

Pedagogicamente e didatticamente

Pedagogicamente e didatticamente
collana diretta da
Raffaella Biagioli e Marinella Muscarà

Comitato Scientifico

Paola Aiello, *Università di Salerno*
Vanessa Delgado Benito, *Universidad de Burgos*
Liliana Dozza, *Libera Università di Bolzano*
Massimiliano Fiorucci, *Università di Roma Tre*
Edvige Giunta, *New Jersey City University*
Teresa Godall, *Universitat de Barcelona*
José González-Monteagudo, *University of Seville*
Viviana La Rosa, *Università Kore di Enna*
Alessandra Lo Piccolo, *Università Kore di Enna*
Anna Maria Murdaca, *Università Kore di Enna*
Antonella Nuzzaci, *Università di Messina*
Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*
Maria Grazia Proli, *Università di Firenze*
Alessandro Romano, *Università Kore di Enna*
Clara Silva, *Università di Firenze*
Maria Tomarchio, *Università di Catania*
Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*
Renata Zanin, *Libera Università di Bolzano*

Abitare l'inclusione
tra *logos* ed *ergon*:
contesti, storie, persone

a cura di
Marinella Muscarà, Alessandro Romano, Catia Giaconi



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

La pubblicazione del presente volume è stata finanziata con i fondi
del Dipartimento di Studi classici, linguistici e della formazione
dell'Università degli Studi di Enna "Kore"

© Copyright 2026

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Distribuzione: Messaggerie Libri SPA - Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione: PDE PROMOZIONE SRL - via Zago 2/2 - 40128 Bologna

Il presente PDF con ISBN 978-884677087-5 è in licenza CC BY-NC



Abitare l'inclusione
tra *logos* ed *ergon*:
contesti, storie, persone

PREMESSA

Catia Giaconi

La Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), grazie all'Università degli Studi di Enna Kore, ha promosso il secondo Convegno Annuale Nazionale della comunità scientifica delle studiose e degli studiosi di Pedagogia e Didattica Speciale. Dopo *I linguaggi della Pedagogia Speciale: la prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (Pinnelli, Fiorucci & Giaconi, 2024), si passa, come mostra questo volume, alla complessa dimensione concettuale dell'*Abitare l'inclusione*.

Il titolo del convegno, e ora di questo testo, *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone* porta alla luce un'esplorazione profonda e multidimensionale del concetto di Pedagogia Speciale per l'inclusione, che attraversa le profonde trame concettuali che intrecciano il valore sociale e la progettazione di pratiche educative e didattiche, coinvolgendo ogni aspetto della vita quotidiana a partire dai contesti e interessando storie e persone. È in questo orizzonte che ogni storia raccontata diventa un tassello prezioso per comprendere come l'abitare richieda processi e pratiche trasformative. Proprio attraverso l'analisi dei contesti, delle storie e delle relazioni educative si delinea un quadro complesso dove il *logos*, simbolo della ragione e del pensiero critico, si intreccia con l'*ergon*, rappresentazione dell'azione e dell'esperienza pratica, in grado di ripensare nuovi spazi generativi per la ricerca scientifica.

Questa è la sfida che la SIPeS ha voluto lanciare e, allo stesso tempo, affrontare con le diverse indagini presentate nelle sezioni di questo volume, cercando di condurre le lettrici e i lettori a riflettere sulle dinamiche che caratterizzano le relazioni interpersonali e i luoghi di vita condivisi, evidenziando come le narrazioni individuali possano trasformare le sfide e i traguardi dell'inclusione.

La metafora dell'abitare nella Pedagogia Speciale per l'inclusione si riferisce all'idea di creare spazi e condizioni in cui ogni persona, in particolare con disabilità, possa sentirsi accolta e valorizzata come parte attiva e integrante della comunità. Questo concetto implica un'attenzione sia ai

temi dell'accessibilità sia a quelli della progettazione di contesti inclusivi. Pertanto, la metafora dell'abitare richiama diverse linee strategiche chiave che – in linea con le sezioni di questo volume – possono essere così identificate:

1. Promuovere l'accessibilità e l'accoglienza: L'abitare implica che gli spazi e le pratiche siano accessibili, ossia la rimozione delle barriere fisiche e culturali che ostacolano la partecipazione attiva. Concetti che richiamano anche le ricerche sul ruolo delle innovazioni tecnologiche e digitali.
2. Favorire l'autodeterminazione: L'abitare implica anche il supporto all'autodeterminazione e alla self-advocacy delle persone con disabilità, dando loro la possibilità di essere parte attiva alle scelte che riguardano il personale Progetto di Vita. A tal proposito, diverse sono le ricerche della comunità della Pedagogia Speciale che nel testo approfondiranno tali nuove frontiere di indagine.
3. Favorire la costruzione di comunità inclusive: Abitare un contesto inclusivo significa esser parte di una comunità che riconosce e valorizza le diversità. Questo chiama in causa il valore delle reti e dei sistemi integrati per l'inclusione, ponendo le basi per una nuova collaborazione tra scuola, famiglia e territori per il Progetto di Vita. In questa direzione, acquisiscono un forte significato gli studi che presenteremo in questo volume attenti sia alle voci della scuola, che abbracciano i temi della progettualità, della gestione della classe e della formazione degli insegnanti; sia alle professioni educative, con particolare attenzione ai temi dell'orientamento, del lavoro e della salute.

In sintesi, la metafora dell'abitare nella Pedagogia Speciale e nella prospettiva inclusiva dinamizza le continue tensioni in divenire oltre i confini tracciati verso la qualità (della ricerca, della formazione, della professione, delle relazioni), in continuo dialogo con le altre discipline, con i territori e con le persone stesse.

La sfida dell'inclusione si gioca nelle "contaminazioni" e nella corresponsabilità delle scelte, delle progettualità, delle strade da intraprendere con sguardo prospettico e apertura scientifica. Sguardo e apertura sono ciò che ci auguriamo sia colto tra le pagine di questo volume, che raccoglie ricerche e studi scientifici della Comunità della Pedagogia Speciale.

Riferimenti bibliografici

Pinnelli S., Fiorucci A. Et Giaconi C. (a cura di) (2024), *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*, Lecce: Pensa Multimedia.

ABITARE L'INCLUSIONE TRA *LOGOS* ED *ERGON*: CONTESTI, STORIE, PERSONE

Marinella Muscarà, Alessandro Romano

Abitare l'inclusione significa rivendicare lo spazio, per parafrasare un contributo di Andrea Canevaro (2017), "fuori dai margini" e favorire quello slittamento simbolico che consente di tradurre il pensiero in operosità e la riflessione in azione. *Abitare l'inclusione* è lo spazio del confronto e del conflitto poiché è il luogo d'incontro tra sguardi differenti. Da una parte, esso rimanda all'analitico e accorto approccio che è proprio della Pedagogia Speciale, impegnata a favorire lo sviluppo integrale della persona attraverso l'osservazione, l'analisi e la comprensione delle esperienze che si compiono nel quotidiano. Dall'altra, esso conduce al concetto di "partecipazione" cioè a una scelta etica che abilita e qualifica la persona in condizione di fragilità o vulnerabilità non solo ed esclusivamente come destinataria di un intervento di cura educativa ma come protagonista capace di autodeterminare, partecipando, al discorso agito su di sé. Tuttavia, *abitare l'inclusione*, in quanto luogo d'intersezione è anche terreno del conflitto tra coloro che credono in una «cultura dell'attenzione alla persona più debole» (d'Alonzo, 2018, p. 7) e coloro che dichiarano «la loro perplessità e la loro contrarietà, ritenendo irrealistica la possibilità che le persone con disabilità possano trovare giovamento nel vivere esperienze educative e didattiche comuni insieme agli altri coetanei privi di deficit» (d'Alonzo & Giaconi, 2024, p. 5). *Abitare l'inclusione* significa, altresì, educare lo sguardo all'eterogeneità della natura umana immaginando, progettando e realizzando interventi di cura – nei contesti formali, non formali e informali – in nessun caso orientati da azioni riduzionistiche delle identità ma tutte le volte confermativi della complessità generata dall'azione congiunta di *contesti*, *storie* e *persone*.

L'orizzonte di senso così tracciato restituisce una visione del concetto stesso di inclusione *pan-topico*, *pan-cronico* e *pan-antropico*.

Il concetto d'inclusione, quello autentico e intenzionale, è *pan-topico* cioè riguarda ogni luogo e ogni contesto. Non sfuggirà certamente a tutti coloro che hanno fatto esperienza dell'aula, come insegnanti o come al-

lievi, che il contesto, cioè lo spazio, costituisca un elemento di straordinario valore per la corretta gestione della classe. Abilità prossemiche e cinestiche confermano il docente competente come regista e co-costruttore dell'evento formativo. Il contesto, lo spazio, diviene poi particolarmente importante anche nella prospettiva dell'UDL e nei modelli e nelle Linee guida del PEI (D.I. 182 del 20 dicembre 2020; D.I. 153 del 1° agosto 2023), impegnando gli insegnanti in un processo ininterrotto di costruzione dell'ambiente di apprendimento più idoneo al progetto educativo-didattico ma anche di decostruzione di quelle barriere fisiche e simboliche, che ostacolano il processo di inclusione e la piena partecipazione di tutti gli allievi. Tuttavia, i *contesti* non sono esclusivamente quelli delle agenzie formative scolastiche. La storia italiana dell'inclusione testimonia come il processo di integrazione, che inizialmente trovò realizzazione all'interno delle classi scolastiche, finì per estendersi anche all'extra-scuola, poiché l'unica condizione che consente agli uomini e alle donne di allenare e promuovere concretamente le personali potenzialità è nella relazione, cioè nella possibilità di sperimentare forme di socialità nella vita reale. «Si capisce che il valore della vita inclusiva diventa promozione umana globale da sperimentare nella vita quotidiana, nell'utilizzo di servizi a disposizione del cittadino, nel mondo produttivo. Ecco allora le persone con disabilità che si appropriano degli spazi sociali come tutti, che utilizzano i mezzi pubblici come tutti, che vanno nei supermercati a fare compere come tutti, che bussano le porte del mondo lavorativo come tutti» (d'A-lonzo, 2018, p. 17). D'altra parte, la Pedagogia Speciale, come scienza che si interroga sui diversificati aspetti dell'educabilità umana, ha necessità di mostrarsi efficace nello spazio in cui i bisogni si manifestano cioè in una dimensione localizzata e concreta: nell'aula, al parco, nelle agenzie formative extra scolastiche, nei campi sportivi ecc. (Canevaro, 1999).

Il concetto d'inclusione, quello credibile e accettabile, è *pan-cronico* cioè riguarda ogni tempo e ogni storia. È noto che le esperienze personali o soggettive si presentano organizzate e strutturate in modo che ciascun ricordo di esse sia collocabile sull'asse verticale delle successioni, secondo un principio del "prima" e del "dopo". Se il "prima" dell'inclusione è caoticamente intrecciato alle politiche di occultamento e segregazione dell'*alterità/disabilità*, cioè intimamente connesso con il concetto stesso di discriminazione, il "dopo" è ineluttabilmente implicato nel presente, nella storia quotidiana vissuta e narrata oggi dagli studenti e dalle studentesse con disabilità o in situazione di vulnerabilità, come anche dai loro insegnanti, educatori, *caregiver*, professionisti della riabilitazione,

operatori del Terzo Settore ecc. «La presenza nelle classi dell'allievo con disabilità ha provocato, negli insegnanti, la ricerca di un modello educativo didattico, capace di soddisfare i bisogni di tutti gli allievi presenti in aula. La scuola ha imparato, e dove si lavora bene ciò è ben documentato, ad accogliere la persona con deficit, a dialogare con i medici, psichiatri e specialisti della riabilitazione, innestando un processo di costruzione unitaria di percorsi educativi e riabilitativi e di comunicazione multidisciplinare e plurispecialistica grazie anche alla legge 104 del 1992» (d'Alonzo & Giaconi, 2024, p. 6). L'inclusione è *pan-cronica* perché appartiene anche al futuro. Infatti, dal momento che il futuro esiste unicamente nel presente poiché è solamente qui e ora che esso può essere immaginato, l'inclusione stessa deve essere assunta e celebrata non come un traguardo raggiunto o come un processo compiuto ma «come condizione cui ambire per sempre e in ogni luogo» (Muscarà, 2021, p. 92). L'inclusione è in ogni tempo, è nelle storie che si raccontano ma anche nelle storie che si scrivono ogni giorno in un impegno quotidiano che eccede le ragioni scientifiche o accademiche e che si ascrive all'interno di spazi dell'anima le cui coordinate sono l'etica e la morale.

Il concetto d'inclusione, quello giusto e rispondente, è *pan-antropico* cioè riguarda ciascuna persona. Sono oramai distanti nel tempo gli anni in cui UNESCO, nella Raccomandazione del 1958, classificava l'istruzione indicando l'educazione speciale come comprendente «*all general or vocational education given to children who are physically handicapped, mentally handicapped, socially maladjusted or are in other special categories*» (UNESCO, 1958, § 12-13). Infatti, se da una parte, la Pedagogia Speciale si mostra come sapere critico orientato prioritariamente a sostenere lo sviluppo globale delle persone con bisogni specifici, attraverso dispositivi teorici e operativi che possano favorire *vite reali* all'interno dei loro contesti socio-culturali, dall'altra il concetto di "inclusione" si mostra oggi, nel suo senso completo ed estensivo, come sfida educativa che riguarda tutti e che ha come obiettivo la piena partecipazione di ciascuna persona, dentro e fuori la scuola. Al riguardo, osserva Patrizia Gaspari che «La prospettiva inclusiva non riguarda solo gli alunni con disabilità, ma predispone nuovi orizzonti pedagogico-didattici dialogici, ricorsivi, solidali e cooperativi, allestendo veri e propri palcoscenici accoglienti e anti-emarginanti che consentono alle persone più vulnerabili di *abitare* le molteplici dimensioni della fragilità» (2023, p. 107).

Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone ha tutti questi significati e il volume, attraverso le sei sezioni che lo compongono,

tenta di restituire un quadro articolato e coerente della Pedagogia Speciale contemporanea, intesa come sapere critico capace di *abitare l'inclusione* nella tensione generativa tra *logos* ed *ergon*, tra principi fondativi e pratiche situate, tra intenzionalità educativa e concretezza delle pratiche e delle esperienze vissute. In particolare, la sezione sulle *innovazioni tecnologiche e digitali* permette di problematizzare l'uso delle tecnologie come dispositivi educativo-didattici non neutri, sottolineando la necessità di una progettazione intenzionale, eticamente orientata e riflessiva, capace di sostenere processi di emancipazione, partecipazione e autodefinizione, evitando riduzionismi strumentali e derive tecnicistiche. La sezione dedicata ai *territori e al sistema integrato per l'inclusione* consente di mettere in evidenza una visione ecosistemica dell'educazione, valorizzando il territorio come spazio formativo e relazionale. I contributi evidenziano l'importanza di reti corresponsabili tra servizi, istituzioni e comunità locali per costruire contesti accoglienti, capaci di sostenere identità personali, professionali e collettive. La sezione sulle *nuove frontiere della Pedagogia Speciale* rivela un ampliamento significativo dei campi di indagine e intervento, ponendo al centro prospettive intersezionali, progetto di vita, *Universal Design for Learning* e ricerca orientata alla giustizia e alla partecipazione sociale. La sezione dedicata alle *voci della Scuola* restituisce la complessità dell'agire didattico inclusivo, mostrando come progettualità didattica, gestione della classe e formazione docente concorrano a costruire ambienti di apprendimento flessibili, partecipativi, orientati al riconoscimento delle differenze e alla loro valorizzazione. La sezione sulle *professioni educative*, infine, insieme a quella dedicata agli *orizzonti di ricerca dei giovani studiosi*, mostrano l'importanza di approcci integrati e la necessità di metodi scientificamente fondati per confermare la Pedagogia Speciale come "sapere in movimento" in cui *logos* ed *ergon* consentono di ricostruire contesti, narrare storie, conoscere persone.

Bibliografia di riferimento

- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale: La riduzione dell'handicap*, Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2017), *Fuori dei margini: Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2018), *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Brescia: Scholé.
- d'Alonzo L. Et Giacconi C. (a cura di) (2024), *Manuale per l'inclusione*, Brescia: Scholé.

- Gaspari P. (2023), *La Pedagogia speciale, oggi: Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*, Milano: FrancoAngeli.
- Muscarà M. (2021), *Mitopoietica ed educazione del futuro*, in M. Stramaglia (a cura di), *Pedagogia Didattica e Futuro: Studi in onore di Michele Corsi*, Lecce: Pensa-Multimedia, pp. 85-93.
- UNESCO (1958), *Recommendation concerning the international standardization of educational statistics adopted by the General Conference of UNESCO at its tenth session*, Paris, 3 December 1958.

LE INNOVAZIONI TECNOLOGICHE E DIGITALI
PER LE DISABILITÀ
Antioco Luigi Zurru

LE INNOVAZIONI TECNOLOGICHE E DIGITALI PER LE DISABILITÀ

Antioco Luigi Zurru

Inclusione tra *logos* ed *ergon*

Nonostante si tratti del concetto che probabilmente risulta fra quelli più citati e utilizzati, dall'ambito della ricerca scientifica fino al dibattito sociopolitico e alla più comune pubblicistica, l'idea di inclusione si caratterizza per non pochi tratti di opacità.

Il sostegno e la promozione del processo di inclusione possono assumere, infatti, i contorni di una concettualità che rischia di essere svuotata, se concepita solo ed esclusivamente come una mera petizione di principio, spesso priva di una significativa concretezza nella realtà dei percorsi esistenziali degli individui. Allo stesso modo, ma in direzione opposta, anche l'operosità necessaria a sostenere i percorsi inclusivi si espone alle criticità correlate alla disposizione al fare che non è guidata da un chiaro e trasparente orizzonte di prospettiva, su molteplici piani.

È in tal senso che le contraddizioni alle quali spesso si assiste e che ostacolano l'effettivo sviluppo della cultura inclusiva sono talvolta innescate da misconcezioni e strumentalizzazioni. Categorizzazioni improprie e riduzionismi, da una parte, insieme a speculazioni e oggettivazioni, dall'altra, sono fra i fenomeni più eclatanti che impattano negativamente nell'esperienza delle persone con bisogni educativi speciali e delle professionalità d'aiuto impegnate a favorire percorsi di emancipazione, per i singoli, per le comunità e per la società civile.

Non appare superfluo, quindi, ricercare un'opportuna integrazione tra i principi e l'azione come necessaria struttura per lo sviluppo dell'inclusione. Il monito che accompagna il convegno nazionale SIPeS svoltosi presso l'Università di EnnaKore, ad Ortigia nel luglio 2024, impone infatti di "abitare l'inclusione: tra *logos* ed *ergon*", facendo di questo abitare un'occasione proficua per cogliere i principi attraverso le azioni e ridefinire queste ultime secondo i primi.

Sulla scorta di un simile invito, il dibattito in seno alla sessione paralle-

la dedicata all'innovazione tecnologica ha contribuito a strutturare un discorso innervato da una *mission* chiaramente politica, nel più ampio senso ascrivibile al termine. Il progetto culturale dell'inclusione è, infatti, mosso dalla comprensione per l'interesse del singolo, ma allo stesso tempo lo travalica ponendolo alla base dello sviluppo dell'intera società. Se l'inclusione si pone, quindi, come obiettivo culturalmente e scientificamente orientato allo sviluppo politico della comunità civile, conviene assumere la prudenza già richiamata dallo Stagirita, il quale avverte di adottare un metro compatibile con l'oggetto che si intende analizzare. «La trattazione sarà adeguata, se avrà tutta la chiarezza compatibile con la materia che ne è l'oggetto», considerando come i principi della politica «presentano tante differenze e fluttuazioni» (*Etica Nic. I*, 3, 1094b, 11-16). Pur senza pretendere una definizione ultima del fenomeno inclusione, si deve non di meno poter definire i margini del discorso, sia con riferimento al principio che lo sostiene sia per quanto riguarda le azioni che lo innervano.

Nell'attuale prospettiva pedagogico-speciale, l'inclusione è venuta definendosi come la condizione di libertà e di emancipazione, che consente a ciascun individuo di esprimere

[...] pienamente sé stesso e la propria individualità, ponendosi in costante relazione con l'altro e con le strutture sociali e istituzionali, che costituiscono la comunità a cui appartiene e contribuisce e nei confronti della quale può liberamente far riferimento per trovare opportunità e mezzi a supporto della propria realizzazione personale e pubblica (Mura, 2019, p. 77).

Se il principio e la *ratio* dell'inclusione si definiscono in questi termini, le azioni che ne discendono, coerentemente, non possono che configurarsi come un insieme di interventi supportivi tesi a restituire all'individuo con bisogni educativi speciali il senso dei processi di apprendimento, crescita e partecipazione. Piuttosto che ridurre l'uomo a semplice utente di servizi e aiuti, l'azione inclusiva che la Pedagogia Speciale promuove accompagna la persona ad esperirsi come soggetto originale, orientandolo alla

[...] formazione di una identità adulta [che] si caratterizza, quindi, per la possibilità dell'individuo di integrarsi in un contesto e interfacciarsi con l'altro da sé, nel confronto e nella condivisione di valori, di responsabilità e di ruoli, a qualsiasi livello di competenza e abilità (Mura *et al.*, 2024, p. 257).

È in un simile orizzonte che si è posta l'esigenza di riflettere su quale ruolo possano acquisire lo sviluppo e l'innovazione tecnologica e digitale nelle diverse forme e nei molteplici scenari.

Tecnologie per l'inclusione

Le sollecitazioni plurime offerte dalle ricerche presentate nel Panel 1, dedicato alle innovazioni tecnologiche e digitali per l'inclusione, hanno in più occasioni richiamato il rapporto tra principi e azioni, quale matrice fondamentale entro la quale pensare l'inclusione. Tale declinazione, in qualche caso, si è anche capovolta, quando si è trattato di capire in che termini ciò che si fa ha bisogno di essere risignificato, specialmente ogniqualvolta le operosità pensate in determinati frangenti e per il sostegno ad una porzione limitata della comunità umana travalicano le strutture logiche alle quali si è soliti affidarci, andando a disvelare bisogni ed esperienze altre.

Il nesso tra *logos* ed *ergon*, oltre che passibile di un rovesciamento, può darsi anche come elemento che è necessario strappare, per poi ricucirlo nella ricostruzione di nuove trame. È il caso, ad esempio, di quei frangenti in cui le parole e i principi si impongono ciecamente sulle esperienze individuali e sulle possibilità realizzative dei singoli, per comprimerle e cristallizzarle attraverso narrazioni stereotipate. Non meno pericolose, e quindi da strappare e ricucire, le rappresentazioni dei fenomeni dell'innovazione, troppo spesso volutamente aleatorie, sfuggenti e tese a generare sterili polarizzazioni – come per le tecnologie digitali – che alimentano il senso di incertezza, piuttosto che educare all'acquisizione di un atteggiamento autonomo e critico.

L'obiettivo che accomuna le molteplici espressioni della ricerca in seno alla Società Italiana di Pedagogia Speciale è, quindi, quello di strutturare percorsi di progettazione e pianificazione dell'implementazione tecnologica e digitale, perché l'innovazione si concretizzi in un superamento di tutte le forme di utilizzo estemporaneo, oggettivante, non orientato allo sviluppo di una plastica, tangibile e autoriflessiva visione di cosa significhi apprendere, crescere e partecipare.

È in questo senso che l'implementazione degli sviluppi tecnologico-informatici e digitali nei processi educativi e didattici si può caratterizzare per un'azione che moltiplica e rende più complessa la realtà esperienziale. Non perché l'esistenza dei singoli e l'agire in comunità debbano essere oppressi da un disordinato affastellamento di oggetti, prodotti, risorse e procedure, ma perché il sovrapporsi di stratificazioni sempre più evidenti ed ogni volta decostruibili sia la porta d'accesso ad un continuo, e personale, processo di riflessiva esplorazione delle dimensioni plurime della realtà, rispetto a ciò che, solitamente, il punto di vista generalizzato e standardizzato tende a schiacciare sulla sola superficie delle cose.

Riferimenti bibliografici

Aristotele, *Etica Nicomachea* (trad. it. 1996), Santarcangelo di Romagna: Rusconi.

Mura A. (2019), *Cittadinanza*, in L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia: Morcelliana, pp. 77-83.

Mura A., Dettori F., Zurru A.L., Tatulli I., Bonavolontà G., Pagliara S.M., Bullegas D., Falchi S., Pia M., Mallus A. & Monteverde M. (2024), *Traiettorie esistenziali e adulità nell'esperienza della persona con disabilità*, in SIPeS (a cura di), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*, Trento: Erickson, pp. 255-269.

INTRODUZIONE

Daniele Fedeli, Giusi Toto, Elena Zanfroni

Presupposti inclusivi per la promozione di una reale innovazione didattica

In un contesto storico segnato da trasformazioni sociali, economiche e tecnologiche senza precedenti, l'inclusione non può più essere considerata un argomento per pochi o solo per coloro che si trovano ad avere a che fare con diagnosi e certificazioni, ma deve essere posta sempre più al centro del dibattito politico, culturale ed educativo.

La crescente consapevolezza dell'importanza di garantire un'istruzione equa e di qualità a ogni studente (ONU, 2015), indipendentemente dalle sue caratteristiche personali o socio-economiche, ha portato ad analizzare, in modo sistematico e capillare, il complesso intreccio di relazioni tra le nuove tecnologie, la didattica innovativa e le stesse politiche educative inclusive.

I diversi progetti di ricerca e le conseguenti riflessioni che hanno animato il panel *Le innovazioni tecnologiche e digitali per le disabilità*, pur nella specificità dei singoli contributi offerti e dei relativi ambiti di intervento, hanno contribuito a rafforzare la necessità di continuare a problematizzare tali campi di indagine per favorire la promozione di processi di insegnamento sostenibili ed attenti ai bisogni di tutti gli alunni (d'Alonzo & Monauni, 2021).

In questo panorama, dunque, vengono evidenziati alcuni presupposti che ribadiscono come l'inclusione debba essere pensata e interpretata non come un obiettivo raggiungibile solo attraverso singoli interventi isolati, ma nei termini di un processo continuo e sistemico. Le esperienze raccolte contribuiscono a sottolineare come le tecnologie digitali abbiano, infatti, potenzialità significative per trasformare l'apprendimento, in particolare per gli alunni in condizione di vulnerabilità, senza tuttavia trascurare la necessità di un'azione progettuale, quale presupposto imprescindibile dei processi di apprendimento e insegnamento. La per-

sonalizzazione della didattica, attraverso l'uso delle tecnologie digitali, rappresenta, pertanto, una delle sfide più urgenti, ma anche una delle opportunità più promettenti per l'educazione del futuro. Nonostante i traguardi raggiunti, infatti, si ritiene essenziale valorizzare un approccio critico e riflessivo nei confronti dell'innovazione tecnologica in tutti i contesti di vita della persona (Rivoltella & Panciroli, 2023).

Le riflessioni e le esperienze presentate nel panel sottolineano, in particolare, l'importanza di una visione integrata dell'inclusione, che consideri le tecnologie digitali come strumenti potenti ma non onnipotenti, e che valorizzi il ruolo insostituibile degli insegnanti, delle famiglie e delle comunità educative nel costruire un sistema di istruzione che sia realmente equo, sostenibile ed inclusivo. Solo attraverso un impegno collettivo, che coinvolga istituzioni, educatori e stakeholder a tutti i livelli, sarà possibile promuovere un cambiamento strutturale in grado di garantire un'istruzione accessibile e di qualità per tutti.

Tecnologie digitali e inclusione: sfide e opportunità nella didattica del futuro

Il rapporto tra tecnologie digitali e inclusione educativa è cruciale per il futuro della didattica, specialmente dopo la pandemia da COVID-19. Le tecnologie come l'intelligenza artificiale, la realtà aumentata e virtuale e le piattaforme di e-learning offrono opportunità per un apprendimento più accessibile e personalizzato. Tuttavia, se da un lato queste innovazioni favoriscono nuove opportunità per l'inclusione, dall'altro presentano sfide che devono essere affrontate con attenzione, specialmente in contesti educativi complessi e diversificati. L'IA, in particolare, consente di personalizzare i percorsi formativi attraverso sistemi adattivi, risultando particolarmente utile per studenti con Bisogni Educativi Speciali, offrendo un apprendimento su misura basato su stili e ritmi individuali¹.

La pandemia ha messo in evidenza il ruolo cruciale delle tecnologie digitali nel garantire la continuità didattica durante le chiusure scolastiche. In ogni modo, ha anche esacerbato il digital divide, evidenziando le disparità di accesso a dispositivi e connessioni internet di qualità. Questo

¹ W. Holmes, K. Porayska-Pomsta, K. Holstein, E. Sutherland, T. Baker, S.B. Shum, ... & K.R. Koedinger, *Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework*, in «International Journal of Artificial Intelligence in Education», 2022, pp. 1-23.

problema è particolarmente marcato nelle comunità svantaggiate e nelle aree rurali, dove l'accesso limitato alla tecnologia ha impedito a molti studenti di partecipare pienamente alle attività didattiche online. Ricerche recenti mostrano come il digital divide non è solo una questione di accesso tecnologico, ma anche di competenze digitali, con una distribuzione diseguale tra diverse fasce di popolazione, spesso legata a fattori socioeconomici e culturali (Bonavolontà *et al.*, 2023). Uno degli ambiti di maggiore interesse per l'inclusione digitale è la didattica personalizzata. Grazie all'uso dell'IA e delle tecnologie adattive, è possibile costruire percorsi educativi su misura per ogni studente, rispondendo alle esigenze di chi ha difficoltà di apprendimento o disabilità. Queste tecnologie includono strumenti come lettori di schermo, software di sintesi vocale e piattaforme che forniscono contenuti multimediali in formato accessibile. Un esempio recente è l'introduzione di piattaforme di apprendimento che combinano intelligenza artificiale e big data per monitorare costantemente il progresso degli studenti e suggerire adattamenti personalizzati (Roll *et al.*, 2021). Questi sistemi rappresentano un passo avanti significativo verso una didattica inclusiva, soprattutto per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali.

Nonostante le potenzialità offerte dalle tecnologie digitali, l'inclusione educativa non può dipendere solo dall'accesso ai dispositivi tecnologici. La formazione dei docenti gioca un ruolo cruciale nel determinare l'efficacia di tali strumenti nell'inclusione scolastica. Molti insegnanti si trovano di fronte a una doppia sfida: da un lato, devono sviluppare competenze tecniche per utilizzare in modo efficace i nuovi device; dall'altro, devono acquisire competenze pedagogiche per applicare questi strumenti in modo inclusivo e sensibile alle diversità. Recenti studi sottolineano che la mancanza di formazione adeguata può portare a un uso inefficace o addirittura escludente delle tecnologie digitali in classe, aggravando le disuguaglianze preesistenti (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2022).

Le prospettive future vedono l'introduzione di tecnologie sempre più sofisticate nel contesto educativo. Tra le innovazioni più promettenti vi sono le esperienze di apprendimento immersivo, che sfruttano la realtà virtuale e aumentata per creare ambienti interattivi in cui gli studenti possono esplorare concetti complessi in modo partecipativo. Tali tecnologie si sono rivelate particolarmente efficaci per l'inclusione di studenti con difficoltà di apprendimento tradizionale o disabilità sensoriali, offrendo modalità alternative di fruizione dei contenuti che superano le limitazioni della didattica tradizionale (Newbutt & Bradley,

2022). Inoltre, l'apprendimento ibrido, che combina lezioni in presenza e online, offre una flessibilità senza precedenti, consentendo a studenti con esigenze specifiche, come limitazioni fisiche o obblighi familiari, di partecipare attivamente all'educazione in un formato più adatto alle loro condizioni.

Tuttavia, per rendere queste tecnologie realmente inclusive, è necessario un approccio sistemico che integri l'innovazione con politiche educative mirate e un forte impegno nella formazione dei docenti. Non basta introdurre, infatti, strumenti o dispositivi avanzati: bisogna progettare l'intero ambiente educativo tenendo conto delle diversità degli studenti, promuovendo un accesso equo e una partecipazione attiva di tutti. Questo significa sviluppare non solo infrastrutture digitali adeguate, ma anche una cultura dell'inclusione che metta al centro le esigenze degli alunni più vulnerabili.

Il rapporto tra tecnologie digitali e inclusione educativa evidenzia un equilibrio complesso tra innovazione e giustizia sociale. Le tecnologie offrono strumenti potenti per abbattere barriere e promuovere un'educazione equa e accessibile, ma il loro successo dipende dalla capacità di integrare queste soluzioni in contesti educativi adeguatamente progettati. Per realizzare questo obiettivo, sarà cruciale continuare a investire nella formazione dei docenti, intesa non solo come una mera trasmissione di contenuti e informazioni, ma come un luogo in grado di favorire una postura riflessiva e sostenere processi volti ad attivare un reale cambiamento. Le sfide educative in atto richiedono, dunque, una risposta sistemica e multilivello, che sappia coniugare l'innovazione tecnologica con la promozione di una cultura dell'inclusione, orientata al benessere e alla valorizzazione di ogni singolo studente.

Riferimenti bibliografici

- Bonavolontà G., Pagliara S.M., Pia M. & Mura M., *Tecnologia e Accessibilità in prospettiva inclusiva: sfide, opportunità e implicazioni Formativo-Didattiche*, in «Italian journal of special education for inclusion», 11(2), 2023, pp. 073-083.
- d'Alonzo L., Monauni A. (2021), *Che cos'è la differenziazione didattica? Per una scuola inclusiva ed innovativa*, Brescia: Scholé.
- Ertmer P.A. & Ottenbreit-Leftwich A. T., *Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect*, in «Journal of Research on Technology in Education», 54(1), 2022, pp. 1-19.

- Holmes W., Porayska-Pomsta K., Holstein K., Sutherland E., Baker T., Shum S.B., ... & Koedinger K.R., *Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework*, in «International Journal of Artificial Intelligence in Education», 2022, pp. 1-23.
- Newbutt N. & Bradley R., *Using immersive virtual reality with autistic pupils: Moving towards greater inclusion and co-participation through ethical practices*, in «Journal of Enabling Technologies», 16(2), 2022, pp. 124-140.
- ONU (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, in [https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030 Agenda for Sustainable Development web.pdf](https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf).
- Rivoltella P. & Panciroli C. (2023), *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Brescia: Scholè.
- Roll I., McNamara D., Sosnovsky S., Luckin R. & Dimitrova V. (2021), *Artificial intelligence in education*, New York: Springer International Publishing.

1.

IL PROMPT COME STRUMENTO PEDAGOGICO: SINERGIE TRA DIDATTICA E INTELLIGENZA ARTIFICIALE

Emiliano De Mutiis*, Paola Pavone Salafia**, Gianluca Amatori***

* *A Università Europea di Roma, Università Telematica Pegaso, IRCIT*

** *Università Europea di Roma, Università di Macerata, IRCIT*

*** *Università Europea di Roma, IRCIT*

Lo strumento del *prompt* all'interno delle dinamiche di insegnamento-apprendimento

Questo contributo, inteso come riflessione teorica, esplora le sinergie tra processi di insegnamento/apprendimento e l'uso di applicazioni basate su Intelligenze Artificiali (IA) generative, focalizzandosi sul *prompt* come strumento didattico. Il *prompt*, già noto nel lessico didattico, soprattutto nella didattica speciale, trasforma una richiesta formulata attraverso il *linguaggio in azione* (come nel rapporto tra *logos* ed *ergon*). I docenti, sia curricolari che di sostegno, dovrebbero padroneggiare l'uso efficace dei *prompt*, quando rivolti sia alla generalità degli alunni che agli studenti con Bisogni Educativi Speciali. Anche gli studenti-*tutor*, nelle dinamiche di gruppo o *peer tutoring*, dovrebbero saper utilizzare il *prompt* nelle interazioni educative.

Questa riflessione evidenzia le connessioni tra *prompt* didattico e quelli rivolti alle IA generative, dal punto di vista sia del docente che dello studente. Il docente deve fornire una comprensione chiara di cosa sia una IA generativa, distinguendo le differenze e i limiti rispetto all'intelligenza umana. Su queste basi, può introdurre i principi fondamentali per ideare e scrivere *prompt*. Un uso consapevole e critico delle IA generative può potenziare l'apprendimento, mentre un uso non guidato potrebbe rivolgersi *contro* di esso, in ottica *sostitutiva*.

Gli studenti, una volta compresi i fondamenti dell'uso delle IA generative, possono sperimentare il processo di scrittura dei *prompt*, specialmente nelle dinamiche di *peer tutoring*. In questo contesto, l'interazione tra *tutor*, *tutee* e IA può potenziare il *peer feedback*. Infine, lo studente può passare a un uso individuale delle IA generative, che andranno personalizzate nel caso di alunni con difficoltà di apprendimento o disabilità.

Il ruolo del docente: educare alle IA attraverso l'eliminazione delle misconcezioni e la pratica del *prompt engineering*

Il primo compito del docente è liberare il campo dalle misconcezioni, in particolare quella per cui le IA generative, come i *chatbot* conversazionali, servono per cercare informazioni come un motore di ricerca. Queste IA utilizzano i *Large Language Models* (LLM) per generare contenuti originali in risposta a richieste degli utenti espresse in forma conversazionale (i *prompt*), costruendo risposte piuttosto che selezionare contenuti già esistenti. La loro concezione del sapere si basa su associazioni statisticoprobabilistiche, generando output appropriati in base a enormi quantità di dati di addestramento strutturati in modo non gerarchico. Questa natura non garantisce quindi che le IA siano fonti di informazioni affidabili; possono infatti produrre output anche non rispondenti alla realtà oggettiva¹.

Consapevoli di queste differenze, gli studenti non dovrebbero aspettarsi informazioni sempre attendibili, ma usare l'IA come generatore di contenuti da valutare esclusivamente in base alle richieste, e non a una presunta oggettività esterna. Il docente può anche spiegare la differenza tra intelligenza umana e artificiale utilizzando, ad esempio, il concetto di "barriera del significato" descritto da Melanie Mitchell, che evidenzia la difficoltà delle IA nel comprendere e astrarre concetti complessi e trasferirli in contesti diversi. Questo aiuterà gli studenti a comprendere fenomeni come le allucinazioni o i *bias* nelle risposte delle IA².

