. (2021). Bambini del mondo costruttori di cultura: il ruolo della pedagogia. In: Biagioli R., Ongini V., Papa A. (Eds.). *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale inclusiva*. Parma: Junior-Spaggiari, pp. 105-115.
- Portera A. (2014). La pedagogia interculturale ai tempi del pluralismo. In: Elia G. (Ed.). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 132-137.

Inclusive action in an international setting: a universal value and individual commitment. The 'Bridges in Amman' Project

Silvia Maggiolini*, Elena Zanfroni*^

Abstract

The dissemination of inclusive educational principles, practices, and methods on an international scale constitutes a vital academic and pedagogical discourse, highlighting a universal commitment to cultivating educational environments that are equitable, accessible, and responsive to all learners' diverse needs. The "Bridges in Amman" project exemplifies the global movement towards inclusive education, focusing on the integration of Iraqi Christian asylum seekers in Jordan, notably in its capital, Amman. Spearheaded by Università Cattolica del Sacro Cuore in collaboration with HABibi VALtiberina Association and the Gemelli Medical Center, the initiative underscores the commitment to developing inclusive education, with particular attention to people in vulnerable situations. Inclusivity in education transcends the mere acknowledgment of diversity; it necessitates the adoption of practices, principles, and methods that ensure all individuals, irrespective of their backgrounds or circumstances, have access to quality education. This is crucial for groups like Iraqi Christians in Jordan, who face unique challenges due to displacement and the need for cultural and social integration.

Keywords: inclusive education, community empowerment, teacher training, "Bridges in Amman" Project, good practices.

First submission: 20/03/2024, accepted: 06/05/2024

1. The Inclusive Perspective in the International Context

The inclusive dimension and the educational and training practices it entails are increasingly widespread topics of research and investigation internationally, not only for the need to promote ethical values and principles (see International

* Università Cattolica del Sacro Cuore.

^ Il presente contributo è frutto delle riflessioni e del lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, sono attribuibili a Silvia Maggiolini i paragrafi 1, 2 e 3; a Elena Zanfroni i paragrafi 4, 5 e 6.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17526

Classification of Functioning Disability and Health, WHO 2001; Convention on the Rights of Persons with Disabilities, UN 2006) that call for respect for differences and diversity, but also for the increasingly urgent need to share good pedagogical work practices. This is evidenced by the fact that teachers, and more generally those working in school contexts, increasingly feel the need to reflect and acquire appropriate strategies for identifying and understanding problematic situations, whether these are formalized with a disability certification or not. This aspect is also confirmed by the preliminary survey conducted with the direct recipients of the proposed course, aimed at understanding in more detail possible work orientations in managing complex groups of students of any age group. Indeed, this dimension can only be understood and realized within what is now thought of in terms of an authentic “collective enterprise”, as defined in the expression used by Booth and Ainscow in the well-known Index for Inclusion (2014). In fact, we are fully convinced that the effectiveness and sustainability of inclusive processes derive, today more than ever, from a widespread sense of commitment, which becomes a systematic and structural element within all the institutions involved in the person's life journey. The responsibility and concrete engagement of every actor in the social network are indispensable elements for shaping an inclusive project that can be authentic and sustainable. Every interlocutor in the educational process becomes, in fact, a privileged observer who, from their perspective, is able to intercept the needs of children and adults involved in the educational action and, subsequently, to envision and design responses aimed at removing or reducing as much as possible obstacles and building bridges that allow everyone to express their uniqueness. While considering the cultural differences and the historical and normative routes that have influenced and characterized the promotion of inclusive logics in each country, it is fully believed that the effectiveness and sustainability of these now derive, more than ever, from a widespread sense of collective responsibility, understood as a systematic and structural element within all institutions involved in the life path of the person. In this sense, while the Italian context can certainly boast a regulatory apparatus rooted in time and a consolidated tradition of inclusive school and social studies and practices, it is also necessary to consider the attention and commitment that many countries, even in territories known for the delicate balances that characterize their political and institutional framework, have devoted to achieving such objectives. In this regard, it seems appropriate to consider how Jordan, the territory in which the educational programme that is the subject of this contribution took place, ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) on 1 May 2008, preceding Italy, recognised as a leading country in the implementation of the inclusive process and which adopted this Convention in 2009. Jordan has

therefore long since initiated a paradigm shift in the recognition of the rights of persons with disabilities with the enactment of this legislation: a product that has culminated in thorough and thorough legislative reviews and extensive technical consultations with stakeholders in the field, ranging from individuals, organisations and families, to workers, advocates and those actively involved in disability issues

The evidence of recent years amply conveys the idea that inclusion is not, in fact, a process to be circumscribed within well-defined boundaries, but on the contrary a work perspective that necessitates openness also to apparently unusual spaces which can instead assume, if carefully identified and designed, a crucial educational role, thus becoming an effective sounding board to consolidate the same principles and values that are at its base.

The dissemination of principles, practices and methods for inclusive education in international contexts is, in sum, a central issue in the academic and pedagogical landscape, underscoring the global commitment to promoting educational environments that are equitable, accessible and responsive to the diverse needs of all learners, even and especially where conditions of dual vulnerability emerge. This scholarly exploration seeks to illuminate the intrinsic value of promoting inclusive education across diverse cultural, social and political terrains, arguing that such efforts are not only fundamental to achieving educational equity, but also instrumental in cultivating more inclusive and just societies.

2. Inclusion in the socio-political complexity of Jordan: some challenging data

Proceeding in order and availing of the support offered by the most recent statistical data on education and disability, it becomes opportune to share some useful data to understand the specificity of a country, Jordan, characterised by the presence of levels of complexity also related to the particular geopolitical situation.

The Statistics Department underscores that, as of 2019, approximately 2.4 million children between the ages of 5 and 14 reside in Jordan. Data from the 2015 General Population and Housing Census reveal that 11% of Jordan's population aged 5 and older, equating to about 264,000 individuals, live with disabilities (Humanity & Inclusion, 2022). More in details, data collected from the Ministry of Education and the Ministry of Social Development indicate that during the 2018/2019 academic year, merely 1.9% of the 1.4 million children registered in primary education, equating to 27.694 students, were identified as children with disabilities. Furthermore, the Department of Statistics in 2019

verifies that a significant 79% of school-aged individuals with disabilities are not participating in any educational programs. However, according to UNICEF Report *Jordan, Country Report on out-of-school children*, “*there is little reliable data available about the needs and challenges of children with disabilities in the school system. The Strategy notes that the strategic priority area of inclusive education should be supported by solid administrative and survey data, with the aim of developing a concrete roadmap, accessible infrastructure, prepared teachers and a public that is aware of children’s rights to inclusive education*”. In addition to a reality that is already beset by many challenges in the area of accessibility of the education system, one must also add the complexity arising from the presence of refugees from various territorial contexts, for some of whom, as in the case of Iraqis, the status of political asylum seeker is not recognised, resulting in a lack of access to certain basic rights, such as healthcare and education. In fact, Jordan’s lack of formal adherence to the 1951 Geneva Convention results in the absence of specific refugee legislation within the country, leading to the criteria for refugee status being subject to fluctuating governmental policies. Furthermore, the process for attaining refugee status is significantly influenced by the applicant’s nationality, indicating a lack of a uniform procedure for handling refugee cases across different national backgrounds, despite ongoing advocacy by various entities. (ARCS, *Fleeing Secretarianism, Civil Wars and Religious Persecution*, April 2023).

As of December 2022, the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) records indicate that 62,132 Iraqi asylum seekers have been officially registered in Jordan. This statistic represents 8.4 percent of the total non-Jordanian demographic documented by UNHCR, positioning Iraqis as the second most numerous group of non-Jordanian residents in the country, following Syrian refugees. However, it is plausible to conjecture that the genuine figure of Iraqi nationals residing in Jordan may diverge from the reported number. A significant factor contributing to this discrepancy is the voluntary nature of the UNHCR registration process, which offers international protection to those who choose to register as asylum seekers in Jordan.

Within this framework marked by multiple challenges and levels of complexity, the ‘Bridges to Amman’ project is developed, as part of the Third Mission actions promoted by the Università Cattolica del Sacro Cuore in the year of celebration of the centenary of its foundation. Meeting places for the inclusion of Iraqi Christians in Jordan: an integrated system of medical and socio-educational services for minors and their families”, financed by the Service for Charitable Interventions in favour of the Third World of the Italian Episcopal Conference. The latter aims to promote the inclusion of Iraqi Christian asylum seekers in Jordan and their families by acting on the

development of the inclusive dimension of the Latin Patriarchate of Jerusalem's schools and the informal school and the creation of an integrated system of socio-educational and medical services in the urban area of Amman.

3. The “Bridges in Amman” Project: from conceptual design to implementation

The “Bridges in Amman” project, fostered by the synergistic collaboration between the Università Cattolica del Sacro Cuore, the HABibi VALTiberina Association (HAVA), and other institutional partners such as the Gemelli Medical Center, embodies an innovative response to the emerging needs for inclusion and support of Iraqi Christians in Jordan.

The promoters of this project represent nodes of an educational network woven in a complex territory, a crossroads of different cultures, religions and languages. In particular, Habibi is a non-governmental organisation of the Italian Agency for Development Cooperation (AICS), which has been working in the Middle East for over a decade. It is now very active in Jordan with projects targeting refugees and the most vulnerable, with a special focus on the needs of women, children and people with disabilities, with the aim of supporting their social and economic integration. Gemelli Medical Center is a Benefit Company whose Mission is to respond to the needs of people with fragility. It works, in collaboration with the Università Cattolica del Sacro Cuore, to promote the social diffusion of complex and delicate issues and to identify new scientifically valid and ethically respectful models of human dignity and the value of life.

The idea was born out of a request for support from local communities living in a country that, throughout its history, has transformed into an obligatory layover for the mass departure of countless refugees from its borders, and is globally recognized as one of the top five countries for accommodating a significant number of asylum seekers from areas of crisis. Therefore, the objective of ‘Bridges to Amman’ is to contribute to the inclusion of Iraqi Christian asylum seekers in Jordan and in Amman in particular. Jordan, particularly its capital Amman, has been and continues to be one of the main transit destinations for Iraqi Christians (especially those belonging to the Chaldean Church, the Syriac Catholic Church, and the Syriac Orthodox Church). The project starts from this observation, choosing to promote pathways and tools dedicated to them precisely while they are in this phase of transit and reinvention. For these reasons, the project focuses on the presence of Iraqi Christians within Amman, with special attention to the family environment and the education of new generations. Moreover, focusing on the

Amman area offers significant opportunities to multiply the beneficial effects and positive impacts of the project, as Iraqi Christians reside almost exclusively in this urban area.

Specifically, the commitment of the Catholic University is focused on the coordination and implementation of training courses on Inclusive Education issues, addressed to Iraqi and Jordanian teachers, counsellors and families.

This biennial initiative, started in April 2021, aimed to solidify an ecosystem of medical, socio-educational, and training services, addressing the challenges of inclusion through a holistic and interdisciplinary approach.

Central to this endeavor is the establishment of the “Casa Sacro Cuore”, a multipurpose center for children and families in the area of Jabal Amman, designed to offer a safe and welcoming space where minors and adults can access medical, educational, and psychological support. Alongside this initiative, the project emphasizes teacher and counselor training on inclusive educational strategies, aiming to promote a school environment capable of effectively meeting the needs of all students, regardless of their personal, cultural, or social conditions.

Particular focus is given to medical and psychological screening, entrusted to the expertise of the Gemelli Medical Center, to early identify special needs of students and intervene with adequate personalized support plans. The educational effort also extends to Jordanian teachers through a dedicated pathway to acquiring skills in inclusive education, thus promoting a pedagogical culture that transcends national boundaries and values diversity as an asset.

In particular, the working group focused on strengthening and expanding the project initiated by the Jordan School Office of the Latin Patriarchate of Jerusalem in cooperation with Habibi in 2018, in response to the educational emergency affecting many Iraqi children who cannot attend Jordanian schools, thus remaining without an education at full school age. The informal school for Iraqi children is part of the 25 Jordanian schools of the Latin Patriarchate of Jerusalem; it is located in the Hashmi Shamali district of Amman, a particularly poor area with a high concentration of Iraqi refugees. In particular, the need reported by Habibi related to the strengthening of educational and pedagogical standards, the improvement of the infrastructure and tools available and the training of teachers.

The “Bridges in Amman” project situates itself within an international context where the demand for inclusive educational practices is increasingly urgent, highlighting the necessity for collective action and shared commitment among various social actors. The collaboration between academic institutions, non-governmental organizations, and local partners becomes crucial for implementing effective interventions that guarantee the right to education and

health for the most vulnerable communities. Through a detailed analysis of needs and available resources, the project has defined specific goals and activities, aiming to establish a replicable model of inclusive intervention that can serve as a reference for other realities facing similar challenges. This approach is based on an integrated vision of inclusion, considering the person in their entirety and interacting with the different dimensions of their life, offering concrete responses to educational, social, and health needs.

The challenge of the “Bridges in Amman” project lies in its ability to transform difficulties and barriers into opportunities for growth and development, promoting inclusion as a fundamental value and universal right. International collaboration and the active involvement of local communities are key elements for the initiative's success, which aspires to leave a tangible mark on the path towards a more inclusive society, respectful of diversity.

It can therefore be considered that this project exemplifies how educational and training action, integrated with medical and socio-educational support services, can effectively contribute to the realization of an inclusive society. By placing the individual at the center of its efforts, the initiative not only addresses immediate needs but also lays the groundwork for long-term societal transformation. As we move forward, it is imperative to carry forward the lessons learned from such initiatives, recognizing that the journey towards inclusivity is a continuous process that requires unwavering dedication, innovation, and collaboration.

4. The “Bridges in Amman” Project: from conceptual design to implementation

The “Bridges in Amman” project, fostered by the synergistic collaboration between the Università Cattolica del Sacro Cuore, the HABibi VALtiberina Association (HAVA), and other institutional partners such as the Gemelli Medical Center, embodies an innovative response to the emerging needs for inclusion and support of Iraqi Christians in Jordan.

The promoters of this project represent nodes of an educational network woven in a complex territory, a crossroads of different cultures, religions and languages. In particular, Habibi is a non-governmental organisation of the Italian Agency for Development Cooperation (AICS), which has been working in the Middle East for over a decade. It is now very active in Jordan with projects targeting refugees and the most vulnerable, with a special focus on the needs of women, children and people with disabilities, with the aim of supporting their social and economic integration. Gemelli Medical Center is a Benefit Company whose Mission is to respond to the needs of people with

fragility. It works, in collaboration with the Università Cattolica del Sacro Cuore, to promote the social diffusion of complex and delicate issues and to identify new scientifically valid and ethically respectful models of human dignity and the value of life.

The idea was born out of a request for support from local communities living in a country that, throughout its history, has transformed into an obligatory layover for the mass departure of countless refugees from its borders, and is globally recognized as one of the top five countries for accommodating a significant number of asylum seekers from areas of crisis. Therefore, the objective of ‘Bridges to Amman’ is to contribute to the inclusion of Iraqi Christian asylum seekers in Jordan and in Amman in particular. Jordan, particularly its capital Amman, has been and continues to be one of the main transit destinations for Iraqi Christians (especially those belonging to the Chaldean Church, the Syriac Catholic Church, and the Syriac Orthodox Church). The project starts from this observation, choosing to promote pathways and tools dedicated to them precisely while they are in this phase of transit and reinvention. For these reasons, the project focuses on the presence of Iraqi Christians within Amman, with special attention to the family environment and the education of new generations. Moreover, focusing on the Amman area offers significant opportunities to multiply the beneficial effects and positive impacts of the project, as Iraqi Christians reside almost exclusively in this urban area.

Specifically, the commitment of the Catholic University is focused on the coordination and implementation of training courses on Inclusive Education issues, addressed to Iraqi and Jordanian teachers, counsellors and families.

This biennial initiative, started in April 2021, aimed to solidify an ecosystem of medical, socio-educational, and training services, addressing the challenges of inclusion through a holistic and interdisciplinary approach.

Central to this endeavor is the establishment of the “Casa Sacro Cuore”, a multipurpose center for children and families in the area of Jabal Amman, designed to offer a safe and welcoming space where minors and adults can access medical, educational, and psychological support. Alongside this initiative, the project emphasizes teacher and counselor training on inclusive educational strategies, aiming to promote a school environment capable of effectively meeting the needs of all students, regardless of their personal, cultural, or social conditions.

Particular focus is given to medical and psychological screening, entrusted to the expertise of the Gemelli Medical Center, to early identify special needs of students and intervene with adequate personalized support plans. The educational effort also extends to Jordanian teachers through a dedicated pathway to acquiring skills in inclusive education, thus promoting a

pedagogical culture that transcends national boundaries and values diversity as an asset.

In particular, the working group focused on strengthening and expanding the project initiated by the Jordan School Office of the Latin Patriarchate of Jerusalem in cooperation with Habibi in 2018, in response to the educational emergency affecting many Iraqi children who cannot attend Jordanian schools, thus remaining without an education at full school age. The informal school for Iraqi children is part of the 25 Jordanian schools of the Latin Patriarchate of Jerusalem; it is located in the Hashmi Shamali district of Amman, a particularly poor area with a high concentration of Iraqi refugees. In particular, the need reported by Habibi related to the strengthening of educational and pedagogical standards, the improvement of the infrastructure and tools available and the training of teachers.

The “Bridges in Amman” project situates itself within an international context where the demand for inclusive educational practices is increasingly urgent, highlighting the necessity for collective action and shared commitment among various social actors. The collaboration between academic institutions, non-governmental organizations, and local partners becomes crucial for implementing effective interventions that guarantee the right to education and health for the most vulnerable communities. Through a detailed analysis of needs and available resources, the project has defined specific goals and activities, aiming to establish a replicable model of inclusive intervention that can serve as a reference for other realities facing similar challenges. This approach is based on an integrated vision of inclusion, considering the person in their entirety and interacting with the different dimensions of their life, offering concrete responses to educational, social, and health needs.

The challenge of the “Bridges in Amman” project lies in its ability to transform difficulties and barriers into opportunities for growth and development, promoting inclusion as a fundamental value and universal right. International collaboration and the active involvement of local communities are key elements for the initiative’s success, which aspires to leave a tangible mark on the path towards a more inclusive society, respectful of diversity.

It can therefore be considered that this project exemplifies how educational and training action, integrated with medical and socio-educational support services, can effectively contribute to the realization of an inclusive society. By placing the individual at the center of its efforts, the initiative not only addresses immediate needs but also lays the groundwork for long-term societal transformation. As we move forward, it is imperative to carry forward the lessons learned from such initiatives, recognizing that the journey towards inclusivity is a continuous process that requires unwavering dedication, innovation, and collaboration.

5. Empowering communities: toward a sustainable future for inclusive education

The “Bridges in Amman” project, as detailed throughout this scholarly exploration, serves not merely as a case study in educational intervention but as a beacon for inclusive education's potential in international contexts. This initiative has underscored the indispensability of inclusive practices, tailored to accommodate the diverse needs of displaced populations, thereby illuminating a path for similar endeavors globally. Reflecting on the project's achievements reveals a multifaceted approach that synergizes medical, educational, and psychological support, ensuring a holistic model of inclusion that transcends traditional educational paradigms.

Inclusive education emerges from the “Bridges in Amman” experience as a global imperative, advocating for the universal adoption of practices that acknowledge and support the varied needs of all learners. The project's outcomes suggest that the methodologies and insights garnered can serve as a scalable model for other educational contexts, especially those grappling with the integration of vulnerable or displaced populations. This scalability entails not only the replication of specific strategies but also their thoughtful adaptation to meet different cultural, socio-economic, and political landscapes. Overcoming cultural and linguistic barriers is not just a crucial step but a foundational one in ensuring the success of inclusive educational practices. These barriers often represent the most persistent and challenging obstacles to educational reform, particularly in regions with rich and diverse historical and cultural backgrounds. The successful implementation of inclusive practices necessitates a deep understanding of these factors, as they can significantly influence both the perception and effectiveness of educational interventions.

In settings marked by complex socio-cultural dynamics, historical tensions and cultural diversities can deeply influence educational practices. For example, historical disparities in access to education can lead to entrenched attitudes towards education reforms. These attitudes can manifest as resistance or skepticism towards inclusive practices, which are often seen as foreign or imposed solutions that do not align with local values or experiences. Moreover, linguistic diversity poses a specific challenge. In regions where multiple languages are spoken, the need for educational materials and programs to be available in all local languages is not just a matter of accessibility but also of respect and equity. The development of such materials must be sensitive to the linguistic nuances that can affect comprehension and engagement.

Policy recommendations emanating from this project underscore the necessity for legislative and financial support for inclusive education. Governments and educational authorities are encouraged to adopt policies that

facilitate inclusivity, provide adequate funding for teacher training in inclusive practices, and develop accessible educational resources. Such policy frameworks can significantly enhance the capacity of educational institutions to implement inclusive education, ensuring that all students, regardless of their backgrounds or needs, have access to quality education.

Future research directions inspired by the “Bridges in Amman” project should aim to assess the long-term impacts of such inclusive educational interventions on participants’ academic achievements and life trajectories. Empirical studies could provide the evidence needed to advocate for the expansion of similar initiatives, offering insights into best practices and potential areas for improvement. Furthermore, research could explore the effectiveness of different inclusive strategies in varying cultural and educational settings, contributing to a more nuanced understanding of how inclusivity can be best achieved globally.

The call for global collaboration stands as a pivotal conclusion to this exploration. It emphasizes the collective responsibility of educational institutions, NGOs, government bodies, and communities worldwide to share knowledge, resources, and best practices in the pursuit of inclusive education. Such collaboration is essential in fostering a global educational landscape where inclusivity is not merely an ideal but a realized norm. The journey towards achieving comprehensive inclusivity in education, as exemplified by the “Bridges in Amman” project, requires unwavering dedication, innovation, and a commitment to collective action. By embracing these principles, the global educational community can ensure that all learners are afforded the opportunities and support necessary to thrive in an increasingly diverse and complex world.

6. Beyond the ‘Bridges in Amman’ project. From experience to sustainable futures for all

Bridging the gap between academic research, governmental and non-governmental entities, and local communities emerges as a pivotal strategy for addressing complex challenges in today’s interconnected world. The “Bridges in Amman” project serves as a possible model of how such collaborative networks can effectively foster inclusive educational practices and contribute to more equitable and resilient societies. This collaborative approach not only improves the effectiveness of inclusive education initiatives, but can also contribute to the broader goals of social justice and equity, i.e. those principles that guide third mission projects, to which the academic system must necessarily turn its gaze.

This initiative, spearheaded by the Università Cattolica del Sacro Cuore in collaboration with Habibi VAltiberina Association and the Gemelli Medical Center, underscores the critical importance of inclusivity in education, particularly for vulnerable populations such as Iraqi Christian asylum seekers in Jordan. At the same time, the experience presented in this contribution highlights the need to broaden the national horizons of pedagogical research in the field of the right to accessibility and education for all, exploring the reality of highly complex territories with diverse social, cultural and religious backgrounds, which testify to the need to recognise and enhance possible responses to universal human rights.

The project's emphasis on teacher and counsellor training further demonstrates the critical role of competence development in achieving sustainable inclusive educational practices. By providing educators with the knowledge and approaches necessary to support diverse learning needs, the initiative promotes a pedagogical culture that values diversity as an asset and is prepared to meet the challenges of an increasingly diverse student population. This focus on professional development is essential to support and adapt inclusive educational models in other contexts, emphasising the importance of knowledge exchange and cross-border collaboration.

In the face of such complex challenges, it is crucial for initiatives like the 'Bridges in Amman' to set realistic, sustainable, and achievable goals. The intricacy of the context often means that not all inclusive proposals can be immediately implemented. Therefore, gradual and carefully measured steps must be taken to ensure the feasibility and effectiveness of educational reforms. Tailoring initiatives to fit the specific cultural, social, and political nuances of the region is essential for fostering genuine inclusivity and achieving long-term success.

Therefore, it must be emphasised that at a time of great criticality and major global transformations, the university, and with it knowledge and education, cannot but play a central role within civil society and the public decision-making context. A greater dose of responsibility is required of the university system, as well as of political institutions.

References

- Ainscow M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1): 7-16.
- Amr M. (2011). Teacher education for inclusive education in the Arab world: The case of Jordan. *Prospects*, 41: 399-413.
- Armstrong A.C., Armstrong D., Spandagou, I. (2009). *Inclusive education: International policy & practice*. London: Sage.

- Al Shawabkeh H.A. (2022). Trends of teachers in the basic stage towards integrating persons with disabilities into regular schools in Jordan. *Journal of Positive School Psychology*, 6: 785-801.
- Benson S.K. (2020). The evolution of Jordanian inclusive education policy and practice. In: *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1).
- Booth T., Ainscow M. (2014). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Elkhatib N., Elkhatib R.N. (2021). Constitutional Protection of the Rights of Persons with Disabilities in Jordan. *AAU Journal of Business and Law*, 5(1). Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaubl/vol5/iss1/2>.
- Engelbrecht P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2): 115-118.
- Hi, IMMAP (2018). *Removing barriers: the path towards inclusive access: disability assessment among Syrian refugees in Jordan and Lebanon*. Jordan report, in <https://data.humdata.org>.
- HI.ORG (2022). *Disability-Inclusive Education in Jordan*, https://www.hi.org/sn_uploads/document/IE_Jordan_Factsheet_April-2022_Final.pdf.
- Koryakina T., Sarrico C.S., Teixeira P.N. (2015). Universities' third mission activities: Challenges to extending boundaries. *The transformation of university institutional and organizational boundaries*, 5(3): 316-330, Doi: 10.1080/21568235.2015.1044544.
- Melhem T.Y., Isa Z.M. (2013). Special education in Jordan: Reality and expectations. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(7): 414-422.
- Rodriguez J. (2021). Moving towards inclusive education for all: Examining stakeholder perceptions of educating students with special needs in schools operated by the Jordan Field of the UNRWA. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2): 240-258.
- Siam K., Al-Natour M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12): 167- 181 Doi: 10.5539/ies.v9n12p167.
- UNICEF. (2020). *Jordan Country Report on Out-of-School Children*. Middle East and North Africa Out-of-School Children Initiative, <https://www.unicef.org/jordan/reports/jordan-country-report-out-school-children>.

Cooperazione internazionale e Nepal: supportare studenti con disabilità e provenienti da gruppi emarginati negli studi universitari

International Cooperation and Nepal: Supporting students with disabilities and marginalised groups in higher education

Luca Decembrotto*, Elena Pacetti**

Riassunto

L'articolo mostra l'importanza della cooperazione internazionale per il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, approfondendo il progetto EATHEN, svolto in Nepal nel triennio 2019-2022. Il progetto, finanziato dall'Unione europea nel programma Erasmus+ Capacity Building in the field of higher education, mirava a sviluppare politiche per l'accesso equo agli studi universitari di studenti nepalesi con disabilità o provenienti da gruppi emarginati e zone remote del Nepal. Nell'articolo sono riportati alcuni nodi tematici riguardanti l'attuale situazione del Nepal rispetto all'educazione e all'inclusione e vengono ripresi i punti principali di sviluppo del progetto EATHEN, analizzandone le tappe, gli elementi di cambiamento e gli ostacoli riscontrati durante il periodo della pandemia. La presentazione del progetto è l'occasione per esporre alcune riflessioni più generali riguardanti il senso della cooperazione internazionale per le università, all'interno della cornice di una Terza missione volta a contribuire al bene pubblico.

Parole chiave: cooperazione internazionale, istruzione superiore, Nepal, Erasmus+, capacity building, educazione inclusiva.

Abstract

The paper shows the relevance of international cooperation for the Department

* Ricercatore TD in Didattica e pedagogia speciale, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Alma Mater Studiorum Università di Bologna. E-mail: luca.decembrotto@unibo.it

** Professoressa Associata in Didattica e pedagogia speciale, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Alma Mater Studiorum Università di Bologna. E-mail: elena.pacetti@unibo.it.

Sebbene il lavoro sia da considerarsi complessivamente il frutto di una riflessione comune e condivisa, i paragrafi 1, 2 sono attribuibili a Luca Decembrotto, mentre i paragrafi 3 e 4 a Elena Pacetti.

project, carried out in Nepal in the three-year period 2019-2022. The EU-funded project in the Erasmus+ Capacity Building in the field of higher education programme aimed to develop policies for equal access to higher education for Nepalese students with disabilities or from marginalised groups and remote areas in Nepal. In the paper, some thematic issues concerning the current situation in Nepal with respect to education and inclusion are reported on, and the main development points of the EATHEN project are reviewed, analysing its steps, elements of change and obstacles encountered during the pandemic period. The project is an opportunity to present some more general reflections on the meaning of international cooperation for universities, within the framework of a “Third Mission” aimed at contributing to the public good.

Keywords: international cooperation, higher education, Nepal; Erasmus+, capacity building, inclusive education.

Articolo sottomesso: 15/03/2024, accettato: 16/05/2024

1. Terza missione, Cooperazione internazionale e università

Le attività di Terza missione sono quelle che in ambito accademico tradizionalmente non riguardano le altre due missioni: la ricerca e la didattica. La maggior parte delle attività di Terza missione nasce e si sviluppa da attività di ricerca e formazione, ma coinvolge direttamente attori esterni all'università, che ne diventano una delle finalità: l'università si apre così alla società (locale, nazionale, globale) rispondendo a sollecitazioni civili, sociali, economiche (o una loro combinazione) (Boffo, Moscati, 2015). «La terza missione può dunque costituire il collegamento continuo tra le istanze dove la conoscenza viene prodotta e quelle dove prende forma la risposta concreta ai bisogni della società» (Capellari, 2014, p.141).

L'attività di cooperazione internazionale allo sviluppo rientra tra i campi d'azione dell'attuale assetto della Terza missione universitaria. Riprendendo la classificazione fornita da AVUR nel “Bando Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (VQR 2020-2024)” – Decreto n. 8 del 31 ottobre 2023, la cooperazione internazionale afferisce alla «tematica relativa alla sostenibilità ambientale, alla inclusione e al contrasto alle disuguaglianze, con particolare riferimento agli obiettivi dell'Agenda ONU 2030». Si tratta di un argomento particolarmente affine alla Pedagogia e Didattica Speciale, attenta alla dimensione dell'utopia come ideale regolativo dell'educazione (Caldin, Guerra, 2017) e impegnata a promuovere questa prospettiva. La cooperazione è, infatti,

un'occasione per poter rendere sempre più inclusive le comunità, agendo anche fuori dai confini nazionali.

Il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna da molti anni considera l'orizzonte della cooperazione all'interno della propria attività accademica ordinaria, nella convinzione che l'università sia un luogo privilegiato di costruzione e di diffusione dei saperi, conoscenze da condividere (e co-costruire) con i territori. È patrimonio comune la necessità di tessere relazioni e cooperare per il sostegno dei processi fondamentali necessari allo sviluppo umano, in ogni luogo, tenendo conto della complessità dei contesti e mantenendo una postura il più possibile attenta a non introdurre elementi di colonizzazione culturale. All'interno di questa cornice il Dipartimento ha partecipato e promosso numerosi progetti di cooperazione internazionale in diverse parti del mondo (Guerra, Taddei, 2016; Caldin, Guerra, 2017; Cinotti, 2017; Dainese, 2017; Ferrari, 2017; Friso, 2017; Taddei, 2017; Cinotti *et al.*, 2018; Dainese, Ghedin, 2018; Emili *et al.*, 2018; Taddei, Pacetti, 2018; Pacetti, Soriani, Castellani, 2020; Pacetti, Soriani, 2023a; Pacetti, Soriani, 2023b), tra cui il Nepal.

La collaborazione con il Nepal è stata l'occasione per approfondire uno tra i più interessanti Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) dell'Agenda ONU 2030 per le discipline pedagogiche: l'Obiettivo 4. Questo è centrato sul “fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”, al fine di rendere effettivamente fruibile il diritto allo studio (art. 26) sancito dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (UDHR). Tale obiettivo, estendibile a tutti i gradi scolastici, è articolato in diversi sotto-obiettivi. Due di questi offrono un ulteriore approfondimento riguardante l'accesso agli studi universitari: il traguardo 4.3 mira a garantire a ognuno un accesso equo all'istruzione, anche universitaria, economicamente vantaggiosa e di qualità; e il traguardo 4.5 mira a eliminare le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità. Due sotto-obiettivi che mettono le università nella posizione di essere, oltre che promotrici di cambiamento, anche uno dei contesti in cui quel cambiamento è incentivato per il benessere di tutte e tutti.

2. Il Nepal

Non potendo fornire un approfondimento esaustivo sull'attuale situazione del Nepal, di seguito sono riportati alcuni nodi tematici necessari al lettore per

poter contestualizzare il progetto di cooperazione interuniversitaria qui presentato.

Il Nepal è un paese multietnico, multilingue e multiculturale, caratterizzato da una grande diversità di popolazione e di conformazione geografica. Il territorio nepalese confina a nord con il Tibet/Cina e a sud con l'India ed è idealmente suddividibile in tre zone costituite dalla pianura del Terai, dalla collinavallata (Pahad) e dalla montagna (Himal), che con il Monte Everest arriva fino a un'altezza di 8.849 metri. Queste zone coincidono con diversi gradi di opportunità culturale e sociale. Secondo i dati preliminari del censimento del 2021 (UNFPA Nepal, 2023), la popolazione nepalese è di circa 29,2 milioni di persone (in crescita rispetto alle 26,5 milioni di persone registrate nel precedente censimento del 2011), con un significativo aumento della migrazione all'estero. Il Nepal ha un alto tasso di matrimonio infantile, nonostante le leggi lo vietino: una donna su cinque (22%) si sposa prima di diventare maggiorenne e il 3% si sposa prima di compiere 15 anni (UNFPA Nepal, 2023). Nel precedente censimento del 2011 sono state riconosciute 123 lingue parlate (Yadava, 2014), tenendo conto delle lingue madri e di quelle arcaiche (*ancestors language*). La popolazione è divisa in almeno 125 caste/gruppi etnici, tra cui 63 gruppi di popoli indigeni e diverse caste Dalit ("intoccabili"), ultime nella gerarchia delle caste. Queste, ancora molto radicate nella società, si basano su ruoli e aspettative ereditati dalla nascita e una limitata mobilità sociale¹. E sebbene in Nepal ogni discriminazione riferita alle caste sia legalmente punita da diverso tempo, non a tutti sono garantite le stesse opportunità. Ad esempio, le donne, i Dalit e le comunità di regioni remote sono economicamente, socialmente e politicamente svantaggiati, avendo uno scarso accesso alle strutture statali (Acharya *et al.*, 2022) e rimanendo poco scolarizzate.

La prospettiva di una società inclusiva è stata progressivamente assunta dalle politiche educative nepalesi. La Costituzione del 2015, che sostituisce la precedente Costituzione *ad interim* introdotta nel 2007 a seguito della destituzione della monarchia e la nascita della Repubblica Federale Democratica, stabilisce il diritto all'istruzione di base per tutti i cittadini e le cittadine (art. 31.1), comprese le persone con disabilità. È garantita l'istruzione obbligatoria e gratuita fino al livello secondario (art. 31.2). Ai cittadini con disabilità e a quelli economicamente indigenti è garantita la gratuità degli studi universitari (art. 31.3). Alle persone con disabilità visive è garantito l'uso della scrittura Braille, così come alle persone con disabilità uditive è garantito l'uso della lingua dei segni (art. 31.4). Infine, è sancito il diritto delle comunità nepalesi (popolazioni

¹ In Nepal il cognome identifica anche la casta di appartenenza e cambiare il cognome è una delle possibili strategie per sottrarsi a questo legame (Folmar, 2007).

indigene) a ricevere un'istruzione nella propria lingua madre (art. 31.5). È sancito il diritto a preservare e promuovere la propria lingua, scrittura, cultura, civiltà culturale e patrimonio della comunità (art. 32.3). Una disposizione specifica è dedicata ai Dalit, che hanno diritto all'istruzione gratuita compresa l'università (art. 40.2) e a utilizzare, preservare e sviluppare le proprie tradizioni e conoscenze (art. 40.4). Nel 2010 è stata ratificata la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (CRPD) del 2006. Nel 2017 è stata adottata una politica di educazione inclusiva per le persone con disabilità (*The Act Relating to Rights of Persons with Disabilities*) basata sul principio di non discriminazione, in conformità alle raccomandazioni della CRPD e al nuovo quadro costituzionale. Successivamente è stato approvato il *National Education Policy 2019*, che tuttavia non ha una traduzione. A livello normativo il Nepal ha compiuto interessanti trasformazioni rispetto ai diritti dei propri cittadini, ma vi sono ancora difficoltà nel tradurre tali principi in azioni concrete, essendo la loro attuazione di competenza dei governi locali (Grimes *et al.*, 2021). Il censimento del 2011 ha rilevato che circa il 2 per cento (513.321 persone) della popolazione aveva una disabilità (Grimes *et al.*, 2021); tuttavia in quel censimento non sono stati adottati strumenti di misurazione che tengano conto di una definizione allineata all'ICF. Le categorie prese in considerazione sono più aderenti a un modello medico e hanno riguardato (Grimes *et al.*, 2021, p. 13): disabilità fisica (36,3), cecità/ipovisione (18,5), sordità/ipoacusia (15,4), problemi di linguaggio (11,5), disabilità multiple (7,5), disabilità mentali (6,0), intellettive (2,9), sordità e cecità assieme (1,8). Il concetto comune di disabilità è spesso associato a disabilità motorie o sensoriali, non permettendo una rilevazione accurata. Uno studio Human Rights Watch del 2019 ha evidenziato che, nonostante l'approvazione di nuove politiche sul tema dell'inclusione del 2017, persistono diverse barriere a un'educazione inclusiva e gli alunni con disabilità continuano ad affrontare ostacoli legati all'accesso all'istruzione, alla mancanza di supporto, alla segregazione e a insegnanti non preparati.

Esistono problemi di equità a tutti i livelli di istruzione, anche quello universitario. Molte persone con disabilità hanno un accesso limitato o nessun accesso alla scuola, in particolare se donne o provenienti da aree rurali (Eide, Lamichhane, Neupane, 2021). Sono stati svolti anche studi che hanno messo in luce la natura intersezionale di tali discriminazioni (Devkota *et al.*, 2021).

Su questi temi si è sviluppato il progetto EATHEN.

3. Il progetto EATHEN e le sfide dell'inclusione universitaria

L'Unione Europea ha finanziato per il periodo 2019-2022 il progetto “*Equitable access to higher education for students with disabilities and students*”

from marginalized groups in Nepal” (EATHEN), sostenuto tramite il programma Erasmus+ KA2 – *Capacity Building in the field of Higher Education*. Il consorzio del progetto di cooperazione internazionale interuniversitaria è composto da tre università nepalesi (Tribhuvan University, TU; Kathmandu University, KU; Nepal Open University, NOU) e il Ministero dell’Educazione, della Scienza e della Tecnologia in Nepal (MoEST), assieme a tre università europee: la Jamk University of Applied Sciences (JAMK) in Finlandia, la Masaryk University (MU) in Cechia e l’Alma Mater Studiorum – Università di Bologna in Italia. L’obiettivo principale del progetto è stato quello di favorire e migliorare le pratiche inclusive e l’accesso all’istruzione superiore universitaria in Nepal, per studenti con disabilità o provenienti da regioni e gruppi emarginati. Per raggiungere questo obiettivo, il progetto si è concentrato sullo sviluppo di strutture organizzative all’interno delle università, sul miglioramento del contesto di vita universitario e sulla creazione di servizi di supporto per studenti.

3.1. Le attività svolte in EATHEN

I progetti Erasmus+ di Capacity Building in Higher Education hanno l’obiettivo di supportare i cosiddetti Paesi Terzi (ovvero non facenti parte dell’Unione Europea) nel miglioramento della qualità dell’istruzione superiore, anche tenendo conto delle esigenze del mercato del lavoro; rafforzare la capacità di governance, gestione, monitoraggio e internazionalizzazione; di promuovere un’istruzione inclusiva; di promuovere e aumentare la cooperazione con l’Unione Europea e altre istituzioni, nonché lo scambio di buone pratiche; di progettare nuovi percorsi formativi o migliorare quelli esistenti (azione di modernizzazione) per migliorare il livello di competenze e occupabilità degli studenti; migliorare la qualità del sistema educativo attraverso la formazione iniziale e continua degli insegnanti (European Commission, 2023).

«*Capacity-building is defined as the process of developing and strengthening the skills, instincts, abilities, processes and resources that organizations and communities need to survive, adapt, and thrive in a fast-changing world*» (UN, s.d.). Nei documenti europei, il concetto di capacity building è associato a quello di sviluppo pianificato di conoscenze, competenze, capacità e della loro gestione da parte di un’organizzazione attraverso l’acquisizione, gli incentivi, la tecnologia e/o la formazione (EPRS, 2017). Il capacity building è fondamentale per raggiungere la crescita economica, ridurre la povertà e promuovere l’uguaglianza delle opportunità: si tratta di nuove sfide per le università, le organizzazioni non governative e altre organizzazioni di interesse pubblico. È necessario, dunque, progettare approcci olistici e sistemici per lo sviluppo di competenze umane e istituzionali (Moock, 2004).