Una volta chiariti questi concetti, il docente può introdurre la pratica del *prompt engineering*, ovvero come formulare richieste alle IA per ottenere output pertinenti e di alta qualità. Tra i vari *framework* usati per scrivere *prompt* efficaci, uno dei più noti è il RISEN, che si focalizza su:

- R (*role*): ruolo assegnato all'IA;
- I (*instructions*): compito principale;
- S (*steps*): l'elenco dei vari passaggi logici;
- E (*end goal*): obiettivo finale;
- N (*narrowing*): vincoli del compito.

¹ G. Roncaglia, *L'architetto e l'oracolo. Forme digitali del sapere da Wikipedia a ChatGPT*, Laterza, Roma-Bari 2023.

² M. Mitchell, *Artificial intelligence: a guide for thinking humans*, Farrar, Straus and Giroux, New York 2019 (trad. it. di S. Ferraresi, *L'intelligenza artificiale. Una guida per esseri umani pensanti*, Einaudi, Torino 2022).

Un altro approccio è il *5S Framework*, che invita a:

1. specificare il contesto e il ruolo (*Set the scene*);
2. evitare di essere generici nella richiesta (*be Specific*);
3. semplificare il linguaggio (*Simplify language*);
4. strutturare il compito nei vari *step* e *passaggi* logici (*Structure output*);
5. condividere il feedback con la stessa IA così da utilizzare l'implicazione logica tra i vari *prompt* (*Share feedback*).

Questi *framework* mettono in evidenza gli elementi chiave per la scrittura di *prompt* efficaci, un'attività che, seppur rivolta a un'IA, ha punti di contatto con la pratica didattica. All'interno di questa, gli studenti possono sperimentare vari livelli di competenza nel *prompt engineering*:

- un approccio ingenuo, basato su domande semplici e non dettagliate, che richiede uno sforzo minimo nel *prompting* ma significativo nella conversazione al fine di correggere continuamente la direzione;
- un approccio più competente, centrato sui *framework* e sulla *chain-of-thought*, dove un compito complesso è proposto attraverso *prompt* sequenziali e progressivamente più precisi;
- un approccio ancora più avanzato, chiamato *tree-of-thought*, che incoraggia l'IA a riconsiderare le decisioni prese, correggersi ed esplorare diverse possibilità e prospettive.

Il ruolo dello studente: il *prompt engineering* in relazione al *peer feedback*

La pratica del *prompt engineering* diventa maggiormente significativa se sperimentata in un contesto relazionale, inizialmente circoscritto alla coppia *tutor-tutee*. Nella relazione triadica *tutor-tutee-IA*, gli output prodotti dall'IA fungono da *specchio*: osservando o collaborando con uno studente-*tutor* esperto, il *tutee* apprende in modo esperienziale e meta-cognitivo, riflettendo sugli errori effettuati nella scrittura dei vari *prompt*. Nelle sessioni di *peer-tutoring*, il docente può guidare gli studenti nell'uso di strumenti che potenziano l'interazione con l'IA e, di conseguenza, l'apprendimento, come le *thinking routines*, le strategie di *problem solving* e l'intelligenza emotiva.

Il modello educativo MLTV (Making Learning and Thinking Visible),

nato dalla collaborazione tra INDIRE e Project Zero della Harvard University, propone le *thinking routines* come strumento per riflettere sui processi mentali che favoriscono l'apprendimento. Nella relazione *tutor-tutee*-IA, gli studenti possono confrontare le loro risposte con quelle generate dall'IA, approfondendo le loro idee e riflettendo sul funzionamento dell'IA in un'ottica metacognitiva.

Un altro strumento efficace è l'esercizio delle strategie di *problem solving*, particolarmente stimolate nell'approccio *tree-of-thought* del *prompt engineering*.³ Questo approccio include fasi come l'identificazione del problema, la pianificazione (*task analysis*), l'attuazione del *prompt* e la valutazione dell'output per correggere gli errori. Il processo immaginativo di *envisioning*, descritto da Subramonyam, crea modelli mentali che guidano la pianificazione, l'esecuzione e la previsione delle variabili che influenzano il risultato⁴.

La creazione di *modelli mentali* e la scrittura di *prompt* efficaci richiedono abilità cognitive simili, dal momento che la qualità dell'output dell'IA generativa dipende fortemente dalla chiarezza, dalla specificità e dalla struttura del *prompt* in ingresso. Per questi motivi, la scrittura di *prompt* può essere pensata come una forma di *modellazione*. In tale ottica, il confronto tra studente-*tutor* e *tutee* in merito alla definizione di tale modello mentale consente l'attivazione di competenze metacognitive in entrambi, mediate e riflesse nello specchio delle risposte dell'IA generativa.

La natura dinamica e iterativa dei *prompt* e dei modelli mentali richiama quello che Mayer definisce *problem solving adattivo*, che implica il rivedere continuamente il proprio modo di rappresentare – di immaginare, di modellizzare – il problema stesso e il suo piano di soluzione alla luce dei cambiamenti che avvengono nella situazione problematica, adattando le proprie conoscenze pregresse ad essa⁵.

³ M.V. Battaglia & F.M. Melchiori, *Emotional intelligence in education: bridging generative AI, model creation and prompt writing*, in «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», VIII (2024), n. 2, Edizioni Universitarie Romane.

⁴ H. Subramonyam, R. Pea, C.L. Pondoc, M. Agrawala & C. Seifert, *Bridging the Gulf of Envisioning: Cognitive Challenges in Prompt Based Interactions with LLMs*, arXiv:2309.14459v2 (2024).

⁵ R.E. Mayer, *What problem solvers know: Cognitive readiness for adaptive problem solving*, in H.F. O'Neil, R.S. Perez, E.L. Baker (eds.), *Teaching and Measuring Cognitive Readiness*, Springer, New York 2014, pp. 149-160; F. Pedone, *Problem solving e metacognizione. L'uso didattico del prompt per sviluppare strategie di problem solving nei futuri maestri*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», II (2015), n. 15, pp. 152-166.

Altro ambito, infine, su cui l'IA generativa può funzionare efficacemente da specchio, potenziando il *peer feedback* tra *tutor* e *tutee*, è l'*intelligenza emotiva* (*emotional quotient*). Come abbiamo visto a proposito del *problem solving*, la *valutazione* è un'operazione cognitiva fondamentale nell'interazione con una IA generativa: essa comprende necessariamente una componente autoregolativa e metacognitiva, prevedendo il confronto tra il risultato effettivo delle azioni e l'obiettivo desiderato, in vista della pianificazione delle azioni successive. Come diversi studi mostrano, l'autoregolazione e la metacognizione sono collegate all'intelligenza emotiva, giocando quest'ultima un ruolo importante, sia nella pianificazione di strategie di stimolo per produrre risultati soddisfacenti, sia nella creazione di modelli mentali alla base del ragionamento. Le *immagini* alla base del modello mentale sono intrinsecamente legate allo *stato emotivo* soggettivo, alle aspettative e ai pensieri su come le cose dovrebbero apparire e funzionare.

Così come le emozioni influenzano la formazione dei modelli mentali, studi recenti mostrano effetti simili anche nel processo di *input-output* dell'IA generativa. I ricercatori di Microsoft e del *Chinese Academy of Sciences Institute* hanno studiato il modo in cui questi modelli rispondono a richieste con input emotivi. Ad esempio, il progetto *EmotionPrompt* dimostra che è possibile migliorare la performance dell'intelligenza artificiale generativa *incorporando* nel prompt degli *stimoli emotivi*.⁶ Un risultato simile è stato osservato anche in uno studio successivo, che ha esaminato il cambiamento nelle risposte di ChatGPT in presenza di *prompt* dotati di input emotivi piuttosto che neutri, risultando migliorate le abilità di *role-playing* del chatbot e generando risposte più naturali e realistiche negli scambi conversazionali⁷.

In sintesi, il processo di *prompt engineering* diventa occasione di confronto, tra *tutor* e *tutee*, sulla natura di tali stimoli e sull'influenza degli stessi anche nella comunicazione umana, aumentandone la percezione e contribuendo, in ultima istanza, anche all'incremento della competenza emotiva.

⁶ L. Cheng et al., op. cit.; L. Cheng, W. Jindong, Z. Yixuan, Z. Kaijie, W. Xinyi, H. Wenxin, L. Jianxun, L. Fang, Y. Qiang & X. Xing, *The Good, The Bad, and Why: Unveiling Emotions in Generative AI*, arXiv:2312.11111v2 (2023).

⁷ S. Muranaka, T. Fukatsu, Y. Takebayashi, M. Kunugi, S. Nakajima & R. So, *Emotion-injecting prompt for large language model chatbot*, Preprint, 2023, retrieved from: <https://osf.io/preprints/psyarxiv/u5dft>.

Riferimenti bibliografici

- Barsalou L.W., *Grounded Cognition*, in «Annual Review of Psychology», LIX, 2008, pp. 617-45.
- Battaglia M.V. & Melchiori F.M., *Emotional intelligence in education: bridging generative AI, model creation and prompt writing*, in «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», VIII, 2024, n. 2, Edizioni Universitarie Romane.
- Benoit R.G., Paulus P.C. & Schacter D.L., *Forming attitudes via neural activity supporting affective episodic simulations*, in «Nature Communications», X, 2019, pp. 1-11.
- Cheng L., Jindong W., Yixuan Z., Kaijie Z., Wenxin H., Jianxun L., Fang L., Qiang Y. & Xing X., *Large Language Models Understand and Can Be Enhanced by Emotional Stimuli*, arXiv:2307.11760 (2023).
- Cheng L., Jindong W., Yixuan Z., Kaijie Z., Xinyi W., Wenxin H., Jianxun L., Fang L., Qiang Y. & Xing X., *The Good, The Bad, and Why: Unveiling Emotions in Generative AI*, arXiv:2312.11111v2 (2023).
- Holmes E.A. & Matthews A., *Mental imagery in emotion and emotional disorders*, in «Clinical Psychology Review», XXX, 2010, pp. 349-362.
- Jeong S. & Makhmud A., *Chatbot is not all you need: information-rich prompting for more realistic responses*, arXiv:2312.16233 (2023).
- Mayer R.E. (2014), *What problem solvers know: Cognitive readiness for adaptive problem solving*, in O'Neil H.F., Perez R.S. & Baker E.L. (eds.), *Teaching and Measuring Cognitive Readiness*, New York: Springer, pp. 149-160.
- Miller G.A., Galanter E. & Pribram K.H. (2017), *Plans and the Structure of Behaviour*, in «Systems Research for Behavioral Science», London-New York: Routledge, pp. 369-382.
- Mitchell M. (2019), *Artificial intelligence: a guide for thinking humans*, New York: Farrar, Straus and Giroux, (trad. it. di Ferraresi S. (2022), *L'intelligenza artificiale. Una guida per esseri umani pensanti*. Torino: Einaudi, p. 311).
- Muranaka S., Fukatsu T., Takebayashi Y., Kunugi M., Nakajima S. & So R., *Emotion-injecting prompt for large language model chatbot*, Preprint, 2023, retrieved from: <https://osf.io/preprints/psyarxiv/u5dft>.
- Pea R.D., *What is planning development the development of?*, in «New Directions for Child and Adolescent Development», 18, 1982, pp. 5-27.
- Pedone F., *Problem solving e metacognizione. L'uso didattico del prompt per sviluppare strategie di problem solving nei futuri maestri*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», II, 2015, n. 15, pp. 152-166, <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17068>.
- Roncaglia G. (2023), *L'architetto e l'oracolo. Forme digitali del sapere da Wikipedia a ChatGPT*, Roma-Bari: Laterza.

- Stanton J.D., Sebesta A.J. & Dunlosky J., *Fostering Metacognition to Support Student Learning and Performance*, in «CBE-Life Sciences Education», XX, 2021, n. 2. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289>.
- Subramonyam H., Pea R., Pondoc C.L., Agrawala M. & Seifert C., *Bridging the Gulf of Envisioning: Cognitive Challenges in Prompt Based Interactions with LLMs*, arXiv:2309.14459v2 (2024).
- Tzohar-Rosen M. & Kramarski B., *Metacognition, motivation and emotions: Contribution of self-regulated learning to solving mathematical problems*. Global Education Review, I, 2014, n. 4, pp. 76-95.
- Vinay R., Spitale G., Biller-Andorno N. & Germani F., *Emotional Manipulation Through Prompt Engineering Amplifies Disinformation Generation in AI Large Language Models*, arXiv:2403.03550 (2024).

2.

EFFICACIA E APPLICAZIONI DELLA STANZA MULTISENSORIALE NELLA DISABILITÀ: REVIEW¹

Luna Lembo*, Arianna Cittadini**, Davide Perrotta**, Stefania Morsanuto**

* *Università Telematica Niccolò Cusano*

** *Università Telematica Pegaso*

La stanza multisensoriale è un ambiente progettato per stimolare i sensi attraverso l'uso combinato di più stimoli. Questo ambiente ha dimostrato di essere particolarmente efficace nel supportare l'apprendimento e lo sviluppo dei soggetti con disabilità. Tuttavia, la ricerca sull'efficacia e sull'utilizzo della stanza multisensoriale in questo contesto è stata finora frammentata e carente di una sintesi esaustiva. Questa review si propone di colmare questa lacuna, esaminando in modo dettagliato le prove disponibili dell'ultimo decennio, sull'utilizzo e sugli interventi progettati. Si vuole dunque fornire una panoramica chiara e completa dell'efficacia, delle potenziali applicazioni e delle migliori pratiche nell'impiego della stanza multisensoriale per individui con disabilità cognitiva. I risultati di questo contributo potrebbero avere importanti implicazioni per l'orientamento delle politiche, informando operatori ed educatori sulle opportunità offerte da questo approccio innovativo nell'ambito della disabilità.

1. Introduzione

Gli ambienti multisensoriali, di seguito (MSE) nascono negli anni '70 per offrire attività ricreative-terapeutiche non farmacologiche a persone con disabilità cognitive e comportamentali (Botts *et al.*, 2008; Pinkney, 2002). Questi ambienti puntano a fornire stimolazioni sensoriali mirate per trarre beneficio dall'attivazione e integrazione multisensoriale degli utenti (Scanlan *et al.*, 2015). Gli MSE includono materiali che offrono stimolazioni visive, uditive, tattili, olfattive, propriocettive e gustative. Sono

¹ Questo contributo è frutto di un lavoro condiviso tra gli autori. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, sono di Luna Lembo i paragrafi 1, 2 e 3, di Arianna Cittadini i paragrafi 1, 2 e 4, di Davide Perrotta i paragrafi 1 e 5, e la supervisione di Stefania Morsanuto.

noti con vari termini, come "stanze del comfort" e "stanze Snoezelen" (Knight *et al.*, 2010; Klages *et al.*, 2011).

Gli MSE sono tipicamente progettati con stanze senza finestre, pareti e pavimenti imbottiti, e attrezzature come proiettori di luci, apparecchiature musicali, tubi a bolle, materiali vibroacustici e illuminazione a fibre ottiche (Haegele *et al.*, 2014). La stimolazione olfattiva invece può essere fornita tramite oli essenziali e diffusori ambientali.

Originariamente destinati a persone con disabilità intellettive (Hogg *et al.*, 2001), l'uso degli MSE si è esteso a vari contesti di salute ed educazione (Botts *et al.*, 2008; Scanlan *et al.*, 2015).

Lo scopo della presente review si concretizza nella definizione di basi teoriche scientifiche derivanti dall'analisi della letteratura esistente in merito all'utilizzo, beneficio e destinazione che viene fatta degli MSE.

2. Materiali e metodi

Si è scelto di effettuare una revisione preliminare per fornire una panoramica iniziale e generica dell'argomento. Le revisioni preliminari sono particolarmente adatte a campi in rapido e recente sviluppo, come l'uso degli MSE, dove una base di evidenze completa e solida potrebbe non essere ancora stata stabilita (Colquhoun *et al.*, 2014).

Tale revisione ha l'obiettivo di esaminare una vasta gamma di letteratura attuale sulle applicazioni degli ambienti multisensoriali (MSE), con lo scopo di definire una base concreta delle potenzialità di questi ambienti, favorendone l'utilizzo consapevole a beneficio di utenze specifiche.

Per raggiungere il suddetto scopo, è stata condotta una ricerca bibliografica utilizzando i database Scopus, Web of Science e Google Scholar includendo gli articoli pubblicati dal 1° gennaio 2010 fino ad oggi.

Ai fini della revisione sono state utilizzate le seguenti selezioni ricercate nei titoli degli articoli scientifici:

Domanda e Termine di ricerca
Come vengono utilizzati attualmente gli MSE
In quali contesti vengono attuati
La popolazione di utenti a cui si rivolgono
Tipologia di attrezzatura utilizzata
Effetti sull'utenza

La ricerca degli articoli è stata effettuata sui database sopra indicati, utilizzando i seguenti criteri:

(Stanza multisensoriale [Titolo/Abstract] OR Ambienti multisensoriali AND/OR stanze Snoezelen AND/OR Ambienti di apprendimento multisensoriali AND/OR Disabilità Intellettiva OR Demenza [Titolo/Abstract]).

Sono stati inclusi studi che riportavano i risultati della ricerca sull'efficacia degli MSE, i contesti di implementazione, i gruppi di utenti target e le attrezzature comunemente installate.

Sono stati invece esclusi tutti gli articoli che non rendevano disponibile il testo completo o erano revisioni (sia narrative che sistematiche), note, lettere o recensioni o non venivano descritti studi sperimentali all'interno delle MSE. Non sono stati esclusi articoli sulla base della numerosità del campione trattato.

3. Risultati

Dai database bibliografici sopra indicati sono stati identificati 360 record iniziali. Dopo la rimozione dei duplicati e l'esclusione degli articoli per titolo, abstract o mancanza del testo completo, sono rimasti 41 articoli. Sono stati poi esaminati i testi integrali dei restanti, al fine di scremare ulteriormente in base ai criteri di inclusione/esclusione su indicati. Infine, da un'analisi approfondita sono stati inclusi 27 articoli nella revisione finale giudicati rilevanti per fornire una panoramica completa degli MSE al fine di favorirne l'implementazione.

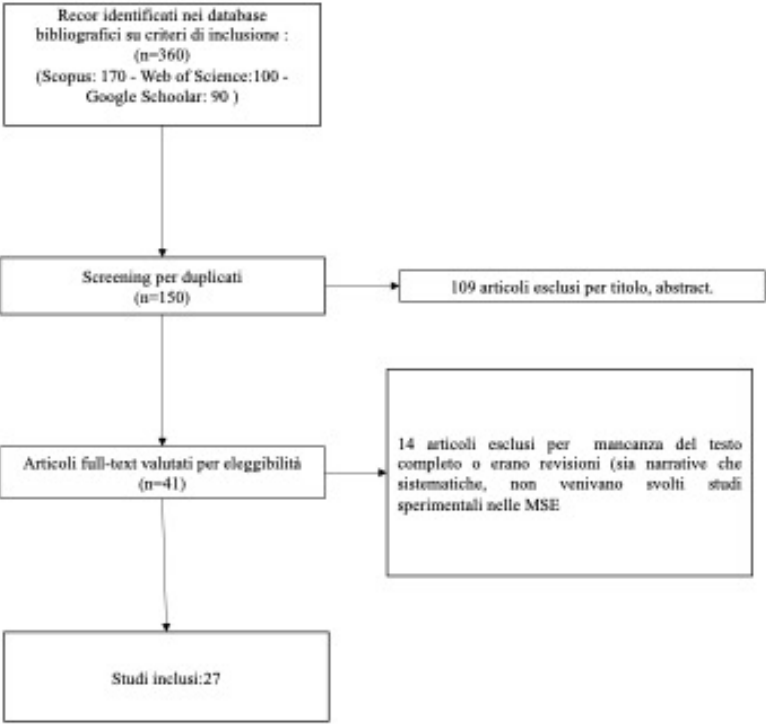


Fig. 1. Diagramma di flusso.

Di questi articoli sono stati raccolti dei dati descrittivi che includono: nomi degli autori e anno di pubblicazione, paese in cui si è svolto lo studio, tipologia di utenza, target e obiettivi dell'intervento (Tab. 1).

A02_02.jpg

Tab. 1

Studio	Paese	Utenza	Target	Obiettivi
Knight et al., -2010	USA	Pazienti Psichiatrici e Neuropsichiatrici	Adulti	Riduzione di ansia stress e agitazione, Riduzione livelli di isolamento
Chan et al., - 2010	Hong Kong/UK	Disabili Intellettivi e del <u>Neurosviluppo</u>	Bambini Adulti	Riduzione dell'aggressività e comportamenti stereotipati, sviluppo di abilità sociali e comunicative
Fava et al., -2010	Italia/Germania	Disabilità Intellettiva – Disturbo dello spettro autistico	Adulti	Sviluppo di abilità sociali e comunicative, Riduzione di comportamenti oppositivi
Stephenson et al., -2011	Australia	Disabilità Intellettiva e fisica	Età evolutiva	Sviluppo abilità sociali e comunicative, Riduzione dello stress
Sutton et al., -2011	Nuova Zelanda	Disabilità Intellettiva – Disturbi mentali	Giovani e Adulti	Sviluppo dell'autonomia, della sicurezza, e delle abilità sociali
Thomson et al., -2011	USA	Disabilità Intellettiva e Fisica	Età evolutiva	Aumento del livello di coinvolgimento e concentrazione
Anderson et al., -2011	Australia	Demenza	Adulti	Sviluppo delle abilità relazionali e comunicative, Riduzione di comportamenti oppositivi
Klages et al., - 2011	Canada	Demenza	Adulti	Miglioramento dell'equilibrio
Novak et al., -2012	Australia	Pazienti psichiatrici	Adulti	Riduzione stress, ansia, agitazione e aggressività, Riduzione comportamenti stereotipati
Chalmers et al., -2012	Australia	Pazienti psichiatrici	Adulti	Riduzione stress, ansia, agitazione, Riduzione di episodi di vagabondaggio ed irrequietezza
Carter et al., -2012	Australia	Disabilità Intellettive e fisiche	Bambini	Riduzione stress, ansia, agitazione

Hill et al., -2012	UK	Disabilità Intellettive e Autismo	Adolescenti e Giovani adulti	Sviluppo di abilità relazione e comunicative, Riduzione di comportamenti stereotipati
Kim et al., 2012	Corea	Demenza	Adulti	Miglioramento del benessere psicofisico
Bauer et al., -2012	Australia	Demenza	Adulti	Riduzione stress, ansia, agitazione, aggressività Riduzione di comportamenti oppositivi, Riduzione di episodi di vagabondaggio ed irrequietezza
Poza et al., -2013	Spagna	Pazienti con lesioni cerebrali	Adulti	Rilassamento e riduzione dello stress
Smith et al., -2014	UK	Pazienti con disturbi mentali	Adulti	Rilassamento e riduzione dello stress
Maseda et al., -2014	Spagna	Demenza	Adulti	Sviluppo di abilità quotidiane e funzioni cognitive, Miglioramento dell'umore, Riduzione stress, ansia, agitazione
Maseda et al., -2014	Spagna	Demenza	Adulti	Sviluppo di abilità relazione e comunicative Riduzione stress, ansia, agitazione
Scanlan et al., -2015	Australia	Pazienti psichiatrici	Adulti	Riduzione stress, ansia, agitazione. Riduzione comportamenti stereotipati
Bauer et al., -2015	Australia	Demenza	Adulti	Riduzione di episodi di vagabondaggio ed irrequietezza
Haigh et al., -2016	UK	Demenza	Adulti	Miglioramento del benessere psicofisico, Riduzione stress, ansia, agitazione
Kaur et al., -2017	India	<u>Normotipici</u>	Bambini 2-6 anni	Riduzione ansia e stress. Aumento del livello di consapevolezza, coinvolgimento

4. Discussioni

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che gli MSE potrebbero fornire benefici a una vasta gamma di gruppi di utenti; tuttavia, sono stati condotti relativamente pochi studi e non esiste ancora una base di evidenze solida, motivo per il quale si rende necessaria la ricerca scientifica e la divulgazione di essa in questo settore. Fornire questi dati favorirebbe una presa di consapevolezza sui potenziali usi e benefici degli MSE e porrebbe le basi per ampliare suddetti utilizzi anche in settori non ancora esplorati o esplorati marginalmente.

Nei contesti di salute mentale, i risultati iniziali non hanno mostrato riduzioni nei tassi di aggressione, isolamento e contenzione. Tuttavia, sembrano esserci effetti positivi dall'uso degli MSE. Questi includono un aumento della fiducia tra il personale e i pazienti, la creazione di un'atmosfera più positiva nelle unità di salute mentale, la possibilità per i pazienti di scegliere e l'offerta di un ambiente che aiuti a diffondere la tensione e ridurre l'angoscia dei pazienti. Questo può essere dovuto in parte al fatto che essere nell'MSE ha l'effetto di indurre consapevolezza nell'utente, portandolo a vivere "nel momento presente" attraverso le esperienze sensoriali fornite dall'MSE.

Per le persone con disabilità intellettive e dello sviluppo, i benefici degli MSE non sono ancora chiari. Ciò è in parte dovuto alla difficoltà di condurre ricerche con questo gruppo di utenti, dove è difficile incorporare le prospettive degli utenti nelle loro esperienze di ricerca. Tuttavia, Carter e Stephenson (2012) hanno identificato che potrebbero esserci benefici non solo per l'utente con disabilità intellettiva e/o dello sviluppo, ma anche per i membri della famiglia, utilizzando gli MSE per le attività familiari.

Nella cura della demenza, ci sono alcuni risultati che suggeriscono benefici comportamentali e funzionali dall'uso degli MSE, in particolare quando i caregiver forniscono un alto livello di coinvolgimento con l'utente (Maseda *et al.*, 2014). Tuttavia, la varietà dei disegni di ricerca e delle dimensioni dei campioni rende difficile determinare gli effetti degli MSE.

Scanlan e Novak (2012), Sutton e Nicholson (2011), Bauer *et al.* (2012), e Carter e Stephenson (2012) hanno notato che sembra esserci stato un entusiasmo significativo nell'implementare gli MSE; tuttavia, questo non è stato necessariamente informato da ciò che è ampiamente ancora un corpo di ricerca ridotto. Inoltre, la mancanza di formazione appropriata e continua per i professionisti è stata identificata come un ostacolo all'uso

degli MSE, a causa della mancanza di fiducia o della comprensione sufficiente di come condurre le sessioni MSE (Sutton *et al.*, 2011).

Nei contesti di ambienti di apprendimento, in linea con gli studi esaminati, un vantaggio significativo dell'apprendimento multisensoriale si identifica con l'utilizzo della "doppia codifica", tale per cui si riduce efficacemente il carico cognitivo consentendo la scomposizione delle informazioni provenienti da diverse modalità, nella memoria a breve termine, facilitando la costruzione di rappresentazioni a lungo termine. Inoltre, è fondamentale tenere conto del progresso delle competenze emotive. Inoltre, è stato riscontrato che l'applicazione di un ambiente multisensoriale ha un effetto benefico sul miglioramento delle capacità prestazionali in coloro che hanno difficoltà di apprendimento (Mohamad *et al.*, 2024).

L'utilizzo della notazione multisensoriale facilita l'acquisizione e la conservazione di informazioni non sensoriali, consentendo l'integrazione di diverse forme mediali.

Dagli studi emerge inoltre come, l'integrazione di ambienti multisensoriali nei contesti educativi facilita un maggiore coinvolgimento degli studenti durante il processo di apprendimento e cerca di affrontare i limiti intrinseci delle capacità di elaborazione sensoriale individuale (Broadbent *et al.*, 2018).

5. Conclusioni

Alla luce di quanto emerso dalla presente revisione della letteratura, il dibattito sulle MSE è ancora limitato dal punto di vista numerico, risultando estremamente complesso da valutare nella sua interezza, nella misura in cui presenta una vasta eterogeneità nelle categorie di pazienti coinvolti e nelle numerose variabili da controllare.

L'utilizzo delle stanze multisensoriali mantiene, infatti, principi simili in tutti gli studi, ma richiede, allo stesso tempo, applicazioni diverse a seconda delle patologie trattate. Ad esempio, le diverse interpretazioni e applicazioni metodologiche sono evidenti confrontando il modo in cui vengono studiate patologie psichiatriche rispetto a disturbi neurodegenerativi.

L'attuale stato dell'arte è, ad ogni modo, ricco di informazioni, ma ancora incompleto dal punto di vista di una maggiore comprensione degli effetti dei protocolli utilizzati. In altre parole, la valutazione dei migliori protocolli di applicazione, a seconda delle condizioni da sperimenta-

re o delle categorie patologiche coinvolte, manca di standardizzazione, rendendo quella della MSE una tematica ancora totalmente aperta. In particolare, sono diverse le questioni che devono ancora essere accuratamente esplorate. La prima richiama quanto già detto, ossia l'esigenza di un'attenta valutazione di come patologie estremamente differenti possano essere trattate all'interno delle MSE, standardizzando procedure e protocolli al fine di rendere le sessioni efficacemente replicabili e traen-done così i maggiori benefici. La seconda verte sulla necessità di valuta-re gli strumenti di misura, anch'essi estremamente differenti sulla base dell'età e della patologia. Un terzo punto ancora completamente aperto riguarda, invece, la necessità di introdurre in letteratura una maggiore comprensione di come le varie componenti che costituiscono le stanze multisensoriali possano incidere in maniera differente su funzioni cognitive, affettive, o altri parametri comportamentali. Da questa prospettiva, rimane ancora molto lavoro da svolgere, poiché si tratta di un ambi-to complesso da indagare, ma cruciale per lo sviluppo di protocolli che possano essere adattati alle diverse esigenze. Inoltre, un'ulteriore area di ricerca potenzialmente promettente riguarda la valutazione della com-binazione tra gli ambienti multisensoriali (MSE) e altre forme di training cognitivo o interventi per la regolazione emotiva, un campo che necessita ancora di essere approfondito e sistematicamente esplorato.

Riferimenti bibliografici

- Anderson K., Bird M., MacPherson S., McDonough V. & Davis T., *Findings from a pilot investigation of the effectiveness of a Snoezelen room in residential care: Should we be engaging with our residents more?*, in «Geriatric Nursing», 32(3), 2011, pp. 166–177.
- Bauer M., Rayner J., Koch S. & Chenco C., *The use of multi-sensory interventions to manage dementia-related behaviours in the residential aged care setting: A survey of one Australian state*, in «Journal of Clinical Nursing», 21, 2012, pp. 3061–3069.
- Bauer M., Rayner J., Tang J., Koch S., While C. & O'Keefe F., *An evaluation of Snoezelen compared to 'common best practice' for allaying the symptoms of wandering and restlessness among residents with dementia in aged care facilities*, in «Geriatric Nursing», 36, 2015, pp. 462–466.
- Botts B., Hershfeldt P. & Christenson-Sandfort R., *Snoezlen: Emperical review of pro-duct representation. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(3), 2008, pp. 138–147.

- Broadbent H.J., Osborne T., Rea M., Peng A., Mareschal D. & Kirkham N.Z., *Incidental category learning and cognitive load in a multisensory environment across childhood*, in «Developmental Psychology», 54(6), 2018, p. 1020.
- Carter M. & Stephenson J., *The use of multi-sensory environments in schools servicing children with severe disabilities*, in «Journal of Developmental and Physical Disabilities», 24, 2012, pp. 95–109.
- Chalmers A., Harrison S., Mollison K., Molloy N., & Gray K., *Establishing sensory-based approaches in mental health inpatient care: A multidisciplinary approach*, «Australasian Psychiatry», 20(35), 2012, doi:10.1177/1039856211430146.
- Chan S., Thompson D., Chau J., Tam W., Chiu I. & Lo S., *The effects of multisensory therapy on behaviour of adult clients with developmental disabilities—A systematic review*, «International Journal of Nursing Studies», 47, 2010, pp. 108–122.
- Colquhoun H., Levac D., O'Brien K., Straus S., Tricco A., Perrier L., ... David Moher D., *Scoping reviews: Time for clarity in definition, methods, and reporting*, «Journal of Clinical Epidemiology», 67, 2014, pp. 1291–1294.
- Fava L. & Strauss K., *Multi-sensory rooms: Comparing effects of the Snoezelen and the Stimulus Preference environment on the behavior of adults with profound mental retardation*, in «Research in Developmental Disabilities», 31, 2010, pp. 160–171.
- Garzotto F., Beccaluva E., Gianotti M. & Riccardi F. (2020, April), *Interactive multi-sensory environments for primary school children*, in *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, pp. 1–12.
- Haeghele J. & Porretta D., *Snoezelen multisensory environment: An overview of research and practical implications*, in «Palaestra», 28(4), 2014, pp. 29–32.
- Haigh J. & Mytton C., *Sensory interventions to support the wellbeing of people with dementia: A critical review*, in «British Journal of Occupational Therapy», 79(2), 2016, pp. 120–126.
- Hill L., Trusler K., Furniss F. & Lancioni G., *Effects of multisensory environments on stereotyped behaviours assessed as maintained by automatic reinforcement*, in «Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities», 25, 2012, pp. 509–521.
- Hogg L., Cavet J., Labe L. & Smeddle M., *The use of 'Snoezelen' as multisensory stimulation for people with intellectual disabilities: A review of the research*, in «Research in Developmental Disabilities», 22, 2001, pp. 353–372.
- Kaur H., Srivastava S. & Ali Z. (2017), *Snoezelen tent house a multi-sensory environment experience for children*, Website: www.ijpot.com, 11(4), p. 423.
- Kim S., Yoo E., Jung M., Park S. & Park J., *A systematic review of the effects of occupational therapy for persons with dementia: A meta-analysis of randomized controlled trials*, in «NeuroRehabilitation», 31, 2012, pp. 107–115.
- Klages K., Zecevic A., Orange J. & Hobson S., *Potential of Snoezelen room multisensory stimulation to improve balance in individuals with dementia: A feasibility randomized controlled trial*, in «Clinical Rehabilitation», 25(7), 2011, pp. 607–616.

- Knight M., Adkison L. & Stack Kovach J., *A comparison of multisensory and traditional interventions on inpatient psychiatry and geriatric neuropsychiatry units*, in «Journal of Psychosocial Nursing», 48(1), 2010, pp. 24–31.
- Llanes-Coronel J., Pucha-Ortiz K., Robles-Bykbaev V., Carrera-Hidalgo P. & Zhimnay-Valverde E.O. (2020), *An expert system to design intervention strategies for children with disabilities in multi-sensory stimulation environments*, in *Information and Communication Technologies: 8th Conference, TICEC 2020, Guayaquil, Ecuador, November 25–27, 2020, Proceedings 8*, New York: Springer International Publishing, pp. 51–63.
- Maseda A., Sanchez A., Pilar Marante M., Gonzalez-Abraldes I., Bujan A. & Millan-Calenti J., *Effects of multisensory stimulation on a sample of institutionalized elderly people with dementia diagnosis: A controlled longitudinal trial*, in «American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias», 29(5), 2014, pp. 463–473.
- Maseda A., Sanchez A., Pilar Marante M., Gonzalez-Abraldes I., de Labra C. & Millan-Calenti J., *Multisensory stimulation on mood, behavior, and biomedical parameters in people with dementia: Is it more effective than conventional one-to-one stimulation?*, in «American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias», 29(7), 2014, pp. 637–647.
- Mohamad Ahmad Saleem Khasawneh, *The Role of the Multi-Sensory Environment in Developing Learning Skills Among Students with Learning Difficulties in the Asir Region*, in «Kurdish Studies», 12(1), 2024, Retrieved from <https://kurdishstudies.net/menu-script/index.php/KS/article/view/1433>.
- Novak T., Scanlan J., McCaul D., McDonald N. & Clarke T., *Pilot study of a sensory room in an acute inpatient psychiatric unit*, in «Australasian Psychiatry», 20(5), 2012, pp. 401–406.
- Pinkney L., *Commentary. Advances in Psychiatric Treatment*, 8(6), 2002, pp. 451–452.
- Poza J., Gómeza C., Gutiérrez M., Mendoza N. & Horneroa R., *Effects of a multi-sensory environment on brain-injured patients: Assessment of spectral patterns*, in «Medical Engineering & Physics», (35), 2013, pp. 365–375.
- Scanlan J. & Novak T., *Sensory approaches in mental health: A scoping review*, in «Australian Occupational Therapy Journal», 62, 2015, pp. 277–285.
- Smith J. & Jones J., *Use of a sensory room in an intensive care unit*, in «Journal of Psychosocial Nursing», 52(5), 2014, pp. 22–30.
- Stephenson J. & Carter M., *The use of multisensory environments in schools for students with severe disabilities: Perceptions from teachers*, in «Journal of Developmental and Physical Disabilities», 23, 2011, pp. 339–357.
- Sutton D. & Nicholson E. (2011), *Sensory modulation in acute mental health wards: A qualitative study of staff and service user perspectives*, Auckland, New Zealand, retrieved from <http://aut.researchgateway.ac.nz/handle/10292/4312>.

Thompson C., *Multi-sensory intervention observational research*, in «International Journal of Special Education», 26(1), 2011, pp. 202-214.

Unwin K. L., Powell G. & Jones C. R., *The use of Multi-Sensory Environments with autistic children: Exploring the effect of having control of sensory changes*, in «Autism», 26(6), 2022, pp. 1379-1394.

3.

HERITAGE EDUCATION, INTELLIGENZA ARTIFICIALE E WELFARE CULTURALE: MODELLI E PRATICHE PER L'INCLUSIONE¹

Ilaria Curci, Francesca Marone

Università degli Studi di Napoli Federico II

Welfare culturale e inclusione

L'accessibilità, concetto da interpretare in chiave ampia e multidimensionale, rappresenta un principio culturale che riguarda i vari aspetti della vita quotidiana di ogni persona con le diverse esigenze e capacità (motorie, sensoriali, cognitive e affettive), siano esse permanenti, temporanee o situazionali, e assicura a chiunque il diritto di poter accedere a luoghi e usufruire di servizi in completa sicurezza. La rimozione degli ostacoli presuppone particolare attenzione all'autonomia, all'autodeterminazione e alla qualità della vita, ponendo al centro le persone. Negli ultimi anni la questione dell'accessibilità ai contesti della cultura si è imposta come argomento di grande attualità, su cui si è sviluppata una vasta letteratura multidisciplinare ricca di riflessioni teoriche e, al contempo, di pratiche messe in campo per sperimentare nuovi modi della comunicazione, della ricezione artistica e dell'apprendimento.