Parlare di *capacity building* implica parlare di empowerment e identità, due caratteristiche che consentono alle organizzazioni e alle persone di adattarsi ed evolvere (Morgan, 2006). Possiamo identificare due tipi di “capacities”: quelle *hard*, come le infrastrutture, la tecnologia, le risorse umane, e quelle *soft*, come l’organizzazione della conoscenza o lo sviluppo di procedure organizzative (Horton *et al.*, 2003). Entrambe sono importanti, ma il solo investimento nelle capacità *hard* raramente porta al miglioramento della qualità organizzativa se non è accompagnato dal rafforzamento delle capacità *soft*, come la leadership strategica, la gestione dei programmi e dei processi e le reti.

Diventa quindi necessario integrare una prospettiva sociale nel *capacity building*, riconoscendo che l’apprendimento si sviluppa a partire dalle relazioni e dalle interazioni sociali. L’attenzione non va concentrata solo sulle strutture formali e sui processi di apprendimento, ma anche sugli scambi informali e sulle relazioni tra i partecipanti, nonché sul valore attribuito all’apprendimento e alla conoscenza all’interno della cultura degli stakeholders (Serrat, 2009).

In questo senso possiamo così parlare di *capacity development*, che oltre che sulla costruzione di competenze, apprendimento e della loro gestione, sottolinea la capacità di mantenerle e continuare a svilupparle, in un’ottica di sostenibilità. *Capacity development* è quel processo attraverso il quale le organizzazioni, le persone, e la società attivano, rafforzano, creano, adattano e mantengono le capacità nel tempo (OECD/DAC, 2010). In questo tipo di interventi aspetti quali l’appropriazione locale, il partenariato, il coinvolgimento di tutti gli attori, anche a livello politico, la sostenibilità del cambiamento, l’impegno della società civile, risultano cruciali per il raggiungimento e il mantenimento degli obiettivi (EPRS, 2017).

Con queste premesse e per raggiungere gli obiettivi e produrre risultati sostenibili, il progetto si è concentrato in modo particolare sul concreto sviluppo dei centri di supporto universitari (che ha compreso la creazione di spazi accessibili ed equipaggiati con strumenti tecnologici inclusivi), sugli aspetti organizzativi e gestionali dei servizi offerti dalle università, sullo sviluppo di conoscenze e competenze necessarie al funzionamento dei servizi stessi. I principi inclusivi sono stati adottati come riferimento da seguire nelle politiche, nelle linee guida, nella qualità dell’istruzione e nelle pratiche, ed è per questo che anche il MoEST è stato coinvolto nel progetto.

Il progetto originario ha subito alcune modifiche e adattamenti a causa di una situazione che nessuno aveva potuto prevedere: la pandemia da covid-19. Dopo una prima missione in Nepal a inizio progetto (novembre 2019) non è stato più possibile lavorare in presenza fino a maggio 2022 e tutte le attività sono state rimodulate diventando a distanza, pur nella complessità della situazione. È indubbio, infatti, che i partecipanti al progetto abbiano impiegato di-

verso tempo per implementare strategie comunicative efficaci, per riorganizzare le fasi e il calendario del progetto stesso, per definire le nuove priorità, con la speranza (purtroppo vana) che la situazione pandemica si potesse superare in tempi brevi e si potesse tornare alla “normalità”.

Nonostante ciò, la quasi totalità degli obiettivi previsti è stata raggiunta, anche se con diverse difficoltà. Complessivamente sono stati istituiti i 5 centri di supporto previsti per studenti con disabilità e provenienti da gruppi emarginati: 3 per la Tribhuvan University (che ha diversi campus nel paese), 1 per la Nepal Open University e 1 per la Kathmandu University. Ma le tempistiche sono state più lunghe del previsto, in particolare per quanto ha riguardato i lavori di edilizia nei centri e l’acquisto di hardware e software per equipaggiarli, anche a causa di una difficoltà a reperire quanto necessario sul mercato nepalese.

Il cuore del progetto, ovvero la ricerca di base sugli studenti con disabilità e provenienti da gruppi emarginati, l’analisi dei bisogni dello staff universitario, le visite nei paesi europei e la formazione, è stato realizzato, pur con tempistiche differenti dalla progettazione iniziale. Tutte le attività sono state accompagnate da un processo di monitoraggio e valutazione per assicurare la qualità di quanto svolto.

3.2. *Sviluppare inclusione in ambito universitario*

In un progetto di *capacity building/development* le Università europee hanno principalmente avuto un ruolo di supporto e accompagnamento nei confronti dei partner nepalesi, volto a individuare insieme i bisogni, a definire gli obiettivi prioritari, a progettare le azioni più efficaci a raggiungere tali obiettivi, a consentire la creazione di network e la collaborazione tra università, Ministero e organizzazioni del territorio. Considerando le situazioni profondamente diverse tra i paesi coinvolti, un grande lavoro iniziale è stato fatto per condividere un linguaggio comune e per comprendere quali studenti universitari avrebbero beneficiato dei centri di supporto: la riflessione, basata su ricerche svolte sul campo dai colleghi nepalesi, ha evidenziato che rispetto agli studenti con disabilità, allo stato attuale in Nepal accedono all’università (o potenzialmente potrebbero farlo se supportati) soprattutto studenti con disabilità motorie e/o sensoriali, mentre gli studenti provenienti da gruppi emarginati sono soprattutto quelli che vivono situazioni economiche svantaggiate, oppure provengono da contesti remoti o appartengono a gruppi etnici/ caste discriminate. Va sottolineato che nel contesto nepalese i disturbi specifici dell’apprendimento non sono ancora sufficientemente conosciuti e diagnosticabili; quindi in questo progetto non è stato possibile prenderli in considerazione

Due tipologie di attività, in particolare, e in linea con i progetti Erasmus+ KA2, sono risultate cruciali nello sviluppo di pratiche inclusive nell'higher education: le formazioni e le visite sul campo. Le formazioni sono state progettate con i coordinatori delle università partecipanti sulla base di un questionario di analisi dei bisogni di coloro che avrebbero poi lavorato nei centri di supporto universitari (con funzioni amministrative e tecniche). L'Università di Bologna si è occupata in particolare della parte di formazione sull'educazione inclusiva: non potendo svolgersi in presenza (come previsto inizialmente), l'attività è stata realizzata a distanza in modalità intensiva (10 sessioni da 3 ore ciascuna in due distinte settimane a novembre 2021 e gennaio 2022).

Il corso ha avuto l'obiettivo di familiarizzare i partecipanti con il concetto di inclusione per essere in grado di affrontare il lavoro quotidiano nei centri con un reale approccio inclusivo. In particolare, obiettivi principali sono stati:

- aumentare la consapevolezza dell'importanza della politica di inclusione in Nepal e nelle istituzioni di istruzione superiore;
- approfondire i principali documenti internazionali sulla disabilità e l'inclusione;
- identificare le rappresentazioni sociali della disabilità e dei gruppi emarginati in Europa e in Nepal;
- progettare linee guida, politiche universitarie, strutture e ruoli nei centri di supporto;
- applicare i principi dell'inclusione nelle università, nel lavoro quotidiano e nei processi decisionali.

La formazione online non è stata di tipo "tradizionale" o basata solo sui contenuti, ma le conoscenze e le competenze sono state co-costruite e condivise socialmente attraverso attività di discussione e cooperative learning, alternando la lingua inglese e il nepalese (mediato dai coordinatori) per facilitare la partecipazione di tutti.

Il progetto prevedeva, inoltre, visite presso la JAMK University in Finlandia, la Masarik University in Cechia, l'Università di Bologna in Italia, con l'obiettivo di esplorare e comprendere il funzionamento dei servizi a supporto degli studenti universitari con disabilità o con bisogni specifici: di norma le visite di scambio vengono svolte all'inizio di un progetto, ma a causa del covid questo non è stato possibile. Si è quindi optato per alcune visite virtuali a inizio progetto, con la possibilità di conoscere le buone pratiche di tali servizi e di incontrarne i principali attori. Nella primavera del 2022 è stato invece possibile realizzare concretamente tali viaggi, che nella sede bolognese hanno permesso anche di visitare scuole, incontrare studenti universitari, conoscere altri enti che lavorano con l'università sull'inclusione, alternando agli incontri momenti di

riflessione e discussione per implementare la consapevolezza e consolidare le competenze.

I risultati di EATHEN, con la creazione dei centri di supporto, la definizione delle linee-guida per garantire servizi agli studenti, la formazione del personale, hanno evidenziato che sviluppare inclusione nelle università è un processo che richiede tempi molto lunghi e il rafforzamento delle strutture organizzative e gestionali delle università stesse, proprio per garantire la stabilità e la continuazione di questi servizi. Siamo dunque ancora nella fase iniziale.

4. Sviluppi futuri: verso una comunità inclusiva

Al termine del Progetto EATHEN i rapporti tra i partecipanti non si sono conclusi e le collaborazioni sono continuate, sempre in un'ottica di scambio, confronto e supporto. Il partenariato ha progettato una nuova fase di ricerca e innovazione che va nella direzione di un supporto agli studenti universitari con disabilità o provenienti da gruppi emarginati (ma potenzialmente allargabile anche a tutti gli studenti e le studentesse) in tutte le fasi della vita accademica, a partire dall'orientamento iniziale fino ad arrivare alla ricerca di un lavoro. Per fare ciò si è evidenziata ancor di più la necessità di costruire reti solide con enti del terzo settore, mondo del lavoro, associazioni, ong, sistema dei media per costruire comunità inclusive che possano lavorare insieme per garantire a tutti l'accesso all'istruzione universitaria.

Terza missione, cooperazione allo sviluppo o *public engagement*? «Non si può non osservare come la Terza Missione appaia emergere [...] come il contenitore più adatto ad un ruolo accademico che intenda concorrere alla definizione ed al conseguimento di obiettivi comuni a tutta la società e intesi a rafforzare la democrazia. [...]. L'università dovrebbe essere consapevole che la prima forma di accountability risiede nella consapevolezza di dover contribuire al bene pubblico» (Boffo, Moscati, 2015, p. 265). Il concetto *public engagement* raccoglie questa sfida, descrivendo la pluralità di modi con cui l'università condivide con il pubblico le sue attività e i benefici dell'istruzione superiore e della ricerca: in cui il termine *engagement* rappresenta un processo bidirezionale, che prevede interazione e ascolto, con l'obiettivo di generare vantaggi reciproci (NCCPE, s.d.). Se il *public engagement* è comunicazione, consultazione e partecipazione (Rowe *et al.*, 2005), nel progetto EATHEN tutti i partner coinvolti sono stati protagonisti attivi capaci di condividere e co-costruire insieme competenze, servizi, buone pratiche per realizzare contesti universitari inclusivi in Nepal e in Europa. Si tratta di un processo che va oltre la conclusione mate-

riale del progetto stesso, sia per le ricadute in termini di risultati, sia per la trasformazione che le singole persone e le loro organizzazioni, in primis, ma anche le reti di riferimento, la società civile, attivano e rendono possibile.

Riferimenti bibliografici

- Acharya K.K., Dhungana R.K., Guragain, H.P. (2022). The position of marginalized groups in the elite captured local level planning process in Nepal. *Nepal Public Policy Review*, 2: 1-26. Doi: 10.3126/nppr.v2i1.48394.
- Boffo S., Moscati R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica*, 6(2), 251-272.
- Caldin R., Guerra L. (2017). Università e Cooperazione Educativa Internazionale. I motivi di un impegno condiviso. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(2), 129-131.
- Capellari S. (2014). La terza missione dell'Università: un canale di trasmissione di conoscenza tacita e codificata. In: Chies, L., Graziosi, G. (eds.). *Iscritti, Laureati e Transizioni al lavoro: l'Università di Trieste* (pp. 137-151). Trieste: EUT.
- Cinotti A. (2017). Donne con disabilità. Processi inclusivi in Palestina. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(2), 166-173.
- Cinotti A., Ferrari L., Righini G., Emili E.A. (2018). Il progetto MUSE. Migliorare l'accesso, la partecipazione e l'apprendimento degli studenti disabili nelle università dell'America Latina. *Education Sciences & Society*, 9(1): 81-95.
- Dainese R. (2017). Formazione universitaria e prospettive inclusive in Kosovo. Riferimenti storici e nuove progettualità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(2): 151-157.
- Dainese R., Ghedin E. (2018), L'ICF-CY per la promozione dei processi inclusivi nei contesti educativi nella Repubblica del Kosovo. *Studium educationis*, 19: 111-123.
- Devkota H.R., Clarke A., Murray E., Kett M., Groce N. (2021). Disability, Caste, and Intersectionality: Does Co-Existence of Disability and Caste Compound Marginalization for Women Seeking Maternal Healthcare in Southern Nepal? *Disabilities*, 1(3), 218-232. Doi: 10.3390/disabilities1030017.
- Eide A.H., Lamichhane K., Neupane S. (2021). Gaps in access and school attainments among people with and without disabilities: a case from Nepal. *Disability and Rehabilitation*, 43(14): 1995-2000.
- Emili E.A., Ferrari L., Cinotti A., Righini G. (2018). The MUSE project. Improving access, participation and learning of students with disability in Latin American universities. *Education Sciences & Society*, 1: 81-95.
- EPRS – European Parliamentary Research Service (2017). *Understanding capacity-building/ capacity development. A core concept of development policy*. [https://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/BRIE/2017/599411/EPRS_BRI\(2017\)599411_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/BRIE/2017/599411/EPRS_BRI(2017)599411_EN.pdf) (ultimo accesso: 10/03/2024).

- European Commission (2023). *Erasmus+ Programme Guide*. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_EN.pdf (ultimo accesso: 7/03/2024).
- Ferrari L. (2017). Implementazione e sostenibilità di nuove tecnologie in El Salvador. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(2): 158-165.
- Folmar S. (2007). Identity politics among Dalits in Nepal. *HIMALAYA, the Journal of the Association for Nepal and Himalayan Studies*, 27(1), 6: 41-53.
- Friso V. (2017). Profili professionali e reti territoriali in Albania. *La Pedagogia Speciale negli insegnamenti universitari. L'integrazione scolastica e sociale*, 16(2): 174-181.
- Grimes, P., et al. (2021). *Disability-Inclusive Education Practices in Nepal*. Kathmandu: United Nations Children's Fund Regional Office for South Asia.
- Guerra L., Taddei A. (2016). The "Diplomado para docentes de apoyo a la inclusión": training as a factor of empowerment in El Salvador. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11(1): 19-40.
- Horton, D. et al. (2003). *Evaluating capacity development: experiences from research and development organizations around the world*. The Netherlands & Canada: ISNAR, CTA, IDRC.
- Human Rights Watch (2019). Nepal. Events of 2018. <https://www.hrw.org/world-report/2019/country-chapters/nepal> (ultimo accesso: 8/03/2024).
- Moock J.L. (2004). *How We Invest in Capacity Building*. Rockefeller Foundation.
- Morgan P. (2006). *The Concept of Capacity*. Brussels: ECDPM.
- OECD/DAC (2010). Inventory of donor approaches to capacity development: what we are learning. Retrieved from https://capacity4dev.europa.eu/library/inventory-donor-approaches-capacity-development_en (ultimo accesso: 11/03/2024).
- NCCPE -National Co-ordinating Centre for Public Engagement (s.d.). *Introducing Public Engagement*. <https://www.publicengagement.ac.uk/introducing-public-engagement> (ultimo accesso: 14/03/2024).
- Pacetti E., Soriani A., Castellani D. (2020). L'uso dell'Index for Inclusion and Empowerment e lo sviluppo dell'idea di didattica inclusiva nelle scuole Palestinesi dell'area di Gerusalemme Est. *Italian journal of special education for inclusion*, 8(1): 490-509.
- Pacetti E., Soriani A. (2023a). *Guidelines for inclusive education in the Gaza Strip, Palestine*. Rimini: NFC Edizioni.
- Pacetti E., Soriani A. (2023b). Inclusive Technology-mediated School-family Communication in Contexts of Social Violence: A Proposal for Guidelines for Schools and Families in Gaza. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 23(2): 45-57.
- Rowe G., Frewer L. (2005). A Typology of Public Engagement Mechanisms. *Science, Technology and Human Values*, 30(2): 251-290.
- Serrat O. (2009). Building a Learning Organisation. *Knowledge Solutions*, 46: 1- 7.
- Taddei A. (2017). Università e Cooperazione Italiana in El Salvador. Un'indagine sui laboratori per la Scuola Inclusiva a Tempo Pieno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(2): 132-143.
- Taddei A., Pacetti E. (2018). Rafforzare le comunità educative in contesti vulnerabili: un Index for inclusion and empowerment in Palestina. In: C. Giacconi, N. Del Bianco, a cura di, *In azione. Prove di inclusione* (129-152). Milano: FrancoAngeli.

- UNFPA Nepal (2023). *The 2021 Nepal Population and Housing Census Support Project*.
- United Nations (s.d.). *Capacity Building*. <https://www.un.org/en/academic-impact/capacity-building> (ultimo accesso: 12/03/2024).
- Yadava Y.P. (2014). Language use in Nepal. In CBS & UNFPA, *Population monograph of Nepal 2014*, 2: 51-72.

“Guardare oltre per abitare il mondo, avendo un progetto”: una ricerca per promuovere l’operosità delle persone a occupabilità complessa

**“Looking beyond to inhabit the world, having a project”:
Research to promote the industriousness of people with
complex employability**

Patrizia Sandri*, Leonardo Callegari**^

Riassunto

L’inclusione lavorativa e sociale delle persone di più difficile occupabilità nel mondo delle imprese profit trova nel superamento della dicotomia tra lavoro e non lavoro, offerta dal concetto e dalla prassi della *operosità produttiva*, una possibilità da esperire, posta in essere soprattutto dalle organizzazioni del terzo settore (associazioni, cooperative sociali, fondazioni).

Gli autori riportano i dati principali di una ricerca esplorativa svolta con cinque organizzazioni agenti nel territorio della Città Metropolitana di Bologna, relativi alle percezioni di soddisfazione soggettiva da parte delle persone con disabilità, di qualità relazionale dei contesti e di efficacia coevolutiva utili per impostare e migliorare i progetti inclusivi. Alla luce di questi dati, si evidenzia come gli ambiti di *operosità produttiva*, organizzati da tali cooperative sociali di inclusione lavorativa e caratterizzati da un’attenta cura relazionale, possano risultare in grado di valorizzare ogni apporto individuale verso significativi riconoscimenti di ruolo sociale, quando, in collaborazione con altri attori (sia pubblici che privati), promuovono molteplici produzioni di filiera, a valore d’uso e/o di scambio.

Parole chiave: Persona con disabilità, occupabilità complessa, operosità produttiva, inclusione socio-lavorativa.

* Docente di Pedagogia Speciale del Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G. M. Bertin” dell’Università di Bologna.

** Sociologo, Presidente di AILeS (Associazione per l’Inclusione Lavorativa e Sociale) di Bologna.

^ Il presente saggio, il cui titolo riprende una frase di Andrea Canevaro (2013), è il frutto di un lavoro di studio e di ricerca condiviso, ma i paragrafi intitolati *Quadro teorico della ricerca* e *La ricerca* sono attribuibili a Patrizia Sandri, il paragrafo *Verso la definizione di linee guida e il riconoscimento di qualità: alcune proposte* a Leonardo Callegari.

Abstract

The labour and social inclusion of people with the most difficult employability in the world of profit-making enterprises finds an opportunity to be experienced in the overcoming of the dichotomy between work and non-work, offered by the concept and practice of *productive industriousness*, developed above all by third sector organizations (associations, social cooperatives, foundations).

The authors report the main data of an exploratory research carried out with five organizations operating in the territory of the metropolitan city of Bologna, concerning the perception of subjective satisfaction of people with disabilities, the relational quality of the contexts and the co-evolutionary efficacy useful for the creation and improvement of inclusive projects. The authors report the main data of a participatory research carried out with five organizations operating in the territory of the Metropolitan City of Bologna, concerning the perception of subjective satisfaction by people with disabilities, the relational quality of the contexts and the co-evolutionary efficacy useful for the creation and improvement of inclusive projects. In the light of these data, the areas of productive industriousness, characterized by careful relational care, organized by these social cooperatives for work inclusion, can prove capable of enhancing everyone's contribution toward significant social role recognition, if, in collaboration with other actors (both public and private), they promote multiple supply chains productions, with use and/or exchange value.

Keywords: person with disabilities, complex employability, productive industriousness, socio-occupational inclusion

Articolo sottomesso: 15/03/2024, accettato: 07/05/2024

1. Quadro teorico della ricerca

Un numero crescente di persone, già in difficoltà a entrare nel mercato ordinario del lavoro, con il cambiamento tecnologico, informatico, robotico dei processi produttivi e con le applicazioni dell'intelligenza artificiale, rischia di rimanere inoccupato o a lungo disoccupato (Ford, 2015; Harari, 2018).

La condizione di *occupabilità complessa* diventa permanente, con preoccupanti effetti di esclusione sociale e perdita dei diritti di cittadinanza per molti giovani e adulti, specie con debole qualificazione, soprattutto quando non c'è corrispondenza nel rapporto intercorrente tra le competenze individuali e le richieste delle imprese profit, sempre più selettive e specialistiche.

Il fatto di non approdare a una occupazione contrattualizzata non è riconducibile a specifiche diagnosi o a categorizzazioni, ma le persone con disabilità, vulnerabilità¹ sono comunque più esposte a tale negativa condizione. La disponibilità delle aziende e delle istituzioni pubbliche a garantire loro opportunità di impiego e uno sviluppo formativo volto a consentire una dignitosa inclusione lavorativa sta subendo infatti una profonda rimodulazione a causa delle riorganizzazioni aziendali, con chiusure e riduzioni sia del personale a tempo indeterminato sia delle misure di sostegno al reddito. Per questo motivo è sempre più indispensabile riflettere sul significato del lavoro (Bianchi, 2020; Errani, 2020) con esperti di diverse discipline (esperti di diritto del lavoro, manager di aziende profit e del terzo settore, pedagogisti, educatori, ecc.), persone a occupabilità complessa e famigliari al fine di ridisegnare i processi, cercando di coniugare la pluralità di competenze richieste dalle filiere produttive con differenti forme di operosità.

Ogni persona, mediante il lavoro, esprime la propria possibile *adulità*, assumendo un ruolo, e, nel momento in cui si riconosce ed è riconosciuta come un agente che fornisce un contributo significativo alla comunità di appartenenza, attiva potenzialmente un circuito virtuoso, aumentando la propria autostima, il senso di autoefficacia, di *agency*, di empowerment e di benessere.

Nonostante la dignità non sia data dal lavoro, in quanto ogni persona, indipendentemente dalle sue caratteristiche e dalle sue condizioni è intrinsecamente degna (Sandri, 2019), per coloro che vivono in una condizione di vulnerabilità, impegnarsi attivamente in una attività lavorativa può significare esercitare pienamente i propri diritti e doveri di cittadinanza, stimolando un positivo *stare con* (Montobbio e Lepri, 2000; ONU, 2006).

Secondo l'International Classification of Functioning, del resto, attività e partecipazione sono fattori indispensabili per il benessere individuale (OMS, 2002). *Stare bene* è il frutto dell'interazione di più aspetti che implicano un buon funzionamento delle strutture corporee, ma in stretta connessione con fattori personali e ambientali che garantiscano l'*agency*, la partecipazione e il senso di appartenenza di ogni persona alla comunità. Per questo motivo è necessario superare la polarizzazione tra persone occupabili e non-occupabili, riconoscendo a ognuno possibilità di educabilità, di autodeterminazione e partecipazione. Anche chi presenta un deficit ha capacità che devono essere riconosciute guardando *oltre* la diagnosi e concentrandosi sulle sue potenzialità.

L'*operosità* può essere definita come il contributo che un individuo fornisce alla comunità (Canevaro, 2016). Può realizzarsi in vari modi, dalla partecipazione ad attività che producono risultati di valore sociale, all'occupazione in

¹ Il termine *vulnerabile* è polisemico; generalmente esso può riferirsi a un individuo, il cui essere nel mondo è influenzato non solo dalle sue abilità e risorse personali, ma anche dalle condizioni strutturali, ambientali e sociali (Santoro, 2020).

aziende for-profit. Tuttavia, una persona può esprimere la propria operosità solo se non viene considerata o non si considera inabile e quindi solo se le *filiera di impiego operoso* le offrono la possibilità di scegliere, tra mansioni eterogenee, che richiedono diversi gradi di capacità, quelle per lei più valorizzanti, garantendo l'applicazione di forme contrattuali assolutamente rispettose della sua dignità (Nussbaum, 2013).

L'operosità può essere declinata almeno secondo tre livelli: *l'apprendimento operoso, la produzione operosa, l'operosità produttiva* (Canevaro, 2020).

L'apprendimento operoso può essere attuato in contesti di formazione in situazione in cui l'individuo affianca i lavoratori, sperimenta linguaggi, gesti e routine e osserva i risultati del lavoro, accogliendo sia i successi che gli errori. Questo processo formativo può essere motivante e può incoraggiarlo a diventare sempre più attivo nella determinazione del proprio progetto di vita.

La produzione operosa può essere svolta nell'ambiente di lavoro tradizionale, in cui l'operosità si esprime secondo parametri standard. La persona con disabilità può essere assunta se i suoi standard operosi sono considerati sufficienti per l'azienda. *L'accomodamento ragionevole* tra domanda e offerta può derivare dalla conoscenza diretta a seguito di un'esperienza collaborativa in uno stage, da un tirocinio, oppure dalla visione del *Vedo Curriculum*².

L'operosità produttiva è l'alternativa all'inattività per chi non lavora più o non lavora ancora e viene spesso considerato uno *scarto* (Bauman, 2007). In questo caso, l'operosità si manifesta nel *contesto* (Bateson, 1976), in un tessuto di relazioni dai forti valori inclusivi, grazie ai quali ogni identità può esprimersi. L'operosità consiste in un fare che riconosce alla persona *rispetto*, inteso come sentimento del valore dell'esistenza dell'altro (De Monticelli, 2003). Essa contribuisce alla comunità, al di là del lavoro concepito in senso tradizionale; deve avere *valore d'uso* se non *valore di scambio*; non deve limitarsi al mero riempimento del tempo, ma avere un significato all'interno del progetto di vita ed essere soddisfacente perché, svolgendo le attività, la persona deve potersi riconoscere capace e utile.

I progetti per le persone a occupabilità complessa si possono differenziare a partire dalle soluzioni più protette, meno comunicanti con l'ambiente esterno, come per esempio le forme di ritiro in famiglia, nella propria casa, o le strutture socio-riabilitative, che raramente prevedono modalità di impiego operoso socialmente riconosciuto (quadrante sinistro dello schema di fig. 1), a quelle meno protette, quali per esempio le aziende profit (quadrante destro dello schema di fig. 1).

² Il *Vedo Curriculum* consiste in un video attraverso il quale mostrare a un potenziale datore di lavoro l'operosità, le abilità tecniche e relazionali, di una persona con occupabilità complessa: <https://www.xfragile.net/progetto-vedo-curriculum/>.

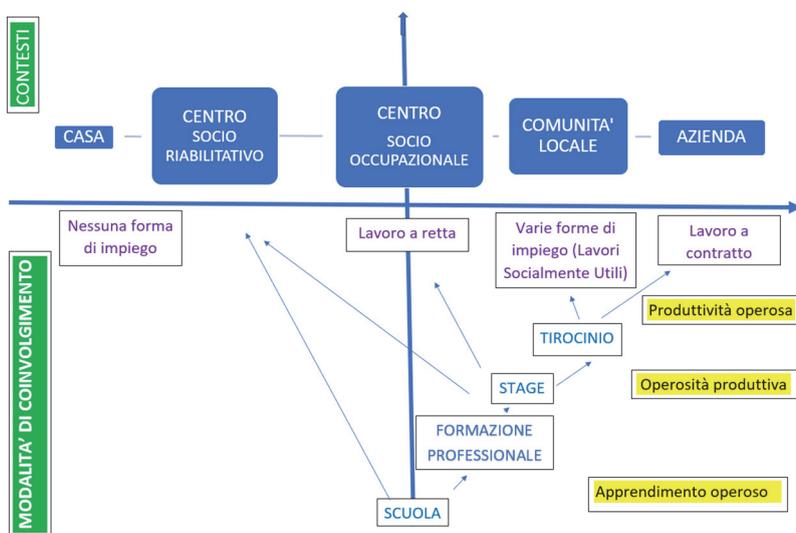


Fig. 1 – Schema servizi/contesti/operosità

Un progetto socio-occupazionale può essere declinabile su entrambi i versanti: uno più “chiuso” o uno più “aperto” agli interscambi con il territorio. Si può considerare volto a un’*operosità produttiva* se e nella misura in cui prevede il coinvolgimento di diversi interlocutori, tramite la gestione di attività esternalizzate da aziende collaboranti, con la commercializzazione di prodotti o la conduzione di esercizi aperti alla cittadinanza che possono essere contestualizzati in una sede fisica (ad es. una biblioteca) oppure articolarsi operativamente sul territorio, “senza muri”, in molteplici apporti (per l’ambiente, per la cultura, nelle relazioni di aiuto, ecc.) (Sandri, 2015). I progetti con attività operosamente produttive possono infatti declinarsi in differenti tipologie di servizio e di contesto, ma si caratterizzano per la comune apertura a rapporti di rete, in filiera con gli attori della comunità di appartenenza, siano essi enti pubblici, organizzazioni del terzo settore e imprese profit.

In particolare, sono solitamente gli enti del terzo settore (associazioni di volontariato e di promozione sociale, cooperative sociali, fondazioni) a promuovere i contributi operosi di persone a occupabilità complessa, organizzando attività in favore delle comunità di appartenenza, di valore sociale per finalità di bene comune. A tali realizzazioni possono concorrere anche le aziende profit più socialmente responsabili, tramite il sostegno reso a programmi pubblici di inclusione delle persone di più difficile occupabilità. Le stesse imprese, assieme alle cooperative sociali di inserimento lavorativo, sono naturalmente l’approdo

occupazionale auspicabile, con contratti di assunzione, per coloro che hanno maturato competenze idonee.

Per garantire tuttavia riconoscimento, rispetto, qualità della vita a ogni persona, soprattutto se non riesce a inserirsi nel mondo del lavoro con gli strumenti abitualmente in uso (orientamento, corsi di formazione professionale, tirocini di 3-6 mesi, ecc.) e si trova in una situazione di forte difficoltà occupazionale³ occorre organizzare interventi di rete e costruire comunità, contrastando i processi disumanizzanti.

La comunità può rappresentare l'opportunità di valorizzare le potenzialità individuali con forme di impiego in attività produttive di valore sociale, se organizzate e legittimate dal punto di vista culturale e istituzionale. Per questo è necessario prevedere tutele normative, assicurative, istituzionali, giuridiche, identificando requisiti connotativi, monitorabili e valutabili, per evitare abusi e derive assistenziali. Occorre, in sintesi, strutturare i processi. Non si tratta di far fare delle attività alle persone a occupabilità complessa giusto per occupare del tempo, ma di proporre attività che vadano *oltre*, che abbiano la progettualità ben chiara di un servizio alla comunità. La persona deve sentire che sta facendo delle cose riconosciute utili.

Occorre che si innesti un processo coevolutivo, che si attivino *filie pro-duttive*, dove i diversi attori si collegano tra loro, realizzando un ecosistema operoso, cioè un sistema di rapporti tutti indispensabili, all'interno del quale nessuna persona è considerata uno *scarto* (Bauman, 2007).

Pur nella consapevolezza della complessità della sua realizzazione, l'obiettivo è quello di creare un'economia solidale e inclusiva che, integrando gli apporti operosi, generi empowerment non solo nelle persone e nelle imprese principalmente coinvolte, ma nell'intero sistema economico del territorio, rafforzando al tempo stesso la coesione sociale.

Per individuare delle possibili soluzioni si ritiene sia indispensabile porsi in un'ottica di ascolto, di rispetto delle diverse competenze e di collaborazione, rigenerando le radici del grande patrimonio di esperienze prodotte nel tempo nel nostro territorio. Proprio per individuare, valorizzare ed estendere le buone

³ Il numero delle persone che si trovano in una condizione di occupabilità complessa non è di facile determinazione, a causa della mancanza di rilevazioni statistiche ufficiali sia a livello nazionale che locale. A tale condizione sono riconducibili, tra le altre, persone con disabilità, in grave disagio psichiatrico o di marginalità urbana estrema, che le istituzioni preposte monitorano in modo distinto, non sistematico, sovente sovrapponendo le une alle altre. A livello di Città Metropolitana di Bologna, in base a un'analisi dei percorsi effettuati da coloro che sono coinvolti in azioni di orientamento, formative, di tirocinio e socio-occupazionali è possibile stimare che almeno il 70/80% delle persone che vivono in situazione di forte fragilità-vulnerabilità-svantaggio non raggiungono una occupazione contrattualizzata nel mercato ordinario del lavoro.

prassi in atto, nel settembre 2019 si è avviata una ricerca, interrottasi necessariamente a causa dell'emergenza sanitaria Covid-19, e conclusasi a settembre 2023, che sarà presentata, nei suoi aspetti essenziali, nei paragrafi successivi.

2. La ricerca

2.1. Finalità e fasi

La ricerca⁴, condotta sul territorio della Città Metropolitana di Bologna, con un approccio esplorativo e metodi misti (Tashakkori, Creswell, 2007; Creswell, 2014), è stata volta a rilevare i fattori facilitanti l'operosità produttiva delle persone a occupabilità complessa nelle organizzazioni del terzo settore. Queste le principali domande a cui si è cercato di rispondere:

- quali sono le organizzazioni del terzo settore della città metropolitana di Bologna che gestiscono progetti inclusivi che coinvolgono persone a occupabilità complessa?
- Quali sono i principali indicatori che connotano buone prassi organizzative e di intervento per promuovere l'operosità produttiva delle persone a occupabilità complessa?
- Le organizzazioni del terzo settore, i cui progetti sembrano soddisfare gli indicatori individuati, disponibili a uno studio di caso, presentano caratteristiche contestuali e di soddisfazione soggettiva delle persone coinvolte che depongono a favore dell'efficacia inclusiva degli interventi realizzati?

Si è proceduto in due fasi.

La fase A, mirata a effettuare una mappatura delle organizzazioni del terzo settore (associazioni di promozione sociale, volontariato, fondazioni e cooperative sociali, ecc.), impegnate nell'inclusione delle persone a occupabilità complessa, ha previsto:

- 1) la raccolta di informazioni relative ai contesti e ai progetti di operosità produttiva, attraverso la compilazione di una specifica scheda di indagine, da parte dei rappresentanti e dei coordinatori delle organizzazioni disponibili a partecipare alla ricerca.

⁴ La ricerca è stata coordinata dall'autrice del presente articolo con il contributo di Valeria Friso e di Elena Malaguti della cattedra di Pedagogia Speciale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, di Angelo Errani (già docente di Pedagogia Speciale dello stesso Dipartimento) e di Leonardo Callegari di AILeS (Associazione per l'Inclusione Lavorativa e Sociale). Si ringraziano per la collaborazione: Maddalena Cornacchini, Mariacristina Stanchi, Michela Conti, Iole Corbo, Camilla Di Felice, Camilla Guercioni, Valentina Iattici, Mario Mazzocchi, Caterina Moggioli, Erga Rapi, Valentina Rizzi, Deborah Teglia, Ilaria Vespignani e tutte le persone con disabilità, i loro famigliari e le cooperative che hanno aderito all'indagine.

2) L'individuazione di indicatori (Trincherò, 2002) caratterizzanti le buone prassi di intervento organizzativo ed educativo finalizzate a promuovere l'operosità produttiva delle persone a occupabilità complessa all'interno di questi enti e i processi connessi di carattere coevolutivo inclusivo, per l'analisi dei progetti.

La scheda e gli indicatori saranno descritti nel paragrafo 2.2.

La fase B, finalizzata ad approfondire l'indagine, ha previsto:

- 1) in riferimento ai progetti evidenziati durante la mappatura svolta in fase A, il restringimento del campo alle cooperative sociali, in quanto rappresentanti oltre il 90% dei gestori dei progetti di operosità produttiva rilevati sul territorio della Città Metropolitana di Bologna, e, tra le cooperative, l'individuazione di quelle le cui caratteristiche sembravano corrispondere a tutti gli indicatori di buone prassi specificati e davano disponibilità per uno "studio di caso";
- 2) la raccolta di documentazione relativa alle progettazioni personalizzate, agli strumenti di osservazione, di valutazione dell'andamento e di esito dei percorsi di operosità produttiva delle persone a occupabilità complessa utilizzati in ogni cooperativa;
- 3) l'elaborazione di interviste per rilevare le percezioni delle persone con disabilità, degli operatori coinvolti, dei familiari, dei clienti e dei responsabili dei servizi di territorio rispetto all'attuazione di buone prassi coevolutive nelle cooperative individuate;
- 4) la conduzione delle interviste da parte di educatori esterni alle cooperative, previamente formati e sotto la guida costante dei ricercatori universitari. Nel caso le persone con disabilità evidenziassero difficoltà di comprensione delle domande, si è proceduto, insieme agli operatori, a cercare di chiarire i termini, di fare esempi o di trovare eventualmente codici o supporti visivi diversi (CAA, Pecs, ecc.) atti a garantire l'attendibilità delle risposte;
- 5) l'osservazione su campo;
- 6) l'analisi dei dati rilevati;
- 7) la condivisione dell'analisi con i responsabili delle cooperative coinvolte;
- 8) la presentazione pubblica dei risultati di ricerca.

Si prevede inoltre, entro la prima metà del 2024, di effettuare un incontro con le istituzioni pubbliche preposte (Ente Locale, Città metropolitana, Distretti, Azienda Sanitaria Locale, ecc.) e con altre organizzazioni profit e no profit per un confronto sui dati di ricerca e per procedere a elaborare insieme delle linee guida.

2.2. Strumenti di ricerca

Gli strumenti utilizzati sono stati:

nella **fase A** della ricerca:

- una scheda di raccolta dati relativa alle esperienze di inclusione lavorativa gestite da enti del terzo settore volta a rilevare: gli ambiti di svolgimento delle progettualità (culturale, sociale, artistico, ambientale, formazione e gestione dei beni comuni⁵); le persone destinatarie dei progetti (con disabilità, con disagio psichiatrico, con problemi di dipendenza, ecc.); la gamma di attività operosamente produttive svolte (per es. ristorazione, servizi di giardinaggio, attività di produzione per conto terzi, ecc.); le forme di impiego delle persone a occupabilità complessa coinvolte (volontariato, stage, tirocinio, lavori socialmente utili, varie forme di partecipazione a progetti); la localizzazione delle attività e il tipo di responsabilità gestionale dell'ente (titolare, partner di rete o filiera produttiva, ecc.); progetti ritenuti particolarmente significativi di operosità produttiva;
- un elenco di indicatori, per rilevare elementi di buone prassi di operosità produttivo nei progetti raccolti. Sulla base della letteratura scientifica di riferimento⁶ e del confronto tra i ricercatori universitari di pedagogia speciale e i rappresentanti degli enti del terzo settore partecipanti alla ricerca disponibili, tra cui il presidente dell'Associazione di promozione dell'inclusione lavorativa e sociale (AILeS), portavoce delle 15 cooperative aderenti, sono stati individuati i seguenti indicatori:
 - elaborazione di un progetto generale dell'ente fondato su un'impostazione organizzativa non autoritaria, cooperativa del lavoro;
 - adozione di modalità legali di impiego;
 - elaborazione di progetti personalizzati, flessibili, che non "chiudono" a priori le possibilità operose della persona a occupabilità complessa in attività prestabilite;
 - coinvolgimento della persona nell'elaborazione del suo progetto di vita;
 - sostegno e accompagnamento dei famigliari nel promuovere l'autodeterminazione e nella realizzazione del progetto di vita del congiunto;
 - cura della relazione con la persona a occupabilità complessa, e attenzione alla reciprocità adattiva del contesto:
 - proponendo un ampio spettro di attività da poter svolgere;
 - usando strumenti di osservazione, valutazione e autovalutazione per modificare le proposte, le strategie educative, i mediatori a seconda

⁵ Ambiti ripresi dal decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali del 22 ottobre 2019 relativo alle attività socialmente utili dei Progetti Utili alla Collettività (PUC) collegate alla condizionalità del reddito di cittadinanza.

⁶ Numerosi i testi a cui si è fatto riferimento, riportati in bibliografia, tra cui: Locke, 1970; Tajfel and Turner, 1979; Jahoda, 1982; Bandura, 1982; Rappaport, 1984; Ashforth and Mael, 1989; Lepri e Montobbio, 1994; Lepri, Montobbio e Papone, 1999; Zimmerman, 2000; Schalock e Verdugo Alonso, 2006; De Francesco e Lepri, 2007; Errani e Mazzetti, 2015.

dei feed-back forniti dalla persona (*Riposizionamento*, Canevaro, 2006), per valorizzarne il più possibile l'empowerment, l'agency;

- promozione di identificazione e appartenenza alla cooperativa, mediante la partecipazione della persona con disabilità alle fasi di progettazione, alle riunioni assembleari e ricreative;
- attivazione di processi coevolutivi inclusivi nella comunità prossimale, mediante la vendita di prodotti, la proposta di servizi, l'organizzazione di eventi e rilevazione dell'impatto sociale delle attività.