L'indagine sul tema e l'individuazione di traiettorie operative, a partire dall'inizio del ventunesimo secolo, hanno consentito di raccogliere diverse evidenze sull'impatto che le attività culturali, artistiche e creative, e della cultura in generale, hanno su più dimensioni della salute e del benessere delle persone, nonché sullo sviluppo e sulla realizzazione delle identità sociali delle stesse. Il primo riconoscimento ufficiale a livello europeo dell'importanza della partecipazione culturale per la salute di un individuo e di una comunità è l'Health Evidence Network Report 67². Questa *scoping review*, uno dei risultati del progetto "Contesti Culturali

¹ A Ilaria Curci vanno attribuiti i paragrafi 1 e 2, mentre a Francesca Marone 3 e 4.

² WHO, *Arts, Culture, Health and Wellbeing. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*, Report – 67, 2019, in <https://www.who.int/initiatives/arts-and-health>. La ricerca, condotta da D. Fancourt, S. Finn, è stata tradotta da CCW con DoRS Regione Piemonte ed è disponibile sul sito: www.culturalwelfarecenter.files.wordpress.com/2020/06/health-evidence-network-200604.pdf.

per la Salute e il Benessere" (*Cultural Contexts of Health and Wellness – CCH*) dell'Ufficio Regionale Europa dell'OMS, mostra come le arti hanno un ruolo determinante per quanto riguarda la prevenzione delle malattie, la promozione della salute e il trattamento e la gestione delle patologie che si manifestano nel corso della vita. Inoltre, le arti rappresentano un metodo per rafforzare i legami di cittadinanza, favoriscono l'aumento dei comportamenti prosociali all'interno delle comunità, come volontariato e beneficenza, e l'accrescimento della consapevolezza sociale, andando così a promuovere l'inclusione e la coesione sociale, riducendo i pregiudizi e i fenomeni di discriminazione.

Tutto ciò conduce verso un nuovo modello integrato di promozione del benessere, degli individui e delle comunità, ovvero il Welfare Culturale, attraverso pratiche fondate sulle arti visive, performative e sul patrimonio culturale che sono riconosciute quale fattore di promozione della salute in ottica biopsicosociale³. Parimenti si sono andate ampliando le riflessioni sull'incastro generativo tra patrimonio culturale e educazione che hanno investito concetti e categorie⁴, ma anche le modalità di fruizione del *cultural heritage* (CH) e le finalità formative, con un'attenzione particolare verso l'attuazione di cambiamenti nella gestione e nella valorizzazione educativa di un patrimonio inteso come bene comune⁵. Nell'ambito della fruizione del CH l'accessibilità di luoghi, servizi e infrastrutture è un diritto, un'opportunità di crescita sociale e si configura quindi come una questione etica e necessita di cambio di prospettiva che vede l'educazione al patrimonio ripensata e declinata in senso inclusivo.

Profili di diritto internazionale ed europeo

Utile in tale sede ripercorrere alcuni dei passaggi del dibattito sull'accessibilità culturale e delineare il *policy framework* a livello sovranazionale e in Italia.

Un importante traguardo e, al contempo punto di partenza, è l'approvazione, nel 2006, della Convenzione ONU sui diritti delle Persone

³ Cfr. A. Cicerchia, A. Rossi Ghiglione & C. Seia, <https://www.treccani.it/magazine/atlan-te/cultura/Welfare.html>.

⁴ M. Muscarè, A. Poce, M.R. Re & A. Romano (a cura di), *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione I*, Edizioni ETS, Pisa 2024, p. 7.

⁵ Cfr. M.R. Mancaniello, F. Marone & M. Musiaio (a cura di), *Patrimonio culturale e comunità educante: per la promozione di un nuovo welfare urbano*, Mimesis, Milano 2023.

con Disabilità, una normativa internazionale vincolante, che segna valori e obiettivi per ampliare il grado di inclusione sociale delle persone con disabilità, promuovendo, proteggendo e garantendo il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali. La Convenzione (UNCRPD), ratificata dal Parlamento italiano con la Legge 3 marzo 2009 n.18, inserisce l'accessibilità tra i principi generali (art.3/f) e dedica l'intero articolo 9 al concetto. L'art. 30 (Partecipazione alla vita culturale e ricreativa, agli svaghi ed allo sport) chiede agli Stati Parti di riconoscere il diritto delle persone con disabilità a partecipare, su base di uguaglianza con gli altri, alla vita culturale e ricreativa, agli svaghi ed allo sport e di adottare tutte le misure per garantire l'accesso ai prodotti culturali e ai luoghi come teatri, musei, cinema, biblioteche e servizi turistici, e, per quanto possibile, a monumenti e siti importanti per la cultura nazionale⁶.

Fra gli atti più rilevanti emanati dalle Nazioni Unite, si citano, per la particolare attenzione prestata all'accessibilità, le "Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per le persone con disabilità", risoluzione 48/1996 dell'Assemblea generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite del 20 dicembre 1993, in particolar modo la regola 5 "Accessibilità" e la regola 10 "Cultura".

Tra le norme vincolanti, a livello europeo, si segnala la Decisione (EU) 2017/864 del Parlamento europeo e del Consiglio del 17 maggio 2017 che prevede all'art. 2, par. 2, lett. d), di "promuovere soluzioni che rendano il patrimonio culturale accessibile a tutti, anche per mezzo di strumenti digitali, attraverso l'eliminazione delle barriere sociali, culturali e fisiche, tenendo conto delle persone con particolari esigenze". Atto non vincolante è la strategia dell'UE per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030 che costituisce il quadro politico della Commissione Europea per l'attuazione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle Persone con disabilità (UNCRPD).

La disciplina giuridica italiana sull'accessibilità si compone di vari atti normativi succedutisi nel corso degli anni e contenenti specifici riferimenti anche ai luoghi di interesse culturale, in particolare i piani per l'eliminazione delle barriere architettoniche per gli edifici e spazi pubblici (P.E.B.A.)⁷.

⁶ <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.

⁷ Cfr. la Legge 28 febbraio 1986 n. 41, come integrata dall'articolo 24, comma 9, della

Relativamente all'ambito specifico dei musei, il tema della fruizione, intesa in senso ampliato, è affrontato dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali con il Decreto ministeriale del 20 maggio 2001. A seguire, gli articoli 3 e 6 del Codice dei beni culturali e del paesaggio (D. Lgs. 22 gennaio 2004, n. 42 e successive modifiche) vedono l'accessibilità ai luoghi d'interesse culturale come un compito prioritario da porre alla base degli interventi di conservazione e valorizzazione. Ancora, con Direttiva del Ministro per i beni e le attività culturali 21 novembre del 2007, vengono indicati i criteri e i principi generali per l'attuazione dell'accessibilità e la fruizione del patrimonio culturale, con l'obiettivo di delineare una strategia che operi a diversi livelli.

Il rilievo che il tema dell'accessibilità alla cultura sta assumendo, come indicato in apertura, è testimoniato anche dalla nuova definizione di museo di ICOM, *International Council of Museums*, l'organizzazione internazionale non governativa che rappresenta i musei e i suoi professionisti. L'aggiornamento del testo, approvato nell'ambito dell'Assemblea Generale Straordinaria, tenutasi a Praga nell'agosto del 2022, vede riprese le caratteristiche identitarie e le funzioni universalmente riconosciute del museo, e evidenziate la mutata visione e il *modus operandi* dei musei, inserendo alcune parole chiave fortemente innovative (tra cui accessibilità, inclusività, sostenibilità)⁸.

Questa azione di ridefinizione appare fondamentale, una dichiarazione d'intenti in cui si indica la strada di una progettazione inclusiva affinché gli spazi museali siano più accessibili, considerando questo come un elemento sostanziale anche per la *mission* degli istituti museali. Negli ultimi anni, d'altronde, molte istituzioni culturali hanno rinforzato le loro

Legge 5 febbraio 1992, n. 104; le Linee guida per il superamento delle barriere architettoniche nei luoghi d'interesse culturale emanate dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali con Decreto ministeriale del 28 marzo 2008; le Linee guida per la redazione del Piano di eliminazione delle barriere architettoniche (P.E.B.A) nei musei, complessi museali, aree e parchi archeologici del luglio 2018 che vede la formulazione di provvedimenti inerenti il superamento delle barriere culturali, cognitive e psicosensoriali nei luoghi della cultura di competenza del Ministero per i beni e le attività culturali; il Piano strategico per l'eliminazione delle barriere architettoniche in musei, biblioteche e archivi approvato con Decreto n. 534 del 19 maggio 2022, che rappresenta il contesto metodologico di riferimento per la realizzazione degli obiettivi dell'Investimento 1.2, Rimozione delle barriere fisiche e cognitive in musei, biblioteche e archivi per consentire un più ampio accesso e partecipazione alla cultura, Missione 1, Componente 3 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) <http://musei.beniculturali.it/notizie/notifiche/linee-guida-per-la-redazione-del-piano-di-eliminazione-delle-barriere-architettoniche-p-e-b-a>.

⁸ <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-scelta-la-proposta-finale-che-sara-votata-a-praga-2/>.

strategie di inclusione e operato per abbattere le barriere architettoniche e cognitive⁹, facendosi promotori di una cultura della giustizia sociale¹⁰. Inoltre, l'idea di accessibilità, includendo la mobilità, l'orientamento, la raggiungibilità, l'usabilità, la comunicazione, l'informazione, la comprensibilità e facilità d'uso, l'autonomia, la sicurezza e la piacevolezza, viene sempre più a configurarsi come un indicatore dell'accoglienza e della qualità dei siti culturali.

Intelligenza artificiale e patrimonio culturale: campi di applicazione e sfide pedagogiche

Il termine *artificial intelligence* (AI), coniato da John McCarthy negli anni '50, si riferisce allo sviluppo di sistemi informatici in grado di eseguire compiti che normalmente richiederebbero l'intelligenza umana e oggi comprende una varietà di categorie: *computer vision*, *machine learning* (ML), *natural language processing*, *deep learning*, *robotics*. L'AI rappresenta una promettente frontiera per il patrimonio culturale, offrendo nuove prospettive di conservazione, catalogazione, ricerca e valorizzazione con una importante ricaduta in termini di accesso e interazione, favorendo di fatto una funzione ampliata¹¹.

In sintesi, i servizi di educazione al patrimonio culturale abilitati all'intelligenza artificiale offrono una serie di vantaggi, tra cui coinvolgenti esperienze di apprendimento, percorsi di fruizione personalizzati, accessibilità e inclusività, preservazione e documentazione, gamification educativa e promozione del turismo culturale. L'accessibilità dell'intelligenza artificiale può rimuovere varie barriere mediante diverse soluzioni, come ad esempio: creazione di ambienti virtuali (piattaforme online e APP mobili) per migliorare l'accessibilità nei luoghi della cultura; riconoscimento delle immagini e riconoscimento facciale per le persone con disabilità visive; riconoscimento della lettura vocale per le persone sorde o con problemi di udito; riassunto testuale per le persone con disabilità mentali;

⁹ Cfr. <https://www.agenziacult.it/letture-lente/welfare-culturale/diversi-ma-uguali-il-lungo-percorso-dei-musei-italiani-per-laccessibilita-e-linclusione/>.

¹⁰ R. Sandell & E. Nightingale, *Museums, equality and social justice*, Routledge, London and New York 2012.

¹¹ S. Münster, F. Maiwald, I. di Lenardo, J. Henriksson, A. Isaac, M.M. Graf, C. Beck & J. Oomen, *Artificial Intelligence for Digital Heritage Innovation: Setting up a R&D Agenda for Europe*, in «Heritage», VII, 2024, n. 2, pp.794-816.

sottotitolazione o traduzione in tempo reale per persone con problemi di udito o anche per persone che non parlano la lingua.

A partire da tali premesse si presenta uno studio di caso che vede la collaborazione tra Università e imprese culturali innovative volta a garantire l'accessibilità mediante un approccio ecosistemico.

Il soggetto accademico è l'Osservatorio sulla Governance per l'Educazione al Patrimonio Culturale, Artistico e Paesaggistico OGEP3 Unina¹². Una delle prime azioni curate dall'Osservatorio è stata la stesura delle Linee Guida per l'accessibilità dei siti culturali del Comune di Napoli, al fine di garantire la fruizione a quei pubblici definiti "fragili", i cui diritti e bisogni vengono normalmente trascurati e il cui rispetto è, invece, a beneficio di tutti¹³. Le Linee, coerenti con l'Agenda 2030 ONU per lo Sviluppo Sostenibile (cfr. obiettivi 4, 8, 10, 11), sono uno strumento pratico per sensibilizzare musei, gallerie, siti e imprese culturali alla progettazione e organizzazione di servizi, mostre e eventi accessibili. Possono altresì essere usate per valutare, con metriche specifiche, il livello di accessibilità e inclusione dei servizi culturali cittadini.

Il caso proposto è frutto del Protocollo d'Intesa pubblico-privato tra il Dipartimento di Studi Umanistici e Phantasya Communication s.r.l., un'azienda in grado di elaborare *concept* e soluzioni ad alto profilo creativo e tecnologico, occupandosi dell'organizzazione e della direzione artistica di mostre e percorsi museali. L'occasione è stata la collaborazione per l'allestimento della mostra "*Dalí: Spellbound - Die Ausstellung*", ospitata presso la Filarmonica di Monaco di Baviera (2.2.2024 - 19.5.2024), dove si sono sperimentate, in chiave inclusiva, modalità non convenzionali di interpretazione dell'esperienza di visita e degli oggetti museali attraverso le nuove tecnologie. In particolar modo sono state utilizzate: broadcast (sigle, clip, spot); regia mobile (postproduzione, telecamere FULL HD); animazione 2D (*cartoon*); animazione 3D (modellazione e animazione); realtà virtuale (online, offline); realtà aumentata e realtà mista (video-mapping); 3D stereoscopico; proiezioni olografiche (*holobox*); presentazioni e titolimultimediali (tavoli interattivi).

¹² Istituito presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II nell'ottobre 2020 <https://www.ogep3.unina.it/>.

¹³ L'iniziativa ha visto in campo, oltre l'Osservatorio, il Comune di Napoli con l'Assessorato alle Politiche Sociali, il Centro di Ateneo dell'Università degli Studi di Napoli Federico II SINAPSI (Servizi per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti) e due spin off accademici GRETA (*Games and Research in Education with Telling Arts*) e IDEAS (*Interactive Design and Simulation*).

La mostra non si è limitata a presentare opere d'arte museale, illustrazioni e pezzi unici di design, ma si è distinta per il suo approccio multimediale e ipertestuale, curato per migliorare l'esperienza e stimolare il coinvolgimento del pubblico: una proposta espositiva inedita che fonde arte e tecnologie emergenti. Al centro di questa esposizione spiccava l'installazione "Spellbound", una scenografia realizzata da Salvador Dalí per il film omonimo, tradotto in italiano "Io Ti Salverò", di Alfred Hitchcock del 1945: opera unica e di grande effetto nonché punto di partenza per un viaggio interattivo attraverso l'universo surreale dell'artista catalano. Uno degli aspetti più innovativi dell'allestimento¹⁴ è stata l'area dedicata al Metaverso, che invitava gli spettatori a esplorare le opere in un contesto digitale immersivo. Questa sezione è uno dei più ampi spazi del genere realizzati in Europa, capace di ospitare fino a 60 persone simultaneamente, dove ogni partecipante può creare e personalizzare il proprio avatar, interagendo così non solo con il contenuto espositivo (elementi visivi e sonori), ma anche con gli altri visitatori, stimolando tutti i sensi. L'interattività rompe la tradizionale passività della realtà virtuale, permettendo alle/agli utenti di essere protagonisti e di esplorare il mondo onirico di Dalí e Hitchcock. L'esperienza multisensoriale è stata enfatizzata dall'uso di suoni, *voiceover* e scenografie suggestive, che insieme hanno guidato i visitatori lungo una traiettoria narrativa e emozionale. Numerosi gli *exhibit* multimediali durante il percorso, tra cui proiezioni, video-mapping, ologrammi e tavoli interattivi, dove gli spettatori potevano immergersi in un dialogo visivo e sensoriale tra le opere di Dalí e le rappresentazioni iconiche del film di Hitchcock.

Un'ampia porzione allestitiva è stata dedicata all'area *educational* progettata anche attraverso le metodologie dell'esplorazione tattile. Sono stati organizzati e allestiti sussidi tiflodidattici, traduzioni tridimensionali in bassorilievo prospettico e dipinti tattili di alcune opere di Dalí a cui corrispondono didascalie e schede descrittive sia in Braille sia stampate con caratteri ingranditi che informano i visitatori sui contenuti dei dipinti, orientando nella percezione tattile dei rilievi. Il tema dell'area è stato declinato a partire dalla figura del *sandman*, l'omino della sabbia, che in diverse culture nordiche è un personaggio che sorveglia il sonno e i sogni dei bambini, spargendo sabbia magica o polvere sui loro occhi, qualche volta anche latte. In questa scenografia, Dalí, come il mago sabbaiolo, con il suo tocco artistico ci introduce agli aspetti più reconditi

¹⁴ https://www.phantasya.it/portfolio_page/dali-spellbound-die-ausstellung-2/.

della psiche umana e nelle manifestazioni oniriche dell'inconscio. Fulcro della sezione è l'installazione SandPlay, una sabbiera nella quale sono state predisposte una serie di formine daliniane (realizzate con stampanti 3D) con le quali le persone sono invitate a interagire. Ispirata alla *Terapia del gioco della sabbia* sviluppata dalla psicoanalista Dora Kalff negli anni cinquanta, è un invito al gioco con la materia e con gli oggetti per far emergere le immagini filtrate dal setaccio della psiche, costruendo una narrazione mediata dalla corporeità. Il gioco presenta un'elevata potenzialità espressiva e offre ai partecipanti l'opportunità di manipolare e porre in relazione le icone presenti nelle opere di Dalí con la personale simbologia di ciascuno. Ricordi personali e associazione soggettive si trasformano in un'azione collettiva e multisensoriale al di là della visione: un approccio tattile diretto per permettere alle persone con disabilità visiva, e non solo, di esplorare e conoscere usando le mani e di dare vita a uno spettacolo in costante cambiamento all'interno della *sandbox*.

Conclusioni. Soluzioni educative e pratiche partecipative per una cultura dell'accessibilità

Nell'ambito della fruizione del patrimonio culturale emerge, quindi, l'esigenza di fornire nuovi servizi, anche in termini di dispositivi e strumenti, grazie altresì all'applicazione di tecnologie d'intelligenza artificiale che stanno contribuendo a trasformare gli spazi di vita in luoghi inclusivi.

In questo modo le differenze costituiscono una risorsa a vantaggio di tutti per l'esercizio dei diritti culturali e per sperimentare nuovi modi della comunicazione, della ricezione artistica e dell'apprendimento. Da qui la necessità di stabilire standard di qualità condivisi e reti con i sistemi circostanti all'interno di una cornice di governance, grazie anche all'innovazione tecnologica. L'esperienza illustrata evidenzia la necessità di proseguire il percorso intrapreso e implementare (cosa non sempre facile perché deve incontrare l'interesse della committenza) azioni volte al monitoraggio e alla misurazione dell'impatto delle soluzioni proposte, includendo gli strumenti di pianificazione e di valutazione delle attività, con la narrazione della loro applicazione e dei risultati ottenuti, avendo come punto fermo il coinvolgimento dei diversi pubblici sia in fase di progettazione sia nell'esprimere considerazioni e riflessioni circa le esperienze vissute.

Riferimenti bibliografici

- Barale A. (2020), *Arte e intelligenza artificiale*, Milano: Jaca Book.
- Bonacini E. (2020), *I musei e le forme dello storytelling digitale*, Roma: Aracne.
- Luigini A., Panciroli C. (2018), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*, Milano: FrancoAngeli.
- Macauda A. (2018), *Arte e innovazione tecnologica per una didattica immersiva*, Milano: FrancoAngeli.
- Mancaniello M.R., Marone F. & Musaio M. (2023), *Patrimonio culturale e comunità educante. Per un nuovo welfare culturale*, Milano: Mimesis.
- Münster S., Maiwald F., di Lenardo I., Henriksson J., Isaac A., Graf M.M., Beck C. & Oomen J., *Artificial Intelligence for Digital Heritage Innovation: Setting up a R&D Agenda for Europe*, in «Heritage», VII, 2024, n. 2, pp. 794-816 <https://doi.org/10.3390/heritage7020038>.
- Muscarà M., Poce A., Re M.R. & Romano A. (a cura di) (2024), *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione I*, Pisa: Edizioni ETS.
- Orletti F. (a cura di) (2021), *Comunicare il patrimonio culturale. Accessibilità comunicativa, tecnologie e sostenibilità*, Milano: FrancoAngeli.
- Panciroli C., Macauda A., *Educazione al patrimonio e realtà aumentata: quali prospettive*, in «Italian Journal of Educational Research», XI, 2018, n. 20, pp. 47-62.
- Papi L. & Petrillo A., *L'intelligenza artificiale applicata al patrimonio culturale. Una Innovazione tecnologica per la conservazione e la valorizzazione del patrimonio culturale*, in «Archeomatica», XIV, 2023, n. 2, pp. 16-19.
- Sandell R. & Nightingale E. (2012), *Museums, equality and social justice*, London and New York: Routledge.
- Solima L. (2022), *Le parole del museo. Un percorso tra management, tecnologie digitali e sostenibilità*, Roma: Carocci.
- WHO, *Arts, Culture, Health and Wellbeing. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*, Report - 67, 2019, in <https://www.who.int/initiatives/arts-and-health>.

TROTULA: UN PROGETTO NARRATIVO TRANSMEDIALE PER PROMUOVERE L'INCLUSIONE

Roberta Pastore*, Erika Marie Pace*, Stefano Di Tore*

** Università degli Studi di Salerno*

Introduzione

Se avessimo chiesto negli anni Venti a Le Corbusier, padre dell'architettura moderna, quale fosse il problema dell'epoca avrebbe risposto che il saper abitare è il grande problema, e che alla gente nessuno lo insegna¹. Certo, potrebbe sembrare una provocazione. Tuttavia, per l'architetto, abitare non è solo occupare uno spazio fisico ma comprendere e interagire con esso in modo pieno e consapevole: per questo, l'abitare va insegnato. Questa riflessione può trovare una significativa implicazione anche in tema di inclusione. Abitare l'inclusione, infatti, implica la sua piena e consapevole attuazione nella vita quotidiana.

Il tema del convegno "Abitare l'inclusione tra *logos* ed *ergon*: contesti, storie, persone" appare particolarmente aderente all'esperienza del progetto educativo "Trotula"; un progetto agito più che pianificato che, partendo dall'*ergon*, ci ha condotti verso l'esplorazione dell'*logosepistemologico* in un'ottica inclusiva.

L'obiettivo del presente articolo è indagare come "Trotula" favorisca l'inclusione attraverso un approccio transmediale, con particolare attenzione alle teorie delle intelligenze multiple e della differenziazione didattica.

Trotula De Ruggiero e l'Edu-Tech Project Trotula

Trotula de Ruggiero visse a Salerno nell'XI secolo, un periodo estremamente florido per la Scuola Medica Salernitana, dove la presenza femminile era una realtà consolidata sia tra i docenti sia tra gli allievi. Trotula era una medica che insegnava la medicina, oltre a esercitarla. Prodisse

¹ Le Corbusier, *Verso una Architettura*. Ediz. *Illustrata*, P. Cerri (a cura di) Longanesi, Milano 2003.

trattati scientifici sulla salute delle donne; fra questi, il più celebre è *De Passionibus Mulierum*, testo che segna l'inizio della ginecologia e della ostetricia come scienze mediche. Molti aspetti della vita di Trotula rimangono avvolti nel mistero e, nel corso del tempo, una sorta di negazionismo ha tentato di oscurare questa figura così emancipata, umana e profondamente colta. La sua storia diventa il punto di partenza di un percorso pedagogico che affonda le radici nel passato, parla al presente e progetta il futuro, coinvolgendo i bambini e la comunità educante. Infatti, come l'architetto brasiliano, Oscar Niemeyer, afferma nel suo pamphlet *Il mondo è ingiusto*: "L'architettura non è importante. L'architettura è un pretesto. Importante è l'uomo, importante è la vita"². Allo stesso modo, la figura storica di Trotula diventa il "pretesto" per un progetto educativo che abbraccia i valori dell'amicizia, il lavoro di squadra, l'emancipazione femminile, l'importanza dello studio e della ricerca, l'accoglienza, il rispetto della natura e la cura di sé e degli altri. Questi valori richiamano gli obiettivi dell'Agenda 2030 e appaiono fondamentali per il benessere e la crescita degli individui all'interno delle comunità.

"Trotula" è un Edu-Tech project che utilizza una narrazione transmediale che parte dalla favola e approda all'intelligenza artificiale, per dialogare con le intelligenze e le sensibilità multiple di ciascuno, sia bambini sia adulti. Questo approccio riflette l'idea aristotelica che l'attività umana migliore è quella che integra l'azione pratica con la riflessione razionale, promuovendo un benessere olistico che valorizza l'unicità di ogni individuo³.

Dunque, il punto di partenza è la favola, catalizzatore di una pluralità di rappresentazioni mediologiche. La favola, infatti, con la sua struttura semplice e i suoi personaggi archetipici, offre un modo accessibile e coinvolgente per trasmettere valori e insegnamenti, diventando uno strumento pedagogico estremamente efficace. Le storie aiutano a decifrare la realtà e a fornire un quadro comprensibile delle esperienze umane, facilitando l'apprendimento, lo sviluppo del linguaggio e del pensiero narrativo (Bruner, 1996)⁴. Inoltre, la rappresentazione illustrata della favola e dei racconti di Trotula, in particolare l'albo illustrato *Trotula e il giardino incantato*, stimola l'immaginazione e l'apprendimento visivo

² O. Niemeyer, *Il mondo è ingiusto*, A. Riva (a cura di), Mondadori, Milano 2012.

³ Aristotele, *Etica Nicomachea: Testo greco a fronte*, C. Mazzei (a cura di) Bompiani, Milano 2020.

⁴ J. Bruner, *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996.

(Campagnaro *et al.*, 2013)⁵. Con il chiaro obiettivo di garantire l'accessibilità a studenti con diverse esigenze comunicative, le favole di Trotula sono state tradotte in inglese e spagnolo e verranno presto pubblicate anche in un Inclusive book (IN-book) utilizzando la Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA)⁶. Questo approccio mira a soddisfare i bisogni comunicativi del lettore, permettendo di condividere emozioni, fare richieste e raccontare storie⁷ e supportando la relazione tra il lettore con Bisogni Comunicativi Complessi e il suo ambiente. La lettura ad alta voce appare di certo un mezzo capace di garantire benefici sulla dimensione cognitiva, emotiva e relazionale del bambino (Batini *et al.*, 2019)⁸, ma spesso ciò per molteplici ragioni non può essere garantita quindi l'ausilio degli audiolibri e dei podcast rappresenta un utile strumento per rendere la favola accessibile e fruibile in diversi contesti. Questi media consentono, infatti, agli studenti di ascoltare le storie in qualsiasi momento, stimolando l'immaginazione e migliorando le competenze linguistiche.

Come suggerisce il sociologo McLuhan (1964)⁹, i media sonori possono avere un forte impatto sull'apprendimento grazie alla loro capacità di coinvolgere l'udito e creare un'esperienza immersiva. La presenza sui social media è un altro elemento chiave del progetto "Trotula". I social media offrono una piattaforma per condividere contenuti educativi, coinvolgere la comunità e creare un dialogo continuo con gli studenti e le loro famiglie. Jenkins (2006)¹⁰ evidenzia l'importanza della convergenza dei media, dove vecchi e nuovi media interagiscono in modo dinamico, creando nuove opportunità di apprendimento e partecipazione trasversale. Un'altra espressione mediologica utilizzata nel progetto è il teatro, nelle sue varie forme, dal musical al teatro di figura: il teatro viene utiliz-

⁵ M. Campagnaro & M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure: Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento 2013.

⁶ M. Galdieri & R. Pastore, *Comunicazione Aumentativa Alternativa e lettura inclusiva: la fiaba di Trotula diventa un IN-Book*, in S. Spinelli (a cura di) *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e di contesti di vita*, Pensa Multimedia, Lecce 2024, pp. 138-146.

⁷ J. Light & D. McNaughton, *Communicative Competence for Individuals who require AAC: A New Definition for a New Era of Communication?*, in *Augmentative and Alternative Communication*, 2014.

⁸ F. Batini & M. Bartolucci, *Sviluppo emotivo e narrazione, dall'empowerment cognitivo alla maturazione dei processi di riconoscimento delle emozioni*, in C. A. Bollino *et al.* (a cura di), *Le emozioni nei contesti individuali e sociali*, Morlacchi, Perugia 2019.

⁹ M. McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*, McGraw-Hill, Columbus 1964.

¹⁰ H. Jenkins, *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York University Press, New York 2006.

zato per dare vita alle storie di "Trotula". Il teatro permette agli studenti di sperimentare direttamente i contenuti della favola, facilita l'apprendimento attraverso l'azione e l'emozione (Rivoltella, 2021)¹¹. Inoltre, attività e laboratori in classe, per creare e sperimentare in modo collaborativo e le attività di *outdoor education* che estendono l'apprendimento oltre le mura della scuola, offrendo esperienze pratiche e sensoriali che rinforzano i concetti appresi in classe (Waite, 2011)¹² attraverso l'interazione con l'ambiente naturale e l'esplorazione dell'ambiente urbano. Il progetto include anche la progettazione di spazi pubblici come playground e asili, creando ambienti fisici capaci di supportare il gioco e l'apprendimento inclusivo. Questo approccio richiama la visione di Loris Malaguzzi (2010) che individua nello spazio il terzo educatore. L'ambiente scolastico e del gioco non è solo un mero contenitore di attività, ma un vero e proprio agente educativo che può stimolare la curiosità, la creatività e l'interazione sociale dei bambini. Infine, "Trotula" abbraccia le innovazioni digitali attraverso la progettazione di un videogioco educativo e di un tutor digitale. Le nuove tecnologie creano esperienze di apprendimento interattive, personalizzate e immersive, trasformando profondamente e radicalmente il mondo dell'educazione, rendendolo più coinvolgente ed efficace (Prensky, 2001)¹³.

Gee (2004)¹⁴ definisce "spazi di affinità" i luoghi fisici e virtuali di apprendimento informale, dove gli studenti apprendono di più e meglio perché sono basati sulla relazione, la condivisione e la passione. Il progetto "Trotula", dunque, con la molteplicità di strumenti utilizzati punta a creare più "spazi di affinità" dove l'apprendimento diventa un'avventura creativa e culturale, promuovendo così un apprendimento attivo e partecipativo (Gee, 2004), supportando lo sviluppo di competenze essenziali, favorendo comportamenti consapevoli e coinvolgendo l'intera comunità educante in un percorso di crescita condivisa.

¹¹ P. Rivoltella, *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, Teatro*, Scholé, Brescia 2023.

¹² S. Waite, *Children Learning Outside the Classroom: From Birth to Eleven*, SAGE Publications, 2011.

¹³ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*, 2001.

¹⁴ J.P. Gee, *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*, Routledge, London and new York 2004.

Transmedialità e differenziazione didattica per un apprendimento inclusivo

Nella promozione del progetto "Trotula", fin da subito è apparsa chiara la necessità e l'opportunità di coinvolgere l'intera "comunità educante" con un approccio integrato e collaborativo che include non solo gli insegnanti e gli studenti, ma anche le famiglie, gli amministratori, le università e le comunità locali. Questa partecipazione è facilitata dall'uso di diversi strumenti comunicativi che in maniera trasversale e integrata supportano la comunicazione tra le parti. Di fatto, la narrazione transmediale gioca un ruolo fondamentale anche tra i diversi attori. La narrazione transmediale, così come definita da Jenkins (2003, 2006), si riferisce all'uso di più piattaforme mediatiche per creare un'esperienza narrativa stimolante e coinvolgente. Le sue caratteristiche principali includono la riproduzione di elementi narrativi su diversi media, l'interazione attiva degli utenti e la partecipazione di più attori nell'iter narrativo. In particolare, nei contesti educativi, la narrazione transmediale può essere utilizzata per rendere l'apprendimento più dinamico e appassionante. Ad esempio, una lezione su un determinato argomento può essere erogata con vari strumenti, come video, articoli, social media, giochi interattivi, spettacoli teatrali e laboratori ciascuno dei quali contribuisce ad arricchire l'esperienza di apprendimento complessiva e creando quei "spazi di affinità" dove le varie sensibilità, inclinazioni e intelligenze possono essere stimolate attraverso la diversificazione dei canali di apprendimento. L'uso di una varietà di media in progetti educativi transmediali è particolarmente efficace per coinvolgere studenti con differenti profili di intelligenze multiple¹⁵, facilitando un apprendimento più inclusivo ed equo (Prensky, 2001). Di fatto, questo tema ci conduce alla differenziazione didattica (Tomlinson, 2001)¹⁶, ovvero l'adattamento dell'insegnamento per rispondere alle diverse esigenze degli studenti. Questo approccio riconosce che gli studenti hanno differenti modi di apprendere e che l'insegnamento deve puntare ad essere flessibile al fine di rispondere alle diverse necessità. Applicare la differenziazione didattica, infatti, favorisce la creazione di ambienti inclusivi e stimolanti, dove ogni studente può apprendere secondo le pro-

¹⁵ H. Gardner, *Forma e mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2002.

¹⁶ C.A. Tomlinson, *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, ASCD, 2001.

prie capacità, migliorando l'efficacia dell'apprendimento e aumentando anche la motivazione e l'engagement degli studenti.

Quel che poteva sembrare fino a qualche anno fa un approccio educativo affascinante ma difficile da attuare, soprattutto in determinati contesti, oggi sembra una scelta più percorribile anche grazie alle applicazioni dell'intelligenza artificiale (IA) che stanno rivoluzionando la personalizzazione dell'apprendimento (Pancirolì & Rivoltella, 2023)¹⁷. Le tecnologie di apprendimento adattivo utilizzano algoritmi di IA per analizzare le prestazioni degli studenti e adattare il contenuto didattico alle loro esigenze individuali. Gli ambienti di apprendimento personalizzati (PLAs) creano percorsi di apprendimento su misura per ogni studente, offrendo risorse e attività specifiche che rispondono ai loro punti di forza e alle loro aree di miglioramento. Queste riflessioni, ci conducono, all'introduzione dell'output della ricerca rappresentato dal TroTutor Digitale, il personaggio storico Trotula de Ruggiero che, dopo essere stato un personaggio illustrato, diventa un *chatbot* 3D integrabile nelle LIM (lavagne interattive multimediali) scolastiche per rendere l'apprendimento più interattivo e personalizzato. "Trotula" racconterà storie, guiderà attività laboratoriali e interagirà direttamente con gli studenti, promuovendo un apprendimento adattivo fornendo un feedback immediato agli studenti, aiutandoli a correggere gli errori in tempo reale e a progredire secondo il proprio ritmo.

Conclusioni

Il progetto "Trotula" nell'ambito dell'educazione mira a promuovere l'empowerment e il benessere intrapersonale e interpersonale, non solo nella sfera "scolastica" ma anche emotiva e sociale, creando un contesto in cui possono sentirsi valorizzati, compresi e sostenuti¹⁸. Appare centrale in questo progetto, l'importanza del "fare" come primo passo verso la comprensione e l'inclusione. Seguendo i principi pedagogici deweyani del *learning by doing*, "Trotula" incoraggia l'apprendimento attraverso

¹⁷ C. Pancirolì, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Scholé, Brescia 2023.

¹⁸ E.M. Pace & P. Aiello, *Strengths-based community interventions to promote inclusion for wellbeing: (Re)discovering individual and collective resources*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X(2), 2022, pp. 160-168, <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-15>.

l'esperienza diretta, favorendo l'autonomia e la fiducia in sé stessi degli studenti, permettendo loro di esplorare, sperimentare e apprendere in modo attivo e coinvolgente. L'empowerment non riguarda solo il potenziamento delle competenze didattiche, ma anche e soprattutto la crescita personale e sociale degli attori coinvolti. Gli insegnanti che si sentono supportati e valorizzati sono più motivati, gli studenti, a loro volta, sviluppano una maggiore autostima e capacità critica, mentre i genitori diventano partner attivi nel processo educativo.

FLEX PICTURE EBOOK: UN LIBRO ACCESSIBILE, UN FORMAT DISPONIBILE

Enrica Polato*, Maria Eleonora Reffo*, Roberta Caldin*

* Università di Bologna

L'ePub "Leo vuole un pipistrello": dalla creazione
(Progetto TibonTab) alla sperimentazione
(Progetto Erasmus+ Flex Picture Ebook)

Le considerazioni che stanno alla base di entrambi i Progetti sopra nominati sono ampiamente condivisibili: la carenza di libri illustrati accessibili è dannosa per i prelettori e i giovani lettori che non hanno accesso ai benefici dei libri illustrati o che sono soggetti a un sovraccarico cognitivo per fruirne. In un libro, l'apporto offerto dalle illustrazioni è infatti molteplice: esse aiutano a comprendere il testo, ad acquisirne il vocabolario, a chiarire un significato implicito...

Gli attuali strumenti di lettura digitale consentono di modificare solo i parametri di visualizzazione del testo (font, dimensioni...) ma non quelli delle immagini. Per i bambini con deficit visivo, la presenza di un testo alternativo o anche di un'audiodescrizione dell'immagine non è sufficiente in termini di piacere della lettura, soprattutto in un'età nella quale stanno costruendo il loro rapporto con il libro e con la lettura in genere.

Va però considerato che *"la diversità delle classificazioni della disabilità visiva e delle sue possibili cause rende difficile identificare [...] le esigenze della popolazione target, che è molto eterogenea.*

Non esistono due persone con la stessa disabilità visiva. Il desiderio di creare un libro digitale universale, con illustrazioni adattabili a tutti i tipi di disabilità visiva, è quindi innovativo e ambizioso.

Una delle principali difficoltà di questo progetto è quella di individuare i diversi parametri su cui c'è consenso e di identificare diversi gradi di variabilità per ciascuno di questi parametri.

L'idea è che più parametri regolabili abbiamo, più combinazioni possibili di impostazioni avremo e più saremo in grado di raggiungere un'ampia gamma di persone con disabilità visiva" (Cosnard, 2020, pp. 12-13).

Il Progetto TibonTab (Tactile Illustrated Book On Tablet), 2017-2022

Alla luce della complessità sopra accennata, su iniziativa della Casa editrice francese *Les Doigts Qui Rêvent* si è svolto in Francia il Progetto TibonTab, risultato vincitore di due bandi (Ministero della Cultura 2019 per progetti innovativi di servizi digitali e Ministero dell'Istruzione 2019 per progetti EDU-UP).

In collaborazione con il Laboratoire DIPHE dell'Università Lyon 2 (Prof. sse Dannyelle Valente e Anna Rita Galiano, Dott.ssa Maureen Cosnard) e con il Laboratoire SMAS dell'Università di Ginevra (Prof. Édouard Gentaz, Dott.sse Lola Chennaz e Alexandre Kalonji) è stata effettuata una ricerca esplorativa, alla quale è seguita la stesura di un progetto sul campo di stampo collaborativo, che ha coinvolto psicologi, editori, illustratori specializzati, ortottisti specializzati in ipovisione e trascrittori. È stata quindi progettata la metodologia di semplificazione delle illustrazioni e creato il prototipo dell'EPub "*Émile veut une chauve-souris*", successivamente testato tramite lettura da parte di bambini vedenti e con deficit visivo.

Il Progetto Erasmus+ "Flex Picture Ebook", 2022-2025

Il testimone è poi passato al Progetto "Flex Picture Ebook" (2022-2025), per una seconda e più approfondita fase di sperimentazione, nonché per la messa a punto dell'ePub.

Il Progetto coinvolge sei partner, appartenenti a quattro Paesi Europei:

- Austria: Johannes Kepler Universität (JKU) di Linz;
- Francia: Institut des Jeunes Aveugles (IJA) di Tolosa, Ludosens di Bègles e Les Doigts Qui Rêvent (LDQR) di Talant;
- Italia: Fondazione Robert Hollman (FRH) di Padova e Cannero Riviera e AbilNova di Trento;
- Lituania: Lietuvos Aklujų Ir Silpnaregių Ugdymo Centras (LASUC) di Vilnius.

Il progetto ha quattro obiettivi specifici, suddivisi in 2 versanti:

- educativo (Abilnova, FRH, IJA, LASUC, Ludosens)
 1. Sviluppare le conoscenze e le pratiche dei caregiver (insegnanti, educatori, riabilitatori, genitori...) in relazione alla disabilità e all'accessibilità digitale;

2. Consentire ai caregiver di perseguire obiettivi comuni per tutti i bambini in relazione alla letteratura per l'infanzia.
- digitale (JKU)
3. Trasmettere ai produttori di contenuti scolastici e letterari il know-how necessario per adattare le illustrazioni e per produrre libri digitali illustrati nel formato standard EPUB3;
4. Sviluppare un concetto di libro digitale illustrato accessibile che sarà ripreso da altri produttori di contenuti, in particolare per scopi educativi.

L'ePub «Leo vuole un pipistrello»

Si tratta dell'adattamento digitale del libro stampato "*Émile veut une chauve-souris*" (Cuvelier Et Badel, 2012). In questo libro digitale illustrato, il bambino può regolare la leggibilità del testo e delle illustrazioni, attivando a piacere animazioni sonore e visive sulle pagine di più difficile comprensione.

Nello specifico, il bambino può scegliere come accedere:

- al testo
 - lettura autonoma, impostando il font, la grandezza del carattere, l'abbinata colore del testo/colore dello sfondo;
 - testo letto dall'attore.
- alle immagini. Affinché queste siano accessibili a tutti i lettori, a ciascuno viene offerta la possibilità di attivare alcune opzioni
 - immagini a colori o in bianco/nero;
 - «isolare un elemento» (cliccando su quell'elemento, il resto scompare);
 - «zoom»;
 - animazioni visive e sonore (particolarmente amate dai bambini);
 - 5 livelli di semplificazione per ogni illustrazione.

Quest'ultima opzione risulta una delle vere innovazioni dell'ePub, poiché consente ai bambini di scegliere la modalità di visualizzazione delle immagini preferita tra 5 livelli, dal più dettagliato al più semplificato, in modo da non affaticare vista e attenzione. A seguire, vengono riportate le modalità di semplificazione delle immagini (Fig. 1).

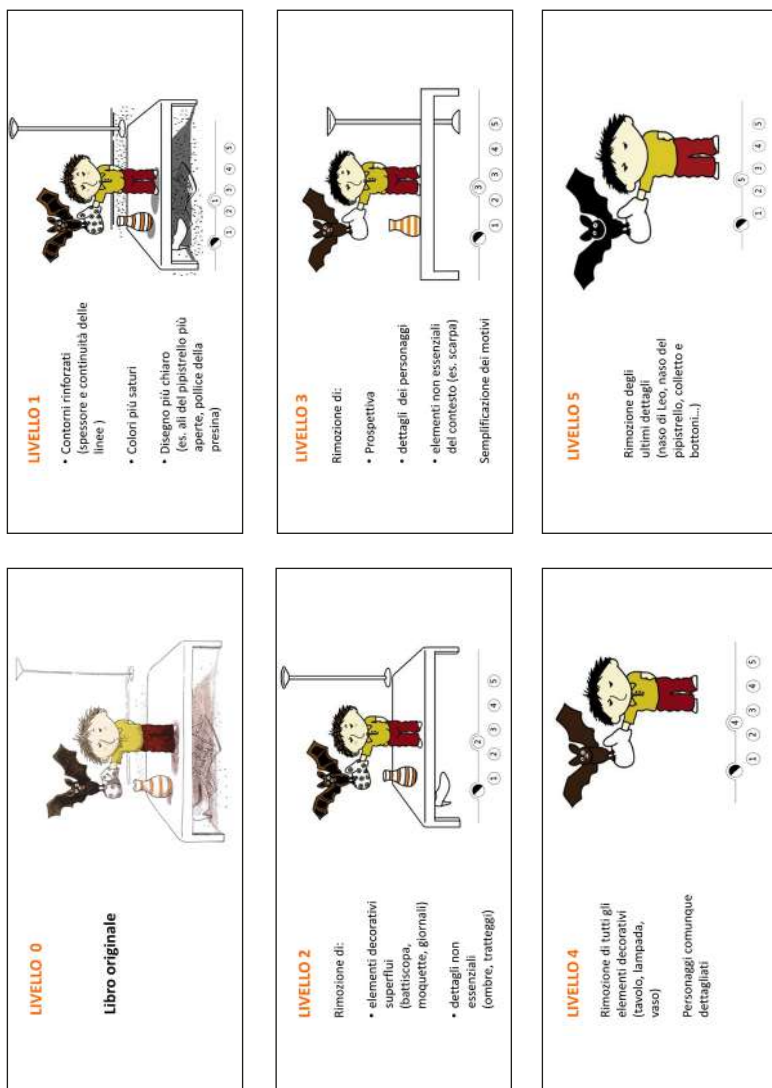


Fig. 1. I 5 livelli di semplificazione delle immagini.

La sperimentazione, iniziata a settembre 2022, ha previsto due fasi di test.

Nella prima fase, svolta da aprile a giugno 2023, sono state consegnate ai caregiver che hanno proposto ai bambini la lettura dell'ePub le sole istruzioni tecniche per l'uso. Al termine dell'esperienza, tramite questionari e interviste, sono state raccolti i feedback e i suggerimenti di bambini e dei caregiver, al fine di identificare i miglioramenti da apportare all'ebook e gli accorgimenti e gli approcci pedagogici individuali e collettivi utili per i bambini con disabilità resi possibili da questo libro.

Tali accorgimenti e approcci, provenienti dai 4 Paesi, sono stati raccolti in un unico documento, detto Guida pedagogica, che è stato consegnato in dotazione ai caregiver coinvolti nella seconda fase di sperimentazione. Questa, iniziata a gennaio 2024, è attualmente in corso: al termine, vedrà coinvolti 331 bambini (Fig. 2), di cui 104 con deficit, di età compresa tra i 4 e i 12 anni (più 20 dai 13 anni in poi).

A seguire vengono quindi le prime analisi, effettuate su dati parziali e quindi provvisori.

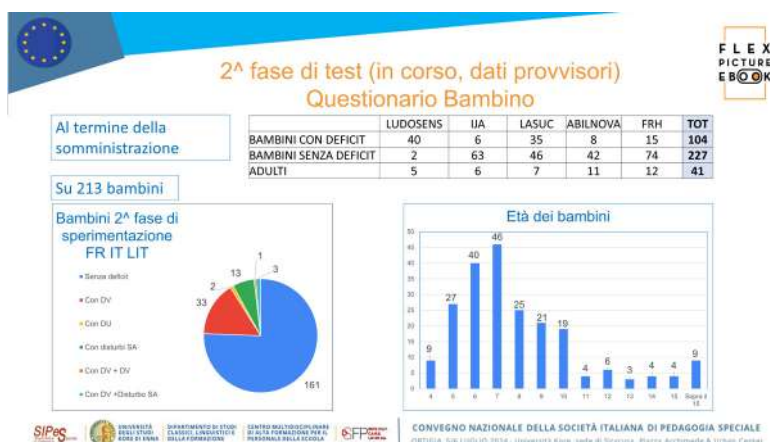


Fig. 2. Dati provvisori relativi alla 2ª fase di test.

Nella Fig. 3 sono state analizzate le risposte date da 37 bambini con deficit visivo, ai quali è stato chiesto se hanno usato le diverse funzionalità dell'ebook (quali storia letta dall'attore, livelli di semplificazione delle immagini...), ponendo una domanda a scelta multipla (sì/poco/no).

In caso di risposta sì/poco è stata posta la domanda aperta: «Perché?»: sulle relative risposte, una volta completata la raccolta dei questionari, verrà effettuata l'analisi del contenuto, utilizzando il software N-Vivo.

Particolarmente interessante è risultata la risposta alla domanda metacognitiva "Cosa ti ha aiutato a capire meglio la storia?". Da questa prima analisi risulta che le facilitazioni visive (zoom, isolamento di un particolare, livelli di semplificazione delle immagini) sono state certamente d'aiuto, ma quelle più gradite e forse più motivanti sono state le animazioni sonore e visive e la possibilità di ascoltare la storia letta dall'attore.

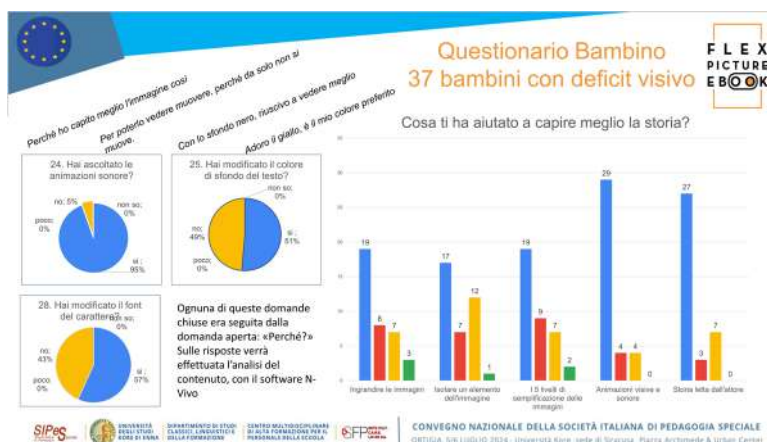


Fig. 3. Questionario bambino - Dati provvisori.

Per quel che concerne i questionari adulti, attualmente ne sono stati raccolti 38 (Fig. 4).

Ai caregiver della seconda fase di somministrazione sono state poste le domande già poste ai caregiver della prima fase, a cui sono stati aggiunti degli item per valutare l'uso e l'utilità dei suggerimenti contenuti nella Guida pedagogica.

Allo stato attuale, riteniamo particolarmente significativa la percentuale dei caregiver (89%) che affermano che l'uso dell'ePub li ha aiutati a capire cosa sia un'illustrazione complessa e come renderla accessibile ai bambini: riteniamo che questa sia una conoscenza molto utile, nella pratica professionale come nella lettura familiare di un albo illustrato.

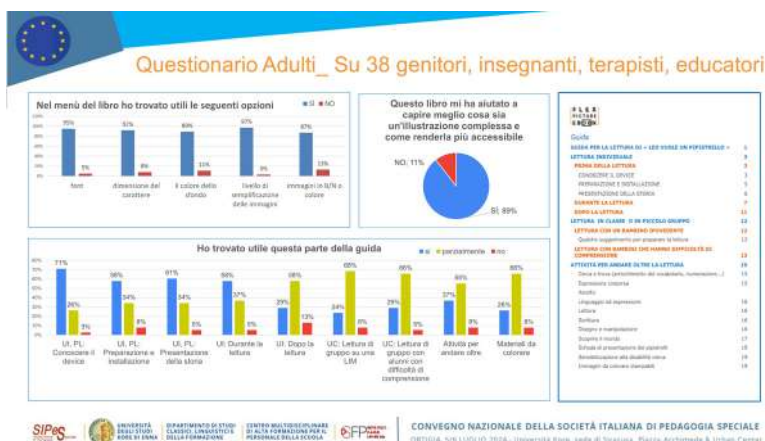


Fig. 4. Questionario adulto - Dati provvisori.

Attuali sviluppi del Progetto Flex Picture Ebook

L'obiettivo finale del Progetto è quello di offrire ai bambini una fornitura crescente, in termini di quantità e qualità, di libri accessibili: non è quindi sufficiente la diffusione e commercializzazione del singolo ePub "Leo vuole un pipistrello".

Il Progetto prevede quindi la diffusione del format Flex Picture Ebook (FPB) procedendo in due direzioni:

- creare e rendere disponibili altri titoli in formato FPB. Infatti, la casa editrice Les Doigts Qui Rêvent farà uscire a breve altri quattro titoli nella collezione Caméléon.
- promuovere la creazione di altri FPB coinvolgendo Editori, insegnanti e genitori. Perché ciò avvenga, è però necessario fornire loro gratuitamente delle facilitazioni. Attualmente, il team della JKU è impegnato nella messa a punto di:
 - "Linee guida per l'adattamento di illustrazioni per studenti con gravi disabilità visive e con difficoltà di apprendimento", che suggeriscono le migliori procedure e pratiche per creare adattamenti efficaci della grafica nei libri illustrati per giovani studenti nella fase di alfabetizzazione;

- Tool "FPB-Builder" (Fig. 5). Il processo di creazione di un FPB richiede tempo e lavoro, necessari per le numerose fasi di pubblicazione (digitalizzazione e adattamento delle illustrazioni, creazione di elementi interattivi, registrazione della narrazione, controlli di accessibilità...), ognuna delle quali deve essere eseguita a mano. Il Tool che il Team della JKU sta realizzando renderà la produzione di FPB più agevole: l'utente potrà importare dati (immagini, narrazioni) e testo, che verranno confezionati in un file contenente tutte le necessarie funzionalità.

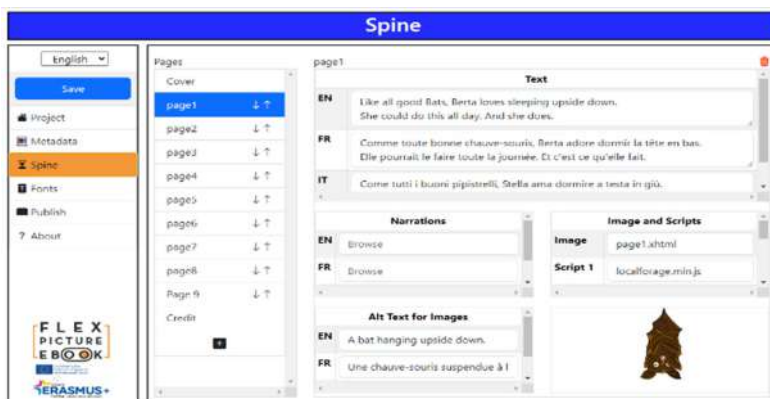


Fig. 5. Schermata del Tool "FPB-Builder".

- Plugin FPB-Illustrator (Fig. 6)

Per rendere il processo di creazione delle immagini più semplice, il team della JKU sta sviluppando anche un plugin per Adobe-Illustrator, con il quale sarà possibile creare le immagini che contengono i 5 livelli di semplificazione ed esportarle direttamente nel giusto formato.

Il processo originale di creazione delle immagini era complesso e richiedeva molte conoscenze tecniche: questo perché le immagini che si trovano nell'EPUB sono fondamentalmente siti web (file xHtml), quindi qualsiasi funzionalità aggiuntiva (come l'animazione visiva o sonora) richiedeva un programmatore.

Il plugin consentirà di dare accesso alle funzionalità attraverso un'interfaccia visiva, eliminando così la necessità di codifica (Gharbieh, Punz, Miesenberger, & Salinas-Lopez, 2024).



Fig. 6. Schermata del Plugin FPB-Illustrator.

Una sintetica presentazione del Progetto e ulteriori informazioni aggiornate sono reperibili al link <https://www.youtube.com/watch?v=d5bHDx4ys2Y&t=29s> e sul sito <https://flexpictureebook.eu/it/>.

I TIB cartacei: non parametrabili ma forse editabili

Diversamente dai libri digitali, i TIB non possono venire parametrati sulle esigenze dei singoli bambini con deficit visivo.

Per far sì che un TIB sia il più possibile accessibile (nella struttura, nel testo, nelle immagini) a tutti i bambini è quindi necessario che questi vengano coinvolti in una progettazione partecipativa: si tratta di un approccio di progettazione centrata sull'utente, che cerca di "definire le pratiche, i servizi e i prodotti sulla base delle aspettative, delle esigenze e delle capacità degli utenti, piuttosto che costringerli ad apprendere o a cambiare il loro comportamento per adattarsi al prodotto o al servizio proposto" (Daumal, 2012, p. 5).

È quindi opportuno che i bambini vengano coinvolti in qualità di tester o meglio di informatori (Valente, Bara, & Gentaz, 2018, pp. 27-28), in un approccio di Design (Kaulio, 1988, p. 143) che va oltre il FOR (in cui i prodotti vengono progettati per gli utenti), per andare verso il WITH (includendo test di utilizzo per scoprire le reazioni e le preferenze degli

utenti di fronte a una particolare soluzione proposta) e il BY (in cui gli utenti vengono coinvolti attivamente, a vari livelli, nel processo di progettazione del proprio prodotto).

Questo verrà fatto nella ricerca che vede collaborare l'Università di Bologna e la Fondazione Hollman al fine della messa a punto con i bambini con deficit visivo di un TIB "editabile".

Il libro su cui verterà la ricerca è «Mi sento» di Cristina Rivoir e Federica Bertagna, risultato vincitore della Menzione Speciale Libro del Cuore al Premio Nazionale per l'editoria Tattile «Tocca a te 2023». Questo libro parla delle diverse emozioni, presentandole una ad una secondo una struttura stabile (Fig. 7): prima la situazione che genera l'emozione (es. "Se Matteo riceve un gioco più bello del mio"), poi la metafora verbale che rappresenta il vissuto corporeo correlato all'emozione ("mi sento un mostro nella pancia"), successivamente l'immagine tattile che rappresenta la metafora (mostro) e infine la denominazione dell'emozione stessa ("Sono geloso").



Fig. 7. Struttura del TIB "Mi sento".

A settembre 2024 il libro verrà presentato ad un gruppo di bambini della Fondazione Hollman, i quali verranno poi ingaggiati nella sua riprogettazione. Ai bambini verrà quindi chiesto di:

- individuare le complessità presenti nel testo (in termini di formato, testo, immagini...);

- riprogettare il TIB con le necessarie modifiche (nel numero di pagine, nel testo, nelle immagini, nelle textures), tenendo conto delle esigenze dell'editabilità.

Con la consulenza di tipografi, verranno scelti e proposti ai bambini materiali che si prestino a lavorazioni meccanizzate, tra i quali loro sceglieranno i più adeguati. Il libro verrà poi pubblicato, attuando un'attenta rendicontazione delle soluzioni adottate in base ai suggerimenti dei bambini e dell'andamento dei costi.

Contestualmente, tramite una serie di interviste a rappresentanti significativi dell'editoria, anche tattile, delle biblioteche, degli Enti che si occupano di disabilità visiva, di alcune Università si sta iniziando a definire il concetto di editabilità dei TIB, mettendo a confronto prospettive personali, professionali e istituzionali diverse.

Attualmente e provvisoriamente, definiamo l'editabilità, come "la propensione di alcuni libri ad essere riprodotti in tirature maggiori con un rapporto qualità-prezzo che consenta loro di arrivare nelle mani dei bambini, in termini di reperibilità e accessibilità economica". Editabilità non coincide con economicità, ha piuttosto molto a che fare con l'accessibilità perché, come dice Elena Corniglia "un libro accessibile nei contenuti ma non nel prezzo e nel reperimento, di fatto è come se non lo fosse".

Stiamo lavorando in tal senso, affinché la reperibilità e l'accessibilità dei TIB per tutti i bambini escano dalla logica del *faveur* (Buton, 2009) per affermarsi all'interno di una logica del diritto, sganciata dalla contingenza del bisogno e dell'emergenza e evolventesi in diritti sempre esigibili e garantiti, indipendentemente dalle congiunture e dalle disponibilità economiche (Caldin & Polato, 2023, p. 39).

Riferimenti bibliografici

- Buton, F. (2009), *L'administration des faveurs: l'État, les sourds et les aveugles (1789-1885)*, Rennes, pp. 11-26.
- Caldin R. & Polato E. (2023), *Famiglia e disabilità visiva: aiuto, cura e presa in carico. Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale. Atti del Convegno*, Milano 3 dicembre 2022, Brescia: Editrice Morcelliana, pp. 39-54.
- Cosnard M. (2020), *Elaboration d'un livre numérique illustré adapté aux enfants déficients visuels. Est-il possible de réaliser un livre numérique dont les illustrations sont adaptables aux différents profils des enfants présentant une déficience visuelle ?*, Master 1 Psychologie de la Formation et de l'éducation, Université Lyon 2, Lyon.

- Daumal S. (2012), *Design d'expérience utilisateur. Principes et méthodes UX*, Parigi: Eyrolles.
- Gharbieh D., Punz M., Miesenberger K. Et Salinas-Lopez V. (2024), *Flex Picture eBook Builder - Simplifying the creation of accessible eBooks*, in K. Miesenberger, P. Peñáz Et M. Kobayashi (a cura di), *Computers Helping People with Special Needs: 19th International Conference, ICCHP 2024, Linz, Austria*, Berlino: Springer, pp. 63-71.
- Kaulio M.A., *Costumer, consumer and user involvement in product development: A framework and a review of selected methods*, «Total Quality Management», 9(1), 1988, pp. 141-149.
- Valente D., Bara F. Et Gentaz E. (2018), *Un guide pour concevoir des livres multisensoriels accessibles à tous avec la méthode du design participatif. Exemple d'un livre conçu avec les enfants en situation d'handicap visuel*, Hal Science.

6.
STORYTELLING E INTELLIGENZA ARTIFICIALE.
QUANDO LE STORIE RACCONTANO LE DIFFERENZE

Francesca Salis*, Diletta Di Battista*, Veronica Punzo**

** Università degli Studi di Macerata*

*** Università di Pisa - Scuola Superiore Sant'Anna*

1. Homo Narrans; ieri, oggi e domani

Strumento d'interpretazione della realtà e di risposta a una necessità profonda e primordiale, il narrare si presenta come concetto trasversale nella storia evolutiva dell'uomo.

La necessità e il bisogno di narrare ci appartengono, le tracce che lasciamo di noi stessi affermano il nostro esserci.

Nella società complessa, caratterizzata dalla co-esistenza di dicotomie semplici e complesse, la valorizzazione delle differenze rappresenta la vera sfida pedagogica (Canevaro, 1999; Pinnelli, 2024). In questo contesto la narrazione costituisce una prima trasformazione dell'esperienza e la iscrive in una cornice di significato che connette il narratore all'in-terlocutore (Demetrio, 1996).

Le neuroscienze definiscono la narrazione un comportamento cognitivo con ruolo adattivo nelle prospettive evolucionistiche, una rete cognitiva che attiva capacità innate come il mind reading, strategia di comunicazione che regola il flusso informativo sui social media, lo storytelling.

Oggi il dominio della narrazione pervade l'ambiente mediale, dove si esprime sul piano linguistico scritto e orale.

Ogni forma di narrazione (letteraria, cinematografica, social con life stories e blog) è spazio, aggiornato nel mezzo attraverso la tecnologia, dove l'uomo che narra esercita l'interpretazione del mondo e di sé.

La svolta narrativa del terzo millennio trasforma la narrazione in metodo di analisi culturale, pedagogica e psicologica, in strumento dell'agire sociale. Le prospettive multidisciplinari si fanno convergenze transdisciplinari e sul piano epistemologico si verifica una triangolazione per cui la narrazione abbraccia prospettive diverse ma sinergiche e, paradossalmente, il paradigma oggi dominante nelle nuove filosofie della mente ritorna alla sua dimensione incorporata.

Le nuove scienze cognitive (dalla pedagogia alla filosofia, dalla psicologia alle neuroscienze cognitive e a tutti gli approcci evoluzionistici e cognitivistici) si collocano infatti entro l'orizzonte teorico del cosiddetto [embodiment], modello teorico dello sviluppo e del funzionamento del nostro apparato cognitivo basato sulla concezione per cui la mente, lungi dall'essere qualcosa di separato dal corpo, è profondamente radicata nella corporeità sensoriali e motoria.

Nell'approccio dell'embodied mind le menti riflettono profondamente le peculiarità dei corpi nei quali sono incarnate; mente e corpo, organismo e ambiente, sono costitutivamente intrecciati "al punto che uno studio della mente può rivelare molto sul corpo" (Shapiro, 2004); la comprensione dell'intelligenza, del pensiero e dell'azione può realizzarsi solo nella interazione con la struttura dell'ambiente.

Come poter coniugare il virtuale e la macchina con il corpo?

Evidenze scientifiche (Margiotta, 2014; Gomez Paloma, 2013) dimostrano che è possibile rispondere efficacemente ai bisogni educativi, anche speciali, della persona (Ianes, 2013) valorizzando l'esperienza corporea che si pone come ambiente di apprendimento e contestualizzazione (setting) non necessariamente antitetica alla macchina (Rizzolatti, 2005; Gallese, 2007).

In tal senso l'Embodied Cognition offre innumerevoli possibilità di valorizzazione delle differenze (Cottini, 2013).

"Se la narrazione deve diventare strumento della mente capace di creare significato, richiede un impegnativo lavoro di riconoscimento, analisi ed esplicitazione [...] Solo la narrazione consente di costruire un'identità e trovare un posto nella propria cultura" (Bruner, 1997).

Narrare di sé implica comunicare con autenticità a sé stessi e all'altro chi si è realmente, trasformando il monologo interiore in dialogo con l'alterità, definendo le emozioni mediante la rappresentazione degli eventi della vita.

L'identità personale, essendo costruita da più voci narranti o, meglio, "dall'interazione tra la narrazione che l'individuo dà di sé e ciò che gli altri e le regole generalmente condivise gli permettono di essere" (Bert, 2007), è polifonica, in quanto insieme di narrazioni proprie e altrui che si intersecano e variano.

Da questa prospettiva, il Digital Storytelling, rappresenta un potente strumento di costruzione, socializzazione e archiviazione di storie (Salis, 2018), che supera e amplifica la dimensione orale per divenire dispositivo di condivisione collettiva, implementando la consapevolezza

di far parte della rete aprendosi dinamicamente all'altro (Cambi, 2002).

La dinamica narrativa ha il potere di superare le frammentazioni e gli iperspecialismi, promuovendo una visione più integrata e olistica della conoscenza, abbracciando una pluralità di ambiti e saperi capaci di attraversare trasversalmente molteplici linguaggi e settori di conoscenza.

Anche i saperi esperienziali delle persone con disabilità che hanno poca visibilità sociale possono emergere dalla narrazione. Il pensiero narrativo si colloca nella sfera della conoscenza situata, non consentendo generalizzazioni, rendendo la differenza individuale uguaglianza, aumentando sia le competenze cognitive che il coinvolgimento emotivo, facilitando l'interazione sociale restituendo senso di appartenenza (Salis, 2024).

2. Nuove transizioni tecnologiche nell'interazione tra Storytelling e Intelligenza Artificiale

La ricerca sul Digital Storytelling ha cominciato a percorrere un nuovo sentiero integrando l'applicazione di sistemi basati sull'IA.

Il potenziale tecnologico che scaturisce da questa interazione è significativo giacché l'IA può essere applicata alla narrazione per generare contenuti, strutturare trame, sviluppare personaggi e migliorare il processo creativo con feedback in tempo reale e vari livelli di interazione.

Diventa cruciale riflettere su quali direttive pedagogiche possano guidare la rivoluzione introdotta dall'IA (Rivoltella, 2023) anche nel campo dello storytelling che, attraverso l'interazione di più codici e formati della narrazione orale, scritta, visuale, "permette l'apprendimento e lo sviluppo di competenze non solo alfabetiche ma anche espressive, tecnologiche e critiche e partecipative" (Petrucco, 2009).

L'aspetto partecipativo, tra le key competencies che definiscono la "medialfabetizzazione" (De Maurissens, 2013), alimenta la previsione di un impiego sempre crescente dell'IA a supporto della narrazione personale, in particolare, delle persone con disabilità, offrendo strumenti che migliorano l'indipendenza, l'espressione personale e l'accesso all'informazione.

Al contempo, l'incisività dell'IA cela rischi connessi ad un uso critico e responsabile, alla tutela delle vulnerabilità, all'omologazione tecnologica conseguenza del nuovo ordine degli algoritmi.

In un'accezione assistiva, l'impiego di dispositivi di IA rappresenta una frontiera promettente per l'inclusione delle persone con disabilità capace di dilatare sia gli aspetti fisici che la relazione spazio-tempo verso l'inclusione completa.

Attraverso l'uso di tecnologie avanzate come il riconoscimento vocale, la sintesi del linguaggio, i sensori di movimento e le interfacce cerebrali, le persone con disabilità possono esprimersi oltre le proprie caratteristiche fisiche o intellettive comunicando e condividendo con gli altri una narrazione del sé scevra dalla percezione etero riferita del corpo e delle sue possibilità fisiche riducendo la marginalizzazione ed esclusione dai contesti.

L'IA non è solo strumento per l'assistenza, ma mezzo per l'autonomia e l'autodeterminazione, permettendo alle persone con disabilità di esprimere pienamente il loro potenziale contro le percezioni negative promuovendo una visione più positiva delle capacità individuali.

Lo sviluppo della persona, dialettico e non lineare, complesso e indeterminato, si realizza innanzitutto attraverso la narrazione della propria identità; perciò, è fondamentale consentire anche alla persona con disabilità di comprendere, decodificare e comunicare il valore e il significato dei propri vissuti, emozioni e sentimenti.

I sistemi di IA utilizzano algoritmi di apprendimento automatico e reti neurali per elaborare grandi quantità di dati testuali, scoprendo connessioni e pattern che altrimenti potrebbero rimanere inesplorati e consentendo una narrazione più ricca e sfaccettata dei tratti individuali e dei comportamenti.

Proprio l'eccessiva personalizzazione, che, attraverso la scomposizione delle identità e dei comportamenti in sistemi di dati, abilita modelli automatizzati ad interagire con ogni persona in maniera mirata, potenzialmente può influenzare il pensiero, condizionando i comportamenti e orientando i consumi, fino a giungere ad un'omologazione frutto dall'agire algoritmico (La Rosa, 2024).

La risposta a tale ipotetico scenario è la focalizzazione del processo co-creativo in cui la macchina assume un ruolo agente esprimendo una capacità immaginativa che, pur limitata dai modelli di programmazione, in un ruolo dialettico in cui funge da canale di veicolazione verso ambienti in cui l'esperienza viene contestualizzata e le storie, che per propria natura tendono ad essere un concetto astratto, fortemente legato al momento in cui sono state prodotte, si materializzano in artefatti tangibili.

Le emozioni umane, infatti, sono profondamente radicate in esperienze, memorie e percezioni personali, elementi che l'IA non può decodificare poiché priva di esperienze soggettive e consapevolezza.

L'identità, tradizionalmente intesa come un costrutto stabile e coerente, diventa più fluida e malleabile. Cionondimeno, le molteplici connessioni possibili tra la narrazione personale della propria identità e sistemi IA sempre più sofisticati rileva l'importanza di profili etici e regolamentativi attinenti alla privacy, all'autenticità e al controllo sui propri dati personali.

Il progredire delle tecnologie si manifesta nel continuum dell'interfaccia uomo-macchina che non ha interruzioni e invisibile si insinua in ogni attività della quotidiana esistenza (Susser, 2019). Così un'IA etica dovrebbe essere guidata da principi di progettazione incentrati sulla persona, rispettandone le specificità e promuovendone il benessere (Floridi, 2022).

Sistemi di IA resilienti dovrebbero comprendere protocolli ancorati alle vulnerabilità delle singole persone, ciascuna con un proprio portato di competenze e conoscenze che deve condizionare l'assolvimento di obblighi informativi. "Non una, ma tante trasparenze quanti sono i profili di rischio degli interessati, assecondando le esigenze di tutela delle vulnerabilità dei singoli" (Fasano, 2022; Mitchell, 2022).

Fino all'avvento di tale momento, la ricerca pedagogica ha l'obiettivo di esplorare l'articolato rapporto delle tecnologie basate sull'IA con la narrazione per promuovere modelli di indagine e metodi di ricerca mirati alla costruzione di consapevolezza cognitiva ed emotiva nell'esperienza individuale e collettiva, danno voce a tutte le criticità e i rischi, ma soprattutto all'opportunità e al progresso inclusivo offrendo l'opportunità di descrivere e raccontare le trasformazioni infatti con spirito di autocoscienza e autoefficacia.

Riferimenti bibliografici

- Bert G. (2007), *Medicina narrativa. Storie e parole nella relazione di cura*, Roma: Il Pensiero Scientifico Editore.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli.
- Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari: Editori Laterza.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano: Bruno Mondadori.

- Cottini L. (2015), *Quale insegnante di sostegno per una inclusione scolastica di qualità?*, in Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento: Erickson.
- De Maurissens I. (2013), *La documentazione narrativa crossmediale*, in C. Petrucco & M. De Rossi (a cura di), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Roma: Carocci, pp. 89-98.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano: Raffaello Cortina.
- Fasano G., *Dati personali e decisioni automatizzate: quale trasparenza?*, in «Media Laws, Rivista di Diritto dei Media», 3, 2022.
- Florida L. (2022), *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Milano: Raffaello Cortina.
- Gallese V., *Before and below theory of mind: Embodied simulation and the neural correlates of social cognition*, in «Philosophical Transactions of the Royal Society of London B», 362 (1480), 2007, pp. 659-669.
- Gomez Paloma F. (2013), *Embodied Cognitive Science*, Atti incarnati della didattica, Roma: Nuova cultura.
- Ianes D. & Cramerotti S. (2013), *Alunni con BES- Bisogni Educativi Speciali*, Trento: Erickson.
- La Rosa M. (2024), *Neuroscienze della narrazione. Lo storytelling nell'era delle neuroscienze e dell'intelligenza*, Hoepli.
- Margiotta U. (2014), *Il grafo della formazione: la trama generativa della conoscenza pedagogica*, vol. 1, Lecce: Pensa Multimedia.
- Mitchell M. (2022), *L'intelligenza artificiale. Una guida per esseri umani pensanti*, Torino: Einaudi.
- Panciroli C. & Rivoltella P.C. (2023), *Pedagogia Algoritmica*, Brescia: Scholè, Editrice Morcelliana.
- Petrucco C. (2009), *Apprendere con il Digital Storytelling*, TD, 46(1), pp. 46-49.
- Pinnelli S., Fiorucci A. & Giaconi C. (2024), *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 1-369.
- Rizzolatti G. (2005), *The Mirror Neuron System and Imitation*, in S. Hurley & N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science*, vol. 1., MIT Press, pp. 55-76.
- Salis F. (2024), *Disabilità cognitiva e narrazione*, Roma: Anicia.
- Salis F. (2018), *Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali*, 7, pp. 171-179.
- Shapiro Lawrence A. (2004), *The Mind Incarnate*, Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Susser D. (2019), *Invisible Influence: Artificial Intelligence and the Ethics of Adaptive Choice Architectures*, Proceedings of the 2019 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society, Association for Computing Machinery, New York, pp. 403-408.

I TERRITORI E IL SISTEMA INTEGRATO PER L'INCLUSIONE

Andrea Fiorucci

I TERRITORI E IL SISTEMA INTEGRATO PER L'INCLUSIONE

Andrea Fiorucci

Il bisogno di essere accolti e protetti è qualcosa che caratterizza l'esperienza di vita di ciascuno e che si pone a fondamento dello stesso equilibrio psico-sociale della persona. Lo si sperimenta nelle diverse fasi di vita, in quella particolare configurazione relazionale che qualifica il rapporto genitori-figli, sino a morfologie interindividuali e sociali sempre più complesse e allargate, nelle quali, però, sembra che tale bisogno si indebolisca, perda voce. Annebbiati dal mito dell'essere per sé stessi o, ancor peggio, del bastare a sé stessi – un finto efficientismo esistenziale che nasconde notevoli falle del sé –, oppure intrappolati in reti relazionali che assumono la forma del rifiuto, dell'oppressione, dello scarto, sovente, si avverte una incipiente sensazione di solitudine. Eppure, il bisogno di accoglienza e di protezione è ancora lì, sebbene silenziato, talvolta percosso da eventi e situazioni di vita che hanno alimentato sfiducia e diffidenza. È quel bisogno che non si pone in conflitto con quello di autodeterminazione – la capacità di scelta autonoma e indipendente dell'individuo –, ma che invece lo completa, recuperando quella naturale vocazione al confronto e alla relazione con l'altro. È quell'atavica necessità di investire sulle relazioni, sulle reti sociali, sull'antico, ma attualissimo concetto di comunità. Non la rete sociale che frena e intrappola, ma che invece dona protezione, accoglienza, sicurezza.