Nella **fase B** della ricerca:

- 4 interviste proposte a: persone con disabilità, operatori, famigliari, clienti. Per ogni item richiesto all'intervistato è stato richiesto di scegliere rispetto a 4 alternative su una scala Likert graduata da 0 a 3 secondo una progressione: *niente, poco, abbastanza, molto*, e all'intervistatore la registrazione scritta della risposta sul questionario cartaceo;
- diario di bordo; scheda di rilevazione degli apprendimenti sia in relazione alle mansioni che alle abilità sociali delle persone a occupabilità complessa (Luterotti, Scalvini, 1993, p. 56);
- interviste sul tema ai referenti di Servizi territoriali della Città metropolitana e di enti collaboranti.

Più precisamente, con le interviste, si sono voluti individuare:

sul piano soggettivo, le percezioni della persona con disabilità rispetto a: soddisfazione personale; senso di appartenenza, percezione di ruolo e di riconoscimento sociale, di empowerment/agency e di realizzazione dei propri interessi e desideri (28 domande);

a livello contestuale, le percezioni:

- degli operatori rispetto all'efficacia delle proposte educative, delle metodologie e degli strumenti messi in atto per raggiungere obiettivi di operosità produttiva inclusiva (17 domande);
- dei famigliari, rispetto al cambiamento della qualità di vita del congiunto e dell'intero nucleo (8 domande);
- dei clienti, con riguardo sia alla qualità dei prodotti o del servizio usufruiti che alla diffusione della cultura inclusiva (11 domande).

L'intervista volta a rilevare le percezioni delle persone con disabilità, che in questa sede si approfondirà maggiormente, è composta da 28 domande ed è divisa in 5 sezioni:

- 1) *Soddisfazione personale*: sezione composta da 8 item formulati sulla base di elementi analizzati da Locke (1970), grazie ai quali si intendono individuare le percezioni del soggetto in relazione alla gratificazione lavorativa, alla qualità dei rapporti interpersonali con i colleghi, alla motivazione a portare avanti l'attività e a recarsi sul posto di lavoro, specificati secondo i seguenti indicatori: svolgere un'attività e collaborare con i propri compagni

con piacere; stare bene con il proprio tutor e in azienda; sentirsi aiutato e capace di aiutare in caso di bisogno; percepirsi capace di svolgere i compiti affidati; percepirsi capace di apportare modifiche nell'esecuzione di attività o di realizzare attività diverse; avvertire, durante le ferie, la mancanza del contesto di impiego.

- 2) *Senso di appartenenza*: sezione con 7 item formulati secondo il quadro teorico dell'identità sociale⁷. Gli obiettivi sono quelli di individuare quanto il soggetto si senta appartenente al gruppo⁸ e in che misura questo senso di appartenenza derivi da fattori organizzativi del contesto in cui è inserito (gli indicatori: sentirsi di far parte di un gruppo di lavoro e di un'organizzazione; percepire importante essere parte del gruppo di lavoro e dell'organizzazione; percepire soddisfazione nel lavorare in gruppo; percepire di lavorare con colleghi che collaborano).
- 3) *Percezione del ruolo⁹ e riconoscimento sociale*: sezione composta da 5 item, formulati in base alla teoria della costruzione dell'identità e del concetto di *ruolo sociale riconosciuto* (Lepri, Montobbio e Papone, 1999), attraverso i quali si intende comprendere l'immagine che il soggetto ha di sé stesso e la percezione del riconoscimento da parte degli altri (indicatori: sentirsi soddisfatto di ricoprire il ruolo di...; percepirsi utile e importante per i compagni, l'organizzazione, i clienti, ecc.; percepire riconosciuta l'importanza del proprio lavoro da parte dei colleghi, dei famigliari, degli amici).
- 4) *Empowerment/agency*: sezione composta da 5 item basati sui concetti di *empowerment*¹⁰, *agency*¹¹ e *autoefficacia*, l'intervista ha gli obiettivi di rilevare come la persona si percepisce rispetto alla propria capacità di svolgere

⁷ L'*identità sociale* è la concezione di sé che deriva dall'essere membro di uno o più gruppi sociali (Tajfel and Turner, 1979).

⁸ Con il termine *senso di appartenenza* si indica solitamente un sentimento di identificazione provato da una persona nei confronti di un gruppo, di cui si sente parte integrante, condividendo decisioni e comportamenti (Ashforth and Mael, 1989). Tale senso è influenzato da quanto tempo la persona è inserita nel servizio, dalla possibilità di partecipare alle decisioni organizzative e da quanto il gruppo soddisfi le aspettative e i bisogni personali.

⁹ Il *ruolo*, in ambito sociologico, si riferisce al complesso di regole e aspettative che si concentrano su un individuo in virtù della sua posizione all'interno di una rete di relazioni sociali. Esso rappresenta quindi un comportamento socialmente atteso; assumere un ruolo richiede l'acquisizione di capacità cognitive ed emotive specifiche.

¹⁰ L'*empowerment* può essere interpretato come un processo sociale multidimensionale che aiuta le persone a raggiungere un maggior controllo sulla propria vita (Rappaport, 1984), la consapevolezza di poter cambiare la propria condizione, di poter accrescere le proprie competenze di partecipazione all'interno dei gruppi e della comunità (Zimmerman, 2000).

¹¹ Il costrutto di *empowerment* si affianca a quello di *agency*. Tale termine viene inteso da Bandura (1982) come "agentività della persona", ovvero come la capacità umana di far accadere gli eventi. Le persone sono stimolate ad agire perché sono convinte di poter raggiungere, grazie alle loro azioni, gli obiettivi che si sono prefissate. Il senso di *autoefficacia* diventa il vero motore dell'azione.

l'attività che gli è stata affidata e in generale quanto si sente più capace, più sicura di sé nell'eseguire le mansioni rispetto a quando è entrata nell'organizzazione; di fare delle scelte rispetto al lavoro che gli è stato proposto; di affrontare una nuova attività; di apportare un contributo migliorativo al proprio gruppo di appartenenza, aiutando chi è in difficoltà.

- 5) *Interessi e Desideri*: sezione composta da 3 item, indaga la percezione di stare svolgendo un lavoro o un'attività che corrisponde ai propri interessi o desideri (percepire di essere stato riconosciuto nei propri interessi e desideri dal coordinatore; di stare svolgendo l'impiego desiderato; di avere avuto la possibilità di sperimentarsi nelle attività preferite o in cui ci si ritiene capace). Si fa riferimento in particolare a uno studio di Knowles (1996), che analizza i fattori interagenti alla base dell'apprendimento in età adulta, tra cui la motivazione a impegnarsi per il miglioramento della qualità delle proprie esperienze lavorative.

L'intervista rivolta agli operatori è strutturata in 16 item divisi in quattro parti:

1. *La parte dell'accoglienza e della disponibilità relazionale* è articolata in 4 item che mirano a individuare le modalità dell'accoglienza del soggetto durante l'orientamento¹², le percezioni dell'efficacia delle stesse e di quanto la persona con disabilità si sia integrata nei momenti non organizzati dalla cooperativa.
2. *La parte relativa ai mediatori e al sostegno* (Canevaro, 2008) è composta da 6 item che intendono evidenziare in che misura la persona con disabilità ha avuto a disposizione aiuti all'interno del contesto lavorativo (persone a cui fare riferimento, ausili, adattamenti ergonomici, strumenti facilitanti) al fine di acquisire nuove competenze, superare le difficoltà, e come il contesto si organizzi per costituirsi come un ambiente di apprendimento proattivo.
3. *La parte relativa alle modalità di svolgimento delle attività* è costituita da 3 items. Si cerca di indagare, facendo riferimento agli studi socio-costruttivisti (Vygotskij, 1990) e all'importanza della trasmissione orizzontale delle conoscenze tra i membri del gruppo, le strategie messe in atto dall'educatore per favorire l'apprendimento della persona a occupabilità complessa (lavoro di squadra con persone che hanno competenze più avanzate o in un gruppo di pari, ecc.).
4. *La parte relativa all'operosità* è composta da 4 item che cercano di indagare le modalità con cui vengono valorizzate le capacità di ogni singolo soggetto al fine di incentivare l'*operosità produttiva* (mediante l'organizzazione di

¹² Gli studi sulla *qualità della vita* di Schalock e Verdugo Alonso (2006) evidenziano l'importanza per i caregiver di coinvolgere direttamente ogni persona con disabilità nelle scelte del proprio Progetto di Vita.

uno spettro di attività possibili da far sperimentare; la previsione di una progressione nelle attività da proporre, cercando che si colleghino le une alle altre; la scomposizione di ogni attività in modo da avere più possibilità di renderla compatibile con le caratteristiche della persona; la sollecitazione a sperimentarsi in nuove attività).

Per Canevaro (2008), *la coevoluzione*¹³ è al centro della cura educativa. In questa prospettiva, l'interazione con la persona con disabilità è foriera di un doppio cambiamento: la crescita dell'individuo mediante la disposizione del contesto e la crescita del contesto attraverso l'individuo.

I famigliari e i clienti della cooperativa possono contribuire a eliminare i fattori che ostacolano il benessere e l'inclusione della persona con disabilità, aiutando a tessere una rete di sostegno e a promuovere una consapevolezza critica riguardo ai possibili stereotipi e pregiudizi, a favore della cultura del rispetto delle differenze individuali.

Nell'ottica della *dimensione coevolutiva* si sono effettuate le interviste tese a rilevare le percezioni di cambiamento anche dei famigliari, nel loro modo di affrontare la quotidianità, da quando il loro congiunto è integrato nelle attività lavorative, e dei clienti, nel loro modo di pensare la disabilità, da quando essi interagiscono e beneficiano dei servizi della cooperativa.

Più precisamente, l'intervista rivolta ai famigliari è composta da 15 item e una domanda aperta. Attraverso di essi si è inteso rilevare se l'intervistato percepisce un miglioramento nelle competenze del congiunto (maggiormente responsabile, rispettoso dei tempi, ecc.; autonomo nell'igiene, nei pasti, negli spostamenti, nella gestione del denaro; nelle relazioni sociali e in ambito lavorativo); se lo vede felice/soddisfatto; se ritiene che il figlio abbia un ruolo sociale riconosciuto o svolga attività corrispondenti alle sue potenzialità e aspettative; se la relazione genitore-figlio sia cambiata da quando quest'ultimo partecipa alle attività dell'ente; se l'intervistato si senta maggiormente sostenuto; se sia cambiata la sua percezione rispetto al futuro e perché.

L'intervista ai clienti è composta da 15 item volti a rilevare le motivazioni che sostengono gli acquirenti a fidelizzarsi a quel determinato luogo aziendale (acquisto considerato di qualità; prodotto o servizio erogato caratterizzato da un buon rapporto qualità/prezzo; continuità del rapporto); il cambiamento avvenuto o meno in riferimento a eventuali pregiudizi o stereotipi riguardanti le persone con disabilità; la condivisione e l'impegno a sostenere i valori dell'inclusione.

¹³ "Il concetto di *coevoluzione* nasce in ambito biologico per indicare l'insieme delle modificazioni, per l'adattamento, che si manifestano nel tempo in specie legate tra loro da forme di interdipendenza. (...) il focus si sposta in ambito pedagogico, con la valorizzazione dell'influenza positiva dell'intervento educativo nello svilupparsi di un cambiamento che coinvolge il singolo in interazione stretta con il suo contesto di vita." (Sandri, 2019, p. 26).

2.3. *Gli enti e le persone coinvolti nella ricerca*

Le organizzazioni no profit coinvolte nella ricerca sono state 28 su un totale di 35 enti del terzo settore (associazioni, cooperative, ecc.) presenti nella Città metropolitana di Bologna. Si sono analizzati 70 progetti, sulla base degli indicatori di buone prassi individuati, e svolto studi di caso in 5 cooperative sociali: Agriverde, Anima, CIM, CSAPSA, Solco Talenti¹⁴. Queste organizzazioni di lavoro associato hanno una doppia valenza, sia economica che sociale, e sono basate sui principi della centralità della persona, della mutualità, della democrazia interna, dell'assenza di scopo di lucro. Condividono la stessa finalità di perseguimento dell'interesse generale della comunità alla promozione umana e all'integrazione sociale dei cittadini attraverso:

- a) servizi socio-sanitari ed educativi;
- b) attività agricole, industriali, commerciali o di servizio per l'inserimento lavorativo di persone svantaggiate (art. 1 della L. 381/91), in particolare di persone con disabilità.

Le 5 imprese si avvalgono di operatori (personale educativo e tecnico, con competenze di mestiere nei diversi settori dove operano) e presentano ognuna proprie specificità, come di seguito brevemente descritte.

La Cooperativa Agriverde si occupa prevalentemente: di manutenzione del verde in parchi pubblici e giardini privati, nella quale sono impiegate persone svantaggiate assunte o in tirocinio formativo; della gestione di un vivaio per la produzione di piante ornamentali e da orto in un'area pubblica concessa in uso nel parco S. Camillo di S. Lazzaro di Savena, con vendita diretta ai clienti tramite il negozio "La Bottega" che offre, oltre a essenze arboree e floreali, verdura biologica coltivata dalla stessa cooperativa con il coinvolgimento di persone segnalate dal Dipartimento di salute mentale della locale AUSL; di organizzare presso il Parco Villa Ghigi di Bologna e nelle sue sedi operative corsi di orto terapia per educatori e operatori che vogliono impiantare tale attività con finalità riabilitative nelle proprie organizzazioni pubbliche o di terzo settore.

La Cooperativa Anima svolge la propria attività in tre ambiti: attività di ristorazione, tramite la gestione della Locanda Smeraldi e del laboratorio di pasta fresca con produzione agricola di prodotti a chilometro zero che vengono serviti

¹⁴ Più precisamente: la coop. sociale Agriverde di S. Lazzaro di Savena (Bo) nel progetto di *orticoltura e floro vivaismo*; la coop. sociale Anima nel progetto di *gestione del complesso di Villa Smeraldi* a S. Marino di Bentivoglio (Bo); la coop. sociale CIM di Borgo Panigale (Bo) nel progetto *l'Officina della Dignità*; la coop. sociale CSAPSA nel progetto *Lavori in corso* di Porretta Terme (Bo); la coop. sociale Solco Talenti nel progetto di gestione del *Fondo Zabina* a Castel S Pietro Terme (Bo). Si ringraziano per la collaborazione i coordinatori: Raphael Decerf, Alessandro Mengoli, Remo Sirignano, Matteo Morozzi, Alessandra Fusari.

al ristorante o venduti ai clienti. Si tratta del settore trainante, capace di coinvolgere il maggior numero di persone, in tirocini formativi o inclusivi; la manutenzione del parco storico di Villa Smeraldi e il servizio di pulizia e biglietteria del Museo della Civiltà Contadina, con un ulteriore servizio di noleggio biciclette; il laboratorio socio-lavorativo *Big Bang* che ospita un numero variabile di persone a seconda del periodo che necessitano di un percorso lavorativo maggiormente supportato da figure educative (si svolgono attività per conto terzi, come l'assemblaggio di pompe, la cura degli animali, o la produzione agricola, ad esempio di miele e verdure).

La Cooperativa CIM gestisce: il ristorante solidale La Taverna del Castoro, che offre integrazione, formazione e solidarietà, proponendo percorsi di inserimento di persone fragili nel mondo della ristorazione; l'Officina della Dignità, con attività di assemblaggio per conto terzi, apicoltura e confezionamento di prodotti alimentari e di trasformati destinati alla vendita; il laboratorio educativo Talità Kum (che significa "Fanciulla, io ti dico: alzati") per accompagnare le persone in un percorso di potenziamento delle proprie autonomie individuali e di scoperta di ciò che ognuno porta dentro di sé; il negozio di artigianato solidale La Bottega di Penelope, che offre quando realizzato nella collaborazione tra artigiani, volontari, educatori e persone con disabilità.

La Cooperativa CSAPSA a sua volta, nella veste anche di ente di formazione professionale accreditato, realizza: attività di bilancio di competenze, orientamento, formazione, tirocinio, accompagnamento al lavoro di persone inoccupate/disoccupate segnalate dai servizi di welfare territoriale e di politica attiva del lavoro il progetto Lavori in Corso a Porretta Terme (Bo) che ricomprende i laboratori di: falegnameria e assemblaggio, cucina, gestione del verde, confezionamento per conto terzi, riparazione biciclette. Provvede inoltre alla manutenzione del parco delle Terme di Porretta e alla consegna/ritiro libri tra le biblioteche di diversi comuni della collina; il progetto PASS/SolidAli, in collaborazione con la cooperativa Dulcamara e con la rete CalanchiAmo nel Parco regionale dei Gessi bolognesi e dei Calanchi dell'Abbadessa per l'inclusione nell'ambito della agricoltura sociale, della ristorazione e della ospitalità alberghiera, con inoltre la realizzazione di presidi a tutela della biodiversità e la vendita di prodotti biologici tramite un Gruppo di Acquisto Solidale.

La Cooperativa Solco Talenti gestisce: attività di manutenzione del verde, falegnameria e pulizie nel territorio del Circondario Imolese facente parte della ex provincia, ora Città Metropolitana di Bologna; il Podere Zabina a Castel S. Pietro Terme (Bo) con attività di agricoltura sociale su campo e in serra, unitamente alla vendita in loco di ortaggi biologici/a km 0 e l'annesso laboratorio socio-occupazionale; il progetto Aristocani, pensione per animali da compagnia, con dog taxi, asilo, educazione cinofila e toelettatura che prevede, come

per le precedenti attività, il coinvolgimento di persone con difficoltà occupazionali.

Compressivamente, sono state intervistate (Tab.1): 112 persone con disabilità; 69 operatori; 54 famigliari; 105 clienti. Sono state effettuate interviste anche a 5 responsabili dei servizi territoriali e a 5 referenti di enti collaboranti.

Tab. 1 – Persone intervistate

Cooperative	Persone con disabilità	Operatori	Famigliari	Clienti	Referenti di Servizi territoriali e di enti collaboranti
Anima	45	28	36	81	2
CSaPSa	18	7	6	0	7
Solco Talenti	15	4	3	3	0
CIM	19	21	2	11	0
Agriverde	15	9	7	5	1

2.4. Analisi dei dati

In questa sede, per motivi di spazio, ci si limita all'analisi dei risultati dell'intervista volta a rilevare le percezioni di soddisfazione/efficacia delle 112 persone con disabilità coinvolte nella ricerca, riportando i dati aggregati.

Tab. 2 - Parte 1: Soddisfazione soggettiva

	N R	Niente	Poco	Abbastanza	Molto
A.1. Quanto le piace l'attività che svolge?	0,0%	0,0%	7,1%	26,8%	66,1%
A.2. Quanto si trova bene con i suoi compagni?	0,0%	0,9%	6,3%	40,2%	52,7%
A.3. Quanto si trova bene con il Tutor?	0,0%	0,0%	0,9%	25,9%	73,2%
A.4. Quanto si trova bene in azienda?	0,0%	0,9%	1,8%	25,9%	71,4%
A.5. Quanto sono gentili con lei gli operatori?	0,0%	1,8%	0,0%	26,8%	71,4%
A.6. Se ha bisogno di aiuto quanto sono disponibili?	0,9%	0,0%	2,7%	25,9%	70,5%
A.7. Alla mattina quando si alza, quanto ha voglia di andare all'attività?	0,0%	2,7%	7,1%	37,5%	52,7%
A.8. Durante le ferie e le festività quanto le dispiace non andare a lavorare?	0,0%	11,6%	17,0%	31,3%	40,2%

Le percentuali di risposta positiva, riferibili ad “abbastanza” e a “molto”, superano il 90% nella quasi totalità delle domande, restituendo una percezione

positiva rispetto al clima relazionale stabilito nelle 5 organizzazioni analizzate. Il 99,1% delle persone con disabilità evidenzia infatti di avere rapporti “abbastanza” o “molto” soddisfacenti con il tutor; il 98,2% con gli operatori; il 92,9% con i compagni e il 97,3%, in generale di trovarsi bene in azienda, dove il 96,4% si sente aiutato in caso di necessità e il 92,9% svolge attività gradite, evidenziando il 90,2% di avere al mattino “abbastanza” o “molta” voglia di andare al lavoro e il 71,5% di sentire la mancanza del contesto lavorativo durante le ferie o le festività.

Il grado di soddisfazione legato all’ambiente di lavoro e all’attività svolta, è indice di buon funzionamento del progetto (Locke, 1970; Avallone, 1998).

Tab. 3 - Parte II: Sentimento di appartenenza

	NR	Niente	Poco	Abbastanza	Molto
B.1. Si sente parte del suo gruppo di lavoro?	0,0%	1,8%	10,7%	28,6%	58,9%
B.2. Pensa che anche altri (ad es. suoi amici) desiderino far parte del suo gruppo?	5,4%	18,8%	15,2%	35,7%	25,0%
B.3. Ritiene importante dare un nome al gruppo?	12,5%	12,5%	8,0%	27,7%	39,3%
B.4. Quanto è importante nella sua vita essere parte di questa organizzazione?	2,7%	0,0%	4,5%	33,0%	59,8%
B.5. Ritiene che l’organizzazione presso la quale svolge l’attività sia la “sua” organizzazione?	5,4%	6,3%	8,0%	32,1%	48,2%
B.6. Quanto la soddisfa l’attività che svolge in gruppo?	1,8%	5,4%	14,3%	38,4%	40,2%
B.7. Ritiene che i suoi colleghi di lavoro collaborino con tutti?	0,9%	3,6%	8,9%	41,1%	45,5%

L’appartenenza ai gruppi sociali costituisce un elemento fondamentale nella vita degli esseri umani. Essa si collega a bisogni essenziali di affiliazione, di sostegno, di sicurezza (Maslow, 1954). Tale appartenenza a uno o a più gruppi contribuisce alla formazione dell’identità individuale (Tajfel and Turner, 1979), ma gli individui scelgono di impegnare le loro energie nel gruppo solo se esso soddisfa i loro interessi personali. I dati rilevati in merito al sentimento di appartenenza all’organizzazione (92,8%) e al gruppo di lavoro (87,5%) si rilevano particolarmente significativi se confrontati con i due ultimi item con valori di incidenza percentuale più bassa: “importanza del dare un nome al gruppo di appartenenza” (67 %) e al “desiderio di altri di far parte del proprio gruppo” (60,7%). Poiché tra il 19,7% delle persone che sembra sia soddisfatto “poco” o “niente” dell’attività svolta in gruppo, vi sono coloro che rispondono di ritenere

“poco” (8%) o per “niente” (12,5%) necessario dare un nome al gruppo e che amici o conoscenti abbiano “poco” (18,8%) o nessun desiderio (15,2%) di entrare a farne parte, è probabile che ciò sia dovuto a tale insoddisfazione.

Tab. 4 - Parte III: Percezione del ruolo e riconoscimento sociale

	NR	Niente	Poco	Abbastanza	Molto
C.1. Quanto il ruolo che ricopre le dà soddisfazione?	0,0%	0,9%	8,9%	27,7%	62,5%
C.2. Quanto si sente utile e importante?	0,0%	3,6%	7,1%	33,0%	56,3%
C.4. Quanto i suoi familiari riconoscono l'importanza del suo lavoro?	2,7%	2,7%	4,5%	29,5%	60,7%
C.5. Quanto i suoi amici riconoscono l'importanza del suo lavoro?	4,5%	3,6%	8,9%	42,0%	41,1%
C.6. Quanto i suoi colleghi riconoscono l'importanza del suo lavoro?	0,0%	1,8%	7,1%	36,6%	54,5%

Le domande relative alla percezione di ruolo e di riconoscimento sociale hanno richiesto spiegazioni aggiuntive, poiché riguardano aspetti che implicano una consapevolezza e una maturità non da tutti possedute, soprattutto da coloro che hanno intrapreso da meno tempo il percorso di inserimento lavorativo. Per assicurarci dell'effettiva comprensione, ci si è avvalsi anche dell'uso di esempi, codici e rappresentazioni suggeriti dagli operatori che maggiormente conoscevano la persona con disabilità. Il confronto con questi ultimi ha permesso di confermare quanto l'accompagnamento sia volto in particolare a far emergere la motivazione al lavoro e ad acquisire una piena consapevolezza rispetto all'assunzione di un ruolo riconosciuto socialmente.

Oltre il 90% delle persone con disabilità dichiara di avere “abbastanza” o “molto” riconoscimento sociale da parte dei colleghi e dei famigliari ed è “abbastanza” o “molto” soddisfatto del ruolo che ricopre. L'89,3% ritiene di fornire un contributo “abbastanza” o “molto” utile all'organizzazione di cui si sente parte.

Tab. 5 - Parte IV: Empowerment/agency

	NR	Niente	Poco	Abbastanza	Molto
D.1. Quanto si sente in grado di svolgere l'attività assegnata?	0,0%	0,9%	7,1%	40,2%	51,8%
D.2. Durante il suo lavoro quanto si sente in grado di fare delle scelte?	2,7%	8,0%	9,8%	45,5%	33,9%
D.3. Quanto si sentirebbe pronto a svolgere una nuova mansione o attività?	1,8%	14,3%	15,2%	30,4%	38,4%
D.4. Da quando lavora qui, quanto si sente più capace, più sicuro di sé?	0,0%	0,0%	15,2%	34,8%	50,0%
D.5. Con quanta frequenza le è capitato di aiutare un compagno in difficoltà?	0,9%	5,4%	16,1%	33,9%	43,8%

Sembra confermarsi che la maggioranza delle persone con disabilità intervistate, grazie all'inclusione lavorativa nelle organizzazioni di appartenenza, abbia migliorato la propria percezione di sé, abbia maggior fiducia, sicurezza e, di conseguenza, abbia aumentato la propria autostima (84,8%); si senta di possedere “abbastanza” o “molto” competenze per affrontare le attività assegnate (92%), rispetto alle quali può compiere scelte (79,5%) e prestare aiuto ad altri compagni in difficoltà (77,7%); il 68,8% si sente “abbastanza” o “molto” in grado di svolgere una mansione nuova, diversa da quelle già sperimentate.

Tab. 6 - Parte V: *Interessi e Desideri*

	NR	Niente	Poco	Abbastanza	Molto
E.1. Il coordinatore quanto ha preso in considerazione i suoi interessi o desideri?	3,6%	1,8%	8,0%	32,1%	54,5%
E.2. Quanto ritiene che l'attività che svolge corrisponda a quello che ha sempre voluto fare?	1,8%	5,4%	9,8%	40,2%	42,9%
E.3. Quanto ha avuto la possibilità di sperimentarsi in altre attività che pensa di sapere fare?	5,4%	8,9%	12,5%	37,5%	35,7%

La maggioranza delle persone sembra avere la percezione di essere stata riconosciuta “abbastanza” o “molto” nei propri interessi o desideri (86,6%), di stare svolgendo un impiego corrispondente a quanto ha sempre voluto fare (83,1%) e di avere avuto la possibilità di mettersi alla prova in altre attività scelte (73,2%). Occorre tuttavia prestare attenzione a quanto evidenziato da 24 persone (21,4%) secondo cui l'organizzazione non avrebbe consentito loro di sperimentarsi in attività che pensano di saper fare. Questa insoddisfazione se da un lato può rappresentare un dato fisiologico insito nel limite rappresentato dal piano di realtà rispetto a tutti i possibili desideri, dall'altro lato interpella gli enti ospitanti a mantenere sempre aperto il recepimento di istanze e richieste individuali per scoprire talenti e valorizzare attitudini.

Nel rispetto dei diritti delle persone con disabilità e di quello in particolare dell'autodeterminazione è infatti assolutamente necessario che i loro “desiderata” concorrano a definire il percorso di crescita e di inclusione nel contesto lavorativo e sociale, nella consapevolezza dei propri limiti e delle proprie potenzialità. Tale “cura” educativa costituisce un fattore centrale e testimonia l'apertura delle organizzazioni al cambiamento, contro il rischio della fissità nel proporre alle persone di fare sempre le stesse cose, con effetti demotivanti.

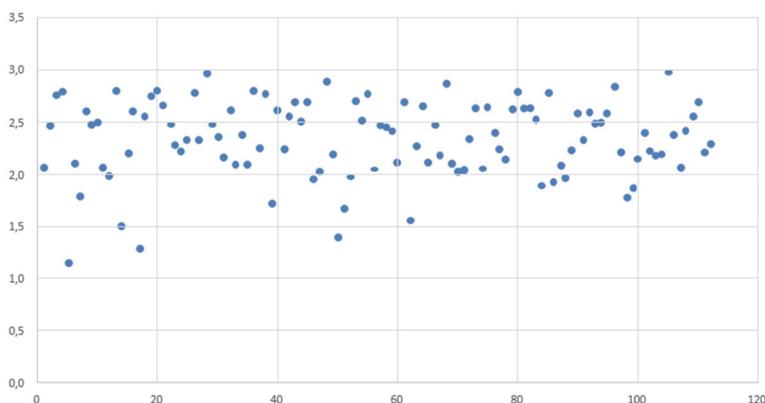
2.5. *Indice complessivo di percezione di soddisfazione/efficacia relativo alle persone con disabilità*

L'analisi dell'indice complessivo *di percezione di soddisfazione/efficacia*

riferentesi alle percezioni relative al possedere competenze, all'empowerment/agency, al senso di appartenenza all'organizzazione, al riconoscimento del ruolo sociale e dei propri interessi/desideri evidenzia che (grafico 1):

- 99 su 112 (88,4%) persone con disabilità coinvolte nella ricerca hanno un indice superiore alla soglia di sufficienza (maggiore o uguale a 2);
- 13 (11,6%) presentano un indice inferiore alla soglia di sufficienza (inferiore a 2).

Grafico 1 - Indici complessivi di Percezione soddisfazione/efficacia



In sintesi, dai dati precedentemente illustrati, sembra che la maggioranza delle persone con disabilità intervistate abbia complessivamente una percezione “abbastanza” o “molto” positiva in relazione alle mansioni lavorative svolte, ai rapporti interpersonali stabiliti con gli operatori della cooperativa e con i colleghi, alla motivazione a portare avanti le attività e a recarsi sul posto di lavoro, sentendosi riconosciuta nei propri bisogni, interessi e desideri. Ciò sembra confermare il fatto che le cooperative di riferimento offrano un contesto che sostiene le loro potenzialità e promuovano un’operosità che produce benessere. Vi sono tuttavia 13 persone che evidenziano in gradi diversi¹⁵ un’insoddisfazione che non deve essere sottovalutata e che sollecita a cercare di intercettare maggiormente i loro interessi, i loro desideri e ad attivarsi per ampliare la gamma di attività da proporre, trovando soluzioni insieme a loro e ai loro familiari.

A un’analisi più approfondita, grazie a un confronto con coordinatori e operatori, è emerso che i motivi di insoddisfazione rilevati possono essere dovuti a più fattori tra i quali anche il fatto di essere appena entrati nell’organizzazione

¹⁵ 4 persone hanno un indice appena sotto la soglia: 1,9; 2 presentano un indice di 1,8; 2 un di 1,7; 2 di 1,5; 1 di 1,4; 1 di 1,3; 1 di 1,1.

e quindi essere ancora in una fase di orientamento. In questa fase, il progetto personalizzato prevede che le persone provino una varietà di esperienze affinché possano essere individuati gli interessi, le capacità, ecc., e possano essere orientate progressivamente verso forme di operosità più conformi ai loro desideri e alle aspettative delle loro famiglie.

2.6. Sintesi dei dati di ricerca e riflessioni conclusive

Si riportano sinteticamente anche i dati più significativi emersi dalle interviste agli operatori, ai famigliari e agli stakeholders, che in questa sede, per motivi di spazio, non è possibile presentare in modo approfondito, ma che si ritengono importanti per completare il quadro.

Il 99% degli operatori intervistati ha una percezione di soddisfazione complessivamente positiva del lavoro svolto, in quanto ritiene di aver messo in atto tutte le forme di mediazione necessarie. L'8,7% ritiene tuttavia che sia necessario offrire una maggiore differenziazione di attività da sperimentare e prevedere una progressione nel proporre, eventualmente, se possibile, scorporandole, per associarle con maggior cura alle caratteristiche del ragazzo. Occorrerebbe inoltre promuovere maggiormente la partecipazione delle persone alle riunioni organizzative o ai momenti conviviali.

Rispetto ai famigliari, il 50% sembra avere una percezione complessivamente positiva della situazione di inclusione operosa del proprio congiunto. Le criticità maggiori riguardano, per il 39% circa, la percezione dell'acquisizione di miglioramenti nell'ambito delle autonomie, in particolare rispetto alla gestione del denaro, e nel riconoscimento sociale del lavoro svolto, che si evidenzia anche sul piano economico. Il 44% si sente non sufficientemente sostenuto nell'affrontare il futuro; un dato che richiama ogni membro della società a impegnarsi, a seconda del proprio ruolo, al fine di garantire che i diritti stabiliti dalla Convenzione delle persone con disabilità, ratificata dall'Italia nel 2009, vengano rispettati.

Nell'ottica co-evolutiva si sono rilevate anche le percezioni delle persone esterne che beneficiano di quanto offerto dalle cooperative coinvolte nella ricerca. Positivo sembra sia l'impatto dei servizi nella comunità sociale: il 100% dei clienti ha una percezione "abbastanza" o "molto" buona dei prodotti acquistati e l'86% dichiara di partecipare alla diffusione dei valori dell'inclusione. I referenti istituzionali intervistati concordano sull'efficacia inclusiva dei progetti gestiti dalle organizzazioni del terzo settore che hanno collaborato alla ricerca.

Sulla base dei dati raccolti, sembra quindi possibile confermare la presenza, nei casi di studio analizzati, dei seguenti fattori costituenti buone prassi coevolutive:

- l'elaborazione di un progetto generale e di progetti personalizzati, che si

modificano a seconda dell'andamento dell'esperienza lavorativa della persona con disabilità e al tempo stesso attivano processi inclusivi e coevolutivi nel contesto. Per meglio realizzare questo obiettivo sarebbe però importante che si effettuasse una valutazione in itinere più costante e puntuale;

- il sollecitare la persona con disabilità a essere artefice del proprio progetto di vita, anche se è necessario promuoverne maggiormente le possibilità di scelta. Ciò comporta da parte degli educatori l'impegno ad approfondire il dialogo con i familiari, le cui aspettative spesso determinano le preferenze del proprio congiunto, e a collaborare nel sostenere il più possibile l'autodeterminazione di quest'ultimo;
- la cura della relazione con la persona, garantendo la reciprocità adattiva del contesto, che si connota per avere un'organizzazione cooperativa, democratica;
- la promozione di apprendimenti, identificazione e appartenenza della persona alla cooperativa. Nelle realtà osservate si prevedono attività di lavoro in gruppo, ma occorrerebbe maggiormente favorire la partecipazione a riunioni di progettazione, assembleari e ricreative;
- l'ampliamento del campo di esperienza della persona, offrendole la possibilità, in base alle sue potenzialità, di sperimentarsi in diverse attività operose, per poi indirizzarla nell'area che più promuove la sua agency, il suo riconoscimento di ruolo. L'ampliamento del campo di esperienza richiederebbe che alcune delle cooperative analizzate predisponessero uno spettro maggiore di attività interne, oppure, nel caso non abbiano la possibilità di offrire una differenziazione di attività, che si mettessero "in rete" con altre realtà produttive per poter valorizzare il più possibile talenti e desideri delle persone, riconoscerne l'autodeterminazione e facilitare il passaggio ad altre migliori opportunità con eventuali, auspicabili, esiti assuntivi;
- l'attenzione all'impatto sociale delle attività svolte, anche se l'attivazione di processi coevolutivi con il territorio dovrebbe essere perseguita e monitorata con più intenzionalità, nella consapevolezza che l'operosità delle persone con disabilità può diventare il volano per diffondere una cultura inclusiva e migliorare i contesti lavorativi e sociali, a partire da quelli prossimali, contribuendo a "tessere" relazioni, a costruire comunità solidali (Sennett, 2012).

3. Verso la definizione di linee guida e il riconoscimento di qualità

I fattori caratterizzanti le buone prassi inclusive di operosità, indicati nei paragrafi precedenti, saranno presentati ai servizi territoriali e alle istituzioni preposte alle azioni inclusive e di politica attiva del lavoro come base di confronto per la definizione di linee guida, nell'ottica di attivare auspicati processi

di accreditamento dei servizi di inclusione socio lavorativa. Questi servizi, del resto, in assenza di più precise regolamentazioni, assumono oggi denominazioni e caratteristiche attuative del tutto diverse, sovente conosciuti come “socio occupazionali” o “laboratori protetti”, non sempre rispondenti a requisiti di qualità ed efficacia coevolutiva. Si ritiene, dunque, che quanto emerso dalla ricerca possa offrire un contributo per la valorizzazione di quanto già in essere sul territorio e soprattutto di ciò che può divenire oggetto di progettazione futura, con particolare attenzione alla promozione di contesti idonei dal punto di vista relazionale e organizzativo. Sono, infatti, i contesti adeguatamente predisposti e le dimensioni comunitarie di appartenenza entro cui agiscono gli attori del terzo settore, in collaborazione con gli enti pubblici e con le aziende più socialmente responsabili, che possono fare la differenza e ridurre le disuguaglianze sociali. Soprattutto generando, tramite la *co-programmazione territoriale* e la *co-progettazione*, circuiti virtuosi di economia civile (Bruni, Zamagni, 2015) in grado di coinvolgere anche le persone di più difficile ingresso nel mercato ordinario del lavoro delle imprese profit, con modalità di impiego operosamente produttive di valore di scambio, a mercato e/o di valore d’uso, per finalità collettive. È a tali contesti che va ricondotta larga parte del merito inclusivo, se e nella misura in cui accolgono adeguatamente le persone e le supportano con facilitazioni e mediatori (Canevaro, 2008) nel loro percorso di apprendimento, consolidamento e maturazione di competenze e ruoli lavorativi.

Come indicato precedentemente, per la gestione ottimale dei progetti, è fondamentale che ogni organizzazione del terzo settore, che voglia costruire percorsi di operosità produttiva dotati di senso per le persone accolte, interagisca con altri attori, siano essi istituzioni, clienti, fornitori, partner pubblici o privati (Callegari, 2020). Sono rapporti di rete e di filiera che moltiplicano le opportunità inclusive delle persone tramite connessioni e transizioni da una realtà all’altra per compiere tragitti esistenziali che rispondano alle individuali esigenze, secondo la migliore corrispondenza possibile tra la dimensione soggettiva, i compiti da svolgere e le caratteristiche dei contesti ospitanti.

L’alveo più auspicabile è quello di un insieme di relazioni territoriali promosse nel segno del *welfare di comunità*, dove l’ente locale, i servizi pubblici di territorio agiscono da leva promozionale dei rapporti di collaborazione tra organizzazioni e tra i cittadini, fuori da tensioni competitive, valorizzando le complementarità e gli apporti di tutti. Ciò presuppone l’integrazione tra piani di azione e di attori/agenti diversi, sia pubblici, che di terzo settore, non ultimo il profit eticamente orientato, coniugando le differenti logiche di equità/redistribuzione, reciprocità, scambio (Gosetti, La Rosa, 2006) in un mix a “tre gambe” coevo a una società solidale e a una economia sociale inclusiva (Canevaro, 2022). Sarebbero in tal modo valorizzate sia le risorse formali, strutturate, di sistema che, soprattutto, quelle informali, relazionali, di prossimità dove le

persone vengono considerate per la loro unicità e si possono ri-generare condizioni di buona vita relazionale.

Il *welfare di comunità* è una forma di impegno collaborativo che vede coinvolti tutti gli attori di una determinata realtà locale; un impegno al quale sono chiamate a partecipare le stesse persone in condizione di bisogno, affinché siano protagoniste delle risposte da dare alle proprie e altrui esigenze, uscendo da una condizione di passiva dipendenza assistenziale.

Si tratta di partecipare e condividere proposte, responsabilità e risorse nell'ambito di processi di *co-programmazione* e di *co-progettazione*, dove la soluzione dei problemi non è solo delegata all'intervento pubblico (che comunque deve rimanere presidio di primaria importanza) né tanto meno al mercato, ma fa affidamento sull'apporto integrato, a rete, di organizzazioni e singoli (Borzaga, Fazzi e Rosignoli, 2023).

Nonostante le difficoltà della transizione da un *welfare istituzionale*, di sistema, a un *welfare di prossimità*, vicino alle persone, è possibile, come osserva Minardi, il manifestarsi di «pratiche, formazioni sociali e nuove forme aggregative che in piccole dimensioni si propongono come spazi relazionali, capaci di innovazione e di inclusione sociale anche nei confronti dei soggetti e gruppi più fragili e vulnerabili» (2016, p.103).