La questione della comunità e la ricerca di nuove forme di partecipazione sociale, che sono temi che caratterizzano la riflessione pedagogica, sono i fulcri attorno ai quali può essere letta la dimensione interpellante richiamata in tutto il panel "I territori e il sistema integrato per l'inclusione". La comunità è descritta come luogo di formazione culturale e del sé; è vocazione universalmente umana, come direbbe il filosofo Mancini (2004), e nessun essere umano è estraneo a questa misteriosa chiamata a realizzare con gli altri una vita che sia più della vita.

Nel dibattito scientifico alimentatosi all'interno della sessione, è forte l'esigenza di interrogarsi, in termini di riflessione e di indagine sul cam-

po, sull'umanizzazione dei contesti, sulla costruzione di luoghi relazionali di appartenenza aperti, inclusivi, di confronto-conforto. Così come nel panel è cogente la questione delicata dello sviluppo di dimensioni comunitarie territoriali, della responsabilità di individuare ed indicare le azioni educative che possano sostenerlo e scoraggiare l'accrescere di situazioni comunitarie che si rivelino luoghi anti-educativi, poiché volti ad alimentare condizioni di sradicamento dalla vita comune ed esistenze desertificate.

Nello specifico, i lavori del panel si sono avvicendati attorno a cinque specifiche semantiche: territorio, spazio, luogo, contesto e ambiente. Parole chiave che esprimono la ricchezza degli sguardi che leggono quel confronto tra *logos* ed *ergon*, elicitato dal tema del convegno, attraverso una prospettiva che integra due concetti fondamentali: la teoria dell'apprendimento situato (Lave & Wenger, 2006) e la visione ecosistemica dell'educazione (Bateson, 1984; Bronfenbrenner, 1979; Maturana & Varela, 1985; Morin, 2007).

Questa prospettiva integrata accoglie il dialogo circolare e reciprocamente contaminante tra pedagogia e psicologia contestualista per riflettere su quei modelli evolutivi che consentono di concepire lo sviluppo umano come un continuo ed evolutivo risultato di interdipendenza e bidirezionalità tra persona e ambiente, riconsegnando la centralità allo sguardo pedagogico nella comprensione di quella processualità multiforme e complessa che accorda all'essere umano di realizzarsi come persona all'interno di un contesto sociale.

Il sociale è potenzialmente educativo, usando le parole di Tramma (2019), perché l'educazione interessa tutti e in tutte le dimensioni dell'esistere, all'interno di un sistema integrato di sviluppo dell'umano (Stillo, 2022).

Strutturare contesti con una forte capacità di accoglienza, di rassicurazione, di accompagnamento, di supporto alla crescita nella vita quotidiana si basa su un irrinunciabile assunto pedagogico: la disponibilità alla relazione (Bastianoni, 2022) all'interno di territori orientati a promuovere cura e relazione. Si tratta dell'incontro tra una disponibilità, ontologicamente caratterizzata, e un territorio che la dovrebbe accogliere e fortificare, oltre che legittimare; un connubio che confluisce in un sistema territoriale integrato persona-ambiente che può qualificarsi come responsabile e inclusivo, poiché tiene necessariamente conto dell'altro, se ne fa carico e ne è responsabile, se lo assume su di sé (Rossi, 2020).

Nell'articolato dibattito inerente al panel 2, costituito e animato da otto contributi scientifici, sono emerse: le *identità dei luoghi*, le caratterizzazioni e le influenze che i luoghi esercitano sulla persona; le *identità nei luoghi*, la formazione dell'identità personale e sociale all'interno di territori e contesti che la contraddistinguono; le *identità attraverso e con i luoghi*, lo sviluppo di una identità plurale e collettiva all'interno di territori e contesti fortemente caratterizzanti. Da questo modello tripartito, emergono l'identità personale, l'identità collettiva e di comunità, l'identità culturale, l'identità professionale, tutte manifestazione dell'essere situato che si pongono all'interno di un concetto madre, quello di comunità inclusiva: un frame ampio che si articola in azioni comuni e integrate tra soggetti diversi, istituzioni e territorio, determinate da principi comuni di cittadinanza, riconoscimento dei diritti della persona, rispetto delle differenze, costruzione di spazi per l'incontro e cura dei bisogni. È un sistema integrato persona-territorio per l'inclusione, ossia un processo entro cui si snodano le pratiche possibili e la costruzione del bene comune, ripensando un atteggiamentoculturale collettivo, inclusivo e di crescita comune.

Gli aspetti sinora presentati richiamano l'efficace metafora dei cerchi concentrici del modello di Bronfenbrenner (1979), definito come persona-processo-contesto-tempo, che rimarca il ruolo attivo che nello sviluppo agiscono le caratteristiche individuali e ambientali, insieme ai processi e i meccanismi evolutivi e alla variabile temporale. Richiamando la teoria di campo di Lewin e precisandone i termini in senso evolutivo, Bronfenbrenner descrive lo sviluppo come funzione della persona e dell'ambiente, sviluppando una concezione articolata di tale ambiente, composto da diversi sistemi, tra loro interconnessi, che nel loro stare insieme determinano l'ambiente ecologico. Questo può essere concettualizzato a gradi diversi di astrazione, ciascuno dei quali corrisponde a diversi scenari o strutture ambientali, rappresentati come cerchi concentrici, racchiusi l'uno nell'altro.

La prospettiva ecosistemica ben si coniuga con un altro frame richiamato nel panel, ossia l'antropologia ICF (OMS, 2001) e la relativa classificazione delle componenti biopsicosociali che descrive il funzionamento umano. L'approccio ICF offre infatti gli strumenti ermeneutici per comprendere e indagare il ruolo delle interazioni persona-ambiente e dei processi di abilitazione-disabilitazione sociale.

All'interno di queste cornici epistemologiche, i contributi presentati possono essere compendati attraverso due topic clusters.

- 1) *Sistema di supporto alla cura educativa*, topic che interessa la rete educativa per l'inclusione nei servizi 0-6, il sistema di cooperazione e di corresponsabilità scuola-famiglia e l'accompagnamento formativo dei professionisti della cura sanitaria, in ottica di caring.
In questo cluster vengono valorizzati: a) i percorsi per supportare educatori e insegnanti nei servizi educativi 0-6 e le azioni a supporto del loro benessere e della prevenzione del burn-out, b) il sistema scuola-famiglia, in cui la varietà delle esperienze familiari arricchisce la didattica, ma aumenta la complessità gestionale, richiedendo una formazione specifica degli insegnanti; c) un modello di assistenza medica per persone con disabilità complesse, con un approccio personalizzato e multidisciplinare che integra il sapere della Pedagogia speciale nella formazione dei professionisti sanitari.
- 2) *La place-based education*, nucleo semantico intorno al quale l'attenzione viene posta: a) ai processi di significazione dei luoghi in termini di inclusione/esclusione, attraverso la costruzione partecipata di mappe di comunità, b) alla valenza formativa e culturale degli ambienti multisensoriali, quali contesti di apprendimento ed esperienze inclusive; c) alla specificità dei luoghi in contesti di forte marginalità sociale e agli "inviti ad agire" provenienti dal territorio; d) al ruolo del disability management, quale processo gestionale che mette assieme professionalità e saperi contigui, in ottica di "servizi alla persona situati".

I territori e il sistema integrato per l'inclusione, riprendendo il titolo del panel, vengono così descritti attraverso un approccio in cui diverse istituzioni, servizi e comunità locali collaborano per promuovere l'inclusione sociale, educativa e lavorativa. Il concetto di "sistema integrato", infatti, implica una rete di servizi (scuole, servizi sociali, sanitari, associazioni, enti locali) che operano in modo coordinato, cercando di superare frammentazioni o disconnessioni tra settori. L'obiettivo è rispondere in maniera flessibile e personalizzata ai bisogni delle persone e dei professionisti, favorendo il dialogo tra i vari attori e assicurando una presa in carico olistica della persona.

I territori giocano un ruolo fondamentale poiché è a livello locale che si concretizzano le politiche di inclusione, attraverso progetti mirati, risorse specifiche e la valorizzazione delle realtà sociali e culturali presenti. In tal modo, il sistema integrato per l'inclusione crea ambienti più equi e coesi, capaci di abbattere le barriere che impediscono la piena partecipazione di tutti i cittadini.

In questa prospettiva, il sapere della pedagogia speciale, che ontologicamente opera nei luoghi e riflette sui luoghi, vivendo anche gli interstizi disciplinari, sollecita a leggere ciò che di complesso si dipana nella relazione, reciproca e interpellante, persona-ambiente.

Riferimenti bibliografici

- Bastianoni P., *Contesti di crescita e sviluppo della persona: l'interdisciplinarietà come orizzonte pedagogico attuale*, in «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», 25(1), 2022, pp. 149-161.
- Bateson G. (1984), *Mente e natura, un'unità necessaria*, Milano: Adelphi.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge: Harvard University Press.
- Lave J. & Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato*, Trento: Erickson.
- Mancini R. (2004), *L'uomo e la comunità*, Magnano: Qiqajon.
- Maturana, H. & Varela F.J. (1985), *Autopoiesi e cognizione, la realizzazione del vivente*, Venezia: Marsilio.
- Morin E. (2007), *L'anno I dell'era Ecologica*, Roma: Armando Editore.
- Rossi R.R., *La relazione educativa nella ricerca e nella formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 2, 2020, pp. 78-89.
- Stillo L., *L'educatore della scuola popolare. Un ponte per costruire alleanze educative tra scuola, territori, persone*, in «Pedagogia oggi», 20(2), 2022, pp. 136-142.
- Tramma S. (2019), *L'educazione sociale*, Bari-Roma: Laterza.

INTRODUZIONE

Alessandra Lo Piccolo, Silvia Maggiolini, Pasquale Moliterni

Premessa

La promozione di processi educativi e formativi in grado di riconoscere e, soprattutto, di valorizzare le specificità di ogni persona è oggi al centro di un ampio dibattito culturale, scientifico, politico e sociale volto a sostenere chiaramente la necessità di un approccio sistemico e territoriale in grado di coinvolgere diversi contesti, attori e scenari, come richiamato e documentato, attraverso i vari contributi, anche dalle esperienze di ricerca e riflessione presentate nel Panel *I territori e il sistema integrato per l'inclusione*. Si tratta di creare le condizioni necessarie a garantire l'attivazione di *quell'impresa collettiva* (Booth & Ainscow, 2011) indispensabile per l'implementazione di servizi pensati e progettati non solo in termini di accesso e partecipazione, ma anche come strumento per promuovere una cittadinanza attiva e responsabile. Tutto ciò chiama dunque in causa la realizzazione di sistemi che siano in grado di ottimizzare le risorse e le sinergie tra i vari attori coinvolti, come scuole, enti locali, famiglie e associazioni. Una riflessione, quest'ultima, particolarmente significativa se declinata in contesti caratterizzati da una complessa interazione tra fattori socioculturali ed economici, che possono ostacolare il pieno sviluppo delle potenzialità individuali e collettive.

Pare evidente, tuttavia, come i territori non debbano essere pensati solo come meri contenitori di interventi tra loro giustapposti, bensì come interpreti di bisogni e significati, il cui protagonismo attivo assume un ruolo cruciale nella definizione e nell'attuazione di politiche educative volte a costruire intrecci tra i sistemi (va ricordato a tal proposito che complessità deriva dal latino cum-plectere, che vuol dire appunto intrecciare/fare rete). Anche il concetto stesso di territorio non si esaurisce solo nella dimensione geografica o amministrativa, ma rimanda ad un complesso intreccio di relazioni che definiscono il contesto in cui si sviluppano politiche educative e sociali volte a promuovere il benessere

di ogni persona. La specificità dei differenti contesti influenza in modo significativo il modo in cui i paradigmi inclusivi vengono progettati e concretizzati, così come i criteri e le procedure attraverso le quali si costruiscono reti di scambio e collaborazione. Ne deriva, pertanto, come non sia solo una questione di accesso ai servizi o alle opportunità: la sfida è quella di creare ambienti educativi e di vita che non siano solamente "aperti", bensì pensati e progettati per valorizzare ogni condizione, modalità ed espressione di sé, anche in un'ottica istituyente. Per conseguire tale obiettivo, si rende quindi indispensabile un impegno congiunto tra famiglia – scuola – servizi sociosanitari – enti locali – mondo produttivo e del tempo libero – associazioni, in una logica di sempre più efficace corresponsabilità educativa.

I fondamenti di un sistema integrato per l'educazione inclusiva

In una costante evoluzione dei significati connessi ai valori inclusivi, la valorizzazione di ambienti e luoghi comporta, da un lato, l'importanza di comprendere il potenziale implicito ed esplicito delle azioni di ogni soggetto, sottolineandone il ruolo di propulsori per il cambiamento, promuovendo l'educazione inclusiva tra *logos* e *ergon*, mediante l'affinamento di discorsi e di parole dotati di senso e frutto di riflessioni, in un lavoro attento capace di coniugare linguaggi ed azioni. È proprio in tale intreccio, ma anche attraverso le interconnessioni tra politiche-pratiche-culture, che diviene concretamente possibile rispondere ai diritti di ognuno, alle attese personali e sociali, in una società sempre più complessa e interconnessa. Fondamentale, dunque, recuperare e sottolineare la responsabilità sociale e collettiva dei processi sottesi, evidenziando come, oltre ai bisogni riconosciuti come "speciali", vi sia la persona con le proprie emozioni, paure, attese, con il desiderio di esistere, di essere compresa ed amata, nonché di prendere attivamente parte, ben oltre alla sola possibilità di accesso, a contesti, attività ed alla vita culturale e sociale.

L'educazione inclusiva oltre che un diritto va anche considerata quale strumento per una piena evoluzione del territorio in quanto comunità educativa e educante, tra istituito e istituyente, trasformando i non-luoghi in luoghi di significative relazioni interpersonali e sociali. Investire in un sistema che possa definirsi tale, sostenere ed alimentare politiche mirate, immaginare e costruire scenari di partecipazione e crescita umana, significa, pertanto, creare le condizioni per un futuro sostenibile, in cui la

diversità possa essere accolta come una effettiva risorsa. In questo senso, i vari contesti di vita, che abbracciano la quotidianità delle persone, divengono laboratori di innovazione e sperimentazione di nuove pratiche, in grado di promuovere, a tutti i livelli, inclusione e coesione sociale. La complessità stessa dell'agire educativo non può che implicare, come già affermato, forme di responsabilità e condivisione tra tutti i soggetti del territorio. Tutto ciò però dovrebbe realizzarsi non tanto secondo un codice cumulativo, in cui le azioni dell'uno si aggiungano a quelle degli altri, quanto, soprattutto, mediante un codice integrativo, grazie al quale ambienti, spazi, contesti sappiano farsi comunità, senza fermarsi alla mera logica dell'istituto, ma proiettandosi nella prospettiva dell'istituente, nella ricerca di modalità di miglioramento continuo dell'esperienza integrativa e inclusiva. Occorre, cioè, che il territorio diventi sempre più un "luogo" (Augé, 1996) di relazioni significative tra i vari soggetti, al fine di far vivere ad ogni persona esperienze di vita sempre più di qualità, proprio attraverso la costruzione di una rete integrata dei sistemi di intervento.

In tale ottica, i confini tra le competenze dei differenti attori coinvolti vanno assunti come ambito di congiunzione, come *cum-fine*, cioè come azioni aventi in comune il fine dell'educazione inclusiva, in un processo di *empowerment* collettivo e di attivazione di contesti di vita sempre più inclusivi. Le condizioni organizzative per fare rete ed attivare sinapsi, per sviluppare alleanze personali e professionali in vista di orizzonti condivisi, richiedono, altresì, linee di coordinamento che considerino ciascuno come soggetto istituente che agisce per il miglioramento delle situazioni e dei contesti, trasformando per l'appunto i territori in comunità educative e educanti. È necessario, in definitiva, promuovere un ecosistema formativo, una città educativa (Moliterni, 2013, 2024) che riesca ad interconnettere e valorizzare il formale, con la progettazione scolastica e curricolare, il non formale, con attenzione alle esperienze extrascolastiche di libera elezione, e l'informale, costituito dalle attività libere e occasionali, del *loisir* e del tempo libero e di vita. Perché tutto ciò si realizzi, serve prestare una rinnovata attenzione ad una poliarchia formativa e ad un welfare di comunità che chiami a corresponsabilità ogni soggetto che concorre all'educazione inclusiva e alla costruzione di una società più accogliente, civile ed umana, capace di sostenere tutti, senza esclusione alcuna. Solo assumendo tale orientamento potremo affermare di concorrere alla effettiva rimozione degli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo della persona umana, come sancito dall'art. 3, Il comma, della Costituzione Italiana.

In questo quadro di considerazioni, emerge la funzione cruciale di alcuni ambiti, aree di intervento e servizi nei confronti dei quali il sapere pedagogico speciale viene ad assumere un indiscutibile ruolo di responsabilità in termini di ricerca e di attivazione di processi trasformativi, secondo una interrelazione tra teoria e pratica, tra accademia e ambienti di vita.

Una cultura territoriale di comunità rende possibile l'attivazione di politiche e lo sviluppo di pratiche che siano sensibili alle specificità locali, riconoscendone le peculiarità e valorizzandone le risorse esistenti. Questo richiama la necessità di elaborare strategie flessibili e adattabili, capaci di rispondere alle esigenze e di coinvolgere tutti gli attori nella costruzione di soluzioni condivise. Contesti e comunità che riescono a creare queste reti di collaborazione diventano esempi di resilienza sociale e innovazione, testimoniando come un approccio sistemico, che considera la persona nella sua totalità e in relazione al luogo in cui vive, possa produrre risultati significativi non solo per le persone direttamente coinvolte, ma per l'intera collettività. Non si tratta solo di una modalità operativa, ma di una vera e propria visione politica che mira a costruire una dimensione di cittadinanza inclusiva, attiva e responsabile.

Ma questo richiede impegno, spirito di innovazione e forme di responsabilità condivisa.

È l'unica strada percorribile per costruire una società in cui ciascuno possa trovare il proprio spazio, esprimere le proprie potenzialità e contribuire al benessere comune.

Riferimenti bibliografici

- Augè M. (1996), *Non-luoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Milano: Eèuthera.
- Booth T. & Ainscow M. (2011), *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, (3rd ed.), Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Castelli B., Guzzi R., Rampinini M., Solari S. & Colleoni M. (2010), *Il dialogo collaborativo tra famiglie, servizi, istituzioni e territorio a favore dell'inclusione sociale della disabilità*.
- d'Alonzo L., Maggiolini S. & Zanfroni E. (2024), *Abi(li)tare il futuro. I servizi per le persone adulte con disabilità tra sostenibilità e responsabilità collettiva*, Brescia: Morcelliana Scholè.
- Moliterni P. (2013), *Didattica e Scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Roma: Armando.

Moliterni P., *L'integrazione come attitudine transdisciplinare della Pedagogia Speciale*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 1, 2021, pp. 35-40.

Moliterni P. (2024), *Le collaborazioni per far fronte alla complessità dell'agire educativo*, in Aa.Vv., *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre*, Trento: Erickson.

7.

LA RETE EDUCATIVA NEI SERVIZI 0-6.
PROMUOVERE UN'INCLUSIONE DI QUALITÀ
TRA ACCOMPAGNAMENTO PEDAGOGICO E PROCESSI FORMATIVI

Aurelia Elena Bot*, Silvia Maggolini**

* Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"

** Università Cattolica del Sacro Cuore

La crescita di un bambino non è solo una questione privata, della famiglia, ma va considerata anche una sfida che impegna tutta la società, in un intreccio che coniuga le responsabilità dei genitori con quelle della comunità, affinché ciascun bambino, a prescindere dal contesto sociale e culturale di origine e dalle proprie caratteristiche, possa beneficiare delle migliori condizioni di vita.

Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei

La Legge del 13 luglio 2015, n. 107, istituisce in Italia il *Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a sei anni*, reso attuativo dal Decreto Legislativo 65/2017¹. Tale normativa, risultato di un lungo dibattito politico e culturale, ha favorito una maggiore attenzione verso i primi anni di vita della persona ed un graduale superamento della storica separazione tra servizi educativi 0-3 anni e scuole dell'infanzia. Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*² e gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*³ giungono ad integrazione di questo processo, esplicitando la valenza pedagogica di tale trasformazione.

La spinta verso la creazione di un modello 0-6 si inserisce all'interno di un panorama internazionale che, grazie a significative evidenze scientifiche⁴, richiama l'importanza di un sistema educativo coerente in grado

¹ Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

² Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, di adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei".

³ Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione (2021), *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, Documento base Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.pdf (istruzione.it).

⁴ OECD, *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, OECD Publishing, Paris 2017.

di assicurare una sempre più alta qualità delle proposte nell'ambito della prima infanzia⁵. In questo modo, viene garantita la presa in carico pedagogica del bambino in età prescolare, promuovendo un dialogo tra i saperi propri dei servizi 0-3 e 3-6, che in passato hanno operato in maniera frammentata⁶.

Questo fermento culturale e pedagogico rappresenta la cornice teorica ed epistemologica all'interno della quale ha preso avvio la collaborazione tra il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e il Comune di Monza, concretizzatasi, nell'anno educativo 2021-2022, con il progetto biennale "Pensare in ottica 0-6. Dalle linee pedagogiche nazionali alla progettazione nei servizi educativi del Comune di Monza". Il percorso è stato successivamente rinnovato per un'ulteriore annualità, in seguito ad una rimodulazione della proposta sulla base dei bisogni formativi emergenti.

Il progetto ha visto il coinvolgimento del personale educativo di otto nidi, una scuola dell'infanzia e un Tempo per le famiglie (servizio aperto a bambine e bambini in età compresa tra 0 e 3 anni, accompagnati da un adulto di riferimento), per un totale di circa 120 educatrici, educatori ed insegnanti.

La finalità del percorso è stata quella di strutturare un modello pedagogico che potesse sostenere ed indirizzare progettualità ed azioni coordinate ed integrate, individuando riferimenti condivisi all'interno dei servizi educativi prescolari e rispondendo, nello specifico, ai bisogni del territorio. Nel corso dell'intero processo, i saperi della pedagogia speciale si sono rivelati fondamentali per accogliere la complessità degli scenari familiari con cui le istituzioni per la prima infanzia entrano in contatto.

La possibilità di progettare incontri formativi congiunti per il personale educativo 0-6 rappresenta una risorsa preziosa nel diffondere e rinsaldare i valori e i principi dell'agire inclusivo, tenendo in considerazione che poco meno della metà dello staff coinvolto possiede un titolo di studio universitario (Fig. 1).

⁵ M. Vandenbroeck, K. Lenaerts & M. Beblavy, *Benefits of Early Childhood Education and Care and the Conditions for Obtaining them*, European Expert Network on Economics and Education, Bruxelles 2018.

⁶ G. Amatori, S. Maggiolini & V. Macchia, *Pensare in Grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.

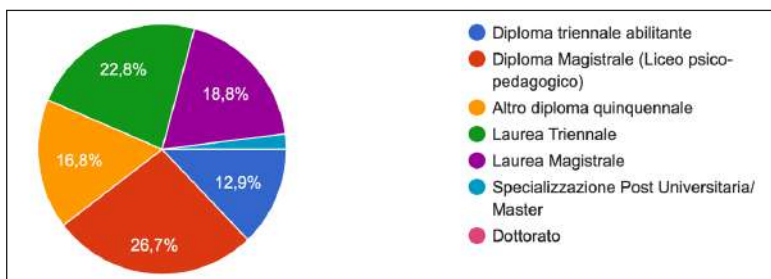


Fig. 1. Titolo di studio del personale educativo all'interno dei servizi 0-6 del Comune di Monza.

In linea con il modello ecosistemico⁷ per una educazione della prima infanzia inclusiva⁸, il focus è stato posto dapprima sulla formazione del personale in servizio, con un effetto a cascata sull'ambiente, sulle relazioni tra adulti e bambini, e sulle tipologie di supporto fornite. La collaborazione con educatrici, educatori e insegnanti, infatti, permette di lavorare per "rendere competente il contesto"⁹, grazie allo sviluppo di conoscenze, abilità, posture e attitudini inclusive.

È stato così attivato un duplice percorso di sostegno alla professionalità del personale, in una riflessione che unisse contenuti teorici e pratiche quotidiane. Sono stati proposti momenti formativi congiunti per le équipe dei servizi 0-3 e 3-6, avviando contemporaneamente anche progetti di consulenza pedagogica all'interno di ciascun servizio educativo. Entrambi gli interventi sono stati sviluppati a partire dal costruito multidimensionale dell'inclusione, che è stato declinato in modo dinamico all'interno di ogni realtà. Ciò è stato possibile grazie ad una prima rilevazione delle caratteristiche dei servizi, delle loro risorse e criticità, in dialogo costante con le équipe, al fine di tradurre i principi inclusivi in pratiche quotidiane sostenibili e vissute come significative dagli stessi gruppi educativi.

Nello specifico, alcune delle tematiche affrontate all'interno del percorso formativo sono state: le tappe dello sviluppo infantile; la rileva-

⁷ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge 1979.

⁸ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Final Summary Report*, Odense, Denmark 2017.

⁹ R. Caldin, *I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità*, in «Education Sciences Et Society-Open Access», vol. 7, n. 2, 2016, pp. 106-126.

zione tempestiva di possibili difficoltà evolutive di bambini e bambine e gli strumenti osservativi a supporto; la relazione e la comunicazione con le famiglie all'interno di situazioni complesse; l'inclusione in ottica interculturale; il ruolo degli spazi e dei materiali destrutturati. Insieme al personale educativo, partendo da una cornice teorica consolidata e grazie a momenti di confronto, si è ragionato in merito alle strategie utili ad una progettazione degli ambienti fisici, relazionali ed emotivi inclusivi. In questo modo, è stato possibile rimanere fedeli a quello che Sannipoli (2020) individua come uno dei compiti dei servizi per la prima infanzia, ovvero "individuare ciò che ogni bambino *sa fare* e ciò che *sa fare se*, attraverso un'attenta scelta dei mediatori più opportuni nelle diverse situazioni"¹⁰.

Il percorso pedagogico ha avuto carattere trasformativo, attingendo dalle buone prassi già consolidate e lavorando su aspetti ritenuti critici da educatrici, educatori ed insegnanti, che sono stati coinvolti attivamente nella scelta degli argomenti trattati¹¹. In questa ottica, i processi di attivazione delle équipes hanno portato ad un riadattamento di spazi, tempi e posture degli adulti in base alle esigenze emerse dai gruppi di bambini. Ispirandosi ai principi dell'ICF¹², gli interventi educativi sono stati progettati in seguito a momenti osservativi, funzionali all'individuazione di barriere e facilitatori dell'inclusione e del benessere di ciascuno¹³.

Con la consapevolezza che le figure apicali giochino un ruolo fondamentale nei processi di cambiamento che vogliano avere effetti duraturi sul funzionamento dell'intera organizzazione, sono stati organizzati anche periodici Tavoli di Coordinamento, occasioni di formazione e confronto per le coordinatrici. I differenti temi formativi sono stati declinati secondo una piena prospettiva pedagogica, trattando argomenti quali la cultura dell'infanzia all'interno dei servizi educativi, la comunicazione con le famiglie, la gestione e il benessere del gruppo di lavoro.

Inoltre, in una prospettiva di comunità educante, sono stati proposti momenti aperti alle famiglie, quindi sia ai genitori che ad altre figure di

¹⁰ M. Sannipoli, *La dimensione inclusiva dei servizi per la prima infanzia: progettazioni ritrovate, pratiche inedite, posture complesse*, in «Quaderni di Intercultura», vol. 12, 2020, pp. 156-168.

¹¹ B. Peleman, A. Lazzari, I. Budginaitė, H. Siarova, H. Hauari, J. Peeters & C. Cameron, *Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review*, in «European Journal of Education», vol. 53, n. 1, 2018, pp. 9-22.

¹² World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, World Health Organization, Geneva 2001.

¹³ L. d'Alonzo (a cura di), *La rilevazione precoce delle difficoltà. Una ricerca-azione su bambini da 0 a 6 anni*, Erickson, Trento 2017.

riferimento di bambine e bambini. Questi incontri, denominati "salotti pedagogici" e condotti da pedagogiste con ruolo di facilitazione del dialogo, sono stati progettati come occasioni di scambio e condivisione su tematiche educative quali i tempi di sviluppo dei bambini, la gestione di possibili difficoltà emotive e relazionali, l'uso dei dispositivi tecnologici. Ciò ha permesso di supportare anche quelle famiglie prive di una rete di sostegno allargata sul territorio, con conseguente rischio di solitudine e assenza di punti di riferimento.

Pare opportuno evidenziare come tale percorso progettuale abbia messo in luce le potenzialità del fermento pedagogico legato all'educazione della prima infanzia, che in questi anni sta portando ad una maggiore attenzione verso i cittadini più giovani del nostro Paese. Infatti, tale rinnovata consapevolezza permette di attivare riflessioni complesse sul significato dell'inclusione, considerata in ottica processuale¹⁴, e sulle pratiche quotidianamente agite all'interno dei servizi. In questo modo è possibile evitare di incorrere in quello che, a più di 40 anni dalle prime leggi sull'inclusione, Canevaro e Malaguti (2014) definiscono un "rischio", ovvero il "circoscrivere e categorizzare un processo e delle pratiche pensando di avere già compiuto tutto e di non avere bisogno di ricollocare, di evolvere e migliorare il proprio agire educativo"¹⁵.

Emerge, inoltre, come gli assunti dell'inclusione debbano fare parte dell'*habitus* di ciascuna educatrice, educatore e insegnante, grazie ad una formazione continua e diffusa, calata all'interno delle realtà territoriali. L'agire inclusivo diventa quindi un abito su misura che ciascun professionista, a partire da riferimenti teorici saldi, adatta sulla base delle esigenze e dei bisogni emergenti dall'incontro con le bambine, i bambini e le rispettive famiglie.

Al fine di sostenere la motivazione e la professionalità delle équipe risulta, pertanto, essenziale progettare percorsi formativi e di riflessione in grado di accompagnarne l'agire educativo, soprattutto in periodi storici caratterizzati da elevata complessità a livello nazionale e internazionale, come accaduto durante la pandemia da Covid-19¹⁶ e negli anni successivi.

¹⁴ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Inclusive Early Childhood Education: Literature Review*, Odense, Denmark 2017.

¹⁵ A. Canevaro & E. Malaguti, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, 2014, pp. 97-108.

¹⁶ G. Amatori & S. Maggiolini, *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie e servizi*, Pearson, Milano 2021.

La presa in carico di bambine, bambini e famiglie con risorse e fragilità differenti, richiede competenze elevate che necessitano di un aggiornamento fondato sulle più recenti evidenze scientifiche e di un accompagnamento pedagogico continuativo. Solamente attraverso percorsi duraturi e multilivello, che tengano conto delle identità dei singoli servizi e delle caratteristiche dei territori, è possibile costruire un "contesto competente"¹⁷ capace di offrire esperienze educative di qualità a tutti e a ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Amatori G. & Maggiolini S. (2021), *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie e servizi*, Milano: Pearson.
- Amatori G., Maggiolini S. & Macchia V. (2021), *Pensare in Grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Cambridge: Harvard University Press.
- Caldin R., *I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità*, in «Education Sciences & Society-Open Access», vol. 7, n. 2, 2016, pp. 106-126.
- Canevaro A. & Malaguti E., *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, 2014, pp. 97-108.
- d'Alonzo L. (a cura di) (2017), *La rilevazione precoce delle difficoltà. Una ricerca-azione su bambini da 0 a 6 anni*, Trento: Erickson.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, di adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017), *Inclusive Early Childhood Education: Literature Review*, Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017), *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools - Final Summary Report*, Odense, Denmark.

¹⁷ M. Urban, M. Vandenbroeck, K. Van Laere, A. Lazzari & J. Peeters, *Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice*, in «European Journal of Education», vol. 47, n. 4, 2012, pp. 508-526.

- OECD (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Paris: OECD Publishing.
- Peleman B., Lazzari A., Budginaitė I., Siarova H., Hauari H., Peeters., & Cameron C., *Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review*, in «European Journal of Education», vol. 53, n. 1, 2018, pp. 9-22.
- Sannipoli M., *La dimensione inclusiva dei servizi per la prima infanzia: progettazioni ritrovate, pratiche inedite, posture complesse*, in «Quaderni di Intercultura», vol. 12, 2020, pp. 156-168.
- Urban M., Vandenbroeck M., Van Laere K., Lazzari A. & Peeters J., *Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice*, in «European Journal of Education», vol. 47, n. 4, 2012, pp. 508-526.
- Vandenbroeck M., Lenaerts K., Beblavy M. (2018), *Benefits of Early Childhood Education and Care and the Conditions for Obtaining them*, Bruxelles: European Expert Network on Economics and Education.
- World Health Organization (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, Geneva: World Health Organization.

LA PARISH MAP COME DISPOSITIVO EDUCATIVO PER LA VALORIZZAZIONE DEL TERRITORIO IN OTTICA INCLUSIVA¹

Aurora Bulgarelli*, Sofia Boi, Martina De Castro*,
Umberto Zona*, Fabio Bocci*

**Università degli Studi Roma Tre*

1. Premessa

Lo spazio ha sia una dimensione materiale e fisica, sia una dimensione immaginativa e simbolica. Entrambe concorrono alla conoscenza del mondo, la prima attraverso l'esperienza fisica e sensoriale, la seconda attraverso la rielaborazione individuale e collettiva dello spazio (Brazzelli, 2015).

Per queste sue caratteristiche, lo spazio gioca un ruolo cruciale nella comprensione di fenomeni politici, sociali, antropologici e culturali, e questa complessità è altrettanto rilevante nel contesto educativo. La scuola, infatti, è un luogo dove gli studenti e le studentesse non solo apprendono contenuti disciplinari, ma interagiscono costantemente con lo spazio, sia fisico che simbolico. Lo spazio, il territorio e i luoghi, dunque, possono diventare oggetto di un'analisi multidisciplinare in cui geografia, storia, letteratura, arte e scienze naturali contribuiscono alla definizione materiale e immaginativa. In educazione, la "questione spaziale" diventa un tema che coinvolge diverse discipline e invita a riflettere su come gli individui percepiscono e rappresentano lo spazio in base alla loro esperienza e alla loro cultura.

Il ruolo della scuola è quindi quello di guidare gli studenti e le studentesse in questa esplorazione, consentendo loro di sviluppare una visione più complessa e articolata del mondo, in cui lo spazio non è solo un contenitore di eventi, ma un'entità dinamica che influenza e viene influenzata dagli individui che lo abitano.

¹ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso tra autrici e autori. Ai soli fini della riconoscibilità delle parti (laddove richiesto), si precisa che va attribuito a Fabio Bocci il paragrafo 1, a Martina De Castro il paragrafo 2, a Aurora Bulgarelli il paragrafo 3, a Sofia Boi il paragrafo 4 e a Umberto Zona il paragrafo 5.

2. Spazi, luoghi e identità

Una prima, fondamentale, distinzione va fatta tra il concetto di *spazio* e quello di *luogo*, troppo spesso, invece, usati come sinonimi o come derivazioni l'uno dell'altro. Molto schematicamente, potremmo dire che con il termine "spazio" viene comunemente inteso l'insieme degli aspetti fisici e materiali dell'ambiente. In ambito matematico, per esempio, lo spazio è una dimensione indefinita e illimitata che contiene al suo interno tutte le cose materiali, collocate secondo relazioni di vicinanza, lontananza e misura. In questa stessa ottica, il luogo sarebbe una parte circoscritta dello spazio – idealmente o materialmente –, una sua porzione. Nel corso dei secoli, tuttavia, si è affermata una visione che ha portato progressivamente a considerare lo spazio da un lato come un'entità percepita attraverso gli organi di senso, contemplata da una prospettiva soggettiva e, dall'altro, come la modalità attraverso cui il soggetto rappresenta e organizza la realtà in cui vive. Parallelamente, con il termine "luogo" si è scelto di indicare la dimensione immateriale e simbolica dello spazio che caratterizza le relazioni tra le persone e gli ambienti spaziali; un costruito complesso in cui – direbbe Seddon (1972) – si struttura il senso di autentico attaccamento e appartenenza umana.

Spazio e luogo sono interrelati attraverso una fitta trama di connessioni, disciplinate, però, da una sorta di regola aurea: può esistere uno spazio che non è (ancora) luogo, ma non viceversa; non esiste, cioè, un luogo che non sia stato anche un semplice spazio prima della sua significazione.

Il geografo John Eyles (1985) definisce quattro diversi tipi di senso del luogo:

- *a-patetico*, proprio di quegli individui che hanno poco interesse a ciò che li circonda;
- *sociale*, tipico di quelle persone che definiscono i luoghi principalmente per dove la famiglia e gli amici si trovano;
- *strumentale*, qualora prevalga l'attitudine a considerare il luogo come una risorsa che fornisce beni e opportunità;
- *nostalgico*, quando si privilegia la presenza di beni culturali e edifici antichi.

Può esistere una variabilità molto grande sia nel tipo che nell'intensità del senso del luogo, che si riflette sulla costruzione dell'identità, sul suo strutturarsi in comunità. Quando Low (2017) parla di *spatializing*

culture allude proprio alla collocazione, sia fisica che concettuale, delle pratiche e delle relazioni sociali nello spazio, inteso come dimensione socioculturale (Vygotskij, 1987, 2008) in cui le rappresentazioni identitarie ridefiniscono processualmente il territorio. Gli esempi in tal senso sono potenzialmente infiniti, tanto da poter affermare che il senso di un luogo è dato dal rapporto fra l'esclusione e l'inclusione di determinate sue componenti, in particolare quelle minoritarie e marginalizzate. Spazializzare le culture, dunque, significa cartografare i luoghi in cui esse nascono, si organizzano e si riproducono su base territoriale.

3. La *Common Ground* e l'educazione ai luoghi

La *Parish Map* (Clifford & King, 1996), fu ideata negli anni Ottanta dalla Common Ground, un'organizzazione di beneficenza con sede in Inghilterra, fondata nel 1983 dall'urbanista Sue Clifford, la designer Angela King e lo scrittore Roger Deakin. Fin dalla sua costituzione la Common Ground è stata in prima linea per la conservazione della comunità e l'educazione ambientale.