In quest'ottica, si ritiene fondamentale il contributo teorico e operativo dei ricercatori universitari, con la messa a disposizione delle risultanze di ricerca, come quelle qui sinteticamente illustrate, dove sembra evidenziarsi che le cooperative sociali di inserimento lavorativo assumano un ruolo particolarmente significativo, tra le organizzazioni del terzo settore, per l'inclusione delle persone di più complessa occupabilità.

Queste imprese nella sezione cosiddetta B, preposta alla gestione di attività produttive di beni e servizi, prevedono l'impiego in pianta organica di persone svantaggiate, di cui all'art 4 della L. 381/91, tra le quali coloro che sono in possesso della certificazione di almeno il 46 % di invalidità.

Assieme a tali attività, in una abbinata sezione A, di servizio sociale, educativo, formativo, sovente accolgono persone con difficoltà occupazionali per la promozione delle autonomie, degli apprendimenti e il coinvolgimento delle stesse in varie forme di impiego e di aggregazione sociale.

Nella sezione A si possono svolgere percorsi di abilitazione che nel tempo consentono alle persone di essere assunte nella sezione B delle stesse cooperative, su commesse pubbliche e di imprese profit, con la possibilità di transitare verso approdi occupazionali internamente alle stesse cooperative oppure nel mondo ordinario di lavoro.

Si configura inoltre una funzione ponte che le cooperative sociali riescono a svolgere, meglio di altre organizzazioni del terzo settore, in quanto possono agire:

- da interfaccia di mediazione tra la dimensione soggettiva-intersoggettiva delle persone con fragilità importanti e la dimensione strutturata di sistema, in particolare con il mercato e le istituzioni/ i pubblici servizi di welfare e di politica attiva del lavoro;
- al contempo considerando e integrando tra loro le esigenze produttive tipiche delle aziende con le istanze partecipative, dove è centrale la relazione tra e con le persone;
- nel ruolo di garanti, rispetto alle istituzioni preposte, affinché le forme di impiego che non consentono rapporti di lavoro contrattualizzati evitino derive assistenziali, ma mantengano pieno valore inclusivo e apertura progressiva verso esiti futuri secondo il principio del miglioramento continuo (Callegari, 2021).

Alla luce di queste considerazioni, *l'Associazione di promozione dell'Inclusione Lavorativa e Sociale* (AILEs), ha proposto alle organizzazioni del terzo settore operanti nel territorio della Città Metropolitana di Bologna, di attivare un processo di riconoscimento del merito C.O.P. (Creiamo Operosità Produttiva), secondo la già richiamata accezione di Canevaro (2020, p. 9), avvalendosi di un set di attributi discendenti dagli aspetti caratterizzanti buone prassi inclusive emersi dall'indagine. Più precisamente, il conferimento dell'attestato C.O.P. ha come finalità, oltre alla premialità reputazionale delle realizzazioni attuate, la promozione di processi di miglioramento continuo rispondenti, per approssimazione progressiva, ai seguenti requisiti:

- avere una impostazione organizzativa non autoritaria, cooperativa;
- avere un progetto generale e progetti individuali, flessibili, aperti a esiti non predeterminati;
- considerare come centrale la relazione personalizzata;
- riconoscere l'importanza della soddisfazione delle persone e ogni individuale istanza di autodeterminazione;
- dotarsi di strumenti di osservazione, monitoraggio, valutazione degli andamenti e degli esiti;
- predisporre un ampio spettro di attività operose interne, oppure in connessione con l'esterno, a rete, garantendo la reciprocità adattiva dei contesti;
- mantenere un'apertura al nuovo come possibilità di sperimentare altre attività che valorizzino talenti e desideri delle persone;
- prevedere l'attività in gruppo e favorire la partecipazione attiva in riunioni di programmazione e assembleari, promuovendo apprendimenti, appartenenza, identificazione;
- facilitare la possibilità di passaggio ad altre migliori opportunità di operosità e a esiti assuntivi.
- adottare modalità legali di impiego delle persone;
- tenere il collegamento con le misure di sostegno al reddito;

- considerare l'importanza dell'impatto sociale/coevolutivo delle attività realizzate.

Per l'attestazione di merito C.O.P., il possesso dei requisiti viene riscontrato mediante gli strumenti utilizzati negli studi di caso, descritti nei paragrafi precedenti. All'AILEs, in un'ottica di miglioramento continuo, viene richiesto che restituisca ai ricercatori universitari, per finalità scientifiche, i dati delle interviste effettuate, unitamente a considerazioni e proposte che possono a loro volta rendere più precisi e calibrati gli strumenti di osservazione-valutazione impiegati.

Su base annua, si propone un incontro cittadino, per approfondire le tematiche afferenti all'inclusione lavorativa e sociale e per valorizzare le organizzazioni ritenute meritevoli. Tali enti potranno avere in quella sede un riconoscimento pubblico e comunicare sul proprio operato, nella veste di vettori contaminanti positivamente altre organizzazioni a intraprendere un analogo virtuoso percorso. Sono momenti di comunicazione, che si aggiungono alle iniziative convegnistiche e seminari già svolte nel territorio della Città Metropolitana di Bologna, con centinaia di partecipanti e alcune decine di organizzazioni partner, che hanno una finalità coevolutiva, di impatto sociale, dove gli stessi ricercatori universitari possono monitorare la diffusione delle conoscenze acquisite con la ricerca. Ne possono beneficiare le persone a occupabilità complessa che in numero sempre crescente dovrebbero venire attivamente coinvolte in progetti qualitativamente validi a operosità produttiva. In questo modo, dovrebbe essere possibile per ognuno guardare *oltre*, in un mondo che si auspica più giusto.

Riferimenti bibliografici

- Adorni D., Balestrieri K. (2016). *Un lavoro su misura. Disabilità e disidentità*. Milano: FrancoAngeli.
- Amado A.N., Stancliffe R.J., McCarron M. and McCallion P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellect Developmental Disabilities*, October, 51(5): 360-75. Doi: 10.1352/1934-9556-51.5.360.
- Ashforth B.E., Mael F. (1989). Social Identity Theory and the Organization. *The Academy of Management Review*, 14(1): 20-39. Doi: 10.2307/258189.
- Avallone F. (1998). *Psicologia del lavoro: storia modelli, applicazioni*. Roma: Carocci.
- Bandura A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37: 122-147. Doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman Z. (2007). *Vite di scarto*. Laterza: Roma-Bari.

- Berarducci M., Sinno A. (2023). *L'inserimento lavorativo delle persone con sindrome di Down*. Roma: Pubblicazioni AIPD Nazionale (Associazione Italiana Persone Down). «testi disponibili ai siti: www.aipd.it/site/wp-content/uploads/2023/07/7-luglio-2023-FAMIGLIE-sfogliabile_compressed.pdf; www.aipd.it/site/wp-content/uploads/2023/07/7-luglio-2023-AIPD-LAVORO-sfogliabile_compressed.pdf» (ultima consultazione 12/03/2024).
- Bianchi P. (2020). Trasformazioni Produttive, lavoro e operosità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1): 17-23. Doi: 10.14605/ISS1912003.
- Boffo V., Falconi S. e Zappaterra T. (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: Firenze University Press.
- Borzaga C., Fazzi L., Rosignoli R. (2023). *Guida pratica alla co-programmazione e co-progettazione. Strategie e strumenti per costruire agende collaborative*. Trento: Erickson.
- Bruni L., Zamagni S. (2015). *L'economia civile*. Bologna: il Mulino.
- Callegari L. (2020). *Un patto metropolitano per l'operosità e l'inclusione delle persone a occupabilità complessa*. Faenza (RA): Homeless Book.
- Callegari L. (2021). *Cooperazione sociale. Mantenere l'anima autogestionaria per un welfare di prossimità*. Trento: Erickson
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2016). *Fuori dai margini*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2020). Operosi tutti insieme! *L'integrazione scolastica e sociale*, febbraio, 19(1): 7-16. Doi: 10.14605/ISS1912002.
- Canevaro A. (2022). Economia inclusiva. Prefazione in: Callegari L., *Sociale ed ecologico. Economia inclusiva e operosità nella tutela ambientale* (pp 7-35). Faenza (Ra): Homeless Book
- Clarke R., Camilleri K., Goding L. (2015). What's in it for me? The meaning of involvement in a self-advocacy group for six people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19: 230-250. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:7578868>.
- Cottini L. (2013). Integrazione lavorativa e processi identitari. In: Mura A., Zurru A.L. (Eds.). *Identità, soggettività e disabilità* (154-165). Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Creswell J.W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Crispiani P., Patantuono M. (2014). *Disabilità e lavoro. Integrazione sociale e lavorativa dei disabili e linee-guida*. Ancona: Ed. Melostampo.
- d'Alonzo L. (2009). Il protagonismo del figlio disabile adulto: lavoro, università. In: Pavone M. (Ed.). *Famiglia e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- De Francesco M., Lepri C. (2007), Il significato del lavoro nelle persone con disabilità complessa. *Io Lavoro Forum, Rivista bimestrale della regione Liguria per il lavoro, l'orientamento e il sistema educativo*, 50, marzo.

- De Monticelli R. (2003). *L'ordine del cuore*. Torino: Garzanti.
- Depetri S. (2011). *L'inclusione efficiente. L'esperienza delle cooperative sociali di inserimento lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Nicola P. (2008). *La rete: metafora dell'appartenenza. Analisi strutturale e paradigma di rete*. Milano: FrancoAngeli
- Dixon R.M., Reddacliff C.A. (2001). Family Contribution to the Vocational Lives of Vocationally Competent Young Adults with Intellectual Disabilities, *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2): 193-206. Doi: 10.1080/10349120120053667.
- Errani A., Mazzetti M. (Eds.) (2015). *Terre di mezzo. Permanenze e cambiamenti nella realizzazione professionale delle persone disabili* (pp. 243-273). Napoli: Liguori.
- Errani F. (2020). Promuovere la responsabilità sociale per accompagnare la costruzione di una città inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1): 24-30. Doi: 10.14605/ISS1912004.
- Ford M. (2015). *Il futuro senza lavoro. Accelerazione tecnologica e macchine intelligenti*. Milano: il Saggiatore.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gallino L. (2001). *Il costo umano della flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Giacconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giorgini C. (2010). *Integrare i disabili nel mondo del lavoro. Problemi culturali, fonti giuridiche, ostacoli sociali*. Roma: LAS.
- Gosetti G., La Rosa M. (2006). *Sociologia dei servizi. Elementi di organizzazione e programmazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Harari Y.N. (2018). *21 lezioni per il XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Jahoda M. (1982). *Employment and unemployment: A social-psychological analysis*. Cambridge: University Press.
- Knowles M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lascioli A., Traina I. (2022). Didattica speciale e sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente. *Education Sciences & Society*, 13(2). Doi: 10.3280/ess2-2022oa14535.
- Lascioli A., Menegoi L. (a cura di) (2006). *Il disabile intellettuale lavora*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C., Montobbio E. (1994). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C., Montobbio E., Papone G. (Eds.) (1999). *Lavori in corso. Persone disabili che lavorano*. Tirrenia: Edizioni Del Cerro.
- Lepri C. (2012). Accelerare o cambiare marcia? Elementi per analizzare l'attuale situazione dell'integrazione delle persone con disabilità. *L'integrazione scolastica e Sociale*, 11(4): 331-339, testo disponibile al sito: <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/645>» (ultima consultazione 12/03/2024).

- Locke E.A. (1970). Job satisfaction and job performance: A theoretical analysis. *Organizational Behavior & Human Performance*, 5(5): 484-500. Doi: 10.1016/0030-5073(70)90036-X.
- Luterotti V., Scalvini F. (1993). Inserimento lavorativo: il progetto personalizzato e il loro contributo. *Impresa Sociale*, 9, marzo, pp. 52-57, testo disponibile al sito: <https://www.rivistaimpresasociale.it/archivio-impresa-sociale-1990-1998>.
- Marchisio C., Curto N. (2019). *Diritto al lavoro e disabilità. Progettare pratiche efficaci*. Roma: Carocci.
- Minardi E. (2016). Le microcostruzioni del sociale. In: Minardi E., Valgimigli A. (Eds.). *Servizi sociali. Come eravamo, dove andremo. Una transizione indefinita*. Faenza (Ra): Homeless Book.
- Montobbio E., Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Montobbio E., Navone A.M. (2003). *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socio assistenziale di persone con disabilità marcata*. Pisa: Del Cerro.
- Mortari L., Ghirotto L. (2019). *Metodi per la ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Mura A., Zurru A.L., a cura di (2013). *Identità, soggettività e disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Nota L., Ginevra M., Carrieri L. (2010). Career Interests and Self-Efficacy Beliefs Among Young Adults With an Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4): 250-260. Doi: 10.1111/j.1741-1130.2010.00274.x.
- Nussbaum M.C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2023). *Disabilità, lavoro e inclusione in Italia: Una migliore valutazione per una migliore assistenza*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/66abbfe6-it.
- OMS (2002). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*. Trento: Erickson.
- ONU (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*, testo disponibile al sito: <https://www.osservatoriodisabilita.gov.it/it/documentazione-relativa-alla-convenzione-delle-nazioni-unite/>.
- Pasqualotto L. (2016). *Rendere generativo il lavoro sociale. Guida per operatori e amministratori locali*. Molfetta: La Meridiana.
- Ranci C. (2002). Fenomenologia della debolezza sociale. *Rassegna italiana di Sociologia*, 43(4): 521-552. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1423/8191>.
- Rappaport J. (1984). Studies in empowerment: introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, (3): 1-7. Doi: 10.1300/J293v03n02_02
- Sandri P. (2015). "Senza muri". Un servizio per l'inclusione lavorativa di persone con disabilità complessa. In: Errani A., Mazzetti M. (Eds.). *Terre di mezzo. Permanenze e cambiamenti nella realizzazione professionale delle persone disabili* (pp. 243-273). Napoli: Liguori.
- Sandri P. (Ed.) (2019). *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*. Milano: FrancoAngeli.

- Santoro E. (2020). Vulnerabilità tra politica e testi normativi: un linguaggio nuovo per dire cose vecchie o un nuovo strumento teorico. In: Furia A., Zullo S. (Eds.). *La vulnerabilità come metodo*. Roma: Carocci.
- Schalock R.L., Verdugo Alonso M.A. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini.
- Sennett R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
- Tajfel H., Turner J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In: Austin W.G., Worchel S. (Eds.). *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks Cole.
- Tashakkori A., Creswell, J.W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1): 3-7. Diu: 10.1177/1558689806298644.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vygotskij L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Zappaterra T. (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In: Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (Eds.). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (17-43). Firenze: University Press.
- Zimmerman M.A. (2000). Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. In: Rappaport J., Seidman E. (Eds.). *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-63). New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher.

Valorizzazione e promozione dell'inclusione lavorativa per le persone con disabilità: analisi e prospettive del progetto "Mission Inclusion" dell'Università di Foggia

Enhancing and promoting employment inclusion for people with disabilities: Analysis and perspectives of the University of Foggia's "Mission Inclusion" project

Guandalina Peconio*, Valentina Berardinetti*, Martina Rossi*, Giusi Antonia Toto*

Riassunto

Il presente studio si propone di esaminare il ruolo e le prospettive dell'istituzione accademica nel facilitare l'integrazione lavorativa e lo sviluppo professionale autonomo delle persone con disabilità. Mediante un'analisi approfondita, ci si concentrerà sull'importanza di una stretta connessione tra scuola, università e terzo settore, istruzione superiore e mondo del lavoro al fine di promuovere un senso di fiducia nelle proprie capacità e di autonomia, pilastri fondamentali per garantire una vita indipendente e soddisfacente, esplorando nuovi modelli educativi e professionali, capaci di favorire relazioni umane inclusive. Attraverso un approccio interdisciplinare e inclusivo, infatti, verranno delineate strategie e pratiche che le istituzioni scolastiche e accademiche possono adottare per contribuire in modo significativo al miglioramento delle opportunità lavorative e al benessere professionale delle persone con disabilità, promuovendo così la creazione di una società più equa e inclusiva.

Parole chiave: inclusione, lavoro, modelli educativi.

Abstract

This study aims to examine the role and perspectives of the academic institution in facilitating the employment integration and autonomous professional development of people with disabilities. By means of an in-depth analysis, it

* Università di Foggia.

Si specifica che il paragrafo 1 è a cura della dott.ssa Berardinetti, il paragrafo 2 è a cura della dott.ssa Peconio, il paragrafo 3 è a cura della dott.ssa Rossi, il paragrafo 4 e la revisione dell'articolo è a cura della prof.ssa Toto.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17494

will focus on the importance of a close connection between schools, university and the third sector, higher education and the world of work in order to promote a sense of confidence in one's own abilities and autonomy, fundamental pillars for guaranteeing an independent and satisfying life, exploring new educational and professional models capable of fostering inclusive human relations. Through an interdisciplinary and inclusive approach, in fact, strategies and practices will be outlined that educational and academic institutions can adopt to significantly contribute to the improvement of employment opportunities and professional well-being of people with disabilities, thus promoting the creation of a more equitable and inclusive society.

Keywords: inclusion, work, educational models.

Articolo sottomesso: 15/03/2024, accettato: 16/05/2024

1. Introduzione

Nel contesto della costruzione di un futuro inclusivo, emerge la centralità del concetto di “progetto di vita”, il quale si interseca in maniera sinergica con il percorso educativo e affettivo individuale. Tale progetto si configura come una visione organizzata degli obiettivi personali da raggiungere nel corso della vita, e si sviluppa attraverso un processo continuo che ha origine in età precoce. È essenziale comprendere chiaramente la direzione da seguire e delineare i passi necessari per perseguire tali obiettivi (Giacconi *et al.*, 2020). Tale riflessione implica la costruzione di una sorta di *mappa* cognitiva e comportamentale che orienta l'individuo nel suo cammino verso la realizzazione personale. Di conseguenza, la costruzione di un futuro inclusivo richiede non solo la definizione chiara degli obiettivi individuali, ma anche l'adozione di azioni concrete che guidino il soggetto verso il conseguimento di tali traguardi. In quest'ottica, l'intervento educativo in una specifica fase della vita di una persona con disabilità, come l'adolescenza o l'età adulta, richiede un'attenzione rivolta non solo alle peculiarità di tale fase, ma anche alla relazione con le fasi precedenti e alla prospettiva di quelle successive (Medeghini, 2006).

Il processo di crescita si configura come un percorso di auto-orientamento e orientamento esterno che si manifesta, progressivamente, attraverso sogni, opportunità, bisogni, necessità e limiti, che coinvolgono non solo l'individuo stesso, ma anche il contesto relazionale in cui è immerso (Lepri, 2023). Il progetto di vita, quindi, si espande in un'azione che mira anche a delineare le condizioni attraverso le quali i contesti e le organizzazioni possono riconfigurarsi.

Durante qualsiasi percorso di crescita, ci si imbatte in difficoltà. Ad esempio, durante la transizione dall'adolescenza alla vita adulta, le sfide possono derivare dalle percezioni individuali della persona con disabilità e dalla programmazione operata con la rete familiare e/o educativa.

Uno dei momenti più critici di questo processo è il “vuoto dopo la scuola” ovvero il momento in cui la rete familiare perde il sostegno istituzionale rappresentato dalla scuola, che è spesso considerata una delle poche garanzie di inclusione (De Piano, 2015).

Lo sguardo rivolto alla fine del percorso scolastico, spesso, non vede questa condizione come un'opportunità di crescita, ma piuttosto come un “salto nel vuoto”. L'adolescente, ormai quasi giovane adulto, quando presenta una disabilità, può sentirsi “costretto” a rimanere nell'ambito familiare assistenzialistico o può essere inserito in ambienti come istituti e comunità, non tanto per scelta consapevole, quanto per necessità, senza che vi sia stata una pianificazione pensata, condivisa e costruita *con* e *per* la persona stessa (Medeghini, 2006).

Per garantire un futuro solidamente strutturato dopo il periodo di assistenza familiare, è cruciale promuovere una sinergia tra il territorio, le istituzioni, le famiglie e soprattutto le persone con disabilità stesse. Solo attraverso questa collaborazione attiva si possono mettere in atto azioni concrete per sostenere un progetto di vita che sia immaginato, realizzabile e pianificato nel tempo (Ianes, Cramerotti, 2009).

La Legge 112/2016 sul “Dopo di Noi” rappresenta un importante cambiamento di paradigma culturale, mirato alla costruzione di un welfare di comunità. Questa normativa stimola la ridefinizione del rapporto tra istituzioni e cittadini, promuovendo la costruzione di un welfare “dal basso” che favorisca la personalizzazione del “Progetto di Vita” e che miri a ridurre l'istituzionalizzazione (Castegnaro *et al.*, 2021).

Creando un sistema di supporto che metta al centro il concetto di rete, è possibile sviluppare modelli di buone pratiche basati sulla condivisione di un linguaggio comune, superando così la frammentazione delle varie iniziative professionali. Gli obiettivi condivisi possono essere costantemente rivisti grazie alle interazioni continue tra i diversi contesti di vita quotidiana (Giaconi *et al.*, 2020). La pianificazione stessa non dovrebbe essere influenzata da fattori esterni, ma dovrebbe invece indirizzarsi verso percorsi di significato che possano essere concepiti, selezionati e condivisi all'interno di questa rete collaborativa. Solo attraverso un approccio integrato dei servizi, concepito in questo modo, sarà possibile creare percorsi orientati verso la vita adulta delle persone con disabilità, mantenendo la famiglia come un pilastro fondamentale durante il periodo noto come “Durante Noi” (Giaconi, Rodrigues, Del Bianco, 2019).

Ed è proprio all'interno di questa rete, che l'istituzione scolastica ed accademica occupa un ruolo privilegiato.

2. Ruolo chiave del progetto di vita e della rete scolastica nella costruzione di un futuro inclusivo

Una delle incertezze più diffuse nel nostro Paese, nel corso del secolo, riguarda l'inserimento nel mondo del lavoro. Spesso ci si imbatte in situazioni in cui individui altamente qualificati svolgono mansioni per le quali sarebbero richieste competenze meno specialistiche. Allo stesso tempo, ci sono professionisti che non riescono a trovare impiego perché le posizioni sono già occupate da individui con una qualificazione che va ben oltre quella richiesta. Questa situazione si perpetua in un circolo vizioso, dove il superamento di un ostacolo porta immediatamente alla comparsa di un altro, spesso sovrapponendosi. Ci si domanda, quindi, quale possa essere la conseguenza per coloro i quali non sono in possesso delle *consuete* competenze.

Nel 2022, è emerso come il 27% della popolazione dell'Unione Europea sopra i 16 anni presenti una forma di disabilità, secondo le stime di Eurostat. Il dato corrisponde a circa 101 milioni di persone, ovvero un adulto su quattro nell'UE. Nonostante il numero elevato, molte di queste persone avvertono un senso di isolamento e non sono in grado di godere appieno della libertà di movimento all'interno dell'Unione Europea. Considerando che l'UE conta 448,4 milioni di abitanti, il numero di persone con disabilità che vivono all'interno dei suoi confini supera i 101 milioni, corrispondenti al 27% della popolazione. Risulta, quindi, essenziale avviare una riflessione circa le possibilità di autodeterminazione e autonomia a cui, nella vita, gli individui con disabilità possono aspirare. Il paradigma educativo attorno al quale la riflessione ruota è connesso al ruolo che le istituzioni scolastiche e accademiche possono svolgere. Dovrebbe essere un obiettivo cardine per gli insegnanti orientare la pratica di insegnamento verso una migliore qualità di vita dei futuri adulti, che includa un'inclusione sociale più ampia, una maggiore indipendenza e una soddisfazione lavorativa per gli studenti con disabilità che sono prossimi allo sviluppo della giovinezza.

I docenti sono chiamati ad elaborare un Progetto di Vita attraverso l'analisi delle competenze e delle abilità specifiche, costruite attraverso percorsi graduati di apprendimento e modalità di insegnamento-apprendimento orientate ai contesti e vissute direttamente nella realtà. Tuttavia, per molti docenti, tale processo risulta complicato e si rischia quasi di *affogare* nei programmi scolastici non avendo la possibilità di lavorare su delle prospettive educative individuali

che si basino più sulla persona che sull'obiettivo di apprendimento in sé (Ianes, Cramerotti, 2009).

Il presente elaborato, in particolare, si interroga su quali possono essere ruolo e prospettive dell'istituzione accademica nel contribuire all'inserimento lavorativo e allo sviluppo professionale degli individui con disabilità, comportando, di riflesso, un positivo raccordo con il potenziamento di un senso di autoefficacia e di autodeterminazione, necessari per raggiungere una buona autonomia di vita. La rilevanza del problema di studio scelto risiede nella necessità imperativa di esplorare modelli educativi e professionali nuovi ed efficaci finalizzati a favorire relazioni umane armoniose e a facilitare l'adattamento professionale delle persone con disabilità.

Sigstad e Garrels (2023) evidenziano come il successo della transizione dalla scuola al lavoro per i giovani con disabilità intellettiva dipenda da una combinazione di fattori individuali e ambientali. Tra i fattori ambientali associati a transizioni efficaci vi sono aspetti sia a livello scolastico che lavorativo. A livello accademico, diverse ricerche hanno individuato pratiche basate sull'evidenza che possono migliorare le prospettive occupazionali dei giovani con disabilità. Ad esempio, Southward e Kyzar (2017) hanno sottolineato il ruolo dell'insegnamento delle competenze professionali e la definizione di obiettivi legati all'occupazione competitiva all'interno del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Inoltre, Garrels e Sigstad (2021) hanno identificato variabili scolastiche positive per l'occupazione delle persone con disabilità intellettiva, tra cui l'inclusione in classi comuni, la partecipazione a programmi di formazione professionale, la collaborazione tra istituti educativi e il mercato del lavoro, e le aspettative occupazionali degli insegnanti per gli studenti con disabilità. Una pianificazione precoce della transizione con piani individualizzati e l'utilizzo di un curriculum funzionale per la vita indipendente sono stati identificati come fattori predittivi del successo post-scolastico per le persone con disabilità intellettiva (Park, Bouck, 2018). A livello lavorativo, diversi elementi incidono sul successo della transizione dalla scuola al lavoro per i giovani con disabilità intellettiva. Di recente, sono emersi diversi fattori chiave. Innanzitutto, l'atteggiamento dei datori di lavoro verso l'assunzione di persone con disabilità intellettiva ha dimostrato di avere un impatto significativo (Meltzer, Robinson, Fisher, 2020). Inoltre, la presenza di supporto dedicato per i datori di lavoro è risultata cruciale (Garrels, Sigstad, 2021), così come la creazione di un ambiente lavorativo inclusivo (Meacham *et al.*, 2017). Kocman (2018) sottolinea l'importanza della formazione e della sensibilizzazione per i responsabili delle risorse umane, evidenziando come ciò possa favorire l'assunzione di individui con disabilità intellettiva. Infine, Wehman *et al.* (2018) suggeriscono l'adozione di approcci personalizzati all'impiego e la presenza di professionisti

qualificati che possano favorire l'integrazione attiva delle persone con disabilità intellettiva nel mercato del lavoro.

In questo contesto, il progetto "Mission Inclusion" dell'Università di Foggia assume un ruolo chiave, in quanto si propone di individuare realtà lavorative inclusive e di analizzarne le buone pratiche. Mediante una ricerca approfondita e una stretta collaborazione con le imprese, il progetto si impegna a promuovere un ambiente lavorativo più inclusivo per le persone con disabilità. Integrando i risultati di tale ricerca con le raccomandazioni emerse dalla letteratura scientifica, si può favorire una transizione più efficace e una migliore integrazione nel mondo del lavoro per i giovani con disabilità intellettiva.

3. Placement inclusivo: il progetto "Mission Inclusion" targato Unifg

Come precedentemente discusso, il concetto di *placement* inclusivo si concentra sulla creazione di ambienti lavorativi che accolgano e sostengano le persone con disabilità, consentendo loro di contribuire in modo significativo al mercato del lavoro e alla vita sociale. A tal proposito, nel 2021 l'*UN Global Compact Network Italia* ha pubblicato le linee guida "Diversity & Inclusion in azienda" ponendo una riflessione su valori quali l'uguaglianza, la valorizzazione delle risorse umane, la cultura interna inclusiva e la creazione di valore per l'impresa ritenuti fondamentali per rafforzare la cultura sulla *diversity* e sull'*inclusion* in ambito aziendale e lavorativo. Nel documento gli autori si soffermano su quanto sia indispensabile assicurare la diversità e l'inclusione sul luogo di lavoro, responsabilità non solo del dipartimento delle risorse umane ma parte integrante di una strategia aziendale più ampia, promossa anche dalla *leadership* aziendale. Solo così «ci può essere il vero cambiamento necessario e si può fare innovazione, poiché non si tratta solo di promuovere nuovi obiettivi, policy e pratiche, ma anche in modo più ampio di abbracciare una vera e propria cultura inclusiva [...] l'inclusione apre la strada alle aziende per attingere a un grande potenziale. Le organizzazioni hanno bisogno sia della diversità che dell'inclusione per avere successo» (Frey *et al.*, 2021). Inoltre, si sottolinea la necessità, da parte delle aziende, di avere un "*Disability manager*", un professionista aziendale incaricato di promuovere l'inclusione delle persone con disabilità sul luogo di lavoro. Le sue responsabilità comprendono lo sviluppo e l'attuazione di politiche e pratiche inclusive, l'assistenza e il supporto alle persone con disabilità e ai loro colleghi, la collaborazione con i dipartimenti aziendali, come le risorse umane, per integrare politiche inclusive in tutta l'organizzazione, nonché la promozione della consapevolezza e dell'educazione sulle questioni relative alla disabilità. Si tratta quindi di un ruolo cruciale utile per garantire un ambiente di lavoro inclusivo e rispettoso per tutti i dipendenti,

contribuendo così a creare una cultura aziendale che valorizzi la diversità e favorisca il benessere di ogni individuo (Frey *et al.*, 2021).

Anche sul fronte scolastico, diversi sono i progetti, i programmi di stage, i tirocini, le collaborazioni con aziende locali e i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) promossi per sensibilizzare tutta la comunità scolastica sull'importanza dell'inclusione lavorativa degli individui con disabilità.

Ciononostante, diversi studi nel campo della letteratura evidenziano che le famiglie e i giovani con disabilità si sentono spesso trascurati e percepiscono un supporto esiguo da parte dei servizi disponibili e previsti nel “Dopo di Noi” (Giaconi *et al.*, 2020; Caldin, Giaconi, 2021; Verga, 2021; Perego *et al.*, 2022); le preoccupazioni si riversano principalmente in ambito lavorativo. Stando agli ultimi dati raccolti dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro (2022) gli individui con disabilità riscontrano non pochi problemi nell'accesso ad impieghi lavorativi stabili; i dati raccolti dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali evidenziano disparità, in termini di *placement* inclusivo, tra nord e sud Italia: il Mezzogiorno presenta una percentuale bassa, che si attesta al 21,4%. Le cause sono da attribuire alle diverse sfide che il sud Italia deve fronteggiare, tra cui (Proietti, Zucca, 2020):

1. mancanza di risorse economiche adeguate che si traduce in una carenza di servizi a supporto dell'inclusione lavorativa;
2. formazione professionale e supporto all'occupazione insufficiente e non adeguata alle esigenze degli individui con disabilità;
3. mancanza di una rete efficace tra servizi territoriali, imprese, enti locali;
4. percezione sociale negativa e persistenza di discriminazioni sul luogo di lavoro.

Alla luce di quanto detto e, partendo dal background appena descritto, il Learning Sciences institute¹ dell'Università di Foggia ha avviato, a giugno del 2023, il progetto “*Mission Inclusion*”, con l'obiettivo primario di assicurare un futuro di qualità ai giovani con disabilità; il progetto, infatti, volge ad identificare le buone pratiche messe in atto da realtà del nord e centro Italia che si occupano di *placement* inclusivo al fine di creare un modello di efficacia generalizzabile e riproducibile anche nel sud Italia. Per far questo, il team di ricerca ha condotto un'osservazione sul campo di stampo naturalistica, svolta attraverso una griglia di osservazione creata *ad hoc*, in diverse strutture del nord e

¹ Il Learning Science institute dell'Università di Foggia è un laboratorio che svolge attività di ricerca e analisi interdisciplinari sugli effetti che i media digitali e le tecnologie hanno sulla motivazione, l'autodeterminazione e l'apprendimento autoregolamentato attraverso le più attuali metodologie di ricerca dai campi delle neuroscienze e della psicologia. Per maggiori informazioni sui progetti promossi dal laboratorio è possibile consultare il sito web <https://learningscienceshub.unifg.it/>.

centro Italia. Per la creazione della griglia e per condurre successivamente l'osservazione, sono state prese in considerazione le cinque dimensioni che compongono il capitale delle risorse umane descritte da Pradella e Marino (2015): la *dimensione socio-cognitiva*, fondamentale per consentire agli adulti di influenzare in modo significativo la loro vita, facendo affidamento su capacità innate e apprese come la riflessività, la perspicacia, il ragionamento appropriato, la capacità di mantenere un contatto con la realtà e la risoluzione dei problemi; la *dimensione valoriale e motivazionale*, la quale riguarda gli attributi di valore che consentono alle persone di collaborare efficacemente con gli altri per raggiungere i propri obiettivi, assumendo una responsabilità adulta; la *dimensione socio-relazionale*, la quale si riferisce alle componenti fondamentali delle relazioni umane, come le abilità comunicative, l'empatia, la flessibilità relazionale, l'assertività e la correttezza nei rapporti; la *dimensione emotiva*, essenziale per affrontare le sfide lavorative e per la maturazione dei soggetti deboli, con la razionalità ed emotività bilanciate che li accompagnano nei momenti cruciali della vita; infine, la *dimensione dell'agency*, intesa come la disposizione mentale e strategica delle persone all'azione finalizzata al raggiungimento degli obiettivi, la quale richiede un impegno costante per attivare e sostenere la competenza ad agire.

Da giugno 2023 ad oggi, sono state visitate diverse realtà tra cui, a titolo esemplificativo:

1. La Cooperativa Sociale "Eta Beta"² di Bologna, una onlus di tipo misto A e B che nasce nel 1992 sotto forma di associazione tra artisti impegnati nella ricerca e nella sperimentazione di materiali, con un'attenzione particolare al sociale. L'obiettivo della cooperativa è puntare gradualmente a sviluppare una visione del tutto innovativa d'imprenditorialità sociale, nella consapevolezza che la persona, protagonista, è portatrice di una ricchezza di valori dal punto di vista culturale, affettivo ed economico;
2. la Cooperativa Sociale "La Semente"³ di Limiti di Spello, nata dall'esigenza dei tanti genitori di ragazzi autistici che si sono interrogati sul futuro dei propri figli e delle proprie figlie dopo le scuole dell'obbligo;
3. la Cooperativa sociale "Il Ponte"⁴ di Inverio, la quale si occupa di inclusione sociale per persone con disabilità e persone socialmente svantaggiate attraverso l'esperienza e la formazione professionale al lavoro, in un ambiente protetto che rispecchia le attuali organizzazioni aziendali;

² Per maggiori informazioni è possibile visitare il loro sito web: <https://www.etabeta.coop/>.

³ Per maggiori informazioni sulle attività è possibile consultare il sito web: <https://www.lasemente.it/>.

⁴ Per maggiori informazioni è possibile visitare il loro sito web: <https://www.cooperativailponte.org/>.

4. il Microbiscottificio “Frolla”⁵ di Osimo, il quale nasce con l’obiettivo di fornire a ragazzi/e con disabilità un percorso di inserimento lavorativo;
5. la Cooperativa sociale “Il Sogno”⁶ di Domodossola, una cooperativa sociale di tipo B che, fin dalla sua costituzione nel 1987, si impegna affinché le persone in condizione di svantaggio trovino solide opportunità lavorative.

Gli *outcomes* attesi del progetto riguardano la creazione di una rete nel sud Italia che coinvolga diverse entità come il territorio, gli enti pubblici, le agenzie educative, le istituzioni, le famiglie e le aziende, al fine di implementare azioni volte a favorire l’inclusione lavorativa delle persone con disabilità. Allo stesso tempo, si mira a sensibilizzare la comunità locale su questioni legate alla cultura dell’inclusione sociale e si prevede di redigere un report da presentare alle autorità regionali, con l’obiettivo di promuovere un confronto che porti all’attivazione di opportunità equamente accessibili in termini di formazione, aggregazione e possibilità di lavoro per i cittadini pugliesi con disabilità.

4. Conclusioni

L’inclusione lavorativa, dunque, va ben oltre il mero adempimento di obblighi legali o morali; rappresenta piuttosto un investimento in un futuro più equo, produttivo e sostenibile per tutti. L’apertura delle porte del mercato del lavoro a persone con disabilità non solo soddisfa il diritto fondamentale all’uguaglianza di opportunità, ma offre anche un’occasione tangibile di arricchimento per le organizzazioni stesse. Le persone con disabilità portano prospettive uniche, competenze e talenti che possono contribuire in modo significativo alla diversità e all’innovazione aziendale (Santucci, 2022).

Promuovere un ambiente lavorativo inclusivo non solo promuove l’integrazione sociale e il benessere delle persone con disabilità, ma si traduce anche in benefici tangibili per le aziende. Le organizzazioni che abbracciano l’inclusione lavorativa spesso sperimentano un miglioramento della produttività, della creatività e della soddisfazione dei dipendenti. Inoltre, godono di una reputazione positiva nel mercato, attirando talenti e clienti che apprezzano l’impegno verso valori di equità e rispetto per la diversità.

Tuttavia, l’inclusione lavorativa va oltre il mero atto di assunzione di personale con disabilità; richiede un impegno costante per eliminare le barriere fisiche, sociali e culturali che impediscono la piena partecipazione al lavoro. È necessario investire nella formazione, nell’adattamento delle infrastrutture e

⁵ Per maggiori informazioni è possibile visitare il loro sito web: <https://frollalab.it/>.

⁶ Per maggiori informazioni è possibile visitare il loro sito web: <https://coopilsogno.it/>.

nella sensibilizzazione del personale per creare un ambiente lavorativo veramente inclusivo e accogliente per tutti.

In sostanza, l'inclusione lavorativa non è solo un obbligo morale e legale, ma un investimento prezioso per la creazione di una società più giusta, inclusiva e sostenibile. Le organizzazioni che abbracciano l'inclusione lavorativa non solo promuovono la diversità e l'uguaglianza, ma anche l'innovazione, la produttività e il successo a lungo termine. È quindi essenziale continuare a promuovere e sostenere l'inclusione lavorativa come parte integrante della nostra visione di un futuro migliore per tutti e a misura di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Caldin R., Giaconi, C. (2021). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Castegnaro C., Gabellini E., Gnan E., Maioli C., Perego C. (2021). Il monitoraggio dello stato di attuazione della Legge 112/16: periodo di osservazione 2019-2020. *POLITECNICA*, 113-198.
- De Piano A. (2015). Il futuro delle persone con disabilità: quando futuro vuol dire integrazione e autonomia. *MeTis-Mondi educativi*, 1: 294-304.
- Frey M., Daniela B., Stella, S. (2021). LINEE GUIDA DIVERSITY & INCLUSION IN AZIENDA. L'esperienza dell'Osservatorio D&I di un Global Compact Network Italia.
- Garrels V., Sigstad H.M.H. (2021). Employment for persons with intellectual disability in the Nordic countries: A scoping review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(4): 993-1007.
- Giaconi C., Rodrigues M.B., Del Bianco, N. (2019). *Gettare lo sguardo in avanti. La co-progettazione nella pedagogia speciale* (Vol. 1, pp. 7-133). Edizioni Accademiche Italiane.
- Giaconi C., Succi 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.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita* (Vol. 1). Edizioni Erickson.
- Kocman A., Fischer L., Weber G. (2018). The employers' perspective on barriers and facilitators to employment of people with intellectual disability: A differential mixed-method approach. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1): 120-131.
- Lepri C. (2023). *Diventare grandi: la condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Meacham H., Cavanagh J., Shaw A., Bartram T. (2017). HRM practices that support the employment and social inclusion of workers with an intellectual disability. *Personnel Review*, 46(8): 1475-1492.