L'intento fondante è quello di promuovere la valorizzazione del patrimonio comunitario, la connessione dell'essere umano con la natura e la responsabilità per il proprio ambiente. Lo strumento che ritennero più adatto a perseguire questi obiettivi è la *Parish Map*, traducibile in italiano con il termine Mappa Parrocchiale, il cui significato è riconducibile alla dimensione territoriale su cui questa tipologia di mappe viene realizzata, ovvero un'area territoriale in cui gli abitanti hanno una diretta conoscenza dei luoghi che la caratterizzano e per i quali vi è anche un legame di tipo identitario. Infatti, alla base della fondazione della Common Ground e dell'ideazione delle *Parish Map* vi è il concetto di "*local distinctivness*" (Clifford & King, 1993), secondo cui elementi materiali, come un edificio, un frutteto o un campo agricolo, quanto immateriali, come ad esempio i dialetti locali, le tradizioni o le ricette, possono essere distintivi di un luogo e dare a quest'ultimo un significato unico per la comunità che lo vive. Una caratteristica essenziale di questo dispositivo è la centralità degli abitanti, i quali decidono quali luoghi riportare nella mappa e che rappresentano proprio "i luoghi come sono percepiti da coloro che li abitano e che ne hanno un'esperienza diretta nella quotidianità, quindi ne sono i maggiori esperti" (Cozzi, 2023, p. 212).

Le *Parish Map* possono essere considerate dei potenti strumenti di educazione all'ambiente e alla comunità, grazie ai quali le persone possono fare una differenza positiva per le proprie località. La nostra intenzione oggi, come trent'anni fa, è quella di connettere le persone con il loro ambiente locale attraverso musica, mostre d'arte, produzione cinematografica, editoria, incontri comunitari e istruzione, creando l'ispirazione e alcuni degli strumenti che possono aiutare le comunità a creare connessioni significative e durature con la loro terra natale. Crediamo che prendersi cura del nostro ambiente quotidiano, dei nostri vicini animali e legarci al luogo in questo modo sia essenziale per la nostra identità e possa dare potere alle comunità per esprimersi e agire in modi intraprendenti, fantasiosi e inclusivi².

4. Istruzioni per l'uso: come realizzare la *Parish Map*

Realizzare le *Parish Map*, o mappe di comunità, richiede il rispetto di alcuni passaggi essenziali (Cozzi, 2023):

1. La domanda di ricerca. È essenziale partire da interrogativi che pongano al centro il *local distinctivness* del territorio su cui si vuole realizzare la *Parish Map*, per cui una domanda può essere "che cosa rende questo territorio diverso dagli altri?" oppure "che cosa è importante di questo territorio?".
2. La scelta dei protagonisti. Per realizzare una mappa di comunità efficace è necessario identificare quelli che saranno i protagonisti, ovvero i cittadini che parteciperanno attivamente alla sua esecuzione.
3. Le tempistiche. I tempi di realizzazione delle *Parish Map* sono decisamente distesi, andando da un minimo di 3 mesi a un massimo di 18. Per questa sua caratteristica può sicuramente essere un dispositivo idoneo da impiegare in un gruppo classe, ponendosi come compito collettivo quello di collaborare alla creazione della mappa nei 9 mesi che compongono l'anno scolastico.
4. L'ampiezza del territorio. Le dimensioni del territorio sono fondamentali per questa tipologia di mappe, poiché, se il territorio selezionato è troppo contenuto, il rischio è quello di non riuscire a dare rilevanza ai

² <https://www.commonground.org.uk/what-we-do/> (Ultima consultazione 07/09/2024).

luoghi e, soprattutto, di non riuscire a rileggerli dal punto di vista comunitario a causa di sentimenti nostalgici ad essi legati; al contrario un territorio troppo ampio è controproducente in termini di *sense of place* (Seddon, 1972).

5. I partecipanti/protagonisti. Il numero di partecipanti adatto a creare una *Parish Map* va dalle 10 alle 30 persone.
6. Il facilitatore. Spesso è necessario l'aiuto di un ente, un cittadino o un'istituzione che siano ben radicati sul territorio e che conoscano le realtà che lo abitano e i luoghi che lo contraddistinguono, così da potervi entrare in dialogo più facilmente.
7. Strumenti di indagine. Al fine di rispondere alla domanda fondante della mappa di comunità i partecipanti devono munirsi di diversi strumenti di indagine che solitamente sono di tipo qualitativo (focus group e interviste), multimediale e di natura documentaria (contenuti fotografici, articoli e testi).
8. La creatività. Il risultato del lavoro di studio e conoscenza del territorio si concretizza nella realizzazione di un oggetto creativo, ovvero la *Parish Map* (Fig. 1 e Fig. 2).



Fig. 1 - Parish Map (1)

[<https://www.commonground.org.uk/parish-maps-gallery/>]



Fig. 2 - Parish Map (2)
[<https://www.commonground.org.uk/parish-maps-gallery/>]

La restituzione alla comunità. Quest'ultimo punto è fondamentale, in quanto le mappe di comunità hanno proprio come obiettivo quello di risignificare da un punto di vista comunitario i luoghi e i territori, consentendo il processo di crescita collettivo.

5. Conclusioni

Le Parish Map possono aiutare le professionalità educative a muoversi nella crescente complessità contemporanea, a intercettare le insidie e le opportunità che si celano al suo interno, incoraggiando il processo critico di analisi del territorio al fine di incentivare le possibilità trasformative della comunità.

Queste mappe comunitarie sono da ritenersi un dispositivo educativo efficace per consolidare la centralità relazionale degli enti educativi sui territori nei quali sono inseriti e per porre al centro del processo di insegnamento e di apprendimento gli studenti e le studentesse, attori principali del processo di costruzione della mappa.

Durante la fase di elaborazione di quest'ultima, gli studenti e le studentesse, stimolati dalla domanda di ricerca, hanno l'opportunità di condurre un'analisi approfondita del territorio, scoprendone nuovi elementi e risorse e sviluppando una consapevolezza più profonda del valore che determinati luoghi assumono per il gruppo. L'utilizzo di strumenti di indagine nelle prime fasi, e di realizzazione creativa nelle ultime, sollecitano una pluralità di competenze che, durante la restituzione della Parish Map, svolgono un ruolo attivo nella creazione di connessioni significative tra comunità e territorio.

In definitiva, l'educazione spaziale nella scuola non solo può fornire agli studenti e alle studentesse le competenze per comprendere il mondo che li circonda, ma può stimolarli anche a riflettere su come questo spazio venga vissuto e rappresentato, sia a livello individuale che collettivo. Ciò può contribuire a una comprensione più profonda delle dinamiche sociali e culturali, oltre che delle dimensioni politiche e antropologiche.

Riferimenti bibliografici

- Brazzelli N. (2015), *L'Antartide nell'immaginario inglese*, Milano: Ledizioni.
- Clifford S. & King A. (1996), *From place to PLACE. Maps and Parish Maps*, Londra: Common Ground.
- Clifford S. & King A. (a cura di) (1993), *Local distinctiveness: place, particularity and identity*, Londra: Common Ground.
- Low S.M. (2017), *Spatializing Culture: The Ethnography of Space and Place*, London and New York: Routledge.
- Maynard A. & Seddon S. (2001), *Gardens With Atmosphere: Creating Gardens With a Sense of Place: Designing Gardens with Atmosphere*, London: Conran Octopus.
- Seddon G. (1972), *Sense of Place*, Nedlands: University of Western Australia Press.
- Smith N. (2010), *Uneven Development: Nature, Capital, and the Production of Space*, New York: Verso.
- Vygotskij L.S. & Lurija A.R. (1987), *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*, Firenze: Giunti Barbera.
- Vygotskij L.S. (2008), *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari: Laterza.

Sitografia

<https://www.commonground.org.uk/what-we-do/> (ultima consultazione 07/09/2024).

IL BENESSERE DEI PROFESSIONISTI NEI SERVIZI EDUCATIVI 0-6: UNA VIA PER ABITARE L'INCLUSIONE

Beatrice Del Grosso*, Elena Zanfroni**

* *Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"*

** *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Il benessere professionale tra le traiettorie inclusive

Nel mondo odierno, caratterizzato da instabilità e complessità, emerge la necessità di riflettere sul benessere professionale in ambito scientifico e legislativo. Il concetto di "benessere" viene definito come *«uno stato in cui l'individuo realizza le proprie capacità, può far fronte alle normali tensioni della vita, può lavorare in modo produttivo e fruttuoso, ed è in grado di dare un contributo alla sua comunità»* (WHO, 2016). A sostegno della promozione del benessere nei contesti lavorativi, il D. Lgs. 81/08 obbliga ad attuare la valutazione del rischio stress lavoro-correlato e di tutti i rischi per la sicurezza e la salute dei lavoratori.

La dimensione del benessere assume una connotazione maggiore quando viene correlata alle professioni educative. Difatti, non è possibile garantire azioni di cura di qualità, se non si vive in prima persona uno stato di autentico equilibrio psico-emotivo (Converso *et al.*, 2015). La complessità del lavoro educativo nella prima infanzia richiede attenzione alla salute psico-fisica di educatrici ed insegnanti affinché si generi un buon equilibrio tra sapere, saper fare e saper essere. È fondamentale che ogni professionista possa avere l'opportunità di saper so-stare nel proprio vissuto emotivo ed esperienziale e possa prendersi cura del sé e della propria professione mediante percorsi formativi, che aumentino la consapevolezza della propria essenza educativa.

La professione dell'educatore nei servizi per la prima infanzia comporta un elevato carico emotivo, cognitivo e fisico nelle dinamiche relazionali con i bambini, con le famiglie e con l'équipe educativa. Tali investimenti, se non gestiti in maniera adeguata, potrebbe deteriorare la qualità dell'intervento educativo e le condizioni di lavoro di tutto il team (Maggiolini *et al.*, 2017). Qualora tra i professionisti della cura, ma non solo, ci fossero fonti di malessere reiterate nel tempo, potrebbe emergere il rischio di burn out, ossia una sindrome caratterizzata da sintomi a livello

fisico, psico e comportamentale, che si declina in tre possibili condizioni: esaurimento emotivo, depersonalizzazione e fallimento personale (Maslach et al., 2001).

La promozione del benessere professionale migliora la qualità lavorativa di ciascun professionista e ha un impatto positivo anche nella relazione coi bambini: un educatore che vive in una condizione di benessere risulterà più accogliente nell'identificare tempestivamente i bisogni di ciascun minore e nel progettare interventi educativi personalizzati, promuovendo ambienti educativi inclusivi e di qualità.

Promozione del benessere professionale e prevenzione del burnout: indagine esplorativa nei servizi educativi 0-6

In relazione al framework teorico sopra delineato, si inserisce l'indagine esplorativa condotta dal Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore attraverso il Progetto Pe.Pa.Ma. Il Progetto Pe.Pa.Ma. (Perugia, Palermo, Mantova) è un progetto triennale (2022-2025) finanziato da Fondazione Con i Bambini, che mira ad implementare la qualità e l'inclusione dei servizi educativi per la prima infanzia, con particolare attenzione alla formazione del personale educativo su temi quali l'educazione inclusiva, la rilevazione precoce delle difficoltà, la prevenzione del burnout e la promozione del benessere professionale.

L'indagine, ancora in corso, ha preso avvio nei servizi educativi della prima infanzia del Comune di Mantova nel novembre 2023, con due momenti formativi, uno rivolto alle educatrici di nidi d'infanzia e un altro al team delle insegnanti di scuola d'infanzia. Tali incontri, condotti da docenti e ricercatori del CeDisMa, miravano a sensibilizzare e avviare riflessioni pedagogiche sul concetto di benessere professionale nei servizi educativi 0-6 anni, avvalendosi di nozioni teoriche e di esercitazioni. A gennaio 2024 sono stati, invece, condotti i colloqui individuali, replicati poi a maggio 2024 per monitorare le équipe.

Gli obiettivi dell'indagine collimano col rilevare la percezione individuale e di gruppo di benessere; analizzare le dimensioni personali ed organizzative, che facilitano o ostacolano l'inclusione; prevenire lo stress e il burnout tra i professionisti dei servizi educativi 0-6 e, infine, promuovere interventi educativi inclusivi mediante la cura dell'ecosistema educativo (Bronfenbrenner, 2002).

L'incipit di ogni colloquio coincideva con i saluti di benvenuto, la presentazione del progetto e la lettura e firma dell'informativa sul trattamento dei dati, che garantisce il rispetto delle leggi sulla privacy in conformità al D. Lgs. 196/03 *Codice in materia di protezione dei dati personali* e il completo anonimato delle risposte. È stato, inoltre, comunicato che il profilo individuale di ciascun operatore non sarebbe stato condiviso con il datore di lavoro, ma che quest'ultimo avrebbe ricevuto un profilo del team educativo.

Presentazione dei risultati

L'indagine esplorativa è stata condotta tramite interviste semi-strutturate individuali, suddivise in due sezioni. La prima contenente i dati anagrafici e la posizione lavorativa; invece, la seconda sezione, la più articolata, si è svolta mediante lo strumento denominato "*La montagna delle professioni*". Tale strumento ha permesso di far ripercorrere in modo lineare e sistematico all'intervistato alcuni vissuti della propria professionalità, offrendo spazi di riflessione, condivisione e riprogettazione.

Sono state coinvolte, su base volontaria, 74 professioniste (7 coordinatrici; 30 educatrici; 34 insegnanti; 3 coordinatrici nel duplice ruolo di educatrici/insegnanti), presenti nei 10 servizi educativi per la prima infanzia del Comune di Mantova. Si registra una partecipazione esclusivamente femminile e una rappresentanza equa tra nidi (53%) e scuole d'infanzia (47%). Come si evince dal grafico sottostante, risulta essere un campione con una prevalenza d'età compresa tra i 36 e i 55 anni.

Professionisti dei servizi educativi per la prima infanzia		
	N	%
<i>Età</i>		
< 25-35 anni	8	11
> 36-45 anni	25	34
> 46-55 anni	26	35
> 55 anni	15	20

¹ Lo strumento è stato ideato e costruito da Roberta Sala, psicopedagogista e ricercatrice del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

<i>Titolo di studio</i>		
Diploma	74	100
Laurea	36	49
<i>Anzianità di servizio</i>		
< 5 anni	4	6
> 6-10 anni	15	20
> 11-20 anni	20	27
> 21-30 anni	21	28
> 30 anni	14	19
<i>Anzianità di plesso</i>		
< 5 anni	33	45
> 6-10 anni	15	20
> 11-20 anni	18	24
> 21-30 anni	5	7
> 30 anni	3	4

I dati raccolti consentono di avviare alcune considerazioni sulla cura dell'ecosistema educativo, riconoscendo il ruolo che assume per perseguire il paradigma d'inclusività.

Come *incipit*, è stata mostrata un'immagine stilizzata di una montagna, che raffigura metaforicamente il percorso professionale, chiedendo di indicare sulla montagna in che punto del proprio percorso lavorativo si trovano ora: a valle, poco meno della metà, poco sotto la cima, in cima. Questo item consente di rilevare l'auto-percezione del professionista rispetto al proprio ruolo, al proprio percorso lavorativo e al grado di soddisfazione professionale. È possibile riscontrare che il 59% di operatrici si colloca dalla metà a tre quarti della montagna; il 19% si pone in cima e il 7% si percepisce a valle. Interessante risulta analizzare il rapporto che intercorre tra l'età anagrafica e la posizione sulla montagna.

Ciascuna intervistata è stata invitata a riflettere su ciò che è stato utile portare con sé nel viaggio della professione educativa: nozioni teoriche, esperienze, tratti di personalità, amicizie, relazioni, interessi personali e modelli da emulare. Inoltre, si è riflettuto su ciò che è stato necessario eliminare dal bagaglio personale e professionale poiché divenuto una zavorra. In tali realtà come pesi sono emersi il retaggio culturale sulla professione educativa, la mancanza di riconoscimento da parte delle istituzioni, gli aspetti del proprio carattere e alcune relazioni con le colleghe.

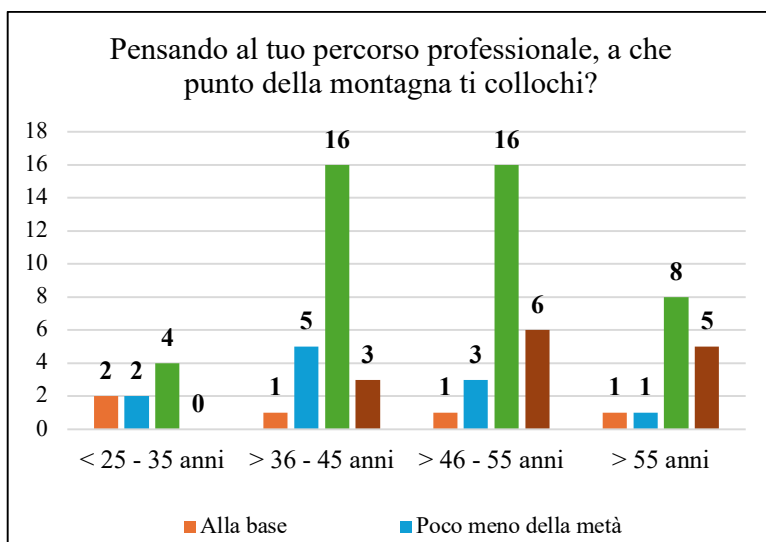


Grafico 2. Rapporto tra età anagrafica e posizione sulla montagna in relazione al proprio percorso professionale.

In seguito, è stata avviata una valutazione qualitativa del percorso professionale, con un focus sulle "salite" e "discese", come è consueto incontrare lungo un sentiero di montagna. Dall'analisi dei dati si evince che la maggior parte del campione ha riscontrato difficoltà in fatti che si sono verificati con le colleghe, i referenti e le famiglie, con un impatto emotivo significativo. Al contrario, la familiarità delle routine, la resistenza al cambiamento e il rapporto con le colleghe caratterizzano le discese. Se da un lato, infatti, le discese rappresentano un momento defaticante poiché un'azione reiterata nel tempo genera in sé rassicurazione; dall'altro lato, tali pratiche, ormai consolidate, possono condurre a possibili insidie per un'eccessiva sicurezza, generando una demotivazione nel proprio ruolo professionale in relazione ad un appiattimento degli stimoli.

Lo strumento *La montagna delle professioni* invita a riflettere sui "crepacci", ossia possibili ostacoli in cui il lavoratore teme di cadere lungo il proprio cammino, focalizzandosi poi sulle strategie, legami, emozioni, esperienze o persone che potrebbero aiutare a superare il momento di criticità. Tra i "crepacci" citati vi sono i rapporti con le famiglie e, nello specifico, la conduzione di colloqui; le incomprensioni con le colleghe, spesso gene-

rate da una mancanza di comunicazione e di sintonia oppure da un'eccessiva stanchezza; infine, le incombenze organizzative, come il turn-over del personale o la mancanza di giorni di ferie durante l'anno educativo, e burocratiche, come l'eccessiva documentazione da compilare, che potrebbe distogliere l'attenzione dal promuovere contesti educativi inclusivi e di qualità orientati al pieno sviluppo di ciascun bambino. In merito alle figure significative, che possono rappresentare un punto di riferimento nei momenti di difficoltà, è possibile annoverare le colleghe stesse e i familiari. È singolare rilevare come le colleghe possano fungere, in momenti differenti della carriera lavorativa e personale, sia da sostegno sia da ostacolo.

Infine, un altro interrogativo degno di nota riguarda la richiesta di individuare un'altra metafora che possa raffigurare il percorso lavorativo personale. La maggior parte delle intervistate ha scelto immagini con accezioni positive, spesso rappresentative di paesaggi naturali. Tale quesito consente di dare voce al proprio stato emotivo e di attuare un'autovalutazione del grado di soddisfazione personale e professionale attraverso la creatività e il linguaggio simbolico.

Conclusioni

Nella cornice della promozione di servizi educativi per la prima infanzia di qualità, come affermato da Muscarà (2024), non risulta sufficiente promulgare normative e linee guida, ma è essenziale che educatori ed insegnanti sappiano abitare e far abitare i contesti educativi. Abitare, ossia identificare un luogo come la propria casa, dove si vive una condizione di benessere, tranquillità e protezione e dove l'ambiente non è mai neutro, ma diviene progettista di relazione, personalizzazione e bellezza.

Uno stato di benessere genera nel professionista una maggiore ricettività nel rilevare tempestivamente i bisogni di ciascun bambino, favorendo interventi educativi autentici, valicando il tradizionale «si è sempre fatto così». Ogni attore sociale è chiamato, nella sua quotidianità professionale, a tessere le trame dell'inclusione scolastica attraverso la cura del proprio e dell'altrui benessere, favorendo un costante lavoro con l'équipe, le famiglie e i bambini poiché l'inclusione è un'impresa collettiva (Booth *et al.*, 2008). Soltanto con la cura all'ecosistema della prima infanzia sarà possibile perseguire inclusività, equità e qualità.

In conclusione, risulta doveroso richiamare quanto affermato dal grande pedagogo italiano, Andrea Canevaro (2021), ossia:

Un buon accompagnatore non è solo. Un buon accompagnatore sa esplorare il paesaggio avendo dei punti di riferimento. Sa a chi, quando e come chiedere. Affiancando chi viene accompagnato, può anche trasmettergli queste capacità. Oltre a infondere fiducia. Per uno sviluppo inclusivo, la fiducia è la bussola.

Riferimenti bibliografici

- Amatori G. & Maggiolini S. (a cura di) (2021), *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*, Milano: Pearson.
- Amatori G., Maggiolini S. & Macchia V., (a cura di) (2022), *Pensare in Grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Booth T. & Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma: Carrocci.
- Bronfenbrenner U. (2002), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: il Mulino.
- Canevaro A., Gianni M., Callegari L. & Zoffoli R. (2021), *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento: Erickson.
- Converso D., Viotti S., Sottimano I., Cascio V. & Guidetti G., *Capacità lavorativa, salute psicofisica, burnout ed età, tra insegnanti d'infanzia e educatori di asilo nido: uno studio trasversale*, in «La Medicina del Lavoro», vol. 106, 2015, n. 2, pp. 92-108.
- Cumming T., Wong S. & Logan H., *Early childhood educators' well-being, work environments and 'quality': Possibilities for changing policy and practice*, in «Austrian Journal of Early Childhood», vol. 46, n. 1, 2021, pp. 50-65.
- Decreto Legislativo n. 81, 9 aprile 2008, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale il 30 aprile 2008 col titolo *Attuazione dell'art. 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro*.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hall-Kenyon K.M., Bullough R.V., Lake MacKay K.E. & Marshall E.E., *Preschool teacher well-being: A review of the literature* in «Early Childhood Education Journal», vol. 42, 2014, pp. 153-162.
- Jeon L., Buettner C.K. & Grant A.A., *Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion*, in «Early education and development», vol. 29, n. 1, 2018, pp. 53-69.
- Maggiolini S., Zanfroni E. & d'Alonzo L., *Promuovere il benessere dell'educatore al nido tra competenze individuali e dinamiche organizzative: uno sguardo pedagogico*, in «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 16, n. 3, 2017, pp. 289-300.

- Maggiolini S. & Zanfroni E., *Percorsi di prevenzione del disagio e di promozione del benessere professionale dell'educatore al nido. Prospettive di intervento pedagogico e psicologico*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», anno VII, n. 2, 2019, pp. 81-94.
- Maslach C., Schaufeli W.B. & Leiter M.P., *Job burnout*, in «Annual Review of Psychology», vol. 52, 2001, pp. 397-422.
- Vianello L., *Gli insegnanti italiani e il burnout*, in «Formazione e insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 17(1), 2019, pp. 201-206.

10.
GENERARE CONTESTI INCLUSIVI:
MULTI-SENSORIALITÀ PER MULTI-UMANITÀ

Marianna Piccioli*, Paolo Lucattini**

* Università degli Studi di Firenze

** Università degli Studi del Molise¹

1. Nascita, evoluzione e caratteristiche
delle stanze multisensoriali

Ispirandosi ai risultati della ricerca degli psicologi americani Cleland e Clark², e con l'obiettivo di attivare e coinvolgere in momenti piacevoli e motivanti (centrati sulla stimolazione dei sensi) persone con disabilità intellettive, all'inizio degli anni Settanta, i terapisti Jan Hulsegge e Ad Verheul elaborano e realizzano un primo ambiente multisensoriale denominato *Sensory tent*³. Siamo nei Paesi Bassi, presso il *Centre De Hartenberg* di Ede, una delle strutture della Fondazione 's Heeren Loo, oggi la più imponente organizzazione olandese impegnata in ambito educativo, terapeutico, (ri)abilitativo, nelle e per le differenti condizioni di disabilità.

Rispetto alla passività delle giornate e alle caratteristiche anodine del centro, questo nuovo e piuttosto semplice ambiente, rappresenta, anche nella sua primissima versione, un luogo creativo e stimolante, grazie alla presenza di alcune postazioni da utilizzare (in parte controllabili dal personale impegnato e coinvolto), ed allo stesso tempo rilassante, grazie all'assenza di stimoli provenienti dall'esterno (in particolare uditivi e visivi) e alla presenza di luci e suoni regolabili, così come di superfici e materiali tendenzialmente morbidi, da toccare e fruire in totale sicurezza.

Tale sperimentazione porta, nel 1983, alla realizzazione della prima *Snoezelen room*, neologismo coniato dagli stessi terapisti che tiene insie-

¹ Questo contributo è frutto di un interscambio culturale e professionale tra gli autori. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, la suddivisione dei paragrafi viene così indicata: sono di Paolo Lucattini i paragrafi 1 e 3, è di Marianna Piccioli il paragrafo 2.

² Cfr. C.C. Cleland & C.M. Clark, *Sensory deprivation and aberrant behavior among idiots*, in «American Journal of Mental Deficiency», 71, 1966, pp. 213-225.

³ Cfr. J. Hulsegge & A. Verheul, *Snoezelen, another world. A practical book explaining the basic elements of sensory development over 30 years of Snoezelen practice*, Rompa, Chesterfield 2005.

me i verbi olandesi *snuffelen* (annusare, esaminare) e *doezelen* (sonnecchiare, rilassarsi) e che, successivamente, diviene un metodo registrato⁴, ancora oggi particolarmente caratterizzante tali ambienti dalla duplice valenza.

Il metodo *Snoezelen*, tentativo genuino a supporto della qualità di vita delle persone con necessità di sostegni di medio e alta intensità⁵, grazie alla creatività e alle capacità empatiche di professionisti sanitari, si arricchisce e si evolve in pochi anni, divenendo da semplice prototipo artigianale, un bene condiviso a livello internazionale.

L'originale utilizzo degli ambienti multisensoriali è orientato ad un approccio *non direttivo*: le differenti attività esperibili al loro interno non seguono infatti un protocollo predefinito ma rappresentano un avvicinarsi dinamico e condiviso di proposte e scoperte, intervallate da momenti di calma e quiete. Come evidenziato dall'articolata letteratura di riferimento⁶, non totalmente concorde sugli esiti delle stanze multisensoriali⁷, tale approccio è andato in parte modificandosi negli anni, anche per le differenti sensibilità e appartenenze formative di coloro che nei singoli contesti geografici, sia a livello esperienziale che teorico, hanno avuto la fortuna e la responsabilità di importare e supportare la conoscenza del metodo *Snoezelen*⁸.

A fianco delle esperienze non direttive collegate maggiormente ad un utilizzo ricreativo delle stanze multisensoriali, sono andate aumen-

⁴ Nel 2002, a latere dell'*International Snoezelen Symposium "Many countries - many concepts"* tenuto presso la *Humboldt University* di Berlino, viene fondata l'*International Snoezelen Association* (ISNA), oggi *International Snoezelen Association/Multi Sensory Environment* (ISNA-MSE). L'ISNA-MSE rappresenta una organizzazione ombrello che nell'articolarsi a livello internazionale in numerose realtà locali (ISNA-MSE Spain, ISNA-MSE Germany, ecc.) guida l'evoluzione del metodo *Snoezelen* e delle correlate attività di formazione, promozione, ricerca e studio. Per approfondimenti, consultare il link <https://isna-mse.org/>.

⁵ Cfr. R.L. Schalock & M.A. Verdugo, *Handbook on quality of life for human service practitioners*, in «American Association on Mental Retardation», Washington 2002.

⁶ Cfr. A. Cameron, P. Burns, A. Garner, S. Lau, R. Dixon, C. Pascoe & M. Szafraniec, *Making sense of multi-sensory environments: A scoping review*, in «International Journal of Disability, Development and Education», 67, 2020, pp. 630-656.

⁷ Cfr. G.E. Lancioni, A.J. Cuvo & M.F. O'Reilly, *Snoezelen: an overview of research with people with developmental disabilities and dementia*, in «Disability and rehabilitation», 24, 2002, n. 4, pp. 175-184; J. Stephenson, *Controversial practices in the education of students with high support needs*, in «The Journal of Research in Special Education Needs», 4, 2004, n. 1, pp. 58-64.

⁸ Cfr. K. Jank^ou (a cura di), *Implementation of Snoezelen-Multisensory Environment in the Czech Republic, Poland and Catalonia*, Silesian University in Opava, Czech Republic 2023.

tando numerose esperienze caratterizzate da una strutturazione sempre più evidente, di natura principalmente clinica e/o psicoeducativa, e con una attenzione rigorosa nel definire obiettivi e nel monitorare l'efficacia degli interventi.

Nel corso dei decenni, le stanze multisensoriali hanno ottenuto un positivo consenso in un'eterogeneità di situazioni e progettualità:

- per attenuare stati di agitazione e aggressività in persone anziane con demenza⁹;
- per diminuire i comportamenti ripetitivi e stereotipati in persone con disturbo dello spettro autistico;
- per limitare i livelli di ansia e stress a seguito di differenti situazioni traumatiche;
- in contesti sanitari con pazienti oncologici, all'interno di studi dentistici e di sale parto;
- per supportare il personale in specifici reparti ospedalieri;
- per interventi in ambito scolastico soprattutto in contesti speciali nei differenti Stati dove il metodo *Snoezelen* è andato maggiormente radicandosi¹⁰.

Tale ampio spettro applicativo, testimonia come i benefici associabili alle stanze multisensoriali, abbiano la possibilità di coinvolgere e raggiungere coloro che per motivazioni differenti *sono accompagnati* verso una stimolazione articolata di immagini, suoni, odori, sapori, posture, equilibri, ed allo stesso tempo anche coloro che professionalmente *accompagnano*¹¹. Le caratteristiche salienti di questi luoghi fuori dall'ordinario vivere quotidiano, non si limitano al numero delle postazioni presenti, agli effetti prodotti dalle tecnologie o, in generale, alla quantità e alla qualità dei materiali da afferrare, attraversare, manipolare, toccare al loro interno. Risulta centrale la significatività delle relazioni che si vanno a innescare, rafforzare, evolvere in questa dimensione accogliente e avvolgente. Relazioni con il proprio corpo, con le proprie emozioni, con le

⁹ Cfr. H.L. Kyung, L. Ji Yeon & K. Bora, *Person-Centered Care in Persons Living With Dementia: A Systematic Review and Meta-analysis*, in «The Gerontologist», 62, 2022, n. 4, pp. e253-e264.

¹⁰ P. Lucattini & F. Caprino, *Da speciale a universale: un'esperienza d'uso degli ambienti multisensoriali nella scuola dell'infanzia*, in «QTIMES JOURNAL OF EDUCATION Technology and Social Studies», 16, 2024, n. 3, p. 186.

¹¹ Cfr. Aa.Vv., *Snoezelen a scuola*, Scuola Oltre, Padova 2023.

singole curiosità generate durante il procedere dei minuti, in coloro che vengono accompagnati. Ma anche relazioni con l'altro che, con professionale umanità, alimenta in colei, colui, o coloro che accompagna, sentimenti di sicurezza e di fiducia, facilita un desiderio di scoperta, prova a comprendere il perché del procedere, del fermarsi, dell'osservare. E infine relazioni tra coloro che come gruppo (informale o strutturato, scolastico o meno) vivono questa esperienza, partendo (ciascuna e ciascuno) da un personale livello di consapevolezza del proprio corpo, delle proprie emozioni, dei singoli e non sempre conosciuti interessi.

Come introdotto, a fianco di un predominante impiego delle stanze multisensoriali per finalità terapeutiche, troviamo numerose applicazioni del metodo *Snoezelen* in ambienti scolastici speciali. Nonostante approcci diametralmente opposti che spaziano tra un utilizzo passivo (da parte di colei, colui o coloro che sono accompagnati) e solo per finalità ricreative delle stanze, ad uno più attivo e propriamente didattico¹², tali esperienze rappresentano esempi difficilmente comparabili con quanto si sta verificando nel territorio italiano dove, le numerose iniziative culturali e gli eventi formativi dell'ultimo decennio, testimoniano una crescente presenza di ambienti multisensoriali nelle scuole comuni¹³.

Nonostante la scarsità dei riferimenti in letteratura, alcune Istituzioni scolastiche in Veneto, Sicilia e Liguria hanno cominciato dal 2012 a ospitare stanze multisensoriali. Nel 2021, viene costituita una rete nazionale di scuole (per un totale di 50 realtà, l'80% delle quali appartenenti al primo ciclo) che credono in attività e progettualità collegate al metodo *Snoezelen*. Dopo una prima fase in cui le proposte erano orientate quasi esclusivamente verso alunne e alunni con disabilità, e perlopiù insieme a docenti specializzati sul sostegno didattico (indipendentemente da un loro personale percorso formativo sulle stanze multisensoriali), oggi, come avremo modo di raccontare tra poco, tali attività e progettualità vedono una partecipazione sempre più allargata e comune di gruppi classe.

¹² Cfr. S. Fowler, *Multisensory rooms and environments: Controlled sensory experiences for people with profound and multiple disabilities*, Jessica Kingsley Publishers, London 2008; J.H. Hogg, J. Cavet, L. Lambe Et M. Smeddle, *The use of 'Snoezelen' as multisensory stimulation with people with intellectual disabilities: a review of the research*, in «Research in developmental disabilities», 22, 2001, n. 5, pp. 353-372.

¹³ Per approfondimenti, consultare il link <https://www.alessionarbone.it/ambiente-multisensoriale-snoezelen/>.

2. Aule e spazi multisensoriali: la scuola per il territorio

Dopo l'esperienza pandemica, l'I.C. Figline Valdarno ha inaugurato nel settembre 2022 degli spazi del tutto inaspettati all'interno di un edificio scolastico.

Fornire agli alunni spazi appositamente allestiti per stimolare la curiosità; favorire l'orientamento spazio-temporale; generare stati che concorrono al benessere, alla serenità e all'autostima; ridurre gli stati d'ansia; favorire lo sviluppo di abilità comunicative e la conoscenza del mondo esterno attraverso canali sensoriali; stimolare l'apprendimento sono state le motivazioni che hanno spinto la Dirigente Lucia Maddii a diventare la promotrice di un'iniziativa innovativa.

Sono state infatti realizzate due aule multisensoriali in due diversi plessi dell'Istituto: una nella scuola secondaria di primo grado e una nella scuola primaria; un'aula immersiva in una scuola dell'infanzia e diversi spazi e angoli multisensoriali in altri tre plessi di scuola primaria.

Dopo questa importante e (anche economicamente) impegnativa decisione, la scuola ha deciso di costituire un Comitato Tecnico Scientifico¹⁴ in modo da non limitarsi ad avere degli spazi innovativi ma costruire un luogo di ricerca-formazione in équipe.

Prima di aprire le aule agli alunni e alle alunne dei diversi plessi, sono stati effettuati alcuni incontri di équipe del CTS e alcuni incontri con i docenti dei plessi interessati all'uso degli spazi multisensoriali. Tutto quello che è emerso durante questi incontri è stato annotato (carta/matita) da un osservatore indipendente. L'analisi delle annotazioni ha fornito alla scuola le fasi di lavoro per il primo anno di uso degli spazi multisensoriali (Fig. 1).



Fig. 1. Fasi del lavoro del primo anno (A.S. 2022/2023).

¹⁴ Il CTS dell'I.C. Figline Valdarno è composto da: dott.ssa Marianna Piccioli dell'Università degli Studi di Firenze, responsabile scientifico; dott.ssa Anna Maffei, neuropsicomotricista ASL; dott.ssa Elena Bellini, Architetto; dott.ssa Lucia Maddii, Dirigente I.C. Figline Valdarno; Anna Torchia, Funzione Strumentale I.C. Figline Valdarno.

Sono state individuate 3 classi pilota per un totale di 62 alunni coinvolti, 2 della scuola primaria (38 alunni) e una della scuola secondaria di primo grado (24 alunni); gli accessi all'aula multisensoriale sono stati effettuati sia individualmente sia a piccoli gruppi. Durante gli accessi dedicati all'esplorazione degli spazi e dei materiali sono state effettuate delle riprese video, sono state compilate da parte dagli insegnanti delle griglie di osservazione e, al termine delle attività, sono state richieste direttamente agli alunni delle informazioni sul loro gradimento dalla cui analisi (Fig. 2) è emersa una maggiore predilezione per i materiali con stimolazione visiva e visiva e uditiva.

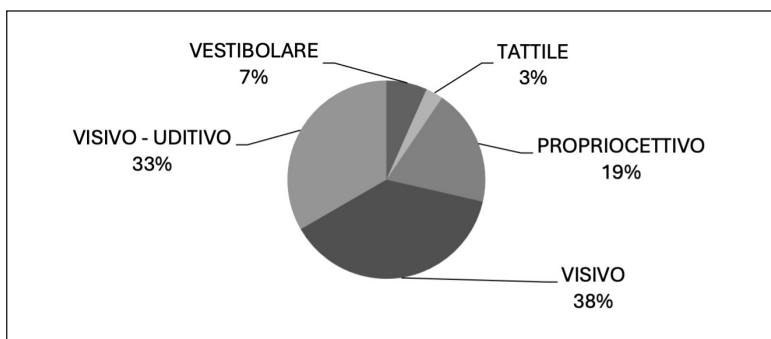


Fig. 2. Predilezione nell'esplorazione spontanea degli alunni.

Questo dato è stato confermato anche dall'analisi delle griglie di osservazione e dei video dell'esplorazione spontanea effettuata che ha fatto emergere una maggiore prima scelta di questa tipologia di materiali, una tendenza a ritornare verso questi materiali dopo averne esplorati altri e un maggior tempo di permanenza.

Oltre all'espressione di gradimento, agli alunni è stato chiesto di esprimere le sensazioni provate, che sono risultate in ordine di frequenza: calma, serenità, divertimento, gioia, libertà, amicizia, curiosità, energia e stupore.