- Medeghini R. (Ed.). (2006). *Disabilità e corso di vita: traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze* (Vol. 9). Milano: FrancoAngeli.
- Meltzer A., Robinson, S., Fisher, K.R. (2020). Barriers to finding and maintaining open employment for people with intellectual disability in Australia. *Social Policy & Administration*, 54(1): 88-101.
- Organizzazione Internazionale del Lavoro (2022). *L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità in Italia*. Retrived by: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-rome/documents/publication/wcms_874035.pdf.
- Park J., Bouck E. (2018). In-school service predictors of employment for individuals with intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, 77: 68-75.
- Perego C., Oberti I., Pavesi A.S. (2022). «Progetto di Vita» and Universal Design for Persons with Disabilities. In *Transforming Our World Through Universal Design for Human Development: Proceedings of the Sixth International Conference on Universal Design (UD2022)* (Vol. 297, p. 201). IOS Press.
- Pradella M., Marino G. (2015). L'area adulti dei servizi sociali e le fragilità crescenti. Valutazione ed interventi per un'occupabilità possibile delle fasce deboli. *Quaderni di orientamento*, 24(47): 34-52.
- Proietti L., Zucca G. (2020). La qualità del lavoro per le persone con disabilità. *Istituto di ricerche educative e formative IREF*.
- Santucci R. (2022). La promozione dell'occupazione per arricchirsi delle "diversità" delle persone con "disabilità". In: *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente* (pp. 103-114). Milano: FrancoAngeli.
- Sigstad H.M.H., Garrels V. (2023). Which success factors do young adults with mild intellectual disability highlight in their school-work transition?. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4): 573-587.
- Southward J.D., Kyzar, K. (2017). Predictors of competitive employment for students with intellectual and/or developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(1): 26-37.
- Verga M. (2021). *Il Dopo di noi e il Durante noi: brevi riflessioni a cinque anni dall'approvazione della Legge 112/2016*. Milano: FrancoAngeli
- Wehman P., Taylor J., Brooke V., Avellone L., Whittenburg H., Ham W., ... Carr, S. (2018). Toward competitive employment for persons with intellectual and developmental disabilities: What progress have we made and where do we need to go. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(3): 131-144.

La complessa questione della transizione alla vita adulta per i giovani con disabilità intellettiva: le prospettive dei genitori

The Complex Issue of Transition to Adult Life for Youth with Intellectual Disabilities: Views from the Parents

Mariachiara Feresin*, Elena Bortolotti*

Riassunto

Le transizioni, ovvero i passaggi obbligati tra le fasi evolutive della vita, aprono un punto di domanda importante per i giovani con disabilità intellettiva (DI) che si preparano a concludere la scuola secondaria. Si apre il dilemma che riguarda il Progetto di Vita, a tal fine i diritti affermati in ambito internazionale e nazionale devono essere garantiti attraverso servizi coordinati che devono essere presenti e organizzati con un'ottica progettuale. Obiettivi della presente ricerca sono rilevare i bisogni dei genitori e dei giovani con DI durante e dopo la transizione alla vita adulta, analizzando le loro esperienze e i fattori che impattano su questo periodo. I risultati mostrano come il periodo di transizione si caratterizza da disorientamento, scarsa conoscenza e informazioni, carenza di personale formato e l'inserimento lavorativo sia ancora per i più un miraggio. L'agency genitoriale rappresenta un punto di svolta ma talvolta non basta. Purtroppo spesso è "la fortuna" a determinare le sorti dei giovani con DI. Dall'analisi dei bisogni delle famiglie emergono riflessioni per la costruzione di strumenti orientativi a supporto dei giovani con DI e le loro famiglie.

Parole chiave: transizione, vita adulta, disabilità intellettiva, progetto di vita.

Abstract

Transitions, or the obligatory passages between the developmental phases of life, open up an important question mark for young people with intellectual disabilities (ID) who are preparing to finish secondary school. The dilemma regarding the Life Project opens up, to this end the rights affirmed at international and national levels must be guaranteed through coordinated services which must be present and organized with a planning perspective. The objectives of this research are to detect the needs of parents and young adults

* Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli studi di Trieste. E-mail: mariachiara.feresin@units.it e ebortolotti@units.it.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17433

and the factors that impact to it. The results show that the transition period is characterized by disorientation, lack of knowledge and information, lack of trained personnel and job placement is still a mirage for most. Parental agency represents a turning point but sometimes it is not enough. Unfortunately, it is often “luck” that determines the fate of young people with ID. From the analysis of families’ needs, reflections emerge for the construction of guidance tools to support young people with ID and their families.

Keywords: transition; adulthood, intellectual disability, life project.

Articolo sottomesso: 06/03/2024, accettato: 04/05/2024

1. Introduzione

Il passaggio alla vita adulta rappresenta una delle fasi cruciali per delineare il futuro e la qualità della vita delle persone. Oggi, per far fronte a una realtà sempre più complessa, è richiesta alle persone capacità di adattarsi a situazioni nuove e imprevedute. Sempre più centrali sono diventati quei fattori che hanno un ruolo importante nel favorire i processi di sviluppo, ossia l’adattabilità, la capacità di prendere decisioni, sviluppare una visione positiva di sé, curiosità ed esplorazione (Savickas, 2013). In questo quadro, utili riferimenti teorici sono rappresentati dal *Modello ecologico* di Urie Bronfenbrenner (1986), e dalla *Teoria dei sistemi evolutivi* di Ford e Lerner (1992). Nel primo, lo sviluppo umano viene definito come una modificazione permanente del modo in cui un individuo percepisce ed affronta il suo ambiente, «è il processo attraverso il quale l’individuo che cresce acquisisce una concezione dell’ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida, e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell’ambiente, e ad accettarlo o ristrutturarlo, a livelli di complessità che sono analoghi o maggiori, sia nella forma che nel contenuto» (Bronfenbrenner, 1986, p. 63). La seconda identifica nell’allineamento fra le risorse personali e quelle contestuali la determinante per lo sviluppo positivo dell’individuo. Pertanto, lo sviluppo è determinato dalla combinazione di caratteristiche individuali, contestuali e alle conseguenti aspettative che gli stessi hanno e stimolano.

Se il periodo di transizione risulta critico per tutti, per i giovani con disabilità intellettiva tale difficoltà assume una complessità ancora più rilevante (Cottini

et al., 2016). Spesso, per alcuni giovani con disabilità i livelli di compromissione possono costituire delle barriere molto alte per immaginare processi di pieno sviluppo e inclusione sociale (Cottini *et al.*, 2016).

La concezione ecologica e bio-psico-sociale promossa dai più recenti sistemi di classificazione della disabilità (WHO, 2001; AAIDD, 2002) rilevano come il funzionamento umano, i processi d'inclusione e la qualità della vita (QdV) necessariamente inglobano, accanto alle variabili individuali, le componenti contestuali e socioculturali, quindi le dimensioni dei supporti e delle aspettative sociali. Pertanto, attraverso sostegni e interventi appropriati, gli ostacoli per l'accesso a una vita adulta tipica possono essere ridotti rendendo possibile la pianificazione di percorsi esistenziali positivi e orientati alla QdV (Cottini *et al.*, 2016; Shogren, 2013). Tuttavia, in Italia ma anche all'estero, ancora troppo spesso si osserva una carenza di risposte appropriate sul piano quantitativo e qualitativo. Queste difficoltà appaiono ancora maggiori quando si considerano gli interventi che sarebbe doveroso realizzare per programmare la vita adulta.

1.1. Il Progetto di Vita (PdV)

La legge n. 328/00 (“Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”) prevede che, affinché si ottenga in pieno l'integrazione scolastica, lavorativa, sociale e familiare della persona con disabilità, si predisponga un progetto individuale per ogni singola “persona con disabilità fisica, psichica e/o sensoriale, stabilizzata o progressiva (art. 3 L. 104/92)”, attraverso il quale creare percorsi personalizzati in cui i vari interventi siano coordinati in maniera mirata.

La Legge 112/2016 “Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive di sostegno familiare”, nota come “Legge sul Durante e Dopo di Noi”, individua proprio la redazione del progetto individuale (articolo 14 della legge n.328/00), quale punto di partenza per l'attivazione dei percorsi previsti dalla stessa.

La redazione del progetto individuale per le persone con disabilità di cui all'art. 14 è stata inoltre ulteriormente ripresa dalle novità introdotte dalla Riforma della “Buona Scuola” ed in particolare dal Decreto legislativo n. 66/2017 (“Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, a norma dell'art. 1 commi 180 e 181, lettera c) della legge 13 luglio 2015, n. 107”) nell'ambito del quale deve oggi ricondursi anche la redazione del PEI (Programma Educativo Individualizzato) e dei conseguenti interventi di sostegno all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità.

In Friuli Venezia Giulia la legge regionale 14 novembre 2022, n.16 (“Interventi a favore delle persone con disabilità e riordino dei servizi sociosanitari in

materia”) definisce al punto j) il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato, come:

strumento diretto a realizzare gli obiettivi della persona con disabilità secondo i suoi desideri, le sue aspettative e le sue scelte, migliorandone le condizioni personali e di salute nonché la qualità di vita nei suoi vari ambiti, a individuare le barriere e i facilitatori che incidono sui contesti di vita, nel rispetto dei principi sanciti dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, a indicare tutte le misure necessarie a compensare le limitazioni alle attività e a favorire la partecipazione della persona con disabilità nei diversi ambiti della vita e nei diversi contesti di riferimento, compresi quelli lavorativi e scolastici nonché quelli culturali e sportivi, e in ogni altro contesto di inclusione sociale.

All’Art. 8 (Istruzione e formazione), punto 3, stabilisce inoltre che:

La Regione, in raccordo con i Comuni e con tutti i soggetti coinvolti, promuove, tramite appositi atti di intesa, il coordinamento tra le politiche relative all’istruzione, alla formazione e al lavoro, per favorire un approccio sistemico e per attuare un assetto organizzativo, anche a livello territoriale, in grado di accompagnare le persone con disabilità nel processo di transizione tra i percorsi scolastico, formativo, universitario e lavorativo.

Il Consiglio dei Ministri del 15 aprile 2024 ha definitivamente approvato il testo del “Decreto disabilità 2024”, emanato come attuazione della Legge n.227 del 22 dicembre 2021 che ridefinisce la condizione di disabilità, le modalità di valutazione di base e multidimensionale, nonché l’elaborazione e l’attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato. Quest’ultimo è stato qui definito come il “progetto della persona con disabilità che, partendo dai suoi desideri aspettative e preferenze, è diretto ad individuare, in una visione esistenziale unitaria, gli interventi, i servizi, i sostegni, formali e informali, per consentire alla persona stessa di migliorare la qualità della propria vita, di sviluppare tutte le sue potenzialità, di poter scegliere i contesti di vita e partecipare in condizioni di pari opportunità rispetto agli altri”.

Il Progetto di vita (PdV) ha pertanto a che fare con “lo sguardo sul futuro del singolo”, uno sguardo che sarà fatto di ipotesi che, per tramutarsi in realtà, dovranno tenere presente non solo i desiderata del singolo (Cottini, 2016), i diritti affermati in ambito internazionale (Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, 2006), e nazionale (Legge 104/1992 e Decreto disabilità 2024), ma anche l’organizzazione del contesto di appartenenza.

1.2. L'uscita dal percorso scolastico e la transizione alla vita adulta per i giovani con disabilità intellettiva

Nonostante le leggi nazionali e regionali, un problema reale e diffuso fra le famiglie di giovani con disabilità riguarda il garantire il PdV dopo la scuola.

L'uscita dal percorso scolastico è ancora caratterizzata da disorientamento e forti preoccupazioni da parte delle famiglie nel pensare al futuro del proprio figlio.

Studi recenti hanno rilevato 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 Piano Educativo Individualizzato-Progetto di vita (Lascioli e Traina, 2022).

Poche sono le ricerche empiriche presenti in letteratura che indagano i facilitatori e gli ostacoli alla transizione all'età adulta dei giovani con disabilità intellettiva. Ciò è correlato con il fatto che ci sono ancora poche realtà sul territorio italiano (inoltre molto diverse da Regione a Regione) che offrono esperienze avanzate di inclusione sociale e lavorativa per i giovani con disabilità intellettiva. Questa carenza si traduce inevitabilmente in una difficoltà poi operativa a fornire soluzioni che vadano a soddisfare le loro esigenze specifiche.

Studi internazionali, basati principalmente su analisi qualitative delle esperienze di familiari di giovani adulti con disabilità intellettiva hanno rilevato che molte sono le barriere che ancora caratterizzano la fase di transizione. I genitori esperiscono spesso un incremento nel livello di stress, un sentimento di incomprendimento da parte dei professionisti e frustrazione rispetto ai cambiamenti attesi nel loro coinvolgimento e nella collaborazione con i professionisti man mano che i loro figli invecchiano (Heller, Gibbons, Fisher, 2015; Francis *et al.*, 2019). I principali fattori individuati in letteratura che impattano su questo periodo si collocano a livello della pianificazione non sistematica della transizione, dei servizi limitati e non sufficientemente adattati alle persone con disabilità intellettiva e della mancanza di coordinamento dei servizi di pianificazione della transizione. Inoltre, sono persistenti la difficoltà di accesso alle informazioni e ai servizi dopo la scuola, la mancanza di opzioni di partecipazione sociale per i giovani adulti con disabilità intellettiva più grave e la necessità da parte dei genitori di cercare sostegno per se stessi e i loro figli (Gauthier-Boudreault *et al.*, 2017).

Le sfide che devono affrontare i giovani con disabilità intellettiva durante la loro transizione all'età adulta sono molteplici. Un recente studio di Mogensen *et al.* (2023) ha presentato i punti di vista e le esperienze dei giovani stessi rilevando che essi si sono spesso sentiti esclusi dal processo decisionale sulla loro vita, soprattutto durante la pianificazione della transizione a scuola, ma

anche dopo la transizione ai servizi per la disabilità post-scolastici. Dopo aver lasciato la struttura scolastica che per lungo tempo aveva regolato la loro vita e fissato le aspettative sul loro ruolo di studenti, molti giovani con disabilità intellettuale si sono sentiti persi e incerti riguardo al proprio ruolo e alla propria identità adulta. La maggior parte ha continuato a cercare un significato e uno scopo nella propria vita mentre sperimentava la perdita di traguardi tipici dei giovani adulti come la formazione post-scolastica, l'occupazione, la socialità, le relazioni intime e la crescita di una propria famiglia. Esperienze positive di transizione post-scolastica sono rare e la buona pianificazione e coordinamento sono solitamente frutto del lavoro di un insegnante sensibile, ma più comunemente della famiglia, in particolare delle madri, che sostengono i piani e le attività di transizione (Mogensen *et al.*, 2023).

Studi rilevano che spesso i giovani adulti con disabilità al termine del percorso scolastico esperiscono isolamento sociale, individuando tre fattori chiave: la riduzione del network di amicizie, opportunità limitate di inclusione nella comunità, e mancanza di possibilità lavorative/strutture diurne (Franklin *et al.*, 2019). A questo proposito, una recente integrativa review di Traina *et al.* (2022) rileva come nonostante a livello internazionale ci siano studi promettenti per facilitare il passaggio dalla scuola alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettuale, attualmente non ci sono programmi e indicazioni standard, considerate efficaci, di transizione al lavoro. Purtroppo, nel contesto italiano, al termine del percorso scolastico, i giovani con disabilità intellettuale e le loro famiglie spesso non trovano interventi in grado di avviarli e accompagnarli verso il mondo del lavoro (Traina *et al.*, 2022).

2. La ricerca

Il presente studio si situa all'interno di un più ampio progetto che vuole andare ad esaminare la complessa questione della transizione alla vita adulta per i giovani con disabilità intellettuale.

In questo articolo verranno riportati solo i risultati relativi all'indagine qualitativa che ha visto coinvolti i genitori di giovani con disabilità intellettuale.

2.1. Obiettivi

In particolare, obiettivi di questa ricerca sono rilevare i bisogni dei genitori e dei giovani con disabilità intellettuale durante e dopo la transizione alla vita adulta, analizzando le loro esperienze di transizione e i fattori che impattano su questo periodo.

2.2. Metodo

Un approccio interpretativo descrittivo (Thorne, 2016) è stato scelto per descrivere, spiegare ed evidenziare l'importanza del complesso fenomeno della transizione alla vita adulta dei e delle giovani con disabilità intellettiva. Questo approccio metodologico ha inoltre consentito di prendere in considerazione la soggettività umana (Thorne, 2016), fornendo una comprensione approfondita delle esperienze dei giovani adulti e delle loro famiglie. L'utilizzo di un disegno qualitativo è stato centrale per comprendere le prospettive dei genitori attraverso il loro discorso.

2.2.1. Partecipanti

Questo studio include le prospettive ed esperienze di 8 genitori (7 madri e 1 padre) di giovani adulti con disabilità intellettiva, le cui caratteristiche sociodemografiche sono sintetizzate nelle Tabella 1 e Tabella 2.

Tabella 1 - Caratteristiche dei genitori intervistati

Caratteristiche		N = 8
Età	50-65 anni	5
	66 anni o più	3
Genere	Femmina	7
	Maschio	1
Parentela	Madre	7
	Padre	1
Nazionalità	Italiana	7
	Altro	1
Stato civile	Sposato/a	2
	Separata	4
	Vedova	2
Livello d'istruzione	Scuola Media	3
	Scuola superiore	5
Stato occupazionale	Lavora	5
	Pensionato/a	3
Altri figli/e	Si	6
	No	2

Tabella 2 - Caratteristiche dei giovani con disabilità intellettiva

Caratteristiche		N=8
Età	21-25 anni	2
	26-30 anni	2
	31-35 anni	4
Genere	Femmina	6
	Maschio	2
Diagnosi primaria	Tetraparesi spastica	3
	Ritardo mentale	4
	Emorragia cerebrale postnatale (causa non nota)	1
Timing della diagnosi	Entro il primo anno di vita	6
	Dopo il primo anno di vita	2
Severità della disabilità	Richiede poca assistenza	3
	Richiede moderata assistenza	3
	Richiede grande assistenza	2
Residenza principale	In famiglia	7
	Fuori	1

I genitori sono stati contattati attraverso due strategie. La prima strategia prevedeva il coinvolgimento dei genitori mediante la collaborazione con una Fondazione del territorio che opera nell'ambito della disabilità intellettiva. A due soci della fondazione è stato consegnato un documento di sintesi del progetto di ricerca. Costoro hanno verificato quali famiglie soddisfacevano il criterio d'inclusione, ossia essere genitore di un/una giovane adulto/a (età 18-35 anni) con disabilità intellettiva. Alle famiglie individuate sono stati dati i contatti mail e telefonico (appositamente creati) della prima autrice, la quale, dopo aver fornito alle famiglie informazioni più dettagliate sullo studio, se ancora interessate, provvedeva a fissare l'intervista. Questo metodo ha consentito il reclutamento di cinque genitori. Rivelandosi questa procedura piuttosto lenta e macchinosa, a partire dai genitori intervistati, è stato utilizzato anche il metodo del campionamento a valanga, che in tempi rapidi ha portato al coinvolgimento di altri tre genitori.

2.2.2. Strumenti e Procedura

È stata costruita una griglia di domande che hanno costituito la base per l'intervista semi-strutturata. Questa guida all'intervista vedeva una prima do-

manda aperta in cui l'intervistatrice chiedeva al genitore di descrivere l'esperienza di transizione del/la loro figlio/a con disabilità, se/in che modo e da chi sono stati aiutati a prepararsi e/o ad affrontare la transizione e quali sono/sono stati gli ostacoli e i facilitatori a sostegno della transizione dei/delle loro figli/e all'interno dei sistemi: educativo-scolastico, comunitario, sanitario e professionale. In conclusione, è stato chiesto che cosa secondo lui/lei avrebbe reso più facile e/o migliore il processo di transizione per suo figlio/a e quali i suggerimenti per migliorare la collaborazione genitori-professionisti al fine di supportare positivamente la transizione.

Il consenso informato scritto è stato chiesto ad ogni partecipante prima dell'inizio di ogni intervista.

Le interviste sono state condotte individualmente in una stanza riservata all'interno del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Trieste. Le interviste sono state condotte fra Luglio e Novembre 2023. Le interviste sono state condotte dalla prima autrice. La durata media delle interviste è 54 minuti (range: 32-81 minuti). Tutte le interviste sono state registrate e trascritte Verbatim. Per garantire l'anonimato, tutti i nomi utilizzati sono fittizi.

Oltre alle interviste, ai partecipanti veniva somministrato un breve questionario sociodemografico in cui veniva chiesto: età genitore, genere genitore, livello istruzione genitore, stato occupazionale genitore, stato civile genitore, età figlio/a con disabilità, genere figlio con disabilità, diagnosi primaria, timing della diagnosi, severità della disabilità, residenza principale figlio con disabilità, presenza di altri figli.

2.2.3. Analisi

Le interviste semi-strutturate sono state analizzate utilizzando il software NVIVO (tredicesima edizione). L'analisi tematica riflessiva (Braun, Clarke, 2019, 2021) è stata utilizzata per identificare e organizzare sistematicamente modelli di significato incorporati nei dati qualitativi. Il processo analitico è iniziato con la lettura critica delle trascrizioni per acquisire familiarità con i dati. Per mantenere le prospettive degli intervistati, ciascuna trascrizione generata da ciascuna intervista è stata prima codificata in modo induttivo. Questi codici sono stati perfezionati attraverso la discussione tra le due autrici. Dal momento in cui nuovi codici non sono stati più identificati, le autrici hanno classificato i dati che presentavano somiglianze concettuali in sottocodici più ampi che rispondevano agli obiettivi della ricerca. Successivamente sono stati concordati codici comuni tra le trascrizioni che incapsulavano al meglio le esperienze di transizione. I temi iniziali sono stati rivisti in relazione al set di dati completo, alla domanda di ricerca e agli obiettivi più ampi. Infine, i temi sono stati rivisti

e definiti per unire la storia comunicata dai dati in relazione alla domanda di ricerca in un'interpretazione scritta finale (Braun, Clarke, 2019).

3. Risultati

3.1. *La transizione dei giovani con DI dalla scuola secondaria alla vita adulta: un percorso ancora in salita*

Le interviste ai genitori di giovani con DI hanno messo in luce esperienze di transizione caratterizzate da un "vuoto", un senso di abbandono, frutto di un'assenza di programmazione preoccupante.

«Martina è stata alle superiori non solo cinque anni ma qualche anno in più per poter costruire qualcosa perché dopo la superiore c'era un buio totale.» (Gianni)

«Finita la scuola cosa facciamo? C'è un grande problema, ero molto preoccupata del dopo la scuola, perché chiaramente si apre un altro capitolo, ovvio, però si apre anche un buco nero, perché uno non sa, non è stato preparato.» (Paola)

«Io mi rendo conto che lo stesso vuoto che ho avuto io sei anni fa, ce l'hanno le mamme adesso. Il senso di vuoto, il senso di abbandono, di "ma adesso cosa faccio?" c'è adesso così come c'era 20 anni fa.» (Laura)

«Il periodo del passaggio dalla scuola secondaria al post è stato difficile, non c'era un programma, non c'era formazione... Quindi è stato fallimentare perché io dalla scuola mi aspettavo dei programmi, delle possibilità e invece non c'erano programmi ed era tutto dipendente non dalla conoscenza ma dall'esperienza, c'era proprio un adeguamento allo standard: se lo standard è questo si fa questo, punto (...) Le riunioni quelle multidisciplinari si facevano ma lo scritto era una cosa, quello che si faceva era un'altra, c'erano discrepanze enormi.» (Lucia)

Assente anche un orientamento a quello che il territorio offre ai giovani con DI:

«Tutto era demandato ai genitori e alla loro capacità, non venivi orientato. Quindi non c'era la possibilità di discriminare una struttura rispetto a un'altra alla luce delle problematiche della persona (...) Come genitore mi aspettavo che la scuola mi proponesse delle alternative, delle strategie, "proviamo questo", invece ero io a proporre, ecco, mi aspettavo che la scuola ci desse delle indicazioni invece eravamo noi genitori a dare indicazioni alla scuola. Non è che mi aspettavo che dessero risposte a tutto ma la scuola devo dire che è molto impersonale, molto standard.» (Lucia)

Un'altra criticità forte caratterizzante questa fase riguarda l'inserimento lavorativo dei giovani con DI, che non è (ancora) realtà per nessun giovane di cui l'esperienza è stata qui rilevata.

«Camilla frequentava questo centro e lì non era male perché era come un lavoro, faceva questi stage presso le pizzerie che ancora adesso quando la vedono la salutano, o presso la mensa dell'università, lavare i piatti, pelare carote, cose così insomma, e quello doveva essere propedeutico a un inserimento lavorativo che poi non c'è mai stato, perché le cose purtroppo non funzionano.» (Angela)

«Quello che io anche migliorerei sono i corsi professionali, che in teoria dovrebbero essere propedeutici ad un inserimento lavorativo. Cioè una volta che vai a fare lo stage quello è, cioè magari qualche ditta potrebbe anche richiamare certi ragazzi per poi fare anche o delle borse lavoro, ma questo succede quasi mai, cioè tutto finisce lì, sono corsi che però non sono spendibili.» (Carla)

Infine, viene riportata la carenza/assenza di personale educativo formato e di educatori professionali specializzati che guidino i giovani con DI nel percorso alla vita adulta:

«Gli educatori non specializzati, non sono formati, ora Martina ha 3 diversi educatori, uno un giorno, uno l'altro, forse a lei va anche bene, non lo so, però secondo me uno studente o comunque persone non formate non possono fare l'educatore di un disabile, un educatore deve avere delle competenze... invece inventano.» (Ada)

«Chi riesce ad avere un educatore formato? Nessuno, qua che noi conosciamo nessuno.» (Gianni)

«Adesso abbiamo questo percorso con questa educatrice che le insegna, l'aiuta per la preparazione dei pasti, per andare a far la spesa, che però non è un'educatrice, come dicevo prima, non ha fatto la scuola per educatori per capirci, però è una ragazza che comunque ha tanta buona volontà, quindi speriamo bene.» (Angela)

3.2. *L'agency genitoriale come punto di svolta*

L'agency, ossia la capacità umana di far accadere gli eventi, di evolversi nel corso dello sviluppo a seconda della risposta dell'ambiente esterno, è caratteristica centrale dei genitori intervistati: è spesso grazie a questa loro abilità, costruita con fatica nel tempo, che vi è una svolta.

«Noi ci siamo inventati tanti progetti mirati per Martina, noi genitori, ed ha avuto fino ad oggi anche bellissime soddisfazioni.» (Gianni)

«Io sono un genitore abbastanza, mi ritengo attiva e anche se comincio a cedere e sono abbastanza stanca. Però mi sono sempre inventata le cose con Camilla, per farle fare mille cose, anche esperienze nuove, perché non è solo un riempitivo di tempo, perché non deve essere un riempitivo di tempo, devono essere delle esperienze che la aiutano sempre a crescere, perché come adesso, ad esempio non va più a scuola no? E lei ha ceduto anche cognitivamente proprio, nel leggere, nel capire un discorso, nel capire un film, non riesce a seguirlo, questo manca anche, e quindi io cerco di portarla a teatro, di portarla di qua, di portarla di là, di farla vedere un film, cioè però siamo sempre e tutto noi genitori che facciamo, cioè finché riusciamo ok, però stiamo cedendo anche noi, non saremo in eterno sempre.» (Angela)

3.3. La fortuna come elemento sovraordinato

Dall'analisi dei dati è emerso come elemento sovraordinato e trasversale quello della fortuna. In un contesto come quello sopra delineato, purtroppo è ancora frequente che gli esiti dei percorsi siano in gran parte determinati non da elementi strutturali e strutturati, ma di fortuna, quindi casuali.

«La mia fortuna è stata che proprio a ridosso dell'ultimo anno di scuola sono stata chiamata per fare un casting, quindi diciamo che il mio è stato un evento proprio fortuito e non dovrebbe essere così. Quindi sono state chiamate a fare un casting per un film che parlava di disabilità e per fare questo casting ho dovuto contattare tutte le associazioni del territorio. E alla fine diciamo, mi sono resa conto quale poteva essere l'associazione che più mi sembrava vicina ai bisogni e alle caratteristiche di Roberto, e quindi fortunatamente ho chiamato loro. Se non avessi avuto la cosa del casting le dico che nonostante le mie capacità organizzative, di ricerca, comunque sarebbe stato molto difficile.» (Paola)

«Io ho avuto la fortuna di incontrare persone fuori che sono attenti, abbastanza competenti, ma la mia è fortuna, non è strutturale.» (Anna)

3.4. I bisogni delle famiglie: spunti di riflessione per la costruzione di strumenti orientativi a supporto dei giovani con disabilità e le loro famiglie

Date le molte e preoccupanti criticità emerse dalle esperienze delle persone intervistate, credendo sia fondamentale operare in ottica proattiva, si è chiesto, alla luce dei bisogni espressi, che cosa, secondo loro, genitori di giovani con DI, potrebbe essere utile per rendere meno drammatico il periodo di transizione dalla scuola secondaria alla vita adulta. Gli spunti emersi si sono rivelati interessanti:

«In una situazione dove comunque ci sono delle specificità, ci sono molti problemi, penso che sarebbe un grande aiuto che ci fosse una lista di quello che la città offre,

anche differenziata, ovviamente, per il tipo di problematiche, di grado di disabilità, e che quindi, insomma, un genitore possa presentarsi, incontrare tutti quanti, e poi decidere cosa preferisce, cosa gli sembra più adatto (...) Quindi secondo me manca proprio una lista, che comprenda anche lo sport, le attività musicali, una specie di memorandum, una guida al passaggio. Perché la scuola sicuramente è un punto di smistamento, ma secondo me questa deve essere una cosa neutra, nel senso che poi ognuno ha le proprie esperienze con la scuola. Per diciamo che a prescindere dalla qualità della scuola in cui si è incappati o si è deciso di stare, eccetera eccetera, questo dovrebbe essere proprio neutro, dovrebbe essere quasi un secondo me un opuscolo, nel quale poi la scuola non interviene più di tanto.» (Paola)

«Che sia la scuola, che sia la regione, c'è una mancanza di formazione, non c'è una rete sociale che ti aiuta, nel senso: mio figlio ha queste caratteristiche, ha questi benefici di legge e quindi tu come genitore sei indirizzato... Un libretto, una scheda che ti dia informazioni, no? Perché c'è un vuoto di informazione enorme.» (Lucia)

«Secondo me dovrebbero esserci dei riferimenti, un orientamento per i genitori di questi ragazzi. E attivarsi, non al quinto anno di scuola superiore ma molto prima, sono cose queste che vanno costruite, non improvvisate.» (Carla)

Questi commenti hanno confermato l'importanza di costruire degli strumenti di orientamento, delle linee guida che vadano, attraverso a un'attenta mappatura delle risorse presenti nel territorio, a colmare quel vuoto ancora presente e persistente che le famiglie e i giovani con DI esperiscono a conclusione del percorso scolastico.

4. Considerazioni conclusive

I risultati di questo studio hanno rivelato quanto sia ancora problematico e intricato il processo di transizione dalla scuola secondaria alla vita adulta per i giovani con disabilità intellettiva (DI). Si evidenzia un senso diffuso di abbandono e smarrimento tra le famiglie, le quali si trovano di fronte all'assenza di una pianificazione strutturata e alla mancanza di risorse formative e informative adeguate. Questa situazione crea una sensazione di incertezza e di precarietà nel futuro dei loro figli e figlie, costringendo le famiglie stesse a "inventare" percorsi e soluzioni ad hoc per garantire loro un futuro dignitoso e soddisfacente. La mancanza di un supporto sistematico e di risorse dedicate mette ulteriormente a dura prova le famiglie, che si trovano spesso a dover navigare in un mare di incertezze senza una bussola sicura. In questo contesto, emerge la necessità impellente di politiche e programmi mirati che forniscano sostegno alle famiglie e risorse adeguate per facilitare la transizione dei giovani con DI verso la vita adulta.

Nonostante negli ultimi anni dal punto di vista legislativo molto è stato fatto per le persone con disabilità, l'operativizzazione sembra ancora lontana.

Il ruolo della ricerca è centrale per rilevare, attraverso raccolte dati, i bisogni e le esigenze delle famiglie, attivare politiche, in colloquio continuo con il territorio. A questo proposito anche la legge regionale del Friuli Venezia Giulia n.16/2022, all'Art. 14 stabilisce l'esigenza di condurre:

a) studio e analisi, anche attraverso la raccolta di dati statistici sul numero, sulla tipologia di disabilità, sulla tipologia di offerta, sulle comorbilità e sui disordini che aggravano le condizioni di cura e di assistenza a carico dei familiari, anche con riferimento ai diversi contesti di vita e ai differenti territori della regione, nonché sulle conseguenti azioni volte a garantire i diritti sanciti dalla Convenzione delle Nazioni unite sui diritti delle persone con disabilità;

b) rilevazione dei servizi e degli interventi erogati a favore delle persone con disabilità, nonché della loro qualità, con lo scopo di avviare un percorso di miglioramento degli stessi, anche attraverso il coinvolgimento della persona, al fine di valutare l'effettiva rispondenza dei servizi erogati rispetto ai bisogni e alle aspettative dei destinatari.

Seppur questo studio di basi su un numero ristretto di casi e non abbia alcuna pretesa di generalizzazione, i suoi risultati consentono di scattare una prima fotografia di quelle che sono oggi le maggiori criticità e i bisogni che le famiglie di giovani con DI si trovano ad affrontare. Dalle riflessioni emerse sarà ora fondamentale costruire un primo documento di Linee Guida che fornisca ai familiari e ai docenti delle scuole secondarie le informazioni utili per orientare gli studenti con DI nella transizione alla vita adulta, avendo presente una chiara offerta territoriale in tema di opportunità educative, formative e di collocazione, secondo una presa in carico integrata fra i servizi. In particolare, si andranno a individuare le risorse disponibili, le lacune e le aree di miglioramento presenti nel territorio, con l'obiettivo di supportare il potenziamento dei servizi esistenti, allineandoli in modo mirato alle specifiche esigenze formative ed educative delle persone con disabilità intellettive. Questo significa garantire che i servizi siano adeguatamente adattati per affrontare le sfide uniche e le aspirazioni di queste persone durante la transizione all'età adulta. Inoltre, attraverso questo strumento, si andrà a facilitare la diffusione delle informazioni raccolte alle parti interessate coinvolte nel supporto dei giovani con disabilità intellettive durante questa fase critica della loro vita. Attraverso la condivisione di preziose intuizioni e la promozione della collaborazione tra educatori, operatori dei servizi, famiglie e membri della comunità, uno strumento di questo tipo potrà avere un impatto significativo nel migliorare gli esiti per le persone con disabilità intellettive durante la delicata transizione dalla scuola alla vita adulta. Solo

attraverso un impegno congiunto delle istituzioni, delle comunità e delle famiglie sarà possibile garantire un futuro più luminoso e inclusivo per tutti i giovani con disabilità intellettiva.

Riferimenti bibliografici

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of support*. Washington, DC: Author.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino, 1986).
- Braun V., Clarke V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3): 328-352. Doi: 10.1080/14780887.2020.1769238.
- Braun V., Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4): 589-597. Doi: 10.1080/2159676X.2019.1628806.
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità della vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Decreto legislativo recante definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato, 2024. Testo disponibile in: <https://magazine.igeacps.it/wp-content/uploads/2024/04/decreto-disabilita-2024.pdf> (consultato il 01.05.2024).
- Decreto legislativo n. 66/2017 "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità". Testo disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg> (consultato il 21.02.2024).
- Ford D.H., Lerner R.M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage (trad. it.: *Teoria dei sistemi evolutivi*. Milano: Raffaello Cortina, 1995).
- Francis G.L., Regester A., Reed A.S. (2019). Barriers and Supports to Parent Involvement and Collaboration During Transition to Adulthood. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(4): 235-245. Doi: 10.1177/2165143418813912.
- Franklin M.S., Beyer L.N., Brotkin S. M., Maslow G.R., Pollock M.D., Docherty S.L. (2019). Health care transition for adolescent and young adults with intellectual disability: Views from the parents. *Journal of Pediatric Nursing*, 47: 148-158. Doi: 10.1016/j.pedn.2019.05.008.
- Gauthier-Boudreault C., Beaudoin A., Gallagher F., Couture M. (2019). Scoping review of social participation of individuals with profound intellectual disability in adulthood: What can I do once I finish school?. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(2): 248-260. Doi: 10.3109/13668250.2017.1310810.

- Gauthier-Boudreault C., Gallagher F., Couture M. (2017). Specific needs of families of young adults with profound intellectual disability during and after transition to adulthood: What are we missing?. *Research in Developmental Disabilities*, 66: 16-26. Doi: 10.1016/j.ridd.2017.05.001.
- Heller T., Gibbons H. M., Fisher D. (2015). Caregiving and family support interventions: Crossing networks of aging and developmental disabilities. *Intellectual and developmental disabilities*, 53(5): 329-345. Doi: 10.1352/1934-9556-53.5.329.
- Lascioli A., Traina I. (2022). Special education and development of employment and independent living skills. *Education Sciences & Society - Open Access*, 13(2): 144-160. Doi: 10.3280/ess2-2022oa14535.
- Legge 104/1992, “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”. Disponibile in: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992-02-05;104!vig=> (consultato il 20.02.2024).
- Legge 328/2000, “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”. Testo disponibile alla pagina: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/sg> (consultato il 21.02.2024).
- Legge 112/2016 “Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive di sostegno familiare”. Testo disponibile alla pagina: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/06/24/16G00125/sg> (consultato il 21.02.2024).
- Legge regionale 14 novembre 2022, n. 16. “Interventi a favore delle persone con disabilità e riordino dei servizi sociosanitari in materia”. Testo disponibile alla pagina: <https://lexview-int.regione.fvg.it/FontiNormative/xml/Indice-Lex.aspx?anno=2022&legge=16> (consultato il 25.02.2024).
- Mogensen L.L., Drake G., McDonald J., Sharp N. (2023). Young people with intellectual disability speak out about life after school: “I want to do more in life than just... be a disability person”. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 1-13. Doi: 10.3109/13668250.2023.2245276.
- Savickas M.L. (2013). Career construction theory and practice. In: Brown S.D. and Lent R.W. (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Shogren K.A. (2013). *Self-determination and transition planning*. Baltimora: Brookes Publishing.
- Thorne S. (2016). *Interpretive description: Qualitative research for applied practice*. London: Routledge.
- Traina I., Andreoli M., Ghirotto L., Leader G. (2022). I programmi a sostegno della transizione al lavoro di giovani con disabilità intellettiva: una integrative review. *Education Sciences and Society*, 2: 264-283. Doi: 10.3280/ess2-2022oa14236.
- UN, (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: UN.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, Geneva: WHO (trad. it.: *ICF-Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson, 2002).

Profiles of students in STEM across Latin America and Europe

Maria Giulia Ballatore*, Alicia García-Holgado**, Anita Tabacco[^], Juanjo Mena***, Francisco José García-Peñalvo**, Lucía Amores**

Abstract

The gender gap in Science, Technology, Engineering and Mathematics is a problem that affects higher education institutions across the globe. Although some exceptions exist, such as Algeria, Benin, Oman or Myanmar (according to the Global Gender Gap Report 2022), women represent around 15% of STEM programs. The low number of women in these areas impacts the development of societies. STEM areas are crucial to solve society's problems and improving people's lives. However, half of the population (the females) is not represented in the teams that work to approach those problems. This work aims to analyse the profiles of current and past students from STEM programs in Latin American and European higher education institutions. We collected information about their motivations and concerns when they chose to enter university. We statistically analysed the differences finding that there are some significant ones. They mostly confirm the literature, showing that males and females have different views and approaches in the STEM field. Females look more for social aspects, while males tend to prioritise career perspectives. The findings suggest that there can be a mutual exchange of good practices between Latin American and European attraction campaigns thanks to the similarity found.

Keywords: gender gap, STEM, higher education institutions, undergraduate students, graduate students.

First submission: 05/03/2024, accepted: 12/04/2024

* Dept. of Mathematical Sciences 'G.L. Lagrange', Politecnico di Torino, Torino, Italy.
Corresponding author: maria.ballatore@polito.it.

** GRIAL Research Group, Universidad de Salamanca, (<https://ror.org/02f40zc51>), Salamanca, Spain.

[^] Dept. of Mathematical Sciences 'G.L. Lagrange', Politecnico di Torino, Torino, Italy.

*** Interdisciplinary Research Group on Digital Intelligence in Educational Processes (INDIE), IUCE, Dpto. of Didactics, Organization and Research Methods, University of Salamanca, Salamanca, Spain.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17421

1. Introduction

The gender perception of STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) careers plays an essential role in the enrollment strategy in Higher Education (United Nations, 2019). Although more women than men are enrolled in tertiary education in most countries, the number of women choosing STEM careers is around 15% (UNESCO, 2017). Moreover, this percentage varies by region and STEM area. In Latin America and the Caribbean (LAC) context, women's academic engagement is oriented towards the care industry and disciplines related to the humanities (Bello, Estébanez, 2022). In LAC, women represent 70% of all students in the disciplines of education and health and welfare. In comparison, in areas such as mathematics and statistics, they represent only around 32% (except in Uruguay, where women are over-represented) (Red Indices, 2021; RICYT, 2021).

In this context, the “Building the future of Latin America: engaging women into STEM” project (from now on, W-STEM project) aims to connect Europe (EU) with LAC to work on reducing the gender gap in STEM in the participant institutions introducing changes and new approaches in the mechanisms and strategies related to attraction, access and guidance of women students in STEM programs (García-Holgado, García-Peñalvo, 2022; García-Holgado *et al.*, 2020; García-Peñalvo *et al.*, 2019; García-Holgado *et al.*, 2019).