In chiusura dell'anno le aule multisensoriali sono state aperte alla fruizione di altre Istituzioni scolastiche del territorio e solo una classe di scuola primaria si è recata ad effettuare una prima esplorazione di una delle aule multisensoriali. Anche in questo caso sono state effettuate le rilevazioni delle classi pilota e i risultati ottenuti sono apparsi in linea con

quelli già emersi. È interessante sottolineare una certa preoccupazione espressa dal CTS in relazione proprio alla tipologia di materiale prediletto dagli alunni coinvolti: il canale visivo manifesta, infatti, tutta la sua potente attrattività verso i bambini, dato che di per sé potrebbe essere l'espressione di una vera e propria predilezione, ma che lascia pensare anche ad un certo grado di abitudine che porta i bambini a ricercare nel canale visivo la propria *comfort zone*.

I primi risultati hanno portato l'I.C. Figline Valdarno a ritenere opportuno esplorare il ruolo delle esperienze multisensoriali nella didattica di alcune discipline, nel processo di apprendimento e nella modifica delle relazioni all'interno delle classi. In questa prospettiva, nell'A.S. 2023/2024 sono state coinvolte 14 classi dell'I.C. Figline Valdarno, di cui, undici di scuola primaria, una di scuola dell'infanzia e due di scuola secondaria di primo grado, per un totale di 150 alunni; 1 classe di un altro Istituto Comprensivo del territorio con 14 alunni; 20 docenti dell'I.C. Figline Valdarno; il personale collaboratore scolastico dei plessi dove sono presenti le aule multisensoriali. In particolare, due classi prime della scuola primaria hanno effettuato un percorso disciplinare linguistico-espressivo pilota¹⁵ che proseguirà con le stesse in seconda.

Sono stati effettuati diversi incontri del CTS con la presenza dei docenti coinvolti direttamente nel percorso pilota e, dalle riflessioni scaturite sull'analisi dei dati, è emersa la volontà di utilizzare le aule multisensoriali come abituali ambienti di apprendimento, come luoghi pensati in maniera flessibile e mirata sia per singoli sia per gruppi di alunni, in modo che questi luoghi possano diventare una risorsa per i docenti, per le famiglie e per il territorio.

3. Conclusioni

All'interno del presente contributo, abbiamo descritto brevemente alcune tappe storico-applicative che, oltre a suggerirci riflessioni conclusive, annunciano (potenziali) future evoluzioni dove si intrecciano e consolidano nuove alleanze tra stanze multisensoriali, scuole e territori.

Da quella iniziale e semplice tenda olandese, voluta per attivare giornate poco gratificanti all'interno di asettici contesti riabilitativi, le stanze multisensoriali sono divenute poi occasioni esclusive a livello internazio-

¹⁵ Il percorso pilota ha coinvolto due docenti, Anna Torchia e Serena Elmi Andretti.

nale per studentesse e studenti frequentanti le scuole speciali. Recentemente, nel contesto italiano, assistiamo alla realizzazione di ambienti esteticamente orientati al bello, dove la funzionalità delle tecnologie e la ricerca dei particolari, si armonizzano con le corporeità di bambine, bambini, giovani e adulti, mettendo in primo piano le relazioni tra le/i partecipanti tutti, nessuno escluso.

Proporre attività immersive e sensorialmente ingaggianti, all'interno di edifici scolastici tradizionali, rappresenta una nuova opportunità per le classi comuni, docenti compresi. Una opportunità che può abbracciare elementi didattici trasversali, così come incidere positivamente sugli apprendimenti e sulla trasferibilità di rinnovate relazioni all'interno del gruppo classe. Tutto ciò grazie agli stimoli presenti a livello strutturale e grazie alle caratteristiche motivazionali e formative delle persone adulte che accompagnano.

Ma la progettualità fiorentina suggerisce qualcos'altro. Dal presente anno scolastico infatti, le stanze multisensoriali della scuola saranno utilizzate per attività individualizzate in orario pomeridiano da parte dell'Azienda Sanitaria Locale. Le stanze diverranno a tutti gli effetti luoghi di incontro tra territorio e scuola, tra linguaggi e professionalità differenti.

È quanto sta accadendo già in un altro contesto, in questo caso una particolare e imponente realtà del Terzo Settore. Siamo a Biella, in Piemonte, dove la Cooperativa di Solidarietà Sociale "Domus Laetitia", dopo decenni di esperienze collegate anche alla gestione di stanze multisensoriali all'interno di ambienti esclusivi (orientati alla riabilitazione e alla presa in carico di persone con disabilità), dall'ottobre 2023, insieme alla Cooperativa Sociale "Sportivamente", alla Cooperativa "Tantintenti" e al capofila Consorzio sociale "Il filo da tessere", ha voluto e creduto nella nascita del progetto *Cascina Oremo*. Un luogo agreste rigenerato, che offre tutta una serie di servizi e opportunità alla comunità¹⁶.

All'interno di questa cornice, è presente una stanza multisensoriale, gestita dalla stessa "Domus Laetitia" dove, oltre a portare avanti in una modalità rinnovata le progettualità collegate alle precedenti esperienze socioriabilitative, sono a disposizione del territorio, l'ambiente, i materiali e il personale qualificato con il metodo *Snoezelen*.

Nell'anno scolastico 2023/2024, a seguito delle richieste della scuola dell'infanzia di Occhieppo Inferiore (BL), si è realizzata la prima progettualità multisensoriale presso *Cascina Oremo*, con un coinvolgimento di

¹⁶ Per approfondimenti, consultare il link <https://cascinaoremo.it/>.

60 tra bambine e bambini della scuola infanzia. Oltre ai risultati specifici di tale recente sperimentazione¹⁷, in linea con quanto emerso presso la scuola in Valdarno, è interessante concludere questa analisi evidenziando (e quindi augurando alla progettualità fiorentina) le positive ricadute in termini di sostenibilità e la significatività di una coprogettazione reale tra pubblico e privato: quel meticciamiento di vicinanza, dove non risulta più così evidente, coloro che aiutano e coloro che sono aiutati¹⁸.

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (2023), *Snoezelen a scuola*, Padova: Scuola Oltre.
- Cameron A., Burns P., Garner A., Lau S., Dixon R., Pascoe C. & Szafraniec M. (2020), *Making sense of multi-sensory environments: A scoping review*, in «International Journal of Disability, Development and Education», 67, pp. 630-656.
- Canevaro, A. (2020), *Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 18, n. 2, pp. 3-13.
- Cleland C.C. & Clark C.M. (1966), *Sensory deprivation and aberrant behavior among idiots*, in «American Journal of Mental Deficiency», 71, pp. 213-225.
- Fowler S. (2008), *Multisensory rooms and environments: Controlled sensory experiences for people with profound and multiple disabilities*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hogg J.H., Cavet J., Lambe L. & Smeddle M., *The use of 'Snoezelen' as multisensory stimulation with people with intellectual disabilities: a review of the research*, in «Research in developmental disabilities», 22, n. 5, 2001, pp. 353-372.
- Hulsegge J. & Verheul A. (2005), *Snoezelen, another world. A practical book explaining the basic elements of sensory development over 30 years of Snoezelen practice*, Chesterfield: Rompa.
- Janků K. (a cura di) (2023), *Implementation of Snoezelen-Multisensory Environment in the Czech Republic, Poland and Catalonia*, Opava, Czech Republic: Silesian University.
- Kyung H.L., Ji Yeon L. & Bora K., *Person-Centered Care in Persons Living With Dementia: A Systematic Review and Meta-analysis*, in «The Gerontologist», 62, n. 4, 2022, pp. e253-e264.

¹⁷ P. Lucattini, F. Caprino, *op. cit.*, pp. 191-193.

¹⁸ A. Canevaro, *Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 18, 2020, n. 2, pp. 3-13.

- Lancioni G.E., Cuvo A.J. & O'Reilly M.F., *Snoezelen: an overview of research with people with developmental disabilities and dementia*, in «Disability and rehabilitation», 24, n. 4, 2002, pp. 175-184.
- Lucattini P. & Caprino F., *Da speciale a universale: un'esperienza d'uso degli ambienti multisensoriali nella scuola dell'infanzia*, in «QTIMES JOURNAL OF EDUCATION Technology and Social Studies», 16, n. 3, 2004, pp. 184-195.
- Schalock R.L. & Verdugo M.A. (2002), *Handbook on quality of life for human service practitioners*, in «American Association on Mental Retardation», Washington.
- Stephenson J., *Controversial practices in the education of students with high support needs*, in «The Journal of Research in Special Education Needs», 4, n. 1, 2004, pp. 58-64.

L'EDUCAZIONE INCLUSIVA NEI TERRITORI DI CAMORRA TRA APPROCCIO SISTEMICO E *PLACE-BASED EDUCATION*¹

Fausta Sabatano*, Cristina Promentino*

* *Università degli Studi di Salerno*

Introduzione

Il contributo propone una riflessione sulle complessità e le sfide inerenti l'educazione in contesti di marginalità e di criminalità, ponendo il focus teorico-metodologico su approccio ecologico-sistemico e *place-based education*. Nell'educazione al territorio il fine prevalente è lo sviluppo del *senso del luogo*, interpretato come maggiore connessione con la comunità locale, le risorse e le opportunità offerte dagli "inviti ad agire" provenienti dal contesto. Un territorio governato dalla presenza della camorra invoca un'azione educativa in profondità, che possa consentire ai soggetti e ai contesti di com-partecipare al cambiamento. A tale scopo, si riferisce l'esperienza del Progetto *Integra*, operante in Campania in zone ad alto indice di devianza e di delinquenza, quale possibile modello per la costruzione di reti educative multidimensionali che coinvolgano bambini e bambine, famiglie e comunità in un tessuto collaborativo per connettere contesti di formazione formale, non formale e informale. L'obiettivo, pertanto, è individuare possibili elementi di trasferibilità in contesti simili.

1. L'educazione inclusiva tra sistemi criminali e sistemi educativi

L'educazione inclusiva nei contesti di marginalità rappresenta una sfida complessa, soprattutto in territori dominati dalla criminalità organizzata, in cui la mancanza di sostegno da parte delle istituzioni e la presenza di problematicità sociali rendono tali organizzazioni un punto di riferimento per la comunità, un catalizzatore nella formazione dell'iden-

¹ Il contributo, seppur scritto insieme dalle autrici, è da attribuirsi per l'introduzione e il paragrafo 1 a Fausta Sabatano e per il paragrafo 2 a Cristina Promentino.

tà adulta. In qualche modo, tali organizzazioni vanno a riempire i vuoti normativi e istituzionali, offrendo agli adolescenti rinforzi vicarianti², un senso di appartenenza e valori che la società non riesce a fornire, nonché alimentando sentimenti di rabbia, di delusione e di disillusione, che portano alla rinuncia a partecipare attivamente alla vita sociale.

La Camorra, in particolare, è definita "il sistema", dal momento che la sua azione penetra il tessuto sociale e permea le relazioni tra istituzioni e soggetti, rendendola difficilmente riconoscibile e rintracciabile³. Quello di "sistema" è un concetto che rimanda immediatamente in ambito scientifico, alla prospettiva ecologica, che interpreta il comportamento umano come un adattamento all'ambiente, sottolineando l'importanza delle interazioni tra variabili, piuttosto che delle correlazioni dirette⁴. Questa prospettiva evidenzia come le diverse "comunità" possano influenzare in modo variabile lo sviluppo individuale e il progetto di vita⁵. Quando si riflette sull'educazione in chiave sistemica occorre, pertanto, tenere presente che l'interazione tra vari livelli del contesto educativo (microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema) avviene non solo in senso positivo o propositivo, costituendo un modello a cui guardare per la progettazione e la realizzazione di interventi, ma anche come elemento a sfavore. Si immagini un bambino che nasce in una famiglia di camorra, che ha rapporti con altre famiglie del clan che vivono in un quartiere difficile, è evidente che questa interazione è ugualmente forte, ma foriera di rilevanti problemi su più versanti, sociale, culturale, economico, ambientale. Queste dinamiche sottolineano l'importanza di interventi educativi che vadano oltre l'ambito scolastico e coinvolgano tutta la comunità, al fine di contrastare la marginalizzazione e promuovere l'inclusione sociale. In questi contesti l'educazione può essere, pertanto, un potente strumento per il cambiamento sociale, purché affrontata con un approccio integrato, considerando l'intero ecosistema educativo e le specifiche dinamiche locali⁶.

In contesti educativi complessi come quello descritto in questo con-

² A. Berthoz, *La vicariance*, Odile Jacob, Paris 2013.

³ P. Allum, *La camorra: le origini, le storie, i personaggi*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli 2003.

⁴ P. Freire, *Educação Como Prática da Liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1967; trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1975.

⁵ M. Pavone, *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento 2009.

⁶ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.

tributo, l'interesse della Pedagogia speciale si concentra sulla creazione di percorsi che promuovano l'emancipazione, la partecipazione sociale, l'inclusione, sostenendo l'agentività dei soggetti⁷. Una prospettiva multidisciplinare appare, dunque, cruciale per esaminare e affrontare gli "scenari interagenti" in modo olistico e sviluppare interventi efficaci, che rispondano alle sfide e alle opportunità di contesti educativi dinamici e multiformi, a partire dalla considerazione dell'identità stessa dei soggetti come un'unità composta dove le diverse componenti interagiscono per formare un tutto coerente (Sibilio, 2012, p. 27)⁸.

Da un punto di vista educativo, la complessità dei fenomeni di esclusione sociale richiede un intervento coordinato della comunità educante: la responsabilità condivisa tra tutti gli "attori territoriali impegnati a garantire il benessere e la crescita dei giovani"⁹ richiede, pertanto, un approccio multidimensionale, evidenziando l'importanza di un impegno collettivo per affrontare le sfide educative legate alla marginalità e al disagio sociale.

Il ruolo della comunità educante diventa particolarmente critico nei contesti di marginalità, specialmente quando tale marginalità è radicata e persistente. In questi ambienti, le persone spesso hanno un accesso limitato a opportunità di vita significative, sia in termini di quantità sia di qualità¹⁰; la marginalità assume pertanto, una duplice dimensione, soggettiva e sistemica, creando situazioni di esclusione e di autoesclusione, che influiscono negativamente sulle traiettorie di vita. In tal senso, diviene fondamentale considerare i significati che l'individuo attribuisce alle proprie azioni, in relazione agli obiettivi e agli "affinché"¹¹ che orientano il progetto individuale.

È in questo framework teorico che opera dal 2005 il "Progetto Integrale" nell'area flegrea della Regione Campania, con l'obiettivo di contrastare situazioni di disagio, devianza e marginalità attraverso la creazione di una comunità educante. Questa comunità si impegna a promuovere

⁷ P. Aiello, *Teacher Education e Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi*, in «Nuova Secondaria», n. 13, 2019, pp. 58-61.

⁸ M. Sibilio, *Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche*, in M. Sibilio (a cura di), *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione e insegnamento*, La Scuola, Brescia 2016.

⁹ Save the Children, *Atlante dell'infanzia a rischio. Le periferie dei bambini*, Save the Children, Roma 2018.

¹⁰ M. Pavone, *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento 2009.

¹¹ P. Bertolini & L. Caronia, *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

azioni formative integrate che favoriscano la costruzione di progetti di vita autonomi, soprattutto in quartieri problematici di Napoli come Quarto, Rione Traiano, Licola e Pianura. Nel corso degli anni, grazie a una costante riflessione sulle pratiche educative, sono state isolate all'interno di un protocollo diverse dimensioni che, combinate insieme, possono garantire l'efficacia dell'azione educativa¹²:

1. *Rispettare e rispettarsi*, definire un sistema di regole istituzionali, è fondamentale per garantire il benessere nelle relazioni educative, soprattutto per i ragazzi provenienti da situazioni difficili. Queste regole non solo guidano la convivenza, ma rappresentano un elemento essenziale dell'apprendimento.
2. *Riflettere sul proprio agire*, gli educatori devono riflettere criticamente sulle proprie azioni e sviluppare questa capacità anche nei ragazzi e nelle ragazze. Per affrontare il coinvolgimento emotivo del loro lavoro, partecipano a percorsi di formazione regolari e ricevono la supervisione di uno psicoterapeuta.
3. *Pensare insieme*, coinvolgere i genitori nel percorso è cruciale. A tal fine, in genitori devono partecipare a incontri formativi, pena l'esclusione del bambino dal progetto, per evitare la delega totale all'educazione.
4. *Pensarsi insieme*, gli educatori devono riconoscere i limiti del proprio ruolo e lavorare in rete con altri servizi territoriali, per affrontare le problematiche complesse dei ragazzi.

Questi elementi, che in qualche modo costituiscono la bussola per gli educatori per affrontare le sfide continue poste dalla pratica educativa, hanno costituito la cornice entro la quale negli anni di lavoro sono state progettate diverse azioni tra cui alcune, incentrate sull'Outdoor education, specificamente tese alla valorizzazione dell'ambiente esterno come "terzo educatore"¹³, non rinunciando a priori, a causa delle caratteristiche di violenza, degrado del territorio, a offrire ai bambini la possibilità di vivere in modo sano, sereno, il proprio quartiere.

¹² F. Sabatano, *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*, Guerini e Associati, Milano 2015.

¹³ C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Edizioni Junior, Bergamo 2014.

2. In dialogo con il territorio: una proposta di ricerca sull'Outdoor education

L'Outdoor Education è un approccio educativo che valorizza l'interazione diretta con l'ambiente naturale e sociale. A livello nazionale ed internazionale, viene presentato come un orientamento pedagogico che promuove pratiche educative all'aperto, sia in contesti scolastici che extrascolastici; l'ambiente esterno viene considerato quindi un "ambiente di apprendimento" capace di favorire l'empowerment sia cognitivo sia psicomotorio¹⁴.

I principi pedagogici che promuovono l'O.E. favoriscono un coinvolgimento attivo dei ragazzi e delle ragazze nella costruzione del proprio processo di apprendimento. Attraverso queste pratiche, l'educazione si radica nel territorio, rendendo un progetto educativo più autentico e rilevante per la vita quotidiana.

L'experiential learning e la place-based education rappresentano le basi teoriche dell'O.E. Per quanto concerne l'apprendimento esperienziale, secondo la teoria di Kolb, il processo di apprendimento si fonda sull'esperienza, che coinvolge aspetti cognitivi, emotivi e sensoriali, ponendo il soggetto che apprende al centro, valorizzando il suo agire e il suo pensare come elementi chiave per la costruzione e la trasformazione del sapere. Il modello di Kolb è descritto attraverso un ciclo di quattro fasi: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva. Questo ciclo rappresenta un processo continuo e radicato nell'esperienza che permette ai soggetti di apprendere attraverso il vissuto.

La seconda teoria dell'educazione basata sul luogo¹⁵, sottolinea l'importanza del territorio come fonte di apprendimento. Questo approccio considera il luogo e la comunità locale come spazi privilegiati per un apprendimento autentico, personalizzato e coinvolgente, richiamando quindi una stretta connessione con l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile¹⁶. In tal senso l'OE rappresenta un modello educativo che valorizza il legame tra "apprendimento" e territorio, a partire dai principi

¹⁴ R. Farné & A. Bortolotti (a cura di), *Outdoor education*, Carocci, Roma 2018.

¹⁵ D. Sobel, *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*, The Orion Society, Great Barrington, MA, 2004.

¹⁶ J. Robertson, *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2018.

della *place-based-education*, attraverso uno apprendimento esperienziale attivo che dia vita a progetti educativi e didattici sostenibili¹⁷.

Nel tentativo di indagare le potenzialità dell'OE in contesti di marginalità è stato avviato un progetto di ricerca nell'ambito del "Progetto Integra".

L'obiettivo della ricerca è volto a comprendere in che modo la progettazione educativa, con percorsi centrati sull'O.E., possa rispondere ai bisogni educativi di tutti e di ciascuno, con idiograficità e complessità, al fine di realizzare traiettorie esistenziali significative¹⁸.

Si considera che l'agire educativo e didattico nei contesti scolastici ed extra-scolastici non sempre possieda le qualità per realizzare il cambiamento e favorire l'inclusione e si ipotizza che, ad incidere negativamente sull'azione educativa e didattica, concorra la mancanza totale o parziale dell'esperienza in ambienti esterni, considerati quali ambienti di apprendimento.

L'ipotesi è dunque che l'O.E., ampiamente adottato nei paesi del Nord Europa, e anche in Italia più recentemente¹⁹, possa favorire i processi d'inclusione.

La ricerca pone domande su come si possa strutturare l'O.E. in contesti di devianza e con deprivazione socio-culturale e su come l'O.E. possa rappresentare un approccio inclusivo per soggetti con disabilità intellettive che vivano contesti di particolare complessità come quello del Progetto Integra.

Riferimenti bibliografici

Aiello P., *Teacher Education e Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi*, in «Nuova Secondaria», n. 13, 2019, pp. 58-61.

Allum P. (2003), *La camorra: le origini, le storie, i personaggi*, Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.

Bandura A., *Human agency in social cognitive theory*, in «American Psychologist», vol. 44, n. 9, 1989, pp. 1175-1184.

¹⁷ S. Beames, P. Higgins & R. Nicol, *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*, Routledge, New York 2011.

¹⁸ L. Cottini, *Evidence-Based e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carrocci, 2017; L. Cottini & F. Morganti, *Evidence-Based e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carrocci, Roma 2015.

¹⁹ M. Schenetti, I. Salvaterra & B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento 2015.

- Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Bologna: Il Mulino.
- Beames S., Higgins P., Nicol R. (2011), *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*, New York: Routledge.
- Berthoz A. (2013), *La vicariance*, Paris: Odile Jacob.
- Bertolini P. & Caronia L. (1993), *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino.
- Bronfenbrenner U. (2005), *Making Human Beings Human*, London: Sage Publications.
- Cottini L. (2017), *Evidence-Based e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma: Carocci.
- D'Alonzo L. (2018), *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Brescia: La Scuola.
- D'Alonzo L. (2020), *Marginalità e apprendimento*, Brescia: Morcelliana.
- Edwards C., Gandini L. & Forman G. (a cura di) (2014), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Farné R. & Bortolotti A. (a cura di) (2018), *Outdoor education*, Roma: Carocci.
- Ianes D. & Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Trento: Erickson.
- Murdaca A.M., Dainese R., & Maggiolini S., *Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione: Tra identità e differenze*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. IX, n. 1, 2021.
- Murdaca A.M., Scalia M. & Oliva P., *Fragilità evolutive, autoregolazione emotiva degli adolescenti con povertà educativa: il lavoro delle comunità educative, tra politica educativa, servizi territoriali e messa alla prova minorile*, in «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», vol. 10, n. 1, 2021, pp. 197-209.
- Pavone M. (2009), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento: Erickson.
- Robertson J. (2018), *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Sabatano F. (2011), *Crescere ai margini. Educare al cambiamento nell'emergenza sociale*, Roma: Carocci.
- Sabatano F. (2015), *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*, Milano: Guerini e Associati.
- Sabatano F., *Vietato l'accesso. Una ricerca-azione partecipativa sull'inclusione nei contesti multiproblematici*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 10, n. 2, 2022, pp. 71-79.
- Sabatano F. & Pagano G. (2019), *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*, Milano: Guerini e Associati.

- Schenetti M., Salvaterra I. & Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento: Erickson.
- Sibilio M. (2016), *Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche*, in M. Sibilio (a cura di), *Vicarianza e didattica: Corpo, cognizione e insegnamento*, Brescia: La Scuola, pp. 31-45.
- Sobel D. (2004), *Place-based education: Connecting classrooms and communities*, The Orion Society, Great Barrington, MA.
- Tannenbaum F. (1938), *Crime and the community*, Boston: Ginn.
- Save the Children (2018), *Atlante dell'infanzia a rischio. Le periferie dei bambini*, Roma: Save the Children.

IL PROGETTO DAMA: LA PEDAGOGIA SPECIALE INCONTRA E ACCOMPAGNA I PROFESSIONISTI SANITARI

Moira Sannipoli

Università degli Studi di Perugia

1. L'orizzonte dei diritti come garanzia di equità

La condizione delle persone con disabilità è stata riconosciuta e tutelata dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone disabili (2006), ratificata dall'Italia nel marzo del 2009 e dal Consiglio Europeo nel novembre dello stesso anno. Lo scopo della Convenzione è di "promuovere, proteggere ed assicurare il pieno e paritario godimento di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, nonché promuovere il rispetto della loro intrinseca dignità". In questa direzione, che mette al centro il tema dei diritti, diventa di primaria importanza non solo ripensare le matrici culturali che stanno alla base dei servizi e dei sistemi di welfare, ma anche tutti i dispositivi che continuano a tentare di definire il concetto di disabilità, meticciano insieme il peso dei funzionamenti con quello delle situazioni. "Pertanto per favorire l'inclusione delle persone con disabilità occorre affrontare non solo le condizioni dell'individuo, ma anche l'ambiente in cui vive: tema centrale delle politiche per la disabilità diventa quindi la promozione del diritto di eguaglianza, attraverso una continua ricerca di soluzioni in grado di modificare e favorire il rapporto tra la persona e il suo ambiente"¹. Il tema del diritto alla salute, intesa nella sua accezione più allargata e biopsicosociale, riguarda anche l'accesso alle cure mediche, chiamato oggi a confrontarsi con un approccio meno statico e più aperto alla fecondità e variabilità di ogni esistenza². Dentro questa prospettiva, a partire dall'iniziativa della Cooperativa Spes contro Spem di Roma e con il patrocinio del Ministero della Salute è stata prodotta la Carta dei diritti delle persone con disabilità in ospedale (2013), prendendo come base di partenza la

¹ G. Borgnolo, *Premessa*, in G. Borgnolo (a cura di), *ICF e Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009, pp. 7-12, pp. 8-9.

² Cfr. G. Canguilhem, *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino 1996.

Carta europea dei diritti del malato. La redazione di questo documento è stata affidata ad un qualificato Comitato Scientifico ed è stata condivisa da numerose associazioni di persone con disabilità. Tra i diritti riconosciuti si citano quello a misure preventive, all'accesso, alla informazione, al consenso, alla libera scelta, alla privacy e alla confidenzialità, al rispetto del tempo dei pazienti e di standard di qualità, alla sicurezza, alla innovazione, a evitare le sofferenze e il dolore non necessari, a un trattamento personalizzato, al reclamo e al risarcimento. Questa partita di fatto mette in primo piano la necessità di consentire a chi chiede cure e a chi è prossimo al loro sapere e sentire in termini di presa in carico di indicare la strada e le mediazioni da attivare: il non tener conto di questo spazio di confronto e di fiducia ostacola di fatto la possibilità di un'autentica comprensione, producendo catene di assistenza e vigilanza che riducono il riconoscimento reale della dignità. Racconta Eder Kittay: "Non a modo mio, a modo tuo, lentamente. È lei, la ragazza capace solo di amare e di gioire della musica e dell'amore che riceve, ad essere la guida, ad indicare con i suoi movimenti impacciati, con i suoi sorrisi e i suoi baci, cosa può fare e cosa non può, cosa la fa sentire bene o, meglio, cosa la fa stare male, troppo male, peggio"³.

Permettere a chi si incontra di indicare i tempi e i modi è una sfida di civiltà e di diritto allo stesso tempo che non può non essere accolta.

2. Il progetto DAMA

Il progetto DAMA, acronimo di Disabled Advanced Medical Assistance, nasce nel 2000 nell'Ospedale San Paolo di Milano, accogliendo le istanze di famiglie di persone in situazione di disabilità che avvertivano nel quotidiano la difficoltà della struttura ospedaliera di garantire loro un'assistenza sanitaria adeguata e rispettosa. In particolare, le figure di riferimento segnalavano l'enorme fatica nell'interpretare alcune forme di malessere in persone con ridotta competenza comunicativa, che finivano per essere facilmente banalizzati o in maniera preventiva trattati con contenimento fisico e/o farmacologico senza possibilità di scelta e consenso. A questo si aggiungeva il dolore dell'essere raramente accolti, «toccati», curati nel rispetto della propria storia e del proprio funzionamento senza

³ E. Feder Kittay, *La cura dell'amore. Donne, uguaglianza, dipendenza*, Vita e Pensiero, Milano 2010, p. 135.

cadere nello stereotipo della resa per non aggiungere altra sofferenza all'idea stigmatizzante del dolore perenne e permanente. A partire dal 2011 con una Delibera della Regione Lombardia (Delibera n° VII/4094 del 30/3/2001) il progetto ha avviato un percorso pilota di sperimentazione finalizzato a definire percorsi nuovi e differenziati di accoglienza medica coordinata a favore di persone, nelle diverse età evolutive, con un funzionamento complesso. Successivamente con Decreto n. 43 del 7/01/02 del Direttore Generale alla Sanità – Regione Lombardia è stato istituito un Comitato Tecnico scientifico, cui partecipano i rappresentanti dei singoli partners, esperti della Sanità e dell'OMS, al quale è stato affidato il compito monitorare l'attuazione del Progetto, definire gli indicatori per la valutazione, monitorare l'efficacia dei percorsi individuati, l'appropriatezza delle risorse individuate e la definizione del piano formativo⁴.

Vengono anche delineati gli altri compiti del Progetto, comprendenti la costituzione di un archivio clinico computerizzato finalizzato alla costituzione di una card Sanitaria, l'introduzione del tema della disabilità nei percorsi formativi universitari, lo svolgimento e la partecipazione a programmi di ricerca clinica e di base, il desiderio di sviluppare e svolgere un'adeguata opera di comunicazione.

Il progetto si è concretizzato in una serie di azioni di accompagnamento come un call center e uno spazio di accoglienza dedicato alle persone e ai care-giver; un archivio clinico maggiormente narrativo per meglio accogliere e facilitare le pratiche di cura; percorsi preferenziali per l'accesso al Pronto Soccorso; interventi personalizzati; ricoveri e degenze accompagnate da figure di riferimento; esperienze di formazione permanente per il personale sanitario. All'interno di queste pratiche i tempi e gli spazi si modellano sulle capacità comunicative, sui bisogni e sugli interessi del paziente. Sono programmati una serie di momenti che gradualmente avvicinano all'esecuzione dell'indagine diagnostica, consentendo una progressiva confidenza. "Dall'esperienza maturata nel corso dell'attività del DAMA emerge come la conoscenza e la comprensione dell'indagine cui si verrà sottoposti riducono i livelli di ansia e migliorano la compliance all'esecuzione della stessa. In caso di necessità gli educatori affiancano personalmente il paziente. In tal modo è possibile che i pazienti presi in carico effettuino gli accertamenti pianificati senza

⁴ Cfr. M. Corona, F. Ghelma, M. Maioli, S. Perazzoli & A. Mantovani, *Il Progetto DAMA all'Ospedale San Paolo: una proposta di accoglienza medica rivolta ai disabili con ritardo mentale*, in «AJMR», 1(2), 2003, pp. 100-106.

la necessità di essere sottoposti a sedazione. Il percorso di preparazione non migliora solo l'esperienza del paziente ma anche il vissuto della sua famiglia"⁵. Per favorire questa progressiva familiarizzazione possono essere usate strategie di Comunicazione Aumentativa Alternativa, *video modeling* e "storie sociali" per simulare la routine ospedaliera o l'iter e l'esame diagnostico. Le informazioni raccolte in sede di colloquio e di accompagnamento vengono archiviate in una scheda redatta dal personale insieme al paziente e alle sue figure di riferimento. La documentazione è chiamata a descrivere in maniera dettagliata le informazioni relative alla necessità della presenza di un accompagnatore o di contenimento durante l'indagine, alla capacità di vestirsi e svestirsi in autonomia e di mantenere una determinata postura (in piedi, seduto, supino), alla competenza di comunicare e comprendere attraverso messaggi verbali e non verbali, alla paura del camice, degli aghi o ansia intensa legata a qualche specifica situazione, farmaci assunti. L'Associazione per lo Studio dell'assistenza medica alla persona con Disabilità – Rete DAMA Nazionale ha permesso la diffusione del progetto in quasi tutte le regioni d'Italia, mobilitando al momento più di quaranta strutture.

Dall'inizio del progetto, il DAMA ha gestito circa 300 pazienti, attivando oltre 1.100 percorsi personalizzati e registrando 7.450 prestazioni nel solo 2023. L'approccio personalizzato ha ridotto significativamente i ricoveri ospedalieri non programmati e le visite al pronto soccorso, dimostrando l'efficacia di una gestione attenta e centrata sul paziente. La sperimentazione ha evidenziato l'importanza di un'attenzione particolare alle necessità comunicative e psicologiche dei pazienti. L'integrazione di supporto sociale, assistenza medica e interventi psicologici, insieme a un forte coordinamento tra i vari servizi, ha migliorato significativamente la qualità della vita dei pazienti e delle loro famiglie, confermando che la salute come costruito complesso richiede punteggiature molteplici e multidisciplinari.

⁵ P. Chiapponi Et E. Carnovali, *Il Progetto DAMA: avanzamenti nella gestione ospedaliera dei pazienti con disabilità grave*, in <https://trendsanita.it/il-progetto-dama-avanzamenti-nella-gestione-ospedaliera-dei-pazienti-con-disabilita-grave/> (10 luglio 2024).

3. Permettere al progetto di essere efficace: il contributo della Pedagogia speciale

La Regione Umbria, con la Delibera n. 1796 del 29/12/2014 ha definito gli interventi finalizzati alla riqualificazione del sistema di assistenza sanitaria alle persone con disabilità sulla base dei Principi affermati dalla Convenzione ONU. Viste le positive esperienze maturate in alcune strutture sanitarie della Regione Lombardia, attraverso l'istituzione del Progetto DAMA, ha aderito con entrambe le aziende ospedaliere⁶. In un recente focus group con il personale sanitario coinvolto, promosso all'interno di un percorso formativo che ha visto il coinvolgimento del Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, è emersa la necessità di individuare alcune dimensioni evolutive del progetto. L'attenzione è stata focalizzata non tanto sulle azioni da proporre, che appaiono già significative, ma sulle cornici di senso che stanno alla base delle prassi messe in campo. È infatti sufficiente avviare pratiche e introdurre servizi di accompagnamento e di sollievo senza interrogare le matrici che ne sostanziano il valore? È di fatto emerso il bisogno di una sorta di sosta professionale che ha chiamato in causa la Pedagogia speciale come sapere capace di accogliere le sfide complesse che certe persone portano con sé ma con lo scopo di accoglierle con un fare familiare e insolito⁷. È emersa la necessità di confrontarsi con questo sapere, tanto nella formazione iniziale che in quella continua, per permettere l'esercizio di una competenza riflessiva rispetto alle dimensioni relazionali della presa in carico e della cura⁸. La denuncia fatta dal personale ha riguardato una sorta di dimensione «anestetica» (un tecnicismo che non sempre contempla l'attenzione verso il bagaglio narrativo dell'altro che si accoglie) coniugata ad un'altrettanta postura «frammentaria e segmentata» che, per dirla con le parole di Gregory Bateson, perde di fatto "la struttura che connette", inficiando la comprensione prima e una presa in

⁶ G. Calagreti, R. Fratini & C. Martini, *Implementazione del modello di "assistenza medica avanzata alle persone con disabilità" (DAMa) presso il presidio ospedaliero Alto Tevere, Umbria (IT)*, in «Italian Journal of Prevention, Diagnostic and Therapeutic Medicine», 7(1), 2024, pp. 31-40; D. Frondizi, S. Cappanera, R. Commissari et al., *The D.A.M.A. Project at Terni Hospital, Italy*, in «Psychiatr Danub», 33(11), 2021, pp. 91-95.

⁷ Cfr. F. Bocci, *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere scienza dell'educazione*, Guerini Scientifica, Milano 2021.

⁸ P. Gaspari, *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Guerini Scientifica, Milano 2017.

carico rispettosa in un secondo momento. In questa prospettiva "il lavoro sul *pensare i propri pensieri*, di deweyana eredità, si configura nel salto paradigmatico, nella formazione al ragionamento clinico nella *medical education*, dal *problem solving* al *problem setting*"⁹. Queste riflessioni hanno di fatto alimentato altre domande che riguardano la possibilità di costruire percorsi formativi in cui le competenze relazioni e di «cura» non siano passate come dotazione «di natura» ma possano essere edificate; metaforicamente si possa avere il coraggio di indossare camici aperti, nel rispetto delle risonanze con la propria e l'altrui storia e camici sporchi che si fanno "macchiare" da chi si incontra. Al termine del focus group sono emersi questi impegni di cura, che si riportano brevemente:

1. chiamare per nome e non per diagnosi;
2. pensare per storie e non per categorie;
3. «perdere tempo» per ascoltare chi «custodisce» quella storia;
4. provare «reverenza» per il corpo e il sentire altrui;
5. farsi aiutare da qualcuno nella comprensione (prima tra tutti i diretti interessati) e nelle fatiche emotive professionali;
6. imparare a costruire pensieri fragili e umili piuttosto che forti ed arroganti;
7. allenare sguardi strabici, più al congiuntivo che all'indicativo;
8. sperimentare parole delicate e quindi feconde.

Si evince con forza da parte dei professionisti sanitari il bisogno di sperimentarsi con maggiore intenzionalità dentro le geografie della relazione di aiuto, nell'ottica di riconoscere valore all'umano, anche quando sembra, a occhi poco strabici, poco evidente. Il contributo che la Pedagogia speciale può offrire dentro questa sfida è significativo: non si tratta solo di imparare ad utilizzare linguaggi e ad accogliere posture di riconoscimento, ma permettere che la propria pratica professionale venga illuminata e guidata dalle storie che a mano a mano si donano. Come scienze nomade ed evolutiva è chiamata sempre con maggior forza a sollecitare con curiosità i sentieri dell'accoglienza, dell'incontro, del fare insieme¹⁰, a mettere in discussione tutte quelle certezze di visioni, spesso

⁹ A.C. Scardicchio, *Ri-scatti. Il Laboratorio "Eye Care" nella Scuola di Medicina UniBa: ibridazioni tra fotografia e complessità per la formazione dei professionisti della cura*, in «Journal of Health Care Education in Practice», 5(1), 2023, pp. 131-147, p. 136.