One of the aims of the EU-funded Capacity Building project, W-STEM, started in January 2019 and involved 15 Universities in 10 LAC (Universidad del Norte in Colombia, Tecnológico de Monterrey in Mexico, University of Guadalajara in Mexico, Federico Santa María Technical University in Chile, Pontifical Catholic University of Valparaíso in Chile, Technological University of Bolívar in Colombia, Costa Rica Institute of Technology in Costa Rica, University of Costa Rica in Costa Rica, Private Technical University of Loja in Ecuador, Technical University of the North in Ecuador) and European countries (University of Salamanca in Spain, Oulu University in Finland, Politecnico di Torino in Italy, Technological University Dublin in Ireland, Northern Regional College in United Kingdom), is to use this perception in order to create a more inclusive environment (W-STEM project, 2019). To achieve this goal, W-STEM considers some of the findings of the EU-funded Erasmus+ initiative project, Increasing Gender Diversity in STEM (INGDIVS). This latter project involved six EU universities (Karlsruhe Institute of Technology in Germany, KTH Royal Institute of Technology in Sweden, Politecnico di Torino in Italy, KU Leuven in Belgium, Trinity College Dublin in Ireland, and Técnico Lisboa in Portugal) and three high school partners (Vallauri in Italy, Our Lady's Schools in Ireland, and Heilig-Hartinstituut Heverlee in Belgium).

The two projects have a common framework but slightly different goals. For INGDIVS, the main aim was to increase awareness of what it means to be an engineer and address some stereotypes associated with studying a technological field. For W-STEM, gender perception in technical fields is one of the elements that one should consider to define a recruitment strategy for Higher Education Institutions properly.

To achieve its objectives, INGDIVS has enabled a broad mass of young people to get a clearer picture of what an engineer does and address the youths' concerns and questions about engineering studies. This match was done by an interactive web-based tool called ANNA tool (Ballatore *et al.*, 2020), which allows students to identify themselves as an engineer in the future by searching for profiles similar to them in an anonymised database of profiles of current and past university students in engineering and technology. These profiles contained information about the motivations and concerns of current and past students when they chose to enter university – to provide some reassurance to future users of the tool that other people have shared similar concerns.

The gender perception task inside W-STEM starts by profiling present and past students to allow the matching between generations. This paper analyses the profiles the EU and LAC partners collected, looking for common patterns to support new policies.

The paper is organised into five sections. The second section will examine the current view of gender perception applied in a technical environment. In Section 3, the theoretical framework is presented. The fourth section is concerned with the methodology used for this study. The results are described in Section 5, followed by the discussion and conclusion.

2. Background

Gender equality is one of the focus areas of the UN Sustainable Development Goals. In particular, goal 5 states: “Gender bias is undermining our social fabric and devalues all of us. It is not just a human rights issue; it is a tremendous waste of the world’s human potential. By denying women equal rights, we deny half the population a chance to live life at its fullest. Political, economic and social equality for women will benefit all the world’s citizens. Together we can eradicate prejudice and work for equal rights and respect for all” (United Nations, 2019). A cultural shift is mandatory to ensure a sustainable world, particularly in the STEM sector. This change implies the involvement of the entire community (students, graduates, workers) and stakeholders. Nowadays, the “job of tomorrow” can become a good indicator of gender parity in the early future (World Economic Forum, 2021a). The

and past students introducing a “handly” role-model structure. It is well established that the positive influence of a good role model is not related to the gender itself but to how much it is perceived as similar to the observer (Cheryan *et al.*, 2011; Brury *et al.*, 2011). This strategy makes the stereotypes a marginal effect, so recruitment is found to be more efficacious (Hermann *et al.*, 2016).

On these beliefs, the Anna tool was created and allowed the collection and match of current and past students in EU countries. The researchers analysed the collected profiles to search for shared features of engineer/technologist self-efficacy (blind). This paper aims to deepen that analysis by comparing STEM perceptions based on different geographical locations (EU vs LAC countries).

3. Methodology

3.1. Instrument

We used the tool “Profiles of people in STEM careers”, a survey based on the previous work developed by the INGDIVS project. This survey aims to gather data from current and past students to provide helpful information to potential STEM students and share similar concerns that others have had (W-STEM consortium, 2020).

The survey is divided into two sections, a general section to collect socio-demographic information and a section focused on creating a profile. Regarding the general items, there is a set of standard questions for active and graduate students (gender, birthyear, university, degree, pre-university education), and a set of questions only for graduate students (last academic degree obtained, graduate year, employment status, year of starting university).

On the other hand, the section to build the profile varies depending on whether the respondent is a graduate or an active student. The profiles will primarily help young people in secondary education to choose their future university career, increase their awareness of the importance of a STEM career and address some of the stereotypes associated with STEM-related university courses.

The items used for creating the profiles are described in Table 1. The questions are the same for active and graduate students, although some are adapted. The changes between questions for active or graduate are in blue. The profile created is also adapted. Specifically, the graduate student profile uses past tense verbs and includes information about the employment students (Fig. 2). The active student profile is in the present tense. It only includes information about current studies (Fig. 3).

Table 1 - Items for defining the profiles

Question	ID	Answer options
Q1. My STEM degree allowed me to / I believe a degree in STEM will allow me to	Q1.1	meet a lot of really smart and interesting people
	Q1.2	work on some incredible projects with very experienced engineers
	Q1.3	work and travel around the world
	Q1.4	be making an impact on people's lives
Q2. My biggest concern before starting my STEM degree was / My biggest concern before starting my degree was	Q2.1	that the course would be too difficult for me
	Q2.2	that I wouldn't get enough experience working in teams or with other people
	Q2.3	that I might not fit in that well with the other students
	Q2.4	that I did not have enough hands on experience
Q3. The most surprising thing about it was / The most surprising thing about it is	Q3.1	that I was/am able to work on more projects that I initially thought
	Q3.2	how many options there were/are to choose from and how broad the course actually is
	Q3.3	the other students were/are a lot more like me than I thought they would be
Q4. The thing I like the most about studying at my university is / The thing I like the most about studying at my university is	Q4.1	the excellent international reputation the university has
	Q4.2	the facilities
	Q4.3	the location
	Q4.4	the interaction with the academic staff
	Q4.5	the other students I met from here

Source: (W-STEM consortium, 2020)

Hi my name is Shannon, I'm 28 years old and I graduated from University of Salamanca in 2008. A degree in STEM allowed me to work and travel around the world. Before I started university I had some fears that the course would be too difficult for me. The most surprising thing about it was that I was able to work on more team projects than I thought. I now work in the area of robotics engineering and I find that my STEM degree from University of Salamanca was invaluable to me getting here. The thing I liked most about studying at University of Salamanca was the interaction with the academic staff.

Fig. 2 - Example of profile for a graduate student. Source: W-STEM consortium (2020)

Hi my name is Shannon, I'm 28 years old and I started studying at the University of Salamanca in 2018. I believe a degree in STEM will allow me to work and travel around the world. Before I started university I had some fears that the course would be too difficult for me. The most surprising thing about it is that I was able to work on more team projects than I thought. The thing I like the most about studying at the University of Salamanca is the interaction with the academic staff.

Fig. 3 - Example of profile for an active student. Source: W-STEM consortium (2020)

3.2. Population

The participants of this study are both active and graduate students in STEM fields, all of them belonging to universities in the different countries that are part of the W-STEM project (Fig. 4). It includes universities from EU and LAC countries: Spain, Ireland, Northern Ireland, Italy, Finland, Mexico, Chile, Ecuador, Colombia and Costa Rica.

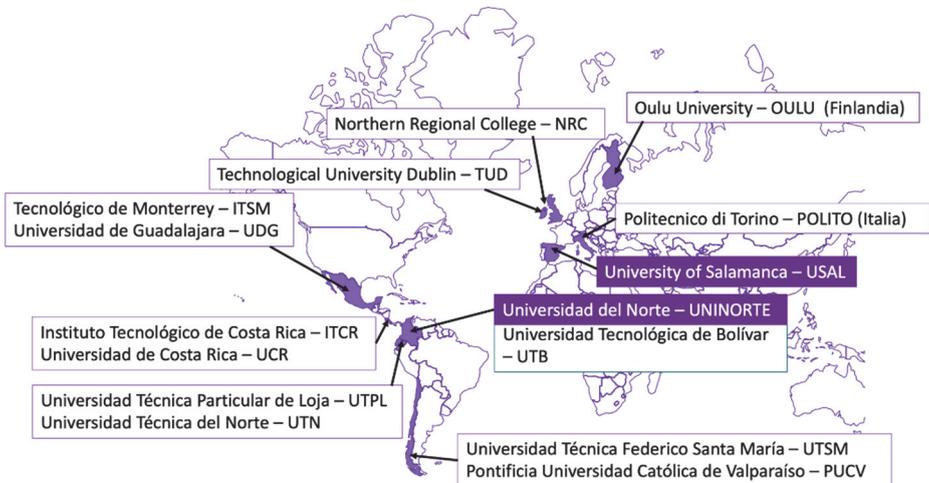


Fig. 4 - Distribution of the population involved in the study

3.3. Design and data collection

In this paper, we aim at:

1. Comparing gender career perceptions among male and female students enrolled in STEM degrees.
2. Describing the gender perceptions among female students belonging to EU or LAC universities.
3. Comparing if there are significant differences in gender perceptions in STEM degrees between graduate and undergraduate students.

The first step was to design the survey to collect the information. Two teams

coordinated this step, one from blind and the other from blind, to ensure that the instrument was adapted to different cultural contexts. The process also involved other institutions in validating the instrument.

Regarding the survey application in each participant university, partners agreed to collect 100 profiles per institution (male, female, others) of university students and graduate students, trying to achieve 50% of university students and 50% of graduate students. The collection of profiles was carried out over a period of four months.

To collect the data, each partner sent emails to current and graduate students in their higher education institutions with a link to the survey in an online format. In particular, the survey was configured in a customised version of LimeSurvey hosted at the blind. Two versions of the survey were created, in English (<http://profiles.wstemproject.eu>) and Spanish (<http://perfiles.wstemproject.eu>), as it was aimed at students from different countries in LAC and EU. Participants were asked to answer anonymously.

3.4. Data analysis

The first type of analysis carried out is a descriptive statistical analysis, dedicated to organising, describing, visualising and summarising data generated from information collection. Such data can be summarised numerically – through frequencies and percentages – or graphically.

A second inferential analysis was used to look for differences in the perceptions of participants enrolled in STEM degrees according to their gender: female gender (group 1) and male gender (group 2). Subsequently, only female students were selected, and their perceptions were described according to the region they belong to, LAC (group 1) and EU (group 2). Finally, students' perceptions of their studies were compared to whether they graduated or not: graduated students (group 1) and active students (group 2).

In order to see the differences between the groups mentioned above, a Chi-square analysis was used. Then the effect size was calculated with Phi(ϕ) where n = number of cases observed, and a value of 0.1 is considered a small effect, a value of 0.3 a medium effect and a value of 0.5 a large effect. All these analyses were carried out using the SPSS v.26 statistical software.

4. Results

4.1. Sample

The total number of responses recorded was huge ($n = 6538$) and not well

distributed across the different countries. Namely, the universities in Costa Rica collected 3363 answers, representing 51.44% of the total. Moreover, the LAC institutions collected more answers (5635, 88.63%) than the EU (723, 11.37%) due to the number of institutions in each region (10 LAC and 5 EU). While regarding the gender distribution: 54.01% were women, 45.33% were men, 0.31% were other, and 0.35% were non-answer (Fig. 5). Furthermore, according to their current situation, 32.57% were answered from active students, and 67.43% were graduate students.

Based on these statistics, the present study was conducted using a smaller sample size (n=1446). The parameters used to select the sample have focused on ensuring that it is statistically representative. It has been ensured that the representation of each region is equal and the gender distribution remains balanced in terms of men and women (as the answers collected under other options are not significant for statistical analysis).

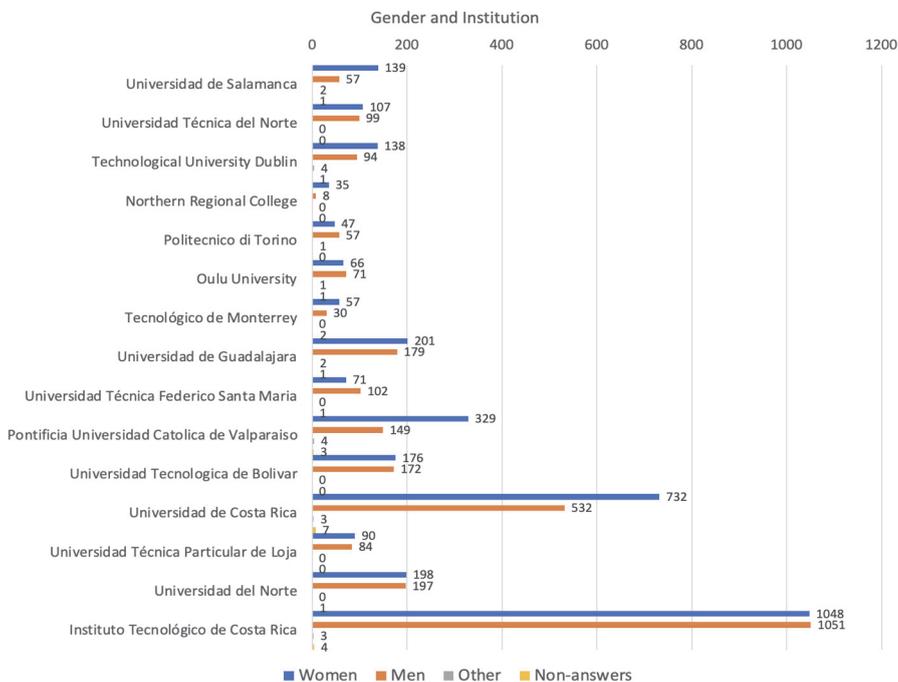


Fig. 5 - Distribution of the entire sample according to gender and institution

Regarding the region, all answers from the EU were included (723 answers), and the same number was selected for LAC. Moreover, in the EU, there is one institution per country, so we selected one for each LAC country (Table 2). The selection of the institution was randomised to avoid bias. There are some

universities from which a higher number of responses were obtained than others, such as the Technological University Dublin (Ireland) with 16.4% or the University of Salamanca (Spain) with 13.8%. The lowest number of responses was recorded for Northern Regional College (Northern Ireland), with 3.0%, followed by Tecnológico de Monterrey (Mexico), with 6.2%.

Table 2 - Distribution of the selected sample per institution

Institution	Entire Sample	Entire Sample Percentage	Selected Sample	Selected Sample Percentage
Universidad de Salamanca (Spain)	199	3.13	199	13.8
Tecnológico de Monterrey (Mexico)	89	1.40	89	6.2
Universidad Técnica Federico S. María (Chile)	174	2.74	174	12.0
Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)	174	2.74	174	12.0
Technological University Dublin (Ireland)	237	3.73	237	16.4
Northern Regional College (United Kingdom)	43	0.68	43	3.0
Politecnico di Torino (Italy)	105	1.65	105	7.3
Oulu University (Finland)	139	2.19	139	9.6
Universidad del Norte (Colombia)	396	6.23	143	9.9
Instituto Tecnológico de Costa Rica (Costa Rica)	2106	33.12	143	9.9
Total	3662	57.6	1446	100,0

In terms of gender, there is a better balance in the participation of both genders. However, the percentage of women (54.01%) is somewhat higher than that of men (45.1%). On the other hand, the percentage of active and graduate students remains similar to the entire sample, 68.7% are active students, and 31.3% are graduate students.

However, the percentage of responses from students from Latin America (50.2%) and Europe (49.8%) is almost equal, as we have tried to make the sample as balanced as possible in both regions.

On the other hand, they were asked about the STEM career they are studying or have studied. According to the answers obtained, the most frequent careers belong to the 'Engineering' category (62.1%). In second place is the 'Science' category (30.8%). The third place, with 4.9%, corresponds to 'Mathematics'. Finally, the least frequent studies are 'Technology' (1.8%).

4.2. Research questions

Gender perception in STEM degrees (n = 1446)

In this case, when comparing the students' perceptions according to gender,

it can be seen that there are significant differences in only 7 of the variables (Table 3). In the remaining variables, approximately twice as many, there are no significant differences between male and female students, as the p-value is above 0.05.

The variables below 0.05 and, therefore, depend on the variable 'Gender' are Q1.2, Q1.4, Q3.1, Q3.2, Q4.1, Q4.5 and Q4.6. Of these, the most considerable percentage difference (7.3%) is in Q4.1 (What I liked/like most about my studies is the excellent reputation of the University), which is higher for males than for females. Closely following this is Q3.2 (The most surprising thing about the degree was/is that there are many options to choose from and that the discipline I chose has a wide field of action), with a difference of 7.2% in favour of the female gender.

As for the values of Phi (ϕ), it is observed that all of them are below 0.3, so the effect size measure is small for all variables.

Table 3 - Statistical report of gender perception in STEM degrees

Gender * Perceptions	Group 1 (females) (n=785)	Group 2 (males) (n=644)	Chi ²	p-value	ϕ
Q1.1	93 (11,8%)	68 (10,6%)	0.556	0.456	0.020
Q1.2	293 (37,3%)	277 (43,0%)	4.773	0.029*	0.058
Q1.3	160 (20,4%)	132 (20,5%)	0.003	0.957	0.001
Q1.4	194 (24,7%)	123 (19,1%)	6.459	0.011*	0.067
Q1.5	45 (5,7%)	44 (6,8%)	0.733	0.392	0.023
Q2.1	322 (41,0%)	247 (38,4%)	1.049	0.306	0.027
Q2.2	107 (13,6%)	96 (14,9%)	0.473	0.492	0.018
Q2.3	100 (12,7%)	79 (12,3%)	0.072	0.789	0.007
Q2.4	138 (17,6%)	129 (20,0%)	1.399	0.237	0.031
Q2.5	118 (15,0%)	93 (14,4%)	0.098	0.754	0.008
Q3.1	148 (18,9%)	164 (25,5%)	9.063	0.003*	0.080
Q3.2	488 (62,2%)	354 (55,0%)	7.736	0.005*	0.074
Q3.3	100 (12,7%)	84 (13,0%)	0.029	0.864	0.005
Q3.4	49 (6,2%)	42 (6,5%)	0.046	0.829	0.006
Q4.1	166 (21,1%)	183 (28,4%)	10.129	0.001*	0.084
Q4.2	100 (12,7%)	79 (12,3%)	0.072	0.789	0.007
Q4.3	70 (8,9%)	64 (9,9%)	0.434	0.510	0.017
Q4.4	106 (13,5%)	85 (13,2%)	0.028	0.866	0.004
Q4.5	265 (33,8%)	188 (29,2%)	3.406	0.065	0.049
Q4.6	78 (9,9%)	44 (6,8%)	4.365	0.037*	0.055

Note: * = $p < 0.05$

Women's perception in STEM degrees in LAC and EU (n = 785)

As can be seen in Table 4, in most of the variables, there are significant differences in the perceptions of female students between the LAC and EU regions. The only variables with no such difference are Q1.3, Q1.5, and Q4.6,

where the percentage of response between students from one region and the other is equal. Therefore, it can be said that these three variables are independent of the variable 'Region in which the university is located'.

As for the rest of the variables, the greatest discrepancy in percentages can be seen in Q4.1 (What I most liked/like about my studies is the excellent reputation of the university), with a difference of 27.5% in favour of LAC students. Another variable with a big difference between the percentages is Q4.5 (What I most liked/like about my studies is the other students I have met), with a 17.9% gap, in this case in favour of European women.

On the other hand, if we look at the values of ϕ , we see that the effect size measure is small in all the variables, as its value is below 0.3. The only exception is the variable Q4.1, where ϕ has a value above 0.3; therefore, the effect size measure is medium.

Table 4 - Statistical report of women's perception in STEM degrees in LAC and EU

Region * Perceptions of women	Group 1 (women in LAC) (n = 370)	Group 2 (women in EU) (n = 415)	Chi ²	p-value	ϕ
Q1.1	31 (8,4%)	62 (14,9%)	8.063	0.005*	0.101
Q1.2	168 (45,4%)	125 (30,1%)	19.535	0.000*	0.158
Q1.3	78 (21,1%)	82 (19,8%)	0.211	0.646	0.016
Q1.4	74 (20,0%)	120 (28,9%)	8.357	0.004*	0.103
Q1.5	19 (5,1%)	26 (6,3%)	0.462	0.497	0.024
Q2.1	138 (37,3%)	184 (44,3%)	4.007	0.045*	0.071
Q2.2	71 (19,2%)	36 (8,7%)	18.369	0.000*	0.153
Q2.3	35 (9,5%)	65 (15,7%)	6.771	0.009*	0.093
Q2.4	80 (21,6%)	58 (14,0%)	7.892	0.005*	0.100
Q2.5	46 (12,4%)	72 (17,3%)	3.703	0.054	0.069
Q3.1	84 (22,7%)	64 (15,4%)	6.778	0.009*	0.093
Q3.2	249 (67,5%)	239 (57,6%)	8.129	0.004*	0.102
Q3.3	21 (5,7%)	79 (19,0%)	31.410	0.000*	0.200
Q3.4	16 (4,3%)	33 (8,0%)	4.398	0.036*	0.075
Q4.1	132 (35,7%)	34 (8,2%)	88.603	0.000*	0.336
Q4.2	70 (18,9%)	30 (7,2%)	24.047	0.000*	0.175
Q4.3	15 (4,1%)	55 (13,3%)	20.379	0.000*	0.161
Q4.4	24 (6,5%)	82 (19,8%)	29.502	0.000*	0.194
Q4.5	90 (24,3%)	175 (42,2%)	27.853	0.000*	0.188
Q4.6	39 (10,5%)	39 (9,4%)	0.286	0.593	0.019

Note: * = p < 0.05

Gender perception in STEM degrees in graduate and undergraduate students (n = 1446)

As can be seen in the Table 5, comparing the perceptions between graduate and undergraduate students, significant differences are found in 12 of the variables: Q1.1, Q1.2, Q1.4, Q1.5, Q2.1, Q2.3, Q2.5, Q3.1, Q3.2, Q3.4, Q4.3, and Q4.6. The rest of the variables do not show significant differences between

both groups of students, i.e. they do not depend on whether they have already graduated.

The highest difference is in variable Q1.1 (e.g. My university degree has allowed/will allow me to meet a lot of interesting people). The percentage of graduate students who gave this answer (23.6%) is much higher than that of undergraduates (5.6%). Another quite significant difference is in the variable Q2.5 (e.g. My main concern before starting my studies was...other), where 11% more graduates than non-graduates ticked this response. Very close to this is also the variable Q1.4 (e.g. My university degree has allowed/will allow me to make an impact on people's lives), in which there is a difference of 10.7%, but this time in favour of non-graduates.

On the other hand, looking at the values of ϕ , we can say that the effect size measure is small for all variables, as they are below 0.3.

Table 5 - Statistical report of gender perception in STEM degrees in graduate and undergraduate students

Graduates / Active students * Perceptions	Group 1 (graduates) (n = 450)	Group 2 (active students) (n = 996)	Chi ²	p-value	ϕ
Q1.1	106 (23,6%)	56 (5,6%)	99.890	0.000*	0.263
Q1.2	148 (32,9%)	426 (42,8%)	12.645	0.000*	0.094
Q1.3	82 (18,2%)	215 (21,6%)	2.149	0.143	0.039
Q1.4	67 (14,9%)	255 (25,6%)	20.553	0.000*	0.119
Q1.5	47 (10,4%)	44 (4,4%)	19.091	0.000*	0.115
Q2.1	152 (33,8%)	423 (42,5%)	9.777	0.002*	0.082
Q2.2	61 (13,6%)	144 (14,5%)	0.207	0.649	0.012
Q2.3	41 (9,1%)	141 (14,2%)	7.172	0.007*	0.070
Q2.4	95 (21,1%)	174 (17,5%)	2.714	0.099	0.043
Q2.5	101 (22,4%)	114 (11,4%)	29.623	0.000*	0.143
Q3.1	121 (26,9%)	193 (19,4%)	10.287	0.001*	0.084
Q3.2	239 (53,1%)	612 (61,5%)	9.024	0.003*	0.079
Q3.3	47 (10,4%)	140 (14,1%)	3.591	0.058	0.050
Q3.4	43 (9,6%)	51 (5,1%)	10.031	0.002*	0.083
Q4.1	104 (23,1%)	247 (24,8%)	0.481	0.488	0.018
Q4.2	48 (10,7%)	135 (13,6%)	2.338	0.126	0.040
Q4.3	28 (6,2%)	109 (10,9%)	8.057	0.005*	0.075
Q4.4	69 (15,3%)	123 (12,3%)	2.397	0.122	0.041
Q4.5	148 (32,9%)	308 (30,9%)	0.554	0.457	0.020
Q4.6	53 (11,8%)	73 (7,3%)	7.711	0.005*	0.073

Note: * = p < 0.05

5. Discussion and conclusions

Considering the first question, the most selected answer is Q1.2 (see Fig. 6). The answer refers to the possibility of entering challenging projects thanks to a

STEM degree. This answer presents a significant difference in favour of males who have yet to graduate. If one considers only women, the LAC area has a statistically more significant weight than European women. Regarding the cluster graduates/active students, the difference may be due to the work experience itself. Although respondents are asked to answer by putting themselves in their shoes when choosing a university, there is no doubt that work experience can influence self-perception before starting studies.

The second most frequent response is Q1.4 which presents a significant slight difference in favour of women still in progress and, among these, a European majority. Men seem more linked to their career and working ambition, while women prioritise social and family aspects. Choice Q1.3 (work and travel around the world) presents no significant differences between the categories studied. Instead, answer Q1.1 (meet a lot of really smart and interesting people) presents significant differences in favour of European graduate students.

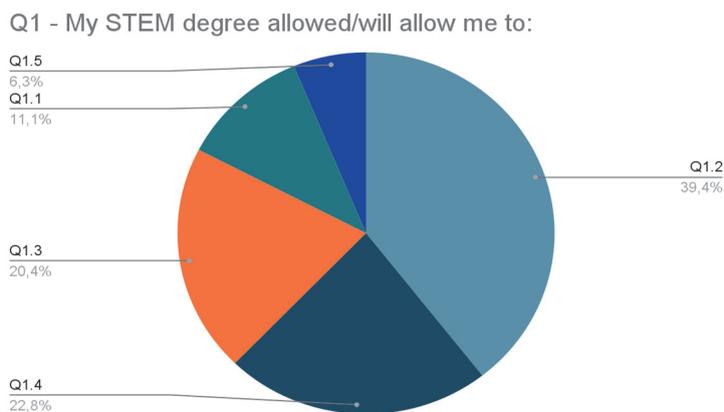


Fig. 6 - Distribution of answers in Q1

The second statement, “My biggest concern before starting my STEM degree was”, does not present significant gender differences, which are, however, present among women if one considers the region to which they belong (Fig. 7). Europeans tend to be more concerned with the level of difficulty (Q2.1) and social interaction (Q2.3), while LAC puts practical (Q2.4) and group (Q2.2) experiences at the fore. Regarding the graduate and student categories, only the statements related to the difficulty level (Q2.1) and social condition (Q2.3) present significant differences, both in favour of the students.

Almost 15% of the population chose the item “other”, which was codified. The main concern is employment and professional growth. Other relevant items

concern choosing the right career or the career one "likes", financial matters, or not being sufficiently prepared.

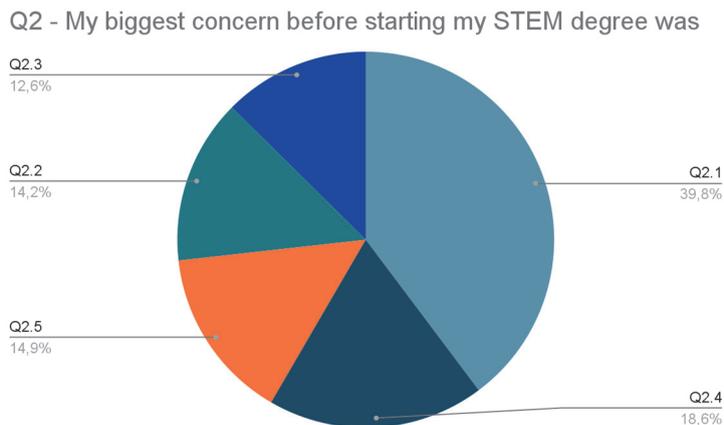


Fig. 7 - Distribution of answers in Q2

The statement concerning the vastness of the selected sector (Q3.2) is the most representative of the sample analysed (Fig. 8). This answer presents a significant difference in favour of men and university graduates. If only women are considered, there is a preference for LAC. The statement regarding the possibility of working on many projects (Q3.1) was also chosen by many people with a significant difference in favour of women and students. This evidence allows us to understand how the aspects related to group experiences are perceived as having little characterisation in STEM by the girls, who then find themselves positively surprised. LAC women again tend to identify more with this response. Answer Q3.3 and the answer "Other" show a significant difference in favour of European women and, in the case of Q3.4, students. Also, from the distribution of the answers, it seems evident that the majority favours the strictly working component compared to more relational and empathetic aspects without any gender imbalance.

As shown in Fig. 9, the majority (36%) state that the thing they like the most about studying at their university is the students they have met (Q4.5). This answer presents a significant difference only among women, favouring European ones. The second most chosen option is the international reputation (Q4.1), which receives a 23% preference. This international aspect seems to be more in favour of males. Although, when considering females only, there is a significant difference in favour of LAC. Regarding the female population again, the other four answers (Q4.4, Q4.2, Q4.3, Q4.6) always present a significant

difference in favour of the EU. Analysing the free text inside the answer Q4.6, it seems clear that most students appreciate the quality of education, that is, the type of preparation during the university career and the first jobs. That includes, for example, laboratory experience and hands-on aspects. Other common patterns can be summarised with the words “topic”, meaning that they liked the content and the path chosen and “opportunities”, referring to the possibilities they had thanks to their study. The answer Q4.6 has a significant difference in favour of graduate students, probably due to the personal reflections on their education path once they entered the labour market.

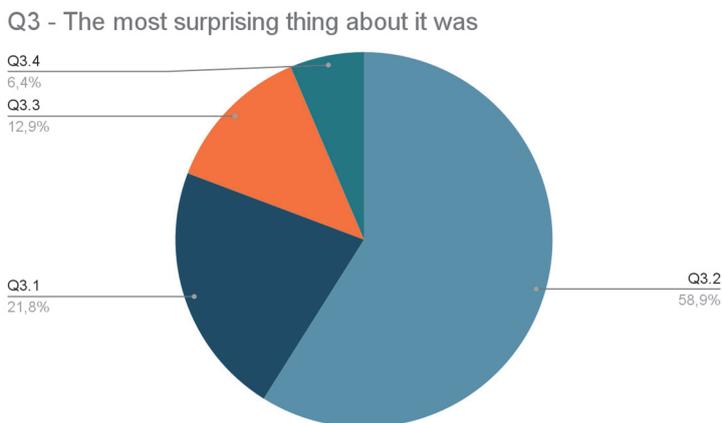


Fig. 8 - Distribution of answers in Q3

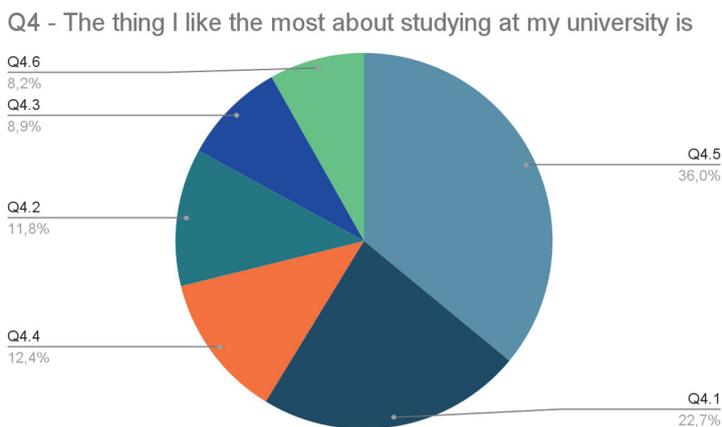


Fig. 9 - Distribution of answers in Q4

In general, this study presents some limitations. The data collection was done at the beginning of the COVID-19 pandemic. Health restrictions afflicted the data collection. Therefore, some countries collected more data compared to others. Then, there is not an equal representation of the different countries. Although the answers refer to the University's experience pre-pandemic situation.

In the end, one can see that the study findings are similar to those obtained in the INGDIVS project (blind). This result means that the feeling at the beginning of University are similar between EU and LAC, although some small significant differences can be found inside the female only. In general, this study confirms with field evidence the literature showing that females tend to link the STEM choice to social and family perception while males to career and working ambitions. One can find these patterns in all four questions. However, it is important to remark that all the significant differences found had a small ϕ meaning that the effects were small. Considering the attraction campaign run by the university, all data confirm that there can be a mutual exchange between EU and LAC experiences.

Funding

This work has been possible with the support of the Erasmus+ Programme of the European Union in its Key Action 2, "Capacity-building in Higher Education". Project W-STEM "Building the future of Latin America: engaging women into STEM" (Reference number 598923-EPP-1-2018-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP). The content of this publication does not reflect the official opinion of the European Union. Responsibility for the information and views expressed in the publication lies entirely with the authors.

Declaration of conflicting interests

The Authors declare that there is no conflict of interest.

Author Statement

All authors jointly designed the contribution. In the writing and revision stage, Sections 1 and 3 were developed by all authors; Ballatore and Tabacco developed sections 2 and 5; Amores, Mena, García-Holgado, and García-Peñalvo designed section 4.

Data Availability Statements:

The dataset generated by the survey research during the current study is available at <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1wWR9H2zyk-Y05IpLaCfU38yFYDeJKbN13kyJNLq6Zsl/edit?usp=sharing>

Compliance with Ethical Standards:

The authors report no conflict of interest.

The project protocol was approved by the Ethics Committee of the University of Salamanca (Spain) to collect the data anonymously. Reference number 557. The informed consents were collected through the online form.

References

- Ballatore M.G., De Borger J., Misiewicz J., Tabacco A. (2020). ANNA Tool: a way to connect future and past students in STEM. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4): 344-351.
- Bello A., Estébanez M.E. (2022). An unbalanced equation: Increasing participation of women in STEM in LAC (MTD/SC/2022/PI/01).
- Cheryan S., Siy J.O., Vichayapai M., Drury B. J., Kim S. (2011). Do female and male role models who embody STEM stereotypes hinder women's anticipated success in STEM?. *Social psychological and personality science*, 2(6): 656-664.
- Drury B. J., Siy J.O., Cherya, S. (2011). When do female role models benefit women? The importance of differentiating recruitment from retention in STEM. *Psychological Inquiry*, 22(4): 265-269.
- García-Holgado A., Camacho Díaz A., García-Peñalvo F.J. (2019). Engaging women into STEM in Latin America: W-STEM project. In: Conde-González M.Á., Rodríguez Sedano F.J., Fernández Llamas C., García-Peñalvo F.J. (Eds.). *Proceedings of the 7th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2019)* (León, Spain, October 16-18, 2019) (pp. 232-239). ACM. Doi: 10.1145/3362789.3362902.
- García-Holgado A., García-Peñalvo F.J. (2022). A Model for Bridging the Gender Gap in STEM in Higher Education Institutions. In: García-Peñalvo F.J., García-Holgado A., Domínguez A., Pascual J. (Eds.). *Women in STEM in Higher Education: Good Practices of Attraction, Access and Retainment in Higher Education* (pp. 1-19). Springer. Doi: 10.1007/978-981-19-1552-9_1.
- García-Holgado A., Mena J., García-Peñalvo F.J., Pascual J., Heikkinen M., Harmoinen S., García-Ramos L., Peñabaena-Niebles R., Amores L. (2020). Gender equality in STEM programs: a proposal to analyse the situation of a university about the gender gap. In: 2020 IEEE Global Engineering Education Conference

- (EDUCON), (27-30 April 2020, Porto, Portugal) (pp. 1824-1830). IEEE. Doi: 10.1109/EDUCON45650.2020.9125326.
- García-Peñalvo F.J., Bello A., Domínguez A., Romero Chacón R.M. (2019). Gender Balance Actions, Policies and Strategies for STEM: Results from a World Café Conversation. *Education in the Knowledge Society*, 20(15). Doi: 10.14201/eks2019_20_a31.
- Herrmann S.D., Adelman R.M., Bodford J.E., Graudejus O., Okun M.A., Kwan V.S. (2016). The effects of a female role model on academic performance and persistence of women in STEM courses. *Basic and Applied Social Psychology*, 38(5): 258-268.
- Polcuch E.F. Brooks L.A., Bello A. (2018). Telling SAGA: Improving measurement and policies for gender equality in science, technology and innovation. SAGA Work. Paper 5, Paris France.
- Red Indices. (2021). Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior -Red IndicES-. Testo disponibile alla pagina: <http://www.redindices.org/>.
- RICYT. (2021). Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología-Iberoamericana e Interamericana- (RICYT). Available: <http://www.ricyt.org/>.
- Rintala U. *et al.* (2012). Knowing our students-different approaches to student retention experiences of the ATTRACT project. Proc. 40th SEFI Annu. Conf., Thessaloniki, Greece, 2012.
- Rittmayer M.A., Beier M.E. (2009). Self-Efficacy in STEM. In B. Bogue & E. Cady (Eds.). *Applying Research to Practice (ARP) Resources*. Available: <http://www.engr.psu.edu/AWE/ARPresources.aspx>.
- UNESCO. Director-General 2009-2017 (2017). *Cracking the code: girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. UNESCO. Available: <http://bit.ly/2k8nhns>.
- United Nations. Goal 5: Achieve Gender Equality and Empower All Women and Girls. Accessed: Sep. 2019. Testo disponibile alla pagina: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/gender-equality/>.
- World Economic Forum, Global Gender Gap Report 2021. Available: <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021#report-nav>.
- World Economic Forum, Global Gender Gap Report 2021 – infographics. Available: <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021/infographics-ad8db6203f>.
- W-STEM Consortium, “Profiles of people in STEM careers,” W-STEM D2.3.1 – Version 1.1. Available from: <https://zenodo.org/record/6815875>. doi: 10.5281/zenodo.6815875.
- W-STEM Project. ENGAGING WOMEN INTO STEM: Building the Future of Latin America. Accessed: 2019. [Online]. Available: <https://wstemproject.eu/>.

Il diritto di dimenticare: sfide pedagogiche e reti territoriali per le persone con Alzheimer

The right to forget: pedagogical challenges and territorial networks for people with Alzheimer's disease

Arianna Taddei*, Elena Rosciani**^

Riassunto

L'articolo si propone di mettere in luce gli aspetti della cura, sia da un punto di vista pedagogico, sia sociale, evidenziando le ricadute sulla persona, sulla famiglia e sulla comunità.

La malattia di Alzheimer è una delle più grandi patologie cronico-degenerative delle società contemporanee che compromette alcune importanti capacità cognitive, tra cui la memoria, e oscura inesorabilmente le relazioni sociali del soggetto. Attraverso uno studio di caso realizzato nella provincia di Macerata in collaborazione tra diversi attori locali, tra cui l'Università stessa, si intende tracciare le pratiche orientate allo sviluppo di comunità inclusive presenti nel territorio, per ripensare non solo le azioni ma anche le prospettive e le sfide pedagogiche che interrogano le politiche sociali, le reti territoriali e la Pedagogia Speciale nel sostenere la Qualità di vita degli adulti e delle loro famiglie in situazione di disagio.

Parole chiave: Alzheimer, cura, inclusione, territorio, diritti.

Abstract

The article aims to highlight aspects of care, both from a pedagogical and social point of view, highlighting the effects on the person, the family and the community.

* Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata, e-mail: arianna.taddei@unimc.it.

** Tutor coordinatrice del tirocinio, Corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata, e-mail: e.roschiani@unimc.it.

^ L'articolo è stato progettato congiuntamente dalle due autrici, nello specifico Arianna Taddei ha curato i paragrafi 1 e 4; Elena Rosciani i paragrafi 2 e 3.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17594

Alzheimer's disease is one of the greatest chronic-degenerative pathologies of contemporary societies that compromises some important cognitive capacities, including memory, and inexorably obscures the subject's social relations. Through a case study carried out in the province of Macerata in collaboration with various local actors, including the University itself, we intend to trace the practices oriented towards the development of inclusive communities in the territory, in order to rethink not only the actions but also the perspectives and pedagogical challenges that question social policies, territorial networks and Special Pedagogy in supporting the Quality of Life of adults and their families in a situation of distress.

Keywords: Alzheimer, care, inclusion, community, rights.

Articolo sottomesso: 05/03/2024, accettato: 06/05/2024

1. Persone con l'Alzheimer: "viaggiatori senza bagaglio" tra le reti di cura

La malattia di Alzheimer non colpisce solo la persona con la diagnosi, ma anche la sua famiglia, che spesso nell'assistenza vive un'esperienza difficile e destabilizzante: i cambiamenti del comportamento della persona con Alzheimer, delle sue funzioni cognitive e comunicative generano delle trasformazioni significative nell'equilibrio familiare. Spesso, i servizi socio-sanitari pubblici non riescono a garantire un sostegno sufficiente per tutte le fasi della malattia, facendo sì che la famiglia senta il peso di una responsabilità che si costruisce intorno a un senso di impotenza e disorientamento.

L'articolo si propone di mettere in luce gli aspetti della cura sia da un punto di vista pedagogico sia sociale, evidenziando le ricadute sulla persona, sulla famiglia e sulla comunità. La malattia di Alzheimer è una delle più grandi patologie cronico-degenerative delle società contemporanee che compromette alcune importanti capacità cognitive, tra cui la memoria, e oscura inesorabilmente le relazioni sociali del soggetto. Ad oggi, è la causa più comune di demenza nella popolazione anziana dei Paesi sviluppati: attualmente si stima ne sia colpita circa il 5% della popolazione al di sopra dei 65 anni e circa il 20% degli ultra-85enni, anche se in diversi casi può manifestarsi un esordio precoce intorno ai 50 annidi vita (WHO, 2018). In Italia, il numero totale dei pazienti con demenza è stimato in oltre un milione (di cui circa 600 mila con demenza di Alzheimer) e circa 3 milioni sono le persone direttamente o indirettamente coinvolte nell'assistenza dei loro cari (*Ibidem*).

In questo scenario sociale, ci si interroga sul contributo che la Pedagogia Speciale possa portare all'interno di una realtà complessa come questa, analizzando possibili strategie di intervento e reti di cura. L'espressione "*I Care*" di Don Milani, ovvero "Mi stai a cuore, mi importa di te", definisce la cura come un concetto imprescindibile su cui si basa il nostro rapporto con l'altro, «Il prendersi cura dell'altro, riconoscendone fino in fondo l'identità di uomo o di donna» (Taddei, 2020, p. 119), senza cadere nell'immaginario collettivo di posture asimmetriche di dipendenza, in cui uno è capace e l'altro no. Lo scambio e la reciprocità sono elementi necessari e qualificanti nella relazione di cura. La persona può dimenticare il suo nome, quello dei suoi cari, può perdere traccia del suo passato e non riconoscere più il suo presente, ma sente chi ha a cuore la sua vita.

Un bambino che non riceve cure nei primissimi mesi di vita potrebbe non sopravvivere, non solo per mancanza di accudimento ma anche per assenza di relazione, nutrimento essenziale per la qualità della vita umana (*Ibidem*).

Così è per sempre, per tutta la nostra vita abbiamo bisogno di rapporti sociali, di contatti, interazioni che ci aiutano a sviluppare il nostro pensiero e a modellare il nostro modo di essere. Migliorare le competenze sociali vuol dire riconoscere se stessi e accettare gli altri, assumere un ruolo nella propria vita e in quella delle persone che ci sono accanto. La cura, dunque, passa attraverso la relazione e contribuisce a migliorare il benessere della persona, promuovendo l'*empowerment*, la sua partecipazione sociale e l'autodeterminazione.

La riflessione si apre intorno alla condizione di una disabilità adulta che si manifesta in età avanzata e che interrompe drasticamente il normale svolgimento della vita. Come afferma Carlo Lepri «L'adulità, più che un territorio verso il quale essere accompagnati e incoraggiati a prendere per mano la propria vita, è sempre stato uno spazio ai margini del quale era inevitabile fermarsi» (Lepri, 2020). Le persone con Alzheimer sono «viaggiatori senza bagaglio», come li definisce Luisa Bartorelli (2015, p. 138), che hanno perso tracce della loro memoria autobiografica e hanno bisogno di una nuova bussola per orientarsi: la relazione. Si può descrivere ancora meglio con le parole di Borgna: «Noi non siamo esistenze chiuse e pietrificate dalla biologia, ma esistenze immerse nelle relazioni con gli altri; e le relazioni interpersonali e sociali condizionano il nostro modo di essere in ogni età della vita» (Borgna, 2022, p. 63).

Alla perdita identitaria si aggiunge lo stereotipo della persona anziana ormai alla fine della propria vita che poco riesce a fare in una società caratterizzata da un approccio intergenerazionale mutato nel tempo, in cui la figura dell'anziano viene concepita più come un problema sociale piuttosto che un valore imprescindibile sul quale la famiglia può fare riferimento. Quando la malattia si manifesta vi è addirittura un senso di vergogna, di pudore da parte della famiglia. Da un punto di vista pedagogico ed educativo occorre una "nuova cultura" che

«non patologizza le persone con demenza, considerandole come portatrici di una malattia spaventosa» ma che «mette al centro l'unicità di ciascuna, rispettosa di quel che ha compiuto e piena di compassione per quel che ha sopportato», ricordando che «la nostra esistenza è essenzialmente sociale» (Kitwood, 1997, pp 186-187).

A tal proposito, nell'ambito della cattedra di Pedagogia Speciale è stato avviato uno studio di caso in collaborazione con il Centro diurno "Circolamente", sede dell'associazione AFAM Uniti Marche, in sinergia con le attività di Terza Missione promosse dall'Università di Macerata. L'obiettivo è quello di tracciare le pratiche orientate verso uno sviluppo di comunità inclusive presenti nel territorio, per dar vita ad una «riforma del pensiero» (Morin, 1999), un vero e proprio cambio di prospettiva caratterizzato da una presa di coscienza collettiva e corresponsabile di una comunità che abbraccia il cittadino anziché escluderlo¹. Il progetto "Città amica per la persona con demenza", nato proprio nella città di Macerata e sostenuto anche dall'Ateneo Unimc con un protocollo d'intesa che segna un'importante alleanza sul fronte della ricerca scientifica, rappresenta la volontà di un cambiamento culturale che intende abbattere le barriere degli stereotipi e migliorare la qualità della vita delle persone con demenza. L'alleanza tra territorio e mondo accademico richiama e consolida l'impegno dell'Università nell'ambito della Terza missione, che rappresenta una frontiera strategica per generare conoscenza trasformando e sostenendo lo sviluppo dei territori di appartenenza.

«Competenza, cuore e coraggio» sono le parole-chiave di chi non si arrende di fronte alla malattia» afferma la Presidente Berardinelli durante un evento sull'inclusione sociale (Macerata, 2023). L'associazione vanta oggi all'attivo diversi progetti: i *Café Alzheimer*, il Centro diurno Circolamente e «Argento vivo», tutti impegnati nel favorire la presenza di un contesto fruibile e accessibile alle persone con demenza e ai loro *caregivers*. All'interno del Centro si svolgono attività aggregative mirate alla socializzazione, alla partecipazione attiva degli ospiti per stimolare e mantenere le loro capacità residue. Inoltre, si organizzano incontri di sensibilizzazione per la cittadinanza, divulgazione medico-scientifica, per una maggiore conoscenza della malattia. Infine, il progetto "Una vacanza indimenticabile" si aggiudica nel 2022 il premio "Inclusione 3.0" promosso dall'Università di Macerata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo.

L'esperienza condotta all'interno dell'associazione ha permesso di conoscere più da vicino questa realtà di accoglienza e di supporto al territorio.

¹ Come pubblicato sul Resto del Carlino del 18 Marzo 2023 «Macerata ha fatto da apripista con quello che era un progetto pilota (i dati ufficiali antecedenti la pandemia da Covid dicono che in provincia ci sono oltre 1.500 malati di Alzheimer), ma poi altre undici città hanno seguito il suo esempio».

L'indagine ha raccolto le testimonianze dirette degli stessi protagonisti che hanno voluto dare voce alle proprie storie di vita da prospettive differenti.

Le opportunità e le condizioni favorevoli sono le coordinate imprescindibili per innescare una trasformazione nella vita di una persona, tanto più se compromessa da una malattia degenerativa e invalidante come l'Alzheimer.

Sono queste le prospettive che portano ad interrogarsi sulla costruzione di una rete sociale che possa sostenere le persone colpite dalla malattia e le loro famiglie. Come afferma Trabucchi «La demenza è una palestra per i legami» (2022, p. 216), ovvero è l'occasione per non lasciare indietro nessuno, per rinnovare un rapporto con un proprio caro e apprendere che tutti hanno diritto di dimenticare, ma non di essere dimenticati.

2. Le politiche sociali: tra diritti evocati e realtà vissute

Lo Stato riconosce la malattia di Alzheimer come una “malattia sociale” e ne garantisce i diritti a chi vive questa condizione di disabilità complessa, in quanto l'autonomia viene fortemente compromessa e la persona non è più in grado di provvedere a se stessa. Oggi in Italia chi soffre della malattia di Alzheimer ha diritto al riconoscimento dell'invalidità e della disabilità, di conseguenza la persona malata e i suoi familiari possono usufruire di alcune forme di sostegno previste, come ad esempio: permesso di sosta auto per invalidi, riduzione dell'orario di lavoro, pensione di invalidità civile, indennità di accompagnamento e l'esenzione dei ticket sanitari. La Legge 104/1992 sancisce il diritto di usufruire dei vantaggi previsti per “coloro che presentano minorazione fisica, psichica o sensoriale, causa di difficoltà di apprendimento e di relazione, tale da determinare una condizione di svantaggio sociale o di emarginazione”.

L'articolo 3 della Legge 104/1992 definisce, inoltre, «come handicap grave una minorazione che abbia ridotto l'autonomia personale rendendo necessario un intervento assistenziale permanente e continuativo [...]. La persona con Alzheimer ha, dunque, diritto alle agevolazioni fiscali per spese mediche e di assistenza, per l'acquisto di protesi e ausili, per l'utilizzo dei mezzi di trasporto e per l'abbattimento delle barriere architettoniche» (Costanza, 2008).

A questo punto, è opportuno sottolineare che se per i medici la diagnosi è un punto di arrivo, per la famiglia è un punto di partenza. Da qui si apre, infatti, un futuro incerto, con poche cure farmacologiche da proseguire e una rete territoriale spesso insufficiente a sostenere i reali bisogni della persona con Alzheimer e di chi se ne prende cura. Le traiettorie si stringono su due possibili soluzioni: vivere isolati all'interno delle mura di casa o vivere presso strutture ospedaliere specializzate. In questo contesto sociale, talvolta le risposte a supporto della famiglia risultano troppo deboli per sostenere la persona durante le

varie fasi della malattia. In questo scenario di emergenza, si profila il ruolo della *badante*, che risponde al bisogno immediato della famiglia di trovare il prima possibile una persona disposta a prendersi cura del proprio caro. Queste “assistenti familiari” spesso sono donne, che accettano di lavorare lontane dal proprio paese di origine, spinte da necessità economiche. Un rapporto di lavoro fondato però anche sulla precarietà, scarsa qualifica professionale e assenza di tutela (Deluigi, 2017).

Dunque «badare non basta», occorre interrogarsi sui concetti di cura, di assistenza, di sostegno nei confronti delle persone anziane, sulle possibili strategie che i soggetti coinvolti possono mettere in atto in un’ottica trasversale, «ri-potenziare il valore delle comunità locali, per rimettere al centro le reti dei servizi e di prossimità» (Deluigi, 2017, p. 97). Uno Stato che delega il compito della cura a soggetti esterni senza alcuna formazione, o alla famiglia stessa, è lo specchio di un sistema di politiche sociali che non riesce pienamente a garantire tutela e assistenza ai propri cittadini.

La Costituzione afferma che «la sussidiarietà costituisce un sistema di alleanze finalizzato all’interesse generale di cittadini, imprese, politiche e amministrazione e non comporta ai soggetti pubblici di sottrarsi ai loro compiti istituzionali; afferma inoltre che nell’interesse generale rientrano le attività dei cittadini volte alla produzione, cura e valorizzazione dei beni comuni. Prendendosi cura dei beni comuni, i cittadini promuovono la dignità della persona e contribuiscono a creare le condizioni per il proprio sviluppo» (Ivi, pp. 59-60).

Il principio di sussidiarietà va promosso in una prospettiva di *welfare* comunitario e relazionale dove ci sia corresponsabilità e co-costruzione di ipotesi operative efficaci e accessibili a tutti (Deluigi, 2017). Un progetto di cura implica una triangolazione tra «servizi erogatori di prestazioni, persone che si prendono cura nella vita quotidiana (i *caregiver*) e le comunità di prossimità che rappresentano il contesto culturale e relazionale, promuovendo situazioni di accoglienza e di inclusione sociale» (Santin, 2015, p. 25). Si tratta di una rete di relazioni tra pubblico e privato dove ogni parte è chiamata a operare in sinergia ricreando contesti abitabili che siano per tutti.

Operare in tale direzione significa da un lato, dare dignità alle persone anziane, abbattere la stigmatizzazione della vecchiaia vista come parte fragile e passiva della vita; dall’altro, diventare promotori di un atteggiamento civile e comunitario, essere attivatori di *welfare* basati non più sull’emergenza bensì sulla sicurezza di una tutela sociale fatta di ascolto e di prossimità.

Dal modello ICF, *Classification of Functioning, Disability and Health* (WHO, 2001), si evince l’importanza di una prospettiva bio-psico-sociale che coinvolge tutti gli ambiti di intervento delle politiche pubbliche, in particolar modo le politiche del *welfare*, la salute, l’educazione e il lavoro. Nella definizione della disabilità come *condizione di salute in un ambiente sfavorevole*

(*Ibidem*) è piuttosto evidente che nell'approccio adottato dall'ICF essa rappresenta una condizione umana determinata da una molteplicità di fattori personali e ambientali che coinvolgono non soltanto la persona con disabilità, ma anche il contesto entro cui vive e opera.

L'ambito dei diritti e quello della famiglia diventano dunque le due sfere in cui si decide e si sviluppa un progetto di vita sulla persona anziana, uno spazio di incontro-scontro che attraversa confini fragili e complicati. La persona interessata dalla malattia dovrebbe essere al centro delle scelte, eppure non sempre è così: nel 2015 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha dichiarato quanto sia ormai ampiamente accertato che alle persone con demenza vengano spesso negati i propri diritti umani: da sola la legge non è sufficiente per garantire la protezione dei loro diritti.

Come osserva Suzanne Cahill, autrice del libro *Human Rights and Dementia* (2018), è la società a creare barriere disabilitanti rendendo la vita di queste persone sempre più difficile.

Il punto di partenza del cambiamento è quindi quello di abbandonare l'attuale cultura di assistenzialismo marginale, limitato e burocratico per sostituirla con un nuovo orizzonte che metta al centro valori, risorse e ruoli corresponsabili all'interno della nostra comunità: uno strumento prezioso da un punto di vista legale e civico, per valicare i confini della discriminazione abbattere le frontiere.

Il motto «Niente su di noi senza di noi»² ormai divenuto simbolo del movimento internazionale per i diritti delle persone con disabilità, esprime pienamente la rivendicazione alla partecipazione, all'essere considerati come parte integrante del proprio percorso di vita, promuovendone l'autodeterminazione.

3. Il dispositivo narrativo come ponte pedagogico tra cura e relazione: uno studio di caso

Il seguente studio di caso avviene all'interno di un centro che opera nella direzione delineata dal Piano nazionale per le demenze³ che fornisce indicazioni strategiche e raccomandazioni per la promozione e il miglioramento degli interventi nel settore. Tuttavia, ancora molte Regioni non sono sufficientemente organizzate per far fronte alle necessità delle persone con Alzheimer. A tal

² L'espressione "Nulla su di noi, senza di noi" è l'affermazione delle persone con disabilità inserita nella Dichiarazione di Madrid, emanata nell'ambito del Congresso Europeo sulla Disabilità a Madrid nel 2002.

³ Il piano è stato approvato con accordo del 30 ottobre 2014 dalla Conferenza Unificata tra il Governo, le Regioni e le Province autonome e pubblicato in G.U. n.9 del 13 gennaio 2015, Ministero della Salute.

proposito è importante comprendere le differenti dimensioni dell'Alzheimer in rapporto al contesto (Stake, 1995) per mettere a fuoco quali ricadute siano riscontrabili da un punto di vista sociale e assistenziale. Nel caso specifico del territorio marchigiano, si evidenzia positivamente la presenza di una rete associazionistica sempre più attiva nel corso del tempo, grazie alla presenza di AFAM, Associazione Alzheimer Uniti Marche⁴, che offre supporto con attività di prevenzione e di sostegno sia alle persone colpite dalla malattia sia alle loro famiglie.

Il presente studio di caso approfondisce la funzione del Centro diurno "Circolamento"⁵ di Macerata, sede dell'associazione AFAM Alzheimer Uniti Marche, evidenziando i caratteri principali di una realtà comunitaria inclusiva che opera a sostegno della persona con demenza e dei suoi familiari. Secondo Yin, lo studio di caso analizza "un fenomeno contemporaneo nel suo contesto di vita reale" (2009, p. 59) ed in questa prospettiva il Centro diurno costituisce un esempio concreto per riflettere sui bisogni e sulle prospettive verosimilmente speculari ad altre realtà comunitarie.

Lo studio ha perseguito principalmente due obiettivi: il primo, ha individuato le pratiche significative adottate dal Centro a supporto dell'inclusione sociale della persona con Alzheimer e delle figure parentali vicine; il secondo, ha inteso mettere in luce gli elementi di forza e criticità del servizio nel suo complesso.

Nello studio sono state coinvolte differenti figure che a vario titolo frequentano abitualmente il Centro: operatori, figure specialistiche, ospiti e famiglie.

Da marzo a giugno 2023, grazie alla cooperazione tra gli operatori dell'associazione e alcuni ricercatori di Pedagogia Speciale del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata, si è svolta un'osservazione sistematica all'interno del Centro, a cadenza quindicinale, permettendo di conoscere più da vicino le dinamiche relazionali del gruppo, le proposte educative del team, le strategie di intervento e le storie di vita degli stessi protagonisti. Si è scelto di adottare l'intervista semi-strutturata come dispositivo narrativo, rivelandosi un valido strumento di indagine per realizzare una ricerca di tipo qualitativo nel contesto del Centro. Come sottolineano Giaconi e Capellini, «le storie narrate possono essere utilizzate [...] per accedere a uno spazio generativo di trasformazione di sé e della relazione con l'altro per addentrarsi nella conoscenza di fenomeni complessi come quelli correlati alle disabilità, scendendo direttamente nel cuore delle questioni

⁴ <https://www.alzheimerunititalia.it/citta-amica/>.

⁵ <https://www.afamonlus.org/uniti-per-circolamento/>. Presso il centro lavorano otto professionisti: 1 neuropsicologa, 4 psicologi, 1 fisioterapista, 1 educatore, 1 OSS, 1 avvocato.

pedagogiche e partendo dal punto di vista dei protagonisti» (Giaconi, Capellini, 2019, p. 17).

Nello specifico, sette persone del centro sono state intervistate attraverso dispositivi audio e video: la psicologa, la neuropsicologa e coordinatrice dell'associazione, l'educatrice socio-pedagogica, due figlie "caregivers" e donne ospiti del centro. Di seguito, si riportano le principali domande utilizzate durante le interviste semi-strutturate, che ovviamente sono state declinate in funzione del ruolo della persona intervistata:

- chi sei?
- che ruolo ricopri all'interno del Centro?
- perché hai scelto il Centro Circolamente?
- come ti senti qui?
- ti piace stare/lavorare qui?
- come è cambiato il tuo approccio con questa malattia da quando frequenti il centro?
- qual è stato il contributo del Centro nella tua vita?
- quali sono gli obiettivi del Centro?
- quali sono le attività che si svolgono qui?
- quali sono stati i momenti più difficili?
- quale tipo di intervento svolgi in questo centro?
- su quali valori si fonda l'associazione?
- che approccio utilizzi nella tua pratica professionale?
- quanto è importante la rete per il funzionamento del Centro?

I principali risultati della ricerca, di cui si presenta una sintesi, sono stati elaborati secondo i principi della *Content Analysis* (Krippendorff, 2018) che in questo caso si è sviluppata in due fasi: a) scomposizione in parti del testo (*frammenti*) che vengono etichettate e classificate; b) rielaborazione attraverso un approccio classico, basato sulla strutturazione (*ex post*) dei concetti, condotto senza il supporto di software, considerato il numero circoscritto di interviste.

Rispetto al primo obiettivo sulla rilevazione delle pratiche significative adottate, le testimonianze dei diversi attori coinvolti restituiscono un quadro positivo, grazie al personale qualificato che lavora all'interno dell'associazione con un approccio inclusivo basato sull'ascolto, sull'accettazione dell'altro, sul sostegno alle famiglie e sullo sviluppo di iniziative che mirano a sensibilizzare la cittadinanza e a collaborare con il Comune e con gli enti territoriali. Come spiega la psicologa del centro in una intervista, il team dei professionisti si occupa «di organizzare tutte le attività di socializzazione, stimolazione cognitiva, eventi di sensibilizzazione rispetto alla malattia ma anche la formazione della famiglia e di tutti i *caregivers* formali e informali che lavorano con la demenza»

(Circolamente, Macerata, 31 maggio 2023). Le attività quotidiane si svolgono principalmente per gruppi omogenei, (a seconda dello stato di complessità della malattia) e consistono in giochi di logica, potenziamento e mantenimento delle capacità residue o attività grafico-creative. Ogni settimana sono programmate anche un'ora di musica e una di attività motoria, con esperti esterni che lavorano sul grande gruppo. Talvolta vengono organizzati anche laboratori di cucina. Si tratta di attività che cercano di sviluppare le potenzialità residue della persona in un'ottica di valorizzazione delle capacità che è in grado di attivare.

Rispetto al secondo obiettivo relativo ai punti di forza e alle criticità del servizio, le persone con Alzheimer e i loro caregivers hanno restituito elementi positivi sulle pratiche di cura, rilevando un approccio basato sulla partecipazione, sul sostegno e sulla relazione. A tal proposito, è significativo l'intervento dell'educatrice del Centro che afferma "Ricordo mia nonna, malata di Alzheimer, che non è mai stata capita e lasciata alle cure delle tante badanti che si sono susseguite nel corso degli anni. Se avessi avuto in quel momento la capacità, la competenza e le conoscenze per poterla aiutare, forse sarebbe andata diversamente o forse non sarebbe stata sola" (Circolamente, 2023). A partire dai contesti familiari, l'educatrice ribadisce l'importanza di una preparazione professionale adeguata per sostenere chi è affetto da demenza, rimarcando l'efficacia di un approccio educativo-pedagogico che mira al mantenimento delle relazioni sociali, promuovendo processi di inclusione e di socializzazione: "Noi cerchiamo di mantenere quelle che sono le capacità residue attraverso una serie di attività mirate, studiate sulla persona, modificandole di volta in volta a seconda della giornata (...) La sua serenità dipende anche dal nostro approccio, dal modo con cui ci mettiamo in relazione, dal tono di voce, dalla comunicazione non verbale fatta di gesti e di ascolto" (Circolamente, 2023).

Di seguito si riportano le frasi più significative espresse da due persone direttamente interessate dalla malattia: «Al Centro vengo tre giorni la settimana, mi porta un autista che trasporta me e altre due persone. Prima era uno sforzo venire, invece ora sono felice. [...] Io sto bene con tutti. Ho un rapporto speciale con tutti.» Alla domanda "Qual è la cosa che ti piace di più del Centro?" la risposta è «La compagnia» (Circolamente, Macerata, 2023).

Un ulteriore elemento di valore riguarda la presenza di una rete di associazioni territoriale che permette lo scambio di alleanze tra enti e cittadinanza, contrastando il rischio dell'isolamento e della solitudine nell'affrontare il gravoso compito dell'assistenza. La testimonianza di una figlia-caregiver, in modo particolare, spiega l'importanza della rete e dell'informazione: «Capisci che tu non ne sai niente ma c'è chi sa. Un periodo mia madre era ripetitiva e vedeva cose. Era difficile da gestire. Abbiamo iniziato questo percorso e io l'ho abbracciato. È come quando ci si aggrappa a qualcosa perché stai per affogare e tu non vuoi morire, vuoi vivere. Nel giro di un anno ho cominciato a stare bene.

C'è stata molta formazione» (Circolamente, Macerata, 2023). L'associazione crea, in questo caso, una rete di contatti e di collaborazioni necessarie per allargare gli orizzonti della cura, attraverso una comunità che sostiene il cittadino, come si evince anche dall'abbraccio, simbolo del logo di Circolamente. L'intento è quello di aprirsi, promuovere le pratiche educative e sensibilizzare il territorio. La dichiarazione di una caregiver «Questo centro mi ha cambiato la vita» (Circolamente, Macerata 2023), rappresenta in pieno lo stato d'animo di chi si sente accolto in un ambiente ricco di interazioni. Si può dedurre infatti che «Alla base di queste associazioni vi è [...] una forte condivisione di un insieme di idee-guida e del desiderio-impegno a testimoniarle, diffonderle e realizzarle nell'intera società» (Donati, Rossi, 1995, p. 140).

In riferimento alle principali criticità, queste sono state esplicitate, in particolare, dagli operatori in merito alla necessità di potenziare la presenza delle figure professionali con competenze socio-pedagogiche ritenute fondamentali per la progettazione e l'azione educativa rivolta ad adulti con disabilità.

Dal punto di vista metodologico, la narrazione ha tessuto le trame dei racconti autobiografici in cui ognuno/ognuna è stato parte attiva di un processo autentico di testimonianza diretta (Giaconi *et al.*, 2021). In tal senso, gli studi confermano che «ricca è la letteratura che riconosce alla narrazione, come paradigma scientifico, numerose potenzialità terapeutiche, emancipatorie e trasformative, euristiche, formative e autoformative» (Giaconi, Capellini, 2019, p. 19). Lo stesso Bruner afferma che è narrando che «costruiamo una versione di noi stessi nel mondo» (2002, p. 12).

Ascoltare le storie legate ad una malattia può significare ascoltare un “narratore ferito”, come lo definisce Maria Teresa Russo (2012), il punto di vista di un malato o di chi gli sta accanto e vive in qualche modo la malattia. Il segnale forte è quello di voler essere accettato, compreso e messo nelle condizioni più favorevoli per potersi sentire parte attiva della propria vita. Appare chiaro l'aspetto dell'educabilità umana in ogni fase della vita, *lifelong learning*, come espressione delle potenzialità individuali e diritto all'uguaglianza in termini di scelte e opportunità.

Come afferma Del Bianco «Tali testimonianze consentono di cogliere il processo che conduce verso l'autodeterminazione» (Del Bianco, 2019, p. 45). Lo ricorda la stessa dottoressa Cipollari, coordinatrice del centro, che rimarca l'obiettivo del progetto educativo dell'AFAM, ovvero quello di «restituire alla persona con demenza una buona qualità di vita. La sfida è non vedere solo le limitazioni ma vedere le potenzialità e su queste lavorare, per creare un progetto riabilitativo affinché le capacità residue che queste persone hanno si mantengano il più a lungo possibile» (Circolamente, Macerata, 2023).

La promozione del benessere della persona e il miglioramento della qualità della sua vita è un punto di forza dell'associazione, che coopera sinergicamente con le famiglie, la cittadinanza e gli enti locali.

Lo studio condotto vuole essere un contributo per rispondere, attraverso una testimonianza diretta, ai quesiti riguardanti gli interventi pedagogici ed educativi atti a sviluppare un approccio inclusivo e accogliente. L'esperienza sul campo si è conclusa con la realizzazione di un documentario in cui sono state raccolte tutte le interviste, le immagini significative e gli aspetti peculiari del Centro Circolante, a cui i vari attori coinvolti hanno partecipato con interesse e motivazione⁶.

Per concludere, l'approccio narrativo è una strategia centrale per avviare processi di *empowerment* (Ruggerini *et al.*, 2013) e tessere un ponte pedagogico tra cura e relazione dove ogni persona possa esprimere le proprie capacità e migliorarne il funzionamento, attraverso lo svolgimento di attività e la partecipazione nelle diverse aree di vita insieme ad altri. Come afferma Umberta Telfener «Comunicare diventa sinonimo di partecipazione alla costruzione di contesti di significato» (White, 1992, p. 10). Pertanto, favorire la possibilità di poter vivere il più possibile una vita dignitosa in contesti favorevoli all'inclusione, vuol dire migliorare la qualità della vita di una persona. È importante sottolineare come «L'esperienza della malattia è di per sé un evento relazionale, che coinvolge inevitabilmente una rete di persone a diverse distanze e prossimità» (Piosara, 2022, p. 70). Quanto argomentato, per affinità di fondamenti teorici, incontra ulteriori agganci concettuali nel *Capability Approach* (Sen, 1999) che insiste sui concetti di benessere, povertà, sviluppo umano e sulla giustizia dei sistemi sociali e istituzionali, promuovendo una visione olistica in grado di considerare tutte le dimensioni del benessere individuale e quelle appartenenti al contesto sociale (Taddei, 2018). Come afferma Amartya Sen, il *functioning* non è solo ciò che un individuo fa, come il termine lascerebbe supporre, ma anche quello che egli è: «I funzionamenti rilevanti per il benessere variano da quelli più elementari, quali l'evitare gli stati di morbilità e di mortalità, l'essere adeguatamente nutriti, l'aver mobilità e così via, a numerosi altri funzionamenti più complessi, quali l'essere felici, il raggiungere il rispetto di sé, il prendere parte alla vita della comunità, l'apparire in pubblico senza provare un senso di vergogna» (Pasqualotto, 2014, p. 278).

4. Considerazioni conclusive e prospettive future

L'Università degli Studi di Macerata «mira allo sviluppo delle persone e

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=0MvnC8KUWFc>.

della società attraverso il valore aggiunto che le scienze umane e sociali portano alla comprensione di questioni complesse in ambito socio-economico e politico attraverso una prospettiva interdisciplinare» (Unimc, 2023). La terza missione ha tra i suoi obiettivi quello di delineare alleanze tra comunità di pratiche inclusive, attivando una rete di interazioni possibili tra i servizi del territorio per promuovere l'*empowerment* e attività di *Lifelong Learning*, elementi fondanti per la dimensione sociale dell'Università (Formica, 2014, p. 72) di cui l'inclusione è un pilastro irrinunciabile.

In questa prospettiva, il contributo delle ricercatrici e ricercatori impegnati nell'ambito della Didattica e Pedagogia Speciale possono assumere un ruolo importante nel lavoro di ricerca e azione pedagogica ed educativa sul territorio, attraverso processi di accompagnamento e *capacity building* a diversi attori. L'impegno appena delineato risponde ad una concezione della Pedagogia Speciale che d'Alonzo definisce come «la scienza pedagogica che pone al centro delle sue attenzioni e delle sue riflessioni le questioni educative riferite a bambini, giovani e adulti che presentano problematiche personali particolari, specifiche, differenti, propriamente “speciali”» (2019, p. 298). Essa riflette sulle istanze educative e formative di strategie e modelli di azione per ridurre le differenze e incoraggiare lo sviluppo delle attitudini di ogni persona, apportando il proprio contributo in uno scenario caratterizzato da contesti sociali complessi in cui emergono disabilità ed emarginazione. A partire da questo costrutto si evince che «La pedagogia speciale, nella sua dimensione epistemologica e pragmatica, richiama la prima forma dell'aver cura, che è supporto evolutivo e formazione libera e orientata all'autodeterminazione» (Salis, 2019, p. 124).

Sulla base delle criticità emerse dallo studio di caso si cercherà di delineare una strada percorribile in cui la Pedagogia Speciale possa muovere possibili traiettorie. Una sfida aperta tra diritto e realtà, che necessita di soluzioni di intervento in collaborazione con le istituzioni attraverso un *welfare* sociale che risponda alle esigenze di un fenomeno sempre più dilagante come quello della malattia di Alzheimer. L'intento è quello di sensibilizzare e riconoscere ampia considerazione a questa “malattia sociale” che comporta significative ricadute sia sulla persona malata sia sulle famiglie e, di conseguenza, sulla società. L'analisi di caso per la rilevanza della tematica investe l'Università stessa del compito di riflettere e rivedere il quadro di competenze su cui investire nella formazione dei futuri educatori e pedagogisti all'interno dei Corsi di studio.

Fermarsi all'aspetto puramente assistenziale non assicura la piena presa in carico di questa malattia. Ci si preoccupa delle terapie e delle cure da prescrivere, di offrire strutture, dare contributi economici ma si trascurava un aspetto fondamentale: la qualità della vita della persona. Chi è malato di Alzheimer è anzitutto una persona e non solo un malato, un uomo o una donna con una storia alle spalle di cui non rimane che qualche frammento di memoria. La difficile

accettazione della malattia, la conseguente esclusione nei vari contesti sociali, il senso di vergogna, i legami spezzati fanno precipitare inesorabilmente queste persone verso l'abisso dell'isolamento.

L'approccio basato sui diritti dell'uomo va oltre il modello biomedico focalizzato esclusivamente su patologie e sintomi, in quanto mira a riconquistare valore e dignità dei singoli riconoscendoli come cittadini con pari diritti, doveri e partecipazione.

Riferimenti bibliografici

- Alici L. (2012). *Prossimità difficili. La cura tra compassione e competenza*. Roma: Aracne.
- Bartorelli L. (2015). *Le buone pratiche per l'Alzheimer. Strategie assistenziali per operatori coraggiosi*. Roma: Carocci Faber.
- Borgna E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Giulio Einaudi.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Cahill S. (2018). *Dementia and Human Right*. Bristol University Press
- Costanza A. (2008). *Il malato di Alzheimer: aspetti legali e burocratici*. Torino: SEEd.
- d'Alonzo L. (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana.
- Del Bianco N. (2019). Le narrazioni delle persone con disabilità: una via per l'emancipazione. In: Giaconi C., Del Bianco N., Caldarelli A. (Eds.). *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Deluigi R. (2017). *Legami di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Donati P., Rossi G. (1995). *Le associazioni familiari in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Formica C. (2014). *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*. Napoli: Giapeto editore.
- Giaconi C., Capellini S.A. (2021). Pedagogia Speciale e narrazioni: un binomio euristico e formativo per professionisti inclusivi. In: Giaconi, C., Del Bianco, N., Caldarelli A. (Eds.). *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., Taddei A. Capellini S.A. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 3: 7-21.
- Kitwood, T. (2015). *Riconsiderare la demenza*. Trento: Erickson.
- Krippendorff K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. New York: Sage Publications.
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Ministero della Salute (2014). Piano delle demenze. Testo disponibile al sito: <https://www.trovanorme.salute.gov.it/norme/dettaglioAtto?id=50972&completo=true>.

- Morin E. (1999). *La testa benefatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L., Saiani L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: Mac Graw Hill.
- OMS (2004). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute: ICF Versione breve*. Trento: Erickson.
- Pasqualotto L. (2014). *Disabilità e inclusione secondo il Capability Approach*. Disponibile al sito: <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/988>.
- Pierosara S. (2022). *Per un'autonomia narrativa. Etica, storia, educazione*. Roma: Studium Edizioni.
- Ruggerini C., Manzotti S., Griffò G., Veglia F. (2013). *Narrazione e disabilità intellettuale. Valorizzare esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*. Trento: Erickson.
- Salis F. (2019). *La relazione di cura e l'approccio narrativo. Possibili sinergie tra pedagogia speciale e medicina*. Roma: Studium Edizioni.
- Santin M.C. (2017). *Alzheimer: il benessere possibile. Pratiche e modelli nella cura della demenza: le esperienze di un territorio di montagna*. Trento: Erickson
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knop.
- Stake R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage Publications
- Taddei A. (2018). La pedagogia speciale tra sguardi filosofici e pratiche metodologiche: prospettive emancipatorie. *Italian Journal For Special Education for Inclusion*, 7(1): 67-77. Doi: 107346/sipes-01-2019-07
- Taddei A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Trabucchi M. (2022). *Aiutami a ricordare. La demenza non cancella la vita*. Milano: San Paolo.
- Unimc (2023). *Terza missione*. In: <https://www.unimc.it/it/lavoro-territorio/terza-missione>.
- White M. (1992). *La terapia come narrazione. Proposte cliniche*. Roma: ASTROLABIO.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization.
- Yin R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks (CA): Sage.

Alia

L'insegnante inclusivo e la pedagogia interculturale

The inclusive teacher and intercultural pedagogy

Farnaz Farahi Sarabi*

Riassunto

Il contesto pedagogico e scolastico attuale pone in essere, negli insegnanti di ogni ordine e grado, sfide inerenti la capacità di adattare la propria formazione e didattica alla complessità del mondo contemporaneo. Una complessità caratterizzata da classi e ambienti di apprendimento per lo più interculturali, verso cui i classici approcci pedagogici “monoculturali” rischiano di non sviluppare quel pensiero critico e proattivo che la scuola dovrebbe, invece, instillare nei discenti. Il presente contributo, dopo aver definito i termini di intercultura e inclusività, mira ad analizzare in che modo la formazione, la didattica e la scuola possono affrontare, ad oggi, tale complessità pedagogica. Delineando, al contempo, l'ideale profilo dell'insegnante cosiddetto “inclusivo”, nella logica di una progettazione didattica che lo sia altrettanto.

Parole chiave: intercultura, docente inclusivo, formazione.

Abstract

The current pedagogical and school context poses, in teachers of all levels, challenges inherent in their ability to adapt their training and teaching to the complexity of the contemporary world. This complexity is characterized mostly by intercultural classrooms and learning environments, toward which classical “monocultural” pedagogical approaches risk failing to develop the critical and proactive thinking that schools should, instead, instill in learners. After defining the terms of interculturality and inclusivity, this paper aims to analyse how training, teaching and schools can deal with such pedagogical complexity to date. Outlining, at the same time, the ideal profile of the so-called “inclusive” teacher in the logic of an instructional design that is equally so.

Keywords: interculture, inclusive teacher, training.

* Università degli Studi di Firenze. E-mail: farnaz.farahisarabi@unifi.it.

Articolo sottomesso: 04/03/2024, accettato: 17/04/2024

1. Introduzione: intercultura e inclusività al giorno d'oggi

Il paradigma scolastico odierno è governato da nuovi principi educativi che, per riprendere Morin (2017), si rifanno non più a quelli d'ordine, di separazione e riduzione, secondo la logica deduttiva-induttiva-identitaria della non contraddizione, ma a quelli della "complessità" (Cambi, 2016; Morin, 2017). Una complessità incarnata da un pensiero pedagogico non semplificante, ma dell'incertezza e delle indicibilità logiche (Bauman, 1999), indice del livello di interdipendenza culturale e identitario che vi è all'interno e all'esterno delle istituzioni scolastiche contemporanee. In esse, spesso, le logiche locali e quelle globali fanno emergere sfide e urgenze ulteriori che gli insegnanti devono affrontare, attraverso nuove modalità di apprendimento dei contenuti che siano, a tutti gli effetti, interculturali (Ceruti, 2016).

Se ne consegue che, in un contesto globale e interculturale come quello scolastico odierno, se si vuole smantellare e comprendere tale "complessità", così come individuata da Morin (2017), e renderla a vantaggio dei discenti, l'obiettivo è adoperarsi (didatticamente) per un *modus operandi* che sia inclusivo (Bauman, 1999). Mettendo, cioè, in pratica procedure pedagogiche che rappresentino un vero e proprio cambio di paradigma (Szpunar, 2022), a partire dalla scuola primaria, cui di seguito in prima istanza ci riferiremo.

Partiamo dall'inquadrare, con cognizione di causa, il concetto di "intercultura", unito a quello di inclusione scolastica, per poi comprendere quali procedure didattiche e di insegnamento si possono ad esso connettere. A riguardo, secondo una prospettiva normativa, è il punto 4 dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite che ci offre una chiara definizione di ciò che vuole dire adottare un sistema di istruzione inclusivo (sia nei confronti delle disabilità che dell'interculturalità): un'educazione che sia di qualità ed equa, consistente in un'opportunità di apprendimento per tutti (UNDP, 2015). Un concetto di inclusione che richiamerebbe qualcosa di poliedrico poiché, in considerazione della complessità di cui sopra (Morin, 2017), rimanda a una metodologia didattica che si fondi, a sua volta, su equità, promozione sociale e valorizzazione di tutti gli alunni, indipendentemente dalla condizione sociale di appartenenza, così come di quella identitaria e culturale (Ianes, Cramerotti, 2013).

Quanto riportato significa che, sebbene la scuola italiana, più di altre europee, sia ancora in preda all'essere di tipo monoculturale (Anolli, 2011), non rispettando quella che è la commistione di identità esistenti nelle classi, il contesto pedagogico odierno invita a un cambio radicale di paradigma verso una scuola che sia *ex-clusiva* e *in-clusiva* (Digilio, 2023). Un paradigma didattico,

quello dell'inclusività, che non sia imperniato sui concetti di normalità e individualità, ma di condivisione, cooperazione e interdipendenza. Un modello individuale e di similarità che, in definitiva, lasci spazio a quello dell'accettazione della differenza dell'altro e dell'assimilazione di nuove prospettive sia identitarie che culturali (Szpunar, 2022; Dovigo, 2014). Un paradigma dove cioè si esalti il pluralismo, che per questo deve essere rivolto all'apertura, alla problematizzazione e alla messa in discussione (critica) di ogni pensiero emergente da chi apprende e insegna (Cambi, 2019).

Sulla base di questi principi teorico-applicativi, dunque, definiamo il «paradigma dell'inclusione» (Isidori, 2019, p. 48) come un sistema in grado di valorizzare al meglio ogni singolo alunno, indipendentemente dal grado di svantaggio (non solo culturale, ma anche identitario, o fisico, o sociale) da cui parte. Inclusione significa dare spazio e possibilità a ciascun alunno di accrescere il proprio bagaglio di conoscenze, affinché comprenda la realtà e partecipi alla vita della comunità, nonché sviluppi competenze emotive e relazionali attraverso il confronto con la diversità (Isidori, 2019).

Occorre fare, però, una necessaria distinzione tra il termine inclusione e quello di integrazione. Se con il primo termine si fa riferimento a un approccio didattico che coinvolga tutti gli alunni, con integrazione si rimanda soltanto agli alunni con disabilità e obiettivi speciali di apprendimento (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013). Nell'inclusione, in altre parole, non vi è uno standard di adeguatezza da perseguire, quanto dello sviluppo integrale di tutti gli alunni, nessuno escluso, sotto il profilo della cognizione, emozione e socialità, in cui tutti gli studenti, sia quelli con bisogni educativi speciali che quelli "normali" o disabili, vengono considerati allo stesso modo (Isidori, 2019). In questo senso, considerare una pedagogia inclusiva in un contesto interculturale porta con sé tutti quei valori che lo stesso concetto di inclusione ha con sé, quali: la libertà, l'equità, la solidarietà, l'uguaglianza, la partecipazione, la sostenibilità, il rispetto per la diversità, la comunità, la non violenza, la fiducia e l'onestà (Booth, Ainscow, 2014).

Il cambio di paradigma didattico cui abbiamo accennato comporta anche una radicale trasformazione, alla base, della formazione dell'insegnante e delle competenze che lo riguardano, sia in riferimento a quelli specializzati, che di sostegno (Cottini, 2017; Ciraci, Isidori, 2017). Ogni processo didattico, infatti, deve rivoluzionare la propria prassi formativa per essere poi messo in pratica a livello pedagogico (Cottini, 2017).

2. Formare l'insegnante inclusivo: dalla competenza alla comprensione

Per rispecchiare la complessità interculturale, la formazione di un inse-

gnante (e di un qualsiasi educatore) deve essere intesa non solo come una formazione alla “conoscenza”, ma anche e soprattutto una “formazione alla complessità”: ecologica, cosmologica, storico-evolutiva e antropologica (Ceruti, 2016). Nuove dimensioni globali e interculturali che farebbero emergere altrettante nuove dimensioni scientifiche, nell’insegnante, a vocazione inter- e transdisciplinare, valorizzandone il ruolo di facilitatore dell’apprendimento, nonché di mediatore culturale tra i discenti. Una sorta di incontro tra saperi scientifici e umanistici, per dare senso pieno e complesso alle forme «dell’esperienza umana sul nostro pianeta in tutti i suoi spazi e in tutti i suoi tempi» (Ceruti, 2016, p. 26).

Seguendo la prospettiva di Schön (1987), la formazione dell’insegnante deve procedere con la capacità di instillare, in quest’ultimo, una didattica *per l’azione, nell’azione e sull’azione*. Un insegnamento che sia rivolto alla progettazione dell’intervento didattico, alla capacità di affrontare e risolvere imprevisti e divergenze culturali, nonché alla capacità di rivedere, sotto il profilo critico, qualsiasi pensiero razionale. Una pratica didattica, quindi, riflessiva e di ascolto (Slavi, Giornelli, 2020) che attui non soltanto una visione identitaria e culturale propria, ma più crisi identitarie che rimandino all’inclusività interculturale (Nuzzaci, 2011; Szpunar, 2022).

Detta altrimenti, per parafrasare le parole di Baldacci (2018), formare l’insegnante inclusivo significa andare oltre la semplice conoscenza, per abbracciare la capacità di comprendere e ascoltare il sapere. L’autore, in particolare, riprendendo il pensiero di Gramsci riporta che «l’elemento popolare “sente” ma non comprende né sa; l’elemento intellettuale “sa” ma non comprende e specialmente non sente. I due estremi sono dunque la pedanteria e il filisteismo da una parte e la passione cieca e il settarismo dall’altra. [...] L’errore dell’intellettuale consiste nel credere che si possa *sapere* senza comprendere e specialmente senza sentire ed essere appassionato, cioè che l’intellettuale possa essere tale se distinto e staccato dal popolo [...] cioè senza sentire le passioni elementari del popolo, comprendendole, cioè spiegandole (e giustificandole) nella determinata situazione storica e collegandole dialetticamente [...] a una superiore concezione del mondo [...] il “sapere”. Se l’intellettuale non comprende e non sente, i suoi rapporti col popolo-massa sono o si riducono a puramente burocratici, formali [...] se il rapporto tra intellettuali e popolo-massa, tra dirigenti e diretti, tra governanti e governati, è dato da una adesione organica in cui il sentimento passione diventa comprensione e quindi sapere (non meccanicamente, ma in modo vivente), allora solo il rapporto è di rappresentanza [...] si crea il “blocco storico» (Gramsci, 1930). Una nota dal profilo schiettamente pedagogico quella di Gramsci, a supporto delle tesi inclusive di cui sopra, poiché afferma le condizioni necessarie per condurre l’elemento popolare dalle

passioni elementari (il mero sentire dell'insegnante) al sapere, dal folklore a una concezione culturale superiore (Baldacci, 2018).

Parafrasando quanto riportato, la formazione non deve incentrarsi soltanto sul sapere, ma anche sul sapere essere. Un insegnante preparato all'inclusione dovrebbe essere in grado di stimolare la curiosità, insegnare a documentarsi, rendere critici nei confronti dei mass media, far conoscere e rilevare stereotipi e pregiudizi, porre attenzione al clima relazionale della classe, far sperimentare modalità di gestione non violenta dei problemi, sostenere gli allievi nella scoperta della propria e altrui identità, utilizzare positivamente e valorizzare le differenze, suscitare la consapevolezza dell'arricchimento reciproco degli scambi culturali (Durino Allegra, 1993). Detta altrimenti, di formare e formarsi, per l'appunto, alla complessità (Ceruti, 2016).

Alla base della formazione di un insegnante inclusivo vi sono abilità e competenze sia individuali che relazionali. Sotto il profilo delle competenze individuali ritroviamo la capacità di ascoltare, osservare, valutare, analizzare, mettere in relazione, nonché il rispetto per il pensiero altrui, la curiosità, la capacità di sopportare e accettare la differenza. Per quanto concerne, invece, le capacità relazionali e socio-emotive ci riferiamo sostanzialmente all'intelligenza emotiva e all'abilità di regolare e gestire le proprie emozioni (Deardorff, 2006; Dewey, 1933). L'insieme di queste abilità "trasversali" (Ciraci, 2019) consente di mettere in moto, all'interno della *forma mentis* di un insegnante, un approccio alla didattica che mobilita, in modo critico e proattivo, conoscenze, abilità e competenze negli alunni, di qualsiasi ordine e grado. Ci stiamo riferendo a un concetto di formazione che sia in grado di instillare un approccio riflessivo e dialettico alla didattica interculturale (Szpunar, 2022).

Su questi principi devono poi integrarsi una serie di ulteriori competenze interculturali e inclusive che permetta agli insegnanti di: essere avviati alla conoscenza della cultura del bambino immigrato; imparare a stendere un profilo biografico e cognitivo del bambino immigrato per una progettazione educativa individualizzata; acquisire le nuove competenze di glottodidattica necessarie per mettere in grado gli allievi di affrontare meglio i problemi del bilinguismo (Fiorucci, 2011; Fiorucci, 2020; Profanter, Hachfeld, 2020).

In sostanza stiamo parlando di: ripensare le proprie modalità di insegnamento attraverso una revisione dei contenuti e dei metodi; adottare atteggiamenti favorevoli all'instaurarsi di un clima scolastico di apertura e dialogo in classe e allo sviluppo di una percezione della diversità come arricchimento reciproco; accedere alle nuove conoscenze necessarie per essere in grado di gestire tale complessità; adottare atteggiamenti critico-riflessivi in relazione alle pratiche didattiche sperimentate; infine, «adottare un atteggiamento di ricerca e in collaborazione con gruppi di insegnanti e con l'ausilio di esperti esterni, mirando alla realizzazione di un progetto di ricerca-azione che costituisca un

metodo attivo di formazione in servizio e di aggiornamento permanente» (Cesari-Lusso, 1996, p. 172).

Per riuscire, Ouellet (2007) propone di attuare i seguenti passaggi all'interno di un percorso formativo ben strutturato ai fini dell'inclusione:

1. costruzione di un solido quadro di riferimenti teorici che consenta di fare luce sul vasto campo di saperi su cui poggiano i progetti di formazione interculturale;
2. l'individuazione di conoscenze e competenze fondamentali da promuovere o rafforzare;
3. la costruzione di un impianto metodologico forte e condiviso;
4. la definizione di adeguati percorsi formativi di aggiornamento in termini di metodi e contenuti.

La formazione dell'insegnante sotto il profilo interculturale e inclusivo, in estrema sintesi, comporta il passaggio da una *forma mentis* che attenzioni la coscienza del sapere, a una che faccia rimando all'autocoscienza.

3. Coscienza e autocoscienza dell'insegnante nella pedagogia interculturale

Per spiegare meglio il concetto, riprendiamo Cambi (2017), secondo cui la pedagogia interculturale si pone come punto di vista e strumento decisivo per studiare il fenomeno dell'inclusività, della condivisione di spazi e contesti da parte di identità dalla cultura diversa. La prospettiva da adottare e a cui conformarsi, per un insegnante che operi in questo campo, è dunque di tre tipologie: quella interpretativa; quella interdisciplinare; quella dell'agire formativo. Sul piano interpretativo, l'alterità deve essere vista come un valore e ciò predispone a un'interculturalità e a un'inclusività che si basa, al contempo, su un'interdisciplinarietà tra antropologia culturale, sociologia e filosofia. Aspetti che quando si parla di inclusività sotto una prospettiva interculturale non possono essere tenuti distinti al fine del pensare sociale, politico ed educativo. Quella interdisciplinare ripensa, invece, il soggetto sì in base alla sua identità, che al nutrirsi dal diverso da sé che si fa arricchimento proprio della coscienza. Infine, l'agire formativo deve farsi carico di una mentalità aperta e autocritica prima nell'insegnante e, per mezzo di questo, negli alunni (Cambi, 2017; Favorini, 2015).

Sul piano interculturale, di conseguenza, l'assunto pedagogico di base che sappia essere inclusivo deve instillare nell'insegnante, parimenti, un assunto formativo in grado di connettere coscienza e autocoscienza. Ovvero, consapevolezza di sapere e sviluppare sapere nel discente, di qualunque identità culturale di provenienza sia. Assunto pedagogico che è da considerarsi «scienza di scienze e come sapere regolato da criteri base quali differenza/accoglienza/incontro/dialogo/riconoscimento/empatia/solidarietà/collaborazione, che oramai

guidano in modo organico la riflessione educativa sull'interculturalità» (Cambi, 2017, p. 194). Mettere in atto una formazione didattica che abbia tra gli assunti l'inclusività e l'interculturalità, nella logica della pedagogia interculturale, comporta sviluppare esperienze operative che sappiano ben sintetizzare teoria e didattica, al di là delle difficoltà linguistiche, culturali, curricolari che questo comporta. La capacità, in sintesi, di sviluppare un modello didattico sistematico (Cambi, 2017).

Farahi (2021), al proposito, suggerisce che, per imparare a confrontarsi e a porre in essere un progetto didattico che abbia a che fare con la coscienza e l'autocoscienza di un insegnante, è opportuno partire da un'ottica decostruzionista "consapevole" (Cambi, 2008). Partire cioè da quei dispositivi fondamentali come l'apertura all'altro, la decentralizzazione culturale, il meticciamiento delle culture, la convergenza tra etnie differenti, l'intreccio dei linguaggi, l'apertura nei confronti del nomadismo (Farahi, 2021). Il tutto con lo scopo di favorire uno scambio dialettico, caratterizzato «da un reciproco e costante ascolto, da un'interazione con l'altro. La pedagogia interculturale, da questo punto di vista, può dare un contributo rilevante alla decostruzione di una identità culturale unica, monolitica e autoreferenziale» (Farahi, 2021) che è l'opposto di ciò che è considerato inclusivo.

4. Un possibile profilo dell'insegnante inclusivo

A partire dalla logica formativa che abbiamo delineato, tracciare un profilo dell'insegnante inclusivo, in termini generali, può non essere facile, se ci riferiamo a contesti interculturali specifici. Questo perché ogni determinato contesto scolastico e pedagogico porta con sé elementi propri. Eppure possiamo tracciare alcune caratteristiche comuni che l'insegnante inclusivo deve avere, partendo da ciò che è presente nella letteratura di riferimento.

Secondo la prospettiva dell'European Agency for Development in Special Needs (2012) l'insegnante che si definisca inclusivo deve innanzitutto essere in grado di: valorizzare la diversità dell'alunno; sostenere gli alunni; lavorare con gli altri; sviluppare sistematicamente il proprio profilo professionale. A ciascuno di questi valori fanno poi rimando altre competenze e conoscenze più specifiche (Bocci *et al.*, 2021). Un aiuto, in tal senso, ci arriva dall'*Index per l'inclusione* (Booth, Ainschow, 2014). Gli autori affermano che un insegnante inclusivo non può prescindere dal desiderare una didattica che si ispiri a matrici valoriali interculturali, così come a metodologie di insegnamento che siano coerenti con gli stessi assunti valoriali della diversità. In particolare, gli autori riferiscono alcuni valori fondamentali che devono essere posseduti dall'insegnante inclusivo: l'uguaglianza di qualsiasi alunno di fronte a un contenuto; la

partecipazione; la comunità intesa come spazio relazionale e della collaborazione; il rispetto per la diversità; la sostenibilità, ovvero la ricerca dell'impegno in vista di obiettivi a lunga durata.

Secondo le prospettive dell'European Agency for Development in Special Needs e dell'*Index* le competenze dell'insegnante inclusivo discendono essenzialmente dall'assunzione di determinati valori. Una lettura diversa, invece, viene data dal MIUR (2018), che non fa rimando ad alcun contenuto valoriale, ma descrive il profilo del docente rifacendosi a cinque dimensionalità: culturale-disciplinare, metodologico-didattica, organizzativa, istituzionale-sociale, formativo-professionale. In questo caso, la componente valoriale è una competenza trasversale alle altre, per la quale si necessita di considerare un numero maggiore di aree, tra cui quella personale, relazionale, psicopedagogica, didattica, organizzativa ed epistemologica. L'insegnante inclusivo diventa colui che è in grado di possedere sia le competenze di base dell'insegnamento, che quelle trasversali relative all'aspetto valoriale della professione, da considerarsi interdependente alle altre (Bocci *et al.*, 2021).

Se mettiamo ancora più in relazione l'inclusione con l'interculturalità di una classe, ciò comporta anche, da parte dell'insegnante inclusivo, la capacità di ridefinizione dell'azione didattica (Demetrio, 2022). A tal riguardo, agli insegnanti che vogliono operare in funzione interculturale, in un contesto che lo sia altrettanto, è richiesto in primo luogo di adottare una prospettiva di lavoro e formazione che si predisponga al riconoscere negli alunni resistenze e potenzialità, nonché la capacità di rilevare molteplici differenze cognitive e sociali in ciascun alunno. In tal senso, le materie vanno rivisitate cogliendo in essere «gli elementi necessari, sufficienti e aggiuntivi al fine di creare spazi di lavoro interculturale come se interculturalità esplicita (connessa alle migrazioni, al confronto tra culture, usanze, linguaggi...) non si facesse. Non per una sorta di furbizia didattica, ma affinché gli studenti grandi o piccoli possano cogliere quanto nella scienza, nella storia, nelle religioni, nelle letterature ed arti vi sia di interculturale di meticcio e contaminato» (Demetrio, 2022, p. 82) e riportarlo nella propria vita.

C'è da dire che il profilo dell'insegnante inclusivo può apparire riduttivo, poiché ricopre al contempo ruoli diversificati. Egli, in prima istanza, deve essere mediatore interculturale tra i discenti (di provenienza differente), in quanto deve favorire il confronto e far emergere eventuali distanze socio-cognitive, al fine di rintracciare punti comuni e differenti per ricercare spiegazioni e soluzioni a qualsiasi tipo di problema. In secondo luogo, l'insegnante inclusivo deve essere riflessivo, cioè rinviare domande, mettersi in gioco all'interno del gruppo, svolgere il proprio ruolo didattico come uno specchio. Deve però essere anche un animatore, poiché attento alla situazione comunicativa, per fare in modo che tutti, all'interno di un contesto classe, possano esprimersi e prendere

parola. Infine, forse la qualità più importante, l'insegnante deve essere un regolatore, in quanto chiamato ad elaborare le risposte che riceve dai discenti, al fine di riutilizzare le stesse per fornire e creare nuove situazioni di ricerca, promuovendo al contempo la riflessione e la risoluzione dei problemi per mezzo del pensiero critico (Morin, 2020; Farahi, 2022) e dell'accettazione dei fallimenti (Favaro, 2022).

In termini di competenze, Abdallah-Pretceille (1999) traduce il tutto in tre implicazioni. L'insegnante deve avere una competenza (interculturale) di tipo soggettivistico, che significa la capacità di scoprire la dimensione unica dell'individuo (alunno) che ha di fronte e dell'importante dialogo e ascolto che deve riservargli (Sclavi and Giornelli, 2014). La seconda competenza comporta la capacità di gestire e mediare le interazioni tra pari e diversi su contenuti di apprendimento e didattici: l'incontro non avviene mai in astratto, ma implica contatto, difesa, incontro-scontro, dove l'obiettivo è la convivenza e la crescita interculturale per tutti. Infine, la terza abilità consiste nel trasformare in azioni concrete e gesti didattici visibili i concetti appresi, considerando le conoscenze etnopedagogiche sia del contesto specifico in cui si verificano gli incontri interculturali, sia degli individui che partecipano, contribuendo insieme alla creazione di storie di vita condivise. Poiché questo avviene prevalentemente in maniera spontanea durante le interazioni tra le persone, diventa essenziale introdurre una mediazione pedagogica che, ispirandosi a tali principi, possa sviluppare progetti e opportunità educative (Abdallah-Pretceille, 1999). Una competenza che sia, in definitiva, plurale, oltre che trasversale, ossia: etnopedagogica (teorica e operativa), cognitiva (relativa alle conoscenze e saperi) ed ecologica-didattica (come mettere in pratica quanto si sa a livello etnopedagogico e cognitivo) (Demetrio, 2022).

Da una parte, dunque, abbiamo un modello di definizione dell'insegnante inclusivo che si rifà al possesso basilare di assunti valoriali considerati inevitabili e imprescindibili. Dall'altro, un modello che fa leva sul concetto di competenze e competenza trasversale, che si aggiunge, senza poter fare a meno, a quelle di base della didattica. La scelta dell'uno o dell'altro modello avrà delle ricadute a livello della progettazione pedagogica.

5. Percorsi di didattica inclusiva: interdipendenza e cooperative learning

Come si può intuire, la designazione di un insegnante inclusivo si traduce nella capacità di progettare, a sua volta, progetti di didattica altrettanto inclusivi che facciano leva su quella complessità (Morin, 2017), incertezza (Bauman, 1999) e differenza (Cambi, 2019) di cui abbiamo riferito in precedenza. Non vi è, tuttavia, una comune strategia né una metodologia didattica predefinita che

vada incontro al concetto di inclusività applicata al contesto classe, poiché gli stessi modelli pedagogici si adattano in corrispondenza dei contesti di apprendimento che via via si vanno creando, ognuno dei quali è a sé stante dagli altri (Ciraci, 2019).

Grazie a Ciraci (2019), individuiamo alcuni punti di riferimento fondamentali, in termini di azioni didattiche, che hanno un'importanza strategica nell'ambito di costruzione di competenze e nel favorire i processi di inclusione (Ciraci, 2019; Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013): lavorare per problemi, o *problem solving*, poiché mette in campo un'idea, la sperimenta e si confronta anche con altri per la risoluzione dello specifico problema (Engestrom, 2016); promuovere l'apprendimento sociale e valorizzare l'interazione tra pari in classe, in quanto il confronto favorisce il progresso delle strutture cognitive per mezzo del contesto sociale, come nella *peer education* o nel *role playing* (Vygotskij, 1978; Moreno, 1985); creare le condizioni significative di coinvolgimento individuale per sostenere la motivazione, poiché nessun apprendimento può fare a meno del coinvolgimento del soggetto che apprende (Rogers, 1969); puntare sull'autoefficacia come motore motivazionale dell'apprendimento, quali rinforzo positivo, feedback e valutazione formativa, per alcuni il vero motore motivazionale dell'apprendimento (Bandura, 1982); infine, favorire una riflessione di tipo metacognitivo e promuovere l'autovalutazione, ovvero l'acquisizione autonoma di competenze nel lungo termine (Ciraci, 2019).

La didattica inclusiva deve altresì essere orientata al dialogo e, al contempo, essere dialogica. Soltanto attraverso il confronto con qualcuno, nonché un processo di riflessione costante su ciò che si è acquisito, e pertanto con la differenza qualora fossimo in un contesto interculturale, si sviluppa il senso critico nel discente (Dewey, 1933; Pezzano, 2017). Se ne deriva che la didattica inclusiva diventa una didattica a tutti gli effetti esperienziale, un fenomeno sociale, in cui l'apprendimento stesso avviene per mezzo dell'esperienza e del confronto con gli altri, secondo i principi, potremmo dire, del *cooperative learning* (Dewey, 1916). Un'esperienza che, di conseguenza, per essere inclusiva, deve essere formulata e narrata. O meglio, per «formularla è necessario portarsi all'esterno di essa, vederla come un altro la vedrebbe, considerare quali punti di contatto ha con la vita di un altro, per poterla esporre in una forma che gli permetta di valutarne il significato» (Dewey, 1938, p. 7).

A riguardo, la prassi pedagogica utile nella direzione dell'inclusività, specialmente per le scuole primarie, è senza dubbio quella cooperativa del già citato *cooperative learning* (Dewey, 1916) e del *peer tutoring* (Mitchell, 2014), entrambe strategie potenti per accrescere l'efficacia complessiva dell'insegnamento nelle classi inclusive (Cottini, 2017). Il *peer tutoring* consiste, in particolare, nel coinvolgimento degli allievi con funzioni di tutor, per favorire l'apprendimento di compagni che, in questo modo, vengono ad assumere il ruolo

di *tutees*, all'interno di un piano didattico ben strutturato. Il *cooperative learning*, invece, consiste nello strutturare l'apprendimento in gruppi, in cui gli allievi collaborano e cooperano, creando un effetto sinergico in grado di produrre risultati superiori alla somma degli sforzi individuali e delle capacità messe in campo dai singoli, attraverso il contatto e l'interazione con l'ambiente di vita (Dewey, 1933). Entrambe le metodologie vanno incontro per loro stesse caratteristiche all'inclusività degli alunni sotto un profilo interculturale, ma non solo (Cottini, 2017).

Così come nella fase di insegnamento, l'inclusività, in un contesto interculturale, deve essere garantita, però, anche in merito al processo valutativo (o autovalutativo) del discente. Una valutazione che sia, in un certo senso, "autentica" e che proceda per competenze su più profili, sia contenutistici che relazionali (Baldacci, 2010). In questo senso, l'obiettivo non è rendere appropriata la valutazione per gli allievi, quanto adattare quest'ultima ai bisogni di ciascun discente, nella prospettiva di un lavoro collettivo che miri all'inclusione: non adattarsi a ciò che è già disponibile, ma adattare gli strumenti alle necessità di ciascun alunno (Nuzzaci, 2019). Ciò includerebbe un'adeguata progettazione e programmazione inclusiva del processo valutativo che miri a decisioni strategiche ragionate in termini di frequenza, orario, scelta, genere di prova, durata, struttura delle domande e altri elementi, al fine di adeguare a un livello culturale simile le differenze esistenti tra gli allievi. Promuovendo, al contempo, un maggiore rispetto per la diversità dell'altro (Younge and Kim, 2010; Nuzzaci, 2019).

Per rifarci a quanto afferma Favaro (2022) occorre creare, all'interno dei percorsi didattici, molteplici connessioni. Una classe scolastica, e una procedura didattica, che rifletta cioè la complessità del mondo in cui mediazione e intrecci di culture sono oramai considerati non più l'eccezione, ma la normalità, secondo quel paradigma di differenza che avevamo individuato con Cambi (2019). Proprio nell'incontro tra culture differenti si aprono occasioni di crescita reciproca e di inclusività vicendevole, se ciò viene instillato da un insegnante che è stato formato a tale scopo. Incentivare la cultura della differenza significa per l'autrice costruire percorsi didattici che ripercorrono le seguenti fasi (Favaro, 2022): la sorpresa e l'imbarazzo; la scoperta e la ricerca; il confronto; l'esito del confronto.

Con la sorpresa e l'imbarazzo, si identifica l'inizio del percorso didattico inclusivo, quello delle domande, dello spiazzamento, del reciproco confronto con gli altri, con comportamenti che appaiono dissonanti rispetto a campioni già predefiniti (il paradigma classico della didattica contrapposto a quello della differenza). La successiva fase di scoperta e ricerca, invece, genera quel processo di problem solving che mira alla nuova conoscenza, all'ottenere informazioni sul mondo, sulla propria e altrui cultura. Per poi proseguire, in tale direzione, con il

confronto, con l'esplorazione dei punti di vista diversi su uno stesso tema, alla produzione di spazi di mediazione e di scambio vicendevolmente arricchente. Infine, la fase dell'esito del confronto, con mondi e punti di vista differenti, ma che, con uno scambio reciproco e una mediazione costante (da parte dell'insegnante) giunge all'apertura di nuovi orizzonti (Favaro, 2022). In tal senso, se si procede con la «metodologia della multi-interpretazione e si propongono molte domande/risposte diverse per uno stesso evento, si impara ad affinare lo sguardo, a negoziare spiegazioni e significati. Ciò per non correre il rischio di saturare la curiosità con il ricorso a spiegazioni basate sempre e comunque su presunte appartenenze culturali ed etniche, rigide e immutabili» (Favaro, 2022, p. 116).

Ponendoci in un contesto interculturale e stando quanto abbiamo detto fino ad ora, proviamo di seguito a costruire un percorso didattico in cui, secondo le regole dell'inclusività, tempo, spazio e relazioni possano intersecarsi tra loro, per permettere ai discenti di avvicinarsi alle altre culture e agli altri. Posto che il filo conduttore è la scoperta delle differenze dell'altro, nonché il confronto delle idee e la collaborazione interdipendente dell'apprendimento, le fasi del percorso potrebbero essere così strutturate (Favaro, 2022): presentazione di un fatto, eseguita attraverso la descrizione e l'esposizione di ciò che è accaduto; raccolta e confronti dei diversi punti di vista, il che coinvolge l'analisi e la comparazione delle varie prospettive e opinioni espresse su un argomento o un evento; individuazione e riconoscimento delle differenze, che comportano l'identificazione e la consapevolezza delle disparità e delle variazioni esistenti tra le diverse opinioni o situazioni; consapevolezza del proprio punto di vista, attraverso la riflessione e il riconoscimento delle proprie opinioni, credenze e valori personali riguardo a un determinato argomento o situazione; ricerca dei significati e delle ragioni che stanno alla base delle differenze e delle diverse interpretazioni, che implica l'analisi e l'approfondimento delle motivazioni e delle cause che portano a visioni diverse su un determinato argomento; individuazione delle comunanze e delle analogie, che comporta la scoperta e l'identificazione delle somiglianze e delle corrispondenze tra diverse opinioni, idee o situazioni; infine, ricerca di soluzioni creative attraverso lo scambio e la negoziazione, arricchimento reciproco o nuova definizione dei limiti e delle relazioni, con l'obiettivo di trovare nuovi approcci, arricchire reciprocamente le prospettive o ridefinire le relazioni e i limiti esistenti (Favaro, 2022).

6. Conclusioni: per una comunità pedagogica, sociale e scolastica che faccia leva sull'individuo, ma in prospettiva interculturale

Nel mondo odierno le classi delle scuole primarie sono impregnate spesso di varie caratteristiche culturali, etniche, identitarie. Ciò ha disegnato nuove (e

necessarie) modalità di formazione e insegnamento da parte degli educatori scolastici, in una continua relazione tra scuola e società (Sorzio, 2024) che richiama il concetto di educazione progressiva ed esperienziale di Dewey (1993). Stando a quanto emerso dal presente contributo, il concetto di inclusività, se riferito alla contingenza scolastica ed educativa, nonché interculturale, contemporanea, supera la nozione di identità individuale, per rivolgere l'attenzione alla formazione che abbia come scopo la policulturalità e l'interculturalità interiore, soprattutto in termini di plasticità mentale sia del discente che dell'insegnante. Tale nuova *forma mentis* contribuirebbe alla costruzione, nel lungo termine, e a partire proprio dal contesto scolastico, di una comunità collettiva che faccia leva sui valori inclusivi, avendo all'origine la considerazione e il rispetto per il singolo individuo.

In conclusione, per utilizzare le parole di Morin (2001), possiamo dire che «l'unità, il meticcio e la diversità devono svilupparsi contro l'omogeneizzazione e la chiusura. [...] Ognuno può e deve, nell'era planetaria, coltivare la sua poli-identità: familiare, regionale, etnica, nazionale, religiosa o filosofica, continentale e terrestre. Ma il meticcio può sviluppare una poli-identità a partire dalla sua bipolarità familiare – bipolarità etnica, nazionale, se non continentale – e così costituire in sé un'identità complessa pienamente umana» (Morin, 2001, pp. 79-80). Dal punto di vista dell'insegnante, favorire un simile modo di procedere significa altresì alimentare, come afferma Dewey (1998), quella forma di sapere che è propria dell'attore, di colui che è impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi come sempre nuove modalità. Una pedagogia che riesca a formare professionisti riflessivi che sappiano accrescere le competenze in via trasversale, riflettendo sull'azione e ripensando le prassi pedagogiche, in funzione sia dell'individuo che del benessere collettivo.

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Preteille M. (1999). *Didactique interculturelle*. Paris: Presse Universitarie de France.
- Anolli L. (2011). *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*. Milano: RaffaelloCortina Editore.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Baldacci M. (2018). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carrocci.
- Bandura A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37: 122-148. Doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122.
- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.

- 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. Doi: 10.13128/form-10463.
- Booth T. and Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2008). *Incontro e dialogo*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2016). La complessità come paradigma formativo. In: Galli M.C., Cambi F., Ceruti M. (Eds.). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2017). Pedagogia interculturale. In: Mariani A., Cambi F., Giosi M., Sarsini D. (Eds.). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2019). Riconoscere e governare le differenze: un compito della pedagogia attuale. In: Felini D., Di Bari C. (Eds.). *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative*. Parma: Junior.
- Ceruti M. (2016). Educazione planetaria e complessità umana. In: Galli M.C., Cambi F., Ceruti M. (Eds.). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cesari-Lusso V. (1996). Formazione interculturale degli insegnanti: dal dire al fare. In: Sirna C. (Ed.). *Docenti e formazione interculturale*. Torino: Il Segnalibro.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando.
- Ciraci A.M. (2019). Strategie didattiche per l'inclusione. La prospettiva delle competenze. In: Isidori M.V. (Ed.). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 82-93). Milano: FrancoAngeli.
- Ciraci A.M., Isidori M.V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione degli insegnanti di sostegno. *ECPS Journal*, 16: 207-234. Doi: 10.7358/ecps-2017-016-cir.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Deardorff D.K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3): 241-266. Doi: 10.1177/1028315306287002.
- Demetrio D. (2022). Competenze cognitive e storie da condividere. In: Demetrio D., Favaro G. (Eds.). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1916). *Democrazia ed educazione*. Milano: Sansoni, 2012.
- Dewey J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1993). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1998). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli Editore.
- Digilio R. (2023). Inclusione, scuola e società. *QTimes Journal of Education Technology and Social Studies*, 2(1): 154-168. Doi: 10.14668/QTimes_15150.
- Dovigo F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In: T. Booth, M. Ainscow. *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

- Durino Allegra A. (1993). *Verso una scuola interculturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning: Learning What Is Not yet There*. New York: Cambridge University Press. Doi: 10.1017/CBO9781316225363.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (ver. 15.04.2021).
- Farahi F. (2021). *Identità e immigrazione. Prospettive pedagogiche e strategie educative*. Rovato: Pensa Multimedia.
- Farahi F. (2022). Nuove prassi pedagogiche per favorire la partecipazione e il pensiero critico a scuola. La clinica della formazione al servizio degli insegnanti. In: Parricchi M., Vaccarelli A. (Eds.). *Sentieri di umanità nel mondo. Cittadinanza, partecipazione, educazione*. Zeroseiup: San Paolo d'Argon.
- Favaro G. (2022). Mediazione e intrecci di culture. Percorsi di didattica interculturale. In: Demetrio D., Favaro G. (Eds.). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Favorini A.M. (2015). La formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva. *Studi e Ricerche*, 16(3): 61-76, testo disponibile alla pagina: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2213> (ver. 15.04.2024).
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gramsci A. (1930). *Lettere dal carcere*, §33 del Quaderno 4, 451-452. In: Baldacci M. *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci, 2018.
- Ianes D., Cramerotti S. (2013). *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Isidori M.V. (2019). Il paradigma dell'inclusione per una scuola sostenibile. In: Isidori M.V. (Ed.). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro> (ver. 15.04.2021).
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence based teaching strategies*. London-New York: Routledge.
- Moreno J.L. (1985). *Manuale di Psicodramma*. Roma: Astrolabio.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educatio-nis*, XII(3): 9-27.

- Nuzzaci A. (2019). La “valutazione inclusiva, autentica e partecipativa” come strumento per eliminare l’indifferenza per le differenze. In: Isidori M.V. (Ed.). *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Pezzano T. (2017). *Le radici dell’educazione. La teoria dell’esperienza in John Dewey*. Milano: FrancoAngeli.
- Profanter A., Hachfeld A. (2020). La Formazione interculturale degli insegnanti per una scuola inclusiva: un atto d’equilibrio fra teoria e realtà in Alto Adige. *Formazione & Insegnamento*, 18(1): 178-190. Doi: 10.7346/-fei-XVIII-01-20_16.
- Ouellet F. (2007). Le componenti della formazione interculturale. In: Snaterini M., Reggio P. (Eds.). *Formazione interculturale: teoria e pratica*. Milano: Unicopli.
- Rogers S. (1969). *Libertà nell’apprendimento*. Milano: Giunti.
- Schön D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sclavi M. and Giornelli G. (2014). *La scuola e l’arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Feltrinelli.
- Sorzio P. (2024). *Dewey e l’educazione progressiva*. Roma: Carocci.
- Szpunar G. (2022). L’insegnante riflessivo per una scuola inclusiva. *Pedagogia Oggi*, XX(1): 161-167. Doi: 10.7346/PO-012022-21.
- UNDP (2015). *L’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Available at <https://unric.org/it/agenda-2030/>.
- Vygotskij L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, Cambridge.
- Young V.M., Kim D.H. (2010). Using Assessments for Instruction Improvement: A Literature Review. *Education Policy and Analysis Archives*, 18: 1-36. DOI: 10.14507/epaa.v18n19.2010.

Recensioni/Book reviews

Massimiliano Stramaglia, *Pedagogia e alta sensibilità. Una nuova sfida per l'educazione*, Studium Edizioni, Roma 2023, ISBN 978-88-382-5349-2, pp. 130.

Il volume di Massimiliano Stramaglia affronta un tema piuttosto inusuale nell'ambito delle riflessioni proprie delle scienze dell'educazione: l'alta sensibilità quale caratteristica di alcune persone (indicate con la sigla PAS) che, già dall'età infantile e persino neonatale, sentono "troppo" quello che gli accade intorno, in maniera a volte intollerabile, come se avessero sempre una sorta di "nervo scoperto" che gli procura una speciale capacità di percepire in versione amplificata non soltanto suoni, odori, colori ma anche stati d'animo, umori ed emozioni altrui.

Se l'alta sensibilità rappresenta, evidentemente, una straordinaria risorsa personale, al tempo stesso può anche trasformarsi in un limite: quello di sentirsi a volte inadeguati, non compresi, soli, diversi, rifiutati dagli altri e, in generale, di disporre di una caratteristica "scomoda", a volte socialmente poco accettabile, specialmente se riferita al genere maschile, o comunque scarsamente stimata. Rilevata questa possibile criticità, l'Autore non si sofferma semplicemente ad enunciarla e interviene, con la sua attenta analisi, nel portare il problema sotto la lente di indagine della riflessione pedagogica al fine di ricavare delle piste di intervento educativo a vantaggio di chi, nel corso della sua esperienza di vita, è caratterizzato da alta sensibilità oppure di coloro i quali si trovano ad interagire con persone dotate di questa caratteristica.

La trattazione che ne deriva è scorrevole, pertinente, supportata da buoni riferimenti bibliografici e anche da numerosi passaggi autobiografici riguardanti l'esperienza di via di Massimiliano Stramaglia e che, per questo, la rendono più vivida, sentita, incarnata e a tratti tenera quando riferita alla sua età infantile.

Il volume si snoda attraverso tre nuclei tematici cui corrispondono altrettanti capitoli.

Il primo è dedicato a tracciare un profilo del bambino con alta sensibilità fin dalla fase neonatale, descrivendo le sue caratteristiche di personalità e le sue doti individuali, con l'aggiunta anche di alcune, utili indicazioni educative a vantaggio dei suoi genitori i quali possono davvero fare la differenza se si rendono pronti non a censurare, ma ad accogliere la speciale sensibilità del proprio figlio. In questa maniera quest'ultimo potrà esprimersi secondo libertà piuttosto che provare ansia, vergogna e senso di colpa nel cogliere la sua diversità. Essa si manifesta nella capacità empatica di essere molto intuitivi, di saper leggere immediatamente le emozioni e gli stati d'animo altrui, di sapersi interrogare sulle domande fondamentali della vita, di essere precisi, leali, affidabili, pronti a fornire aiuto, di "manifestare una *pietas* nei riguardi degli altri che nemmeno i migliori tra gli adulti sarebbero capaci di provare" (p. 29) e persino di lottare per la verità e la giustizia sin da piccoli.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17750

Tutto questo patrimonio di risorse interiori va gestito con la massima attenzione e l'emotività con una speciale cura affinché il bambino PAS non venga frainteso o persino condizionato, anche inconsapevolmente, da chi si prende cura di lui: questi piccoli infatti, pur di riuscire a farsi amare, sono anche disposti a compiacere, ad obbedire, ad omologarsi alle richieste del contesto, a soffocare i propri desideri a vantaggio della necessità sociale di farsi accettare dagli altri come questi ultimi li vorrebbero. Parallelamente, il problema educativo più rilevante, come afferma Stramaglia, è che "i bambini PAS non ricevono ancora un adeguato trattamento educativo da parte delle istituzioni" (p. 47) e quindi corrono il rischio che la loro sensibilità, piuttosto che divenire una risorsa creativa per sé e per gli altri, si trasformi in elemento di esclusione.

Il secondo capitolo espone la necessità, per le persone PAS, di imparare a "sentirsi", ad accettarsi, a stimarsi, a dialogare con se stesse ed infine ad amarsi cominciando a prendere confidenza con questo speciale tratto genetico che le rende "persone di cuore e di valore e, come il centauro di Chirone, aperte a comprendere la sofferenza del mondo, perché la vivono in prima persona" (pp. 90-91). Si tratta soprattutto di imparare a gestire l'autopercezione di vulnerabilità che costantemente le accompagna. Alcuni strumenti utili che vengono suggeriti a proposito nel volume sono il *disputing*, le tecniche di gestione delle emozioni e dell'ansia, l'imparare a leggere le informazioni che il proprio corpo invia (una per tutte, la stanchezza derivante dalla presenza di un sovraccarico di stimoli e la conseguente necessità di raccoglimento per rigenerarsi).

Il terzo capitolo è dedicato alla opportunità, per i PAS, di "decomprimersi", ossia di ricercare una propria zona di "benessere evolutivo" (p. 93) mediante tre azioni principali: presa di coscienza, gestione del tono emotivo e centratura che devono trovare applicazione anche all'interno dell'ambiente scolastico e familiare.

Il volume, nel suo complesso, possiede il merito di aver individuato la necessità del riconoscimento delle caratteristiche distintive e della presa in carico di tipo educativo dei bisogni di bambini e adulti ad alta sensibilità. Quest'opera apre così un nuovo campo di indagine per le scienze dell'educazione ed inaugura una inedita sfida educativa per genitori ed insegnanti. Come afferma Massimiliano Stramaglia in chiusura delle sue pagine, richiamando Heidegger, l'alta sensibilità ha ancora da essere "pensata" e certamente questo suo contributo editoriale rappresenta un importante ed utile passo in questa direzione.

Maria Grazia Simone