¹⁰ Cfr. A. Canevaro, *Pedagogia speciale come scienza nomade, perché evolutiva e per il dialogo*, in R. Caldin (a cura di), *Pedagogia speciale e didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, Erickson, Trento 2020, pp. 43-68.

alimentate da false culture mediche, che generano silenziosamente e pericolosamente cecità nelle relazioni umane¹¹.

Riferimenti bibliografici

- Bocci F. (2021), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere scienza dell'educazione*, Milano: Guerini Scientifica.
- Borgnolo G. (2009), *Premessa*, in G. Borgnolo (a cura di), *ICF e Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento: Erickson, pp. 7-12.
- Calagreti G., Fratini R. & Martini C. (2024), *Implementazione del modello di "assistenza medica avanzata alle persone con disabilità" (DAMa) presso il presidio ospedaliero Alto Tevere, Umbria (IT)*, in «Italian Journal of Prevention, Diagnostic and Therapeutic Medicine», 7(1), pp. 31-40.
- Canevaro A. (2020), *Pedagogia speciale come scienza nomade, perché evolutiva e per il dialogo*, in R. Caldin (a cura di), *Pedagogia speciale e didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, Trento: Erickson, pp. 43-68.
- Canguilhem G. (1996), *Il normale e il patologico*, Torino: Einaudi.
- Chiapponi P. & Carnovali E., *Il Progetto DAMA: avanzamenti nella gestione ospedaliera dei pazienti con disabilità grave*, in <https://trendsanita.it/il-progetto-dama-avanzamenti-nella-gestione-ospedaliera-dei-pazienti-con-disabilita-grave/> (10 luglio 2024).
- Cooperativa Spes contro Spem (2013), *Carta dei diritti delle persone con disabilità in ospedale*, Roma: Europrint.
- Corona M., Ghelma F., Maioli M., Perazzoli S. & Mantovani A., *Il Progetto DAMA all'Ospedale San Paolo: una proposta di accoglienza medica rivolta ai disabili con ritardo mentale*, in «AJMR», 1(2), 2003, pp. 100-106.
- Feder Kittay E. (2010), *La cura dell'amore. Donne, uguaglianza, dipendenza*, Milano: Vita e Pensiero.
- Fronzizi D., Cappanera S., Commissari R. et al., *The D.A.M.A. Project at Terni Hospital, Italy*, in «Psychiatr Danub», 33(11), 2021, pp. 91-95.
- Gaspari P. (2017), *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Milano: Guerini Scientifica.
- Scardicchio A.C., *Ri-scatti. Il Laboratorio "Eye Care" nella Scuola di Medicina UniBa: ibridazioni tra fotografia e complessità per la formazione dei professionisti della cura*, in «Journal of Health Care Education in Practice», 5(1), 2023, pp. 131-147, p. 136.
- Von Foerster H. (1987), *Sistemi che osservano*, Roma: Astrolabio.

¹¹ Cfr. H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987.

LE NUOVE FRONTIERE PER LA PEDAGOGIA SPECIALE

David Martinez-Mairèles

LE NUOVE FRONTIERE PER LA PEDAGOGIA SPECIALE

Negli ultimi anni si sta assistendo a un progressivo ampliamento dei campi di applicazione della Pedagogia Speciale, chiamata a interrogarsi sulle nuove sfide poste l'implementazione del concetto di inclusione. Se un tempo quest'ultima riguardava prevalentemente gli alunni con disabilità certificate, oggi comprende un pubblico molto più eterogeneo, che include studenti con background migratori, in carriera alias, con bisogni educativi speciali¹. Questo scenario emergente impone alla Pedagogia Speciale di esplorare nuove frontiere e di adattarsi a contesti educativi sempre più complessi e diversificati. Parallelamente, anche il concetto di didattica inclusiva si è evoluto per rispondere all'obiettivo, sancito dalla normativa italiana e internazionale, di assicurare a ciascuno il diritto allo studio attraverso interventi personalizzati. Tuttavia, per costruire un sistema educativo capace di garantire concretamente l'inclusione, è necessario integrare la Pedagogia Speciale con le Scienze della Formazione, riconoscendo e valorizzando le specificità individuali attraverso approcci mirati. Le nuove frontiere della Pedagogia Speciale includono l'adozione di una pedagogia intersezionale, la pianificazione del progetto di vita degli studenti, l'uso consapevole della tecnologia², il *faculty development* attraverso l'*Universal Design for Learning*³, il supporto ai talenti⁴ e la loro

¹ G. Lombardi & P. Lucatini, *Gli allievi con disabilità di cittadinanza non italiana: oltre i confini e le barriere*, in L. Chiappetta (a cura di), *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva*, Anicia, Roma 2020, pp. 373-380; F. Monceri, *Beyond universality: rethinking transculturality and the transcultural self*, in «Journal of multicultural discourses», 14, 2019, n. 1, pp. 78-91.

² G. Bonavolonta & S.M. Pagliaria, *Tra Timor e Vereor: Il Complesso Dibattito sul Rapporto Uomo-Macchina e la valenza dei Chatbot IA nei contesti educativi*, in «Nuova secondaria», 8, 2024, pp. 293-303.

³ C.D. Hromalik, W. Myhill, C. Ohrazda & N. Carr, *Increasing universal desing for learning knowledge and application at a community college: the universal design for learning academy*, in «International journal of inclusive education», 28, 2021, n. 3, pp. 1-16.

⁴ M.M. Criss, G.S. Pettit, J.E. Bates, K.A. Dodge & A.L. Lapp, *Family adversity, positive peer*

autodeterminazione⁵, l'uso di approcci narrativi⁶ e la promozione di ricerche e pratiche innovative.

Dalle diverse presentazioni del panel sono emersi sette binomi chiave di interesse che rappresentano le nuove frontiere per la pedagogia speciale.

Innanzitutto, la pedagogia intersezionale e l'inclusione sono diventate fondamentali per garantire il diritto all'istruzione. È essenziale migliorare la guida alla transizione di carriera e la formazione degli insegnanti affinché possano applicare efficacemente i principi di autodeterminazione e riconoscimento reciproco, co-costruendo linee guida con le comunità transgender, intersessuali e di genere.

Un altro aspetto cruciale è la pianificazione del progetto di vita e le sinergie educative, dove i docenti devono concentrarsi sul progetto di vita degli allievi, principalmente per coloro i quali ricevono un sostegno didattico. La collaborazione tra contesti educativi e comunitari è necessaria per progettare percorsi personalizzati che promuovano l'autonomia e l'empowerment.

L'innovazione tecnologica e l'uso consapevole della tecnologia rappresentano una sfida significativa. Le nuove tecnologie e l'intelligenza artificiale devono essere utilizzate consapevolmente per promuovere un apprendimento significativo. Per evitare bias e polarizzazioni, l'innovazione tecnologica deve essere guidata da una pedagogia speciale per garantire un linguaggio inclusivo e accessibile e un approccio etico alla raccolta e interpretazione dei dati.

Il *faculty development* e l'Universal Design for Learning (UDL) sono fondamentali per promuovere l'inclusione nelle istituzioni educative. Per far ciò è necessario che gli insegnanti vengano formati per migliorare la motivazione e l'engagement degli studenti.

È altrettanto importante il supporto ai talenti e l'autodeterminazione, che implica riconoscere e coltivare i talenti degli studenti attraverso

relationships, and children's externalizing behavior: a longitudinal perspective on risk and resilience, in «Child development», 73, 2002, n. 4, pp. 1220-1237.

⁵ L. Dunn & L. Thrall, *Development of self-determination across childhood and adolescence*, in «Journal of occupational therapy, schools & early intervention», 5, 2012, n. 2, pp. 165-181.

⁶ P. Gaspari & G. Lombardi, *L'approccio narrativo e le sue possibili declinazioni in pedagogia speciale: il teatro come linguaggio e contesto inclusivo*, in «Italian journal of special education for inclusion», X, 2022, n. 2, pp. 180-188; F. Bocci, *Altrisguardi. Modi diversi di narrare la diversità*, Pensa MultiMedia, Lecce 2013.

strumenti di *peer nomination* che riducano i bias e aumentino il ruolo attribuito ai pari nel catalizzare i talenti, promuovendo autonomia e autodeterminazione fin dalla prima infanzia con il coinvolgimento familiare ed educativo.

Gli approcci narrativi e i contesti inclusivi utilizzano la narrazione come strumento potente per promuovere l'inclusione, permettendo la (ri) costruzione e reinvenzione di storie personali e collettive e facilitando la comunicazione e l'accessibilità all'interno dei contesti educativi.

Infine, la ricerca e le pratiche innovative si concentrano sulla decostruzione delle nozioni di disabilità attraverso l'analisi narrativa, trasformando i contesti educativi basati sui bisogni degli allievi e migliorando la comprensione con una visione intersezionale che collega scuole e servizi socio-sanitari; offrendo una visione olistica degli studenti con disabilità o background migratorio; e utilizzando indici bibliometrici nella pedagogia speciale per analizzare i progressi della ricerca.

In conclusione, come si è discusso nel panel 3: "le nuove frontiere per la pedagogia speciale", le sfide poste da una società in continua evoluzione rendono necessario un costante aggiornamento degli strumenti teorici e delle metodologie adottate dalla Pedagogia Speciale. Solo promuovendo un rinnovato approccio integrato tra discipline, che miri a rispondere in modo olistico ai bisogni educativi speciali, sarà possibile assicurare pienamente il diritto allo studio e la partecipazione sociale. In questa prospettiva, l'ulteriore sviluppo di collaborazioni sempre più sinergiche tra Pedagogia Speciale e Scienze della Formazione potrà contribuire in modo decisivo all'evoluzione di sistemi educativi realmente inclusivi ed equi.

Per raggiungere questi obiettivi è cruciale investire nella formazione continua del personale docente, promuovere l'uso consapevole della tecnologia e sviluppare metodologie didattiche che valorizzino le diversità. La ricerca deve accompagnare questi processi, fornendo dati e strumenti per una didattica sempre più efficace e inclusiva. Solo attraverso un impegno collettivo e multidisciplinare sarà possibile rispondere alle sfide del presente e del futuro, costruendo un sistema educativo che riconosca e valorizzi ogni individuo nella sua unicità.

Riferimenti bibliografici

- Bocci F. (2013), *Altrisguardi. Modi diversi di narrare la diversità*, Lecce: Pensa Multi-Media.
- Bonavolonta G. & Pagliaria S.M., *Tra Timor e Vereor: Il Complesso Dibattito sul Rapporto Uomo-Macchina e la valenza dei Chatbot IA nei contesti educativi*, in «Nuova secondaria», 8, 2024, pp. 293-303.
- Criss M.M., Pettit G.S., Bates J.E., Dodge K.A. & Lapp A.L., *Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: a longitudinal perspective on risk and resilience*, in «Child development», 73, n. 4, 2002, pp. 1220-1237.
- Dunn L. & Thrall L., *Development of self-determination across childhood and adolescence*, in «Journal of occupational therapy, schools & early intervention», 5, n. 2, 2012, pp. 165-181.
- Gaspari P. & Lombardi G., *L'approccio narrativo e le sue possibili declinazioni in pedagogia speciale: il teatro come linguaggio e contesto inclusivo*, in «Italian journal of special education for inclusion», X, n. 2, 2022, pp. 180-188.
- Hromalik C.D., Myhill W., Ohrazda C. & Carr N. (2021), *Increasing universal design for learning knowledge and application at a community college: the universal design for learning academy*, in «International journal of inclusive education», 28, n. 3, 2021, pp. 1-16.
- Lombardi G. & Lucatini P. (2020), *Gli allievi con disabilità di cittadinanza non italiana: oltre i confini e le barriere*, in L. Chiappetta (a cura di), *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva*, Roma: Anicia, pp. 373-380.
- Monceri F., *Beyond universality: rethinking transculturality and the transcultural self*, in «Journal of multicultural discourses», 14, n. 1, 2019, pp. 78-91.

INTRODUZIONE

Barbara De Angelis, Giuseppe Filippo Dettori

La pedagogia speciale da sempre orienta il suo lavoro di ricerca tra frontiere complesse che aprono ipotesi e prospettive sempre nuove e delineano terreni fragili che inducono gli studiosi all'attenzione e alla prudenza perché, come scriveva Andrea Canevaro (1999, p. 28), "(...) vi sono molti universi attraverso cui transitare, molti mondi: ognuno può essere aggressivo ed esigere una sfida, e queste sfide non si connettono fra loro, non hanno una totalizzazione complessiva", e talvolta non è facile proporre risposte valide, condivise, efficaci.

È quello che succede nel sistema educativo dove insegnanti, docenti, educatori, mettono quotidianamente in atto processi inclusivi ma non sempre attraverso una visione comune di "bisogno educativo", "progetto di vita", "cura", "ambiente di apprendimento".

Gli studi e le ricerche, le riflessioni concettuali e le azioni operative offerti dalla pedagogia speciale e dalla didattica speciale, hanno fatto dei processi di integrazione e di inclusione fattori di innovazione, di cambiamento sociale e di prevenzione, rilevando l'importanza dell'apprendimento dentro a una comunità e all'interno di territori e contesti, consolidando la vita sociale attraverso il progetto di vita e l'acquisizione delle competenze quotidiane legate all'autonomia, chiarendo che la via per l'inclusione è l'educazione e non la medicalizzazione.

Gli ambiti di seguito proposti possono essere oggi considerati delle sfide che richiedono agli studiosi molta attenzione per poter offrire agli operatori indicazioni metodologiche per la realizzazione di interventi educativi di qualità. In modo sintetico, senza alcuna pretesa d'eshaustività, nelle righe successive si mettono a fuoco tre possibili filoni di approfondimento che (insieme ad altri, naturalmente) promuovono la continua costruzione di un alfabeto contemporaneo della pedagogia speciale e della didattica speciale con riferimento ad alcune prospettive e frontiere odierne dell'educazione.

Inclusione come cura di sé, bene comune e attenzione al contesto

L'inclusione, identificata come il paradigma pedagogico più attuale e valido per le emergenze e le sfide educative dei nostri tempi, oggi, nel significato profondo del suo esercizio, manifesta tutta la sua forza innovativa sia rimarcando la condizione necessaria di ogni individuo di costituirsi in quanto persona attiva, autonoma e *partecipante*, sia focalizzando, come vedremo più avanti, la connotazione facilitante del *contesto* come uno dei pilastri indispensabili dei moderni sistemi formativi.

In ottica pedagogica e sociale il concetto chiave di partecipazione è alla base della costruzione dei processi inclusivi ed è considerato fondamentale per il consolidamento e per lo sviluppo di ogni individuo nella società perché coinvolge diverse dimensioni: l'investimento emotivo e psicologico nell'intraprendere azioni e attività; il ruolo che ogni individuo assume nel far parte di un gruppo o di un progetto; il carico di responsabilità che gli viene attribuito; la possibilità di esprimere la propria opinione e intervenire attivamente. I nuclei fondanti della partecipazione attiva si basano sull'importanza del bene comune (Nussbaum, 2007), sul coinvolgimento nei processi decisionali, sul diritto di ciascuno di esprimersi liberamente (Fielding, 2012), a cui si aggiungono tematiche e questioni legate alla contemporaneità (la capacità di costruire alleanze formative fra sistema educativo, famiglie, lavoro; la progettazione pedagogica in dialogo con i territori), alle nuove emergenze sociali (la questione di genere, il ruolo riconosciuto alle life skills), tecnologiche e globali. In tal senso, nell'immediata quotidianità, la partecipazione attiva è alla base della costruzione dei processi inclusivi, e l'inclusione si configura come strategia per il perseguimento del bene comune, da raggiungere attraverso esperienze che consentono ad ogni individuo di apprendere ad aver cura di sé, degli altri, dell'ambiente e degli spazi di vita.

Affinché ogni individuo possa costruire la possibilità di realizzare il proprio progetto di vita -che si ha modo e ragione di scegliere e di progettare grazie alle abilità, le capacità e le competenze acquisite e promosse dai processi educativi formali, informali e non formali- sembra ormai imprescindibile per la pedagogia speciale perseguire due specifici obiettivi formativi inclusivi: lo studio del benessere e la promozione dello sviluppo integrale della persona nei diversi contesti di vita.

Ciò significa che, per permettere ad ognuno di diventare un cittadino attivo e partecipante, all'interno dei percorsi educativi inclusivi è fonda-

te e necessario predisporre la pratica della "*cura sui*", ovvero la capacità di leggere se stessi per darsi un orientamento e rendere l'immagine di sé sempre aperta rispetto al proprio futuro, per guardare a se stessi come individui appartenenti a una comunità di cui si è parte sociale e politica, ed espressione attiva (Canevaro, 2015; Mortari, 2020; De Angelis, 2008; 2017).

Qui in particolare parlando di cura di sé intendiamo riferirci a quella predisposizione e vocazione educativa del soggetto (De Angelis, 2004) contrassegnata dall'impegno per se stesso e da pratiche riflessive (Massa, 1983; Mortari, 2020), interpretative e orientative nell'ottica paradigmatica dell'inclusione che coniuga il riconoscimento e il rispetto dell'unicità di ogni persona e della pluralità delle esperienze umane con la costruzione di percorsi formativi dove il soggetto si riconosce come agente, capace di emanciparsi, di divenire edificatore del proprio ruolo sociale e del senso personale interiore (De Angelis, 2023a), in quel processo formativo in cui da una cultura dell'abilitazione si passa ad una cultura dell'autodeterminazione (Iori, Augelli, Bruzzone & Musi, 2010).

Per realizzare tutto ciò è importante poter fare affidamento su "contesti competenti", cioè in grado di sollecitare competenze che aiutino a superare fenomeni come l'assistenzialismo (ancora presente in qualche misura nel nostro paese), a delineare e a realizzare ambienti capaci di garantire gli elementi teorici e operativi per collocare ogni intervento pedagogico-didattico all'interno di dimensioni che riguardano sia gli attori coinvolti che il contesto di riferimento.

L'inclusione, sappiamo bene, richiede un'azione di sistema e buone prassi, intese come esperienze positive, azioni etiche e politiche che possano cambiare l'organizzazione del contesto. Le attività pedagogico-didattiche che ne derivano, devono poi situarsi oltre la compensazione degli svantaggi (effettuati attraverso l'offerta di beni e servizi) e devono impegnarsi per ampliare e garantire le capacità (*capabilities*) di scelta individuali e collettive che non riguardano solamente i bisogni primari (alimentarsi, curarsi, istruirsi), ma tutte le dimensioni della vita umana (le libertà, le autonomie, le possibilità di partecipazione,...) in una prospettiva in cui i diritti fondamentali costituiscono un impegno inalienabile per tutti noi.

I documenti siglati dagli organismi internazionali (UNESCO, 1994; ONU, 2006; European Parliament and Council, 2006; UNESCO, 2009; EADSNE, 2009; Eurofound, 2012; ONU, 2015; Commissione europea, 2016; UNESCO, 2017; UE, 2021), la normativa italiana quale esempio di eccellenza della cultura dell'inclusione (Legge 104/92; Legge 17/99; Legge 170/2010),

e la letteratura pedagogica di riferimento (Canevaro, 2006; Gousso, 2007; Booth, Ainscow & Dovo, 2014; Cottini, 2016), rimandano ad alcuni concetti chiave irrinunciabili per poter attivare e orientare l'accessibilità dei contesti educativi in ottica inclusiva: l'accesso alle conoscenze, la cultura del progetto, gli strumenti e le strategie, la comunità di pratiche.

Ciò significa puntare anche sulla trasformazione dei luoghi dell'educazione, intesi come contesti dove costruire nuove reti e ricercare forme innovative di comunicazione (De Angelis, 2023b). Si tratta di assumere un approccio didattico «globale» non per strutturare interventi specialistici in risposta alle difficoltà o alle disabilità specifiche, ma per intervenire sulle condizioni educative che rendono gli ambienti e i contesti di vita accoglienti per tutti, in maniera differenziata e attenta alle potenzialità di ciascuno.

Il progetto di vita

L'elaborazione del progetto di vita è l'aspetto fondamentale di tutto l'itinerario educativo, che dà senso al percorso di progettazione e di valutazione e inaugura il circolo virtuoso tra pianificazione e monitoraggio degli esiti. Si tratta di mettere in luce obiettivi di miglioramento della qualità di vita nei diversi domini, traducendoli via via in interventi di sostegno formale e informale. Il progetto comprende tutto ciò che ci si propone di compiere per il raggiungimento di tali obiettivi generali tramite un insieme articolato di attività tra loro sinergiche. È l'insieme organizzato delle risposte e degli interventi che accompagnano la persona con disabilità nel suo ciclo di vita, valutando la modificazione dei bisogni nelle differenti fasce d'età, in relazione al contesto in cui è inserita, con la finalità di garantirgli il più alto grado possibile di autonomia (Pavone, 2009). Tale progetto individua gli obiettivi formativi, abilitativi e di socializzazione specifici per ogni persona con disabilità, tenendo conto delle sue capacità, potenzialità e aspirazioni; orienta le sue scelte formative e lavorative, promuove l'autonomia e l'autodeterminazione (Mura, 2018). È importante, dunque, sottolineare che il progetto di vita è uno strumento dinamico e flessibile, che deve essere aggiornato periodicamente per rispondere alle esigenze in continua evoluzione dell'individuo; la sua redazione e il suo monitoraggio richiedono la stretta collaborazione fra i docenti e tutti gli attori coinvolti nel percorso di vita, in primis la famiglia e la persona stessa con disabilità (Canevaro & Ianes, 2022).

Pertanto, il progetto di vita non può prescindere da una specifica attenzione alle dimensioni che favoriscono lo sviluppo e la permanenza della possibilità di autodeterminarsi, con particolare riferimento a due dimensioni interne (conoscenze e abilità) e due dimensioni esterne (sostegni e opportunità). Studi recenti hanno infatti dimostrato che per un accompagnamento adeguato dell'adulto con disabilità è necessario intervenire in maniera mirata partendo sempre dalla volontà della persona, evitando l'eccesso di controllo, come anche l'Unione Europea ha messo in evidenza a proposito dell'uso inappropriato dell'amministrazione di sostegno che in alcuni casi ha mortificato la libertà della persona (Dettori & Mura, 2024).

Importante sfida nella stesura del progetto di vita è anche la collaborazione con altre discipline che possono supportare la pedagogia nel favorire percorsi veramente personalizzati. La sinergia fra pedagogia e medicina è per esempio indispensabile per una lettura approfondita e rigorosa della complessità del soggetto con disabilità (Dettori & Carboni, 2021), ma è altrettanto importante aprirsi al confronto con altri saperi come per esempio la psicologia, l'ingegneria, l'economia, il diritto.

Le tecnologie per l'apprendimento

Le tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC) possono rappresentare un'ottima opportunità di apprendimento e di supporto per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali (BES) e quindi per gli allievi con disabilità e DSA. L'efficacia dell'utilizzo delle TIC per l'inclusione di allievi con disabilità è stata dimostrata, anche in ambito di progettazione assistita, nella special education (Francisco *et al.*, 2020). I risultati delle ricerche sono stati recepiti in ambito normativo; infatti, nella legge 107/2015 e, in particolar modo, nel Piano Nazionale Scuola Digitale³ (PNSD), si definiscono le molteplici opportunità delle TIC per garantire una svolta innovativa dal punto di vista didattico e metodologico.

La Legge 170/2010, all'art.5 comma 2 garantisce "l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche...".

Da diversi anni la ricerca si è soffermata sull'apporto che le TIC possono offrire per facilitare l'apprendimento di studenti con disabilità e DSA: alcuni studi pur mettendo in risalto l'importante supporto delle tecnologie nella didattica mettono in guardia i docenti dall'eccessiva delega alle

stesse (Duncan *et. al.*, 2024). È importante, infatti, nella predisposizione di un PEI o PDP valorizzare le relazioni interpersonali, promuovere il lavoro di gruppo, stimolare il problem solving in coppie di studenti. Uno studio che ha coinvolto studenti universitari con DSA ha messo in evidenza che spesso i docenti non conoscono i disturbi e faticano a trovare metodologie didattiche efficaci e modalità di verifica adeguate alla valutazione degli allievi durante gli esami; gli intervistati chiedono più attenzione da parte dei professori per un'università più focalizzata alle relazioni e non solo all'utilizzo di tecnologie nella didattica (Dettori, 2015). Le tecnologie, insomma, sono in grado di garantire un importante aiuto ma non è pensabile "piegare" la didattica solo su di esse che, se utilizzate in modo esclusivo e non integrato con approcci che prevedano la cooperazione fra studenti, possono generare isolamento anziché inclusione.

Riferimenti bibliografici

- Booth M., Ainscow M. & F. Dovigo (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma: Carocci.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*, Bologna: Edizioni Dehoniane.
- Canevaro A. & Ianes D. (2022), *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- De Angelis B. (2004), *Un itinerario pedagogico: la narrazione e l'integrazione delle culture*, in Porcheddu A. (a cura di) *Educare e formare nella società multiculturale*, Roma: Anicia.
- De Angelis B. (2008), *I valori: gli orientatori dell'educazione*, in Cambi F. & Olivieri S. (a cura di) *Modernizzazione e pedagogia in Italia. Il Novecento. Cultura, istituzioni e pratiche educative*, Milano: Unicopli.
- De Angelis B. (2023b), *Progettazione e cultura dell'inclusione per ripensare l'accessibilità alle conoscenze*, in Farroni L., Carlini A. & Mancini M.F., *Orizzonti di Accessibilità. Azioni e processi per percorsi inclusivi*, Roma: Roma Tre Press.

- De Angelis B. (2017), *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione*, Milano: FrancoAngeli.
- De Angelis B. (2023a), *Narrazione di sé e orientamento: buone pratiche per sviluppare l'agentività dei giovani NEET*, in Milana M., Perillo P., Muscarà M. & Agrusti F. (2023), *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*, Milano: FrancoAngeli.
- Dettori F. (2015), *Né asino né pigro sono dislessico*, Milano: FrancoAngeli.
- Dettori F. & Carboni F. (2021), *I disturbi del neurosviluppo e del comportamento. sapere medico e pedagogico didattico al servizio dell'inclusione*, Milano: FrancoAngeli.
- Dettori F. & Mura E., *La disabilità in età adulta ed il confine tra protezione e promozione dell'autodeterminazione*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 12(1), 2024, pp. 293-301.
- Duncan J., Punch R., Gauntlett M. & Talbot-Stokes R., *School Autonomy and Discrimination against Students with Disability in Australian Primary and Secondary Education Settings: A Scoping Review*, in «International Journal of Inclusive Education», 28(7), 2024, pp. 1108-1120.
- Fielding M., *Beyond Student Voice. Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy*, in «Revista de Education», 359, 2012, pp. 45-65.
- Francisco M., Hartman M., & Wang Y. (2020), *Inclusion and Special Education*, in «Education Sciences», 10, 9, 238, <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>.
- Goussot A. (2007), *Epistemologia, tappe costitutive e metodologie della pedagogia speciale*, Roma: Aracne editrice.
- Iori V., Augelli A., Bruzzone D. & Musi E. (2010), *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1983), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano: Unicopli.
- Mortari L. (2020), *Aver cura di sé*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mura A. (2016), *Diversità e inclusione: Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia*, Bologna: il Mulino.
- Pavone M. (a cura di) (2009), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento: Erickson.

IN CERCA DI TALENTI: ADATTAMENTO ITALIANO DI UNO STRUMENTO DI PEER NOMINATION PER L'IDENTIFICAZIONE DEL PARI PLUSDOTATO

Francesca Baccassino*, Stefania Pinnelli*

* Università del Salento

1. Il ruolo dei pari: catalizzatori e intercettatori di talenti

La concezione dell'intelligenza e del talento ha subito una notevole evoluzione nel corso del tempo, passando da una visione di stampo innatista, psicometrico e cristallizzato a una visione multifattoriale e dinamica come esemplificato dal "Differentiated Model of Giftedness and Talent" (DMGT) di Francois Gagné¹.

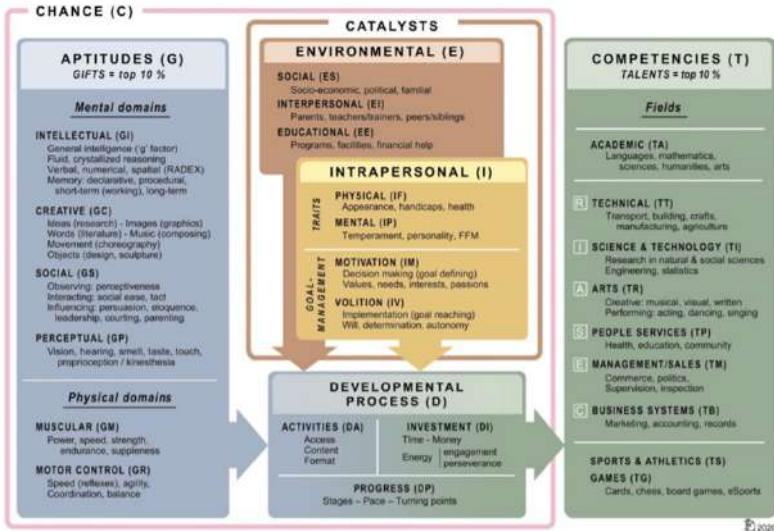


Fig. 1. DMGT.

Fonte: <https://gagnefrancoys.wixsite.com/dmgt-mddt> (Ultima consultazione: 22/08/2022).

¹ F. Gagné, *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*, in «High ability studies», 15(2), 2004, pp. 119-147.

Gagné distingue il dono dal talento, intendendo con il primo le abilità naturali e con il secondo l'espressione sviluppata di queste abilità attraverso formazione e pratica. Questo processo è influenzato dai catalizzatori che possono essere intrapersonali, come motivazione e personalità, e contestuali, come contesto sociale e culturale (Fig. 1).

Tra i catalizzatori interpersonali i pari svolgono un ruolo cruciale nel processo di sviluppo del talento. Le relazioni positive tra pari influenzano il benessere dei bambini, sviluppano la resilienza e innalzano l'autostima^{2,3}. I coetanei possono fungere da contesti di socializzazione «correttivi», aiutando i bambini a rischio a sviluppare abilità non apprese a casa e fornendo interventi comportamentali positivi per coloro che sono esposti a esperienze negative in famiglia⁴. Questo supporto emotivo e sociale incoraggia l'esplorazione e la manifestazione delle capacità innate. In contesti educativi e formativi, la collaborazione con pari facilita l'apprendimento attraverso il confronto di idee e strategie, arricchendo il processo di acquisizione di conoscenze e competenze.

I pari possono avere anche un ruolo specifico nel riconoscimento e nella segnalazione dei talenti dei loro coetanei: tale processo, definito *peer nomination*, prevede che gli studenti individuino e nominino i compagni che ritengono possiedano talenti particolari o capacità eccezionali. Questo approccio è utile per identificare individui che potrebbero non essere stati riconosciuti attraverso valutazioni formali e offre vantaggi come una maggiore diversità di prospettive e un costo inferiore rispetto ad altri strumenti⁵. Inoltre, i pari hanno l'opportunità di osservare capacità e talenti in una varietà di situazioni e di contesti formali e informali, consentendo il riconoscimento di competenze che potrebbero non essere evidenti durante la didattica tradizionale⁶.

È stato riscontrato che esiste una correlazione statisticamente signifi-

² W.W. Hartup & N. Stevens, *Friendships and adaptation across the life span*, in «Current directions in psychological science», 8(3), 1999, pp. 76-79.

³ N. Butler, Z. Quigg, R. Bates, L. Jones, E. Ashworth, S. Gowland & M. Jones, *The contributing role of family, school, and peer supportive relationships in protecting the mental wellbeing of children and adolescents*, in «School Mental Health», 14(3), 2022, pp. 776-788.

⁴ M.M. Criss, G.S. Pettit, J.E. Bates, K.A. Dodge & A.L. Lapp, *Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience*, in «Child development», 73(4), 2002, pp. 1220-1237.

⁵ K.H. Rubin & J.S. Cohen, *The revised class play: correlates of peer assessed social behaviors in middle childhood*, in «Advances in Behavioral Assessment of Children & Families», 1986.

⁶ L. Massé & F. Gagné, *Should self-nominations be allowed in peer nomination forms?*, in «Gifted child quarterly», 40(1), 1996, pp. 24-30.

cativa tra i punteggi delle nomination tra pari e i punteggi ai test di intelligenza: ciò suggerisce che i coetanei possono intercettare con precisione determinate capacità cognitive dei loro compagni di classe⁷ e che entrambi gli strumenti possono essere usati come metodi complementari⁸.

2. Tracking Talents

Uno strumento per la nomina dei pari è quello ideato da Francois Gagné⁹, come prodotto finale di un progetto di ricerca quinquennale, chiamato "Projet PAIRS". L'obiettivo di Tracking Talents è raccogliere informazioni su diverse abilità da più fonti. Queste fonti includono gli stessi studenti, i loro compagni di classe e gli insegnanti, il che porta a descrivere lo strumento come Peer, Teacher, and Self-Nominations Forms (PTSNF). L'Autore suggerisce di non utilizzare lo strumento da solo per lo scopo identificativo ma accostarlo agli altri strumenti conosciuti. Tuttavia, lo strumento può fornire delle prime indicazioni ed essere valido nell'aumentare la conoscenza che gli insegnanti hanno dei loro studenti (punti di forza) e supportare la programmazione.

Il vantaggio principale è avere più osservatori. Le abilità considerate spaziano non solo sulle capacità cognitive e i talenti accademici, ma anche su abilità fisiche e sociali, oltre a talenti tecnologici e artistici. Lo strumento è flessibile e può essere utilizzato per diversi scopi:

- a) Sensibilizzazione sociale sui talenti individuali: l'insegnante può presentare lo strumento stimolando una riflessione sui comportamenti che meglio esprimono ogni area di eccellenza. Gli studenti possono osservare i compagni, completare il modulo, confrontare le loro scelte e discutere le ragioni di eventuali discrepanze. L'insegnante può anche organizzare attività in cui gli studenti presentano le loro abilità in ciascun dominio.
- b) Differenziazione del curriculum: lo strumento può aiutare i docenti a strutturare attività didattiche differenziate. Si possono creare gruppi di studenti con talenti simili per lavorare su progetti a lungo termine o distribuire studenti con talenti simili in diversi gruppi per sviluppare abilità specifiche.

⁷ S.T. Schroth & J.A. Helfer, *Urban school districts' enrichment programs: Who should be served*, in «Journal of Urban Education», 5(1), 2008, pp. 7-17.

⁸ Kaya, *op. cit.*

⁹ F. Gagné, *Tracking Talents: Forms A & B*, 1999, Brossard, QC: Author.

- c) Aumento dell'autostima e dell'autoefficacia: solitamente la scuola riconosce solo i talenti accademici. Tracking Talents valorizza la varietà di talenti presenti in classe, con un effetto positivo sull'autostima degli studenti.

Tracking Talents è disponibile in due moduli, A e B, ciascuno con 4 domini di talenti e 12 item distinti scelti per riflettere la diversità delle abilità manifestate nel contesto scolastico.

MODULO A		MODULO B	
Aree di talento	Domini di talento	Aree di talento	Domini di talento
Talento accademico	2. Enciclopedia (conoscenza generale)	Abilità fisiche	2. Hercules
	7. Fulmine (velocità nel rispondere)		9. Instancabile
	8. Scienziato		13. Lepre
	13. Idea Brillante (originale, creativo)	Arti (musica)	3. Musicista
Talento meccanico-tecnico	3. Tuttofare	Arti (visuale)	6. Cantante
	5. Programmatore		11. Ballerino
	11. Meccanico		5. Artista
Arti (recitazione)	4. Comico	Abilità interpersonali (stima sociale)	10. Artigiano
	10. Attore		4. Leader
Abilità interpersonali (etico-affettive)	6. Consigliere		7. Socievole
	9. Incoraggiatore		8. Rappresentante
	12. Giudice		12. Oratore

Fig. 2. Modulo A e Modulo B.

Gli studenti e gli insegnanti, attraverso le loro scelte, sono in grado di generare non soltanto un punteggio complessivo ma anche punteggi specifici per ciascun dominio di talento.

Ogni item è composto da quattro elementi:

- un'icona che illustra il talento e funge da attrazione per gli studenti;
- un titolo che specifica il tipo di talento da indagare;
- una descrizione del comportamento di quel talento;
- tre quadrati nei quali inserire le scelte degli studenti.

¹⁰ Tradotto da: Gagnè, 1999, *op. cit.*

Ogni studente può scegliere fino a tre opzioni in ordine di preferenza per ciascun dominio. Studi empirici dell'Autore hanno dimostrato che questo numero è sufficiente per ottenere punteggi affidabili sul talento¹¹. Per semplificare il processo, gli studenti non devono inserire i nomi dei compagni che intendono nominare, ma devono indicare il numero corrispondente dall'elenco della classe.

L'Autore consiglia di utilizzare lo strumento con alunni dai 9 ai 13 anni perché il linguaggio potrebbe risultare troppo avanzato per bambini più piccoli e troppo elementare per ragazzi più grandi e allarma sul rischio di un possibile pregiudizio di genere cioè scelte esclusive fra persone dello stesso genere.

3. Il processo di adattamento italiano: In cerca di Talenti

Il processo di adattamento in lingua italiana ha richiesto due fasi sperimentali, con il coinvolgimento degli studenti di Scienze della Formazione Primaria, ovvero insegnanti pre-service.

La prima fase è stata realizzata nell'anno accademico 2022-2023: è stata effettuata la traduzione dei questionari, che si è deciso di intitolare "In cerca di talenti", attraverso una discussione collaborativa con gli studenti, durante la quale sono stati valutati e selezionati congiuntamente i termini più idonei. Questa scelta terminologica è stata basata sull'esperienza dei docenti in formazione nelle scuole con l'obiettivo di garantire una comprensione ottimale da parte dei bambini. Inoltre, sono state operate delle sostituzioni linguistiche per aggiornare alcuni esempi. Dopo un'attenta analisi del livello di comprensione del testo e del registro lessicale dei questionari, si è ritenuto opportuno somministrarli a partire dalla seconda classe della scuola primaria per giudicarne l'adeguatezza per tale fascia d'età.

Al termine di questo processo, i futuri docenti hanno somministrato i questionari tradotti nelle classi in cui stavano svolgendo il loro tirocinio, coinvolgendo complessivamente sei classi di scuola primaria per un totale di 118 alunni.

Considerato che la validità degli asserti prodotti dagli studi di caso viene confermata mediante processi di triangolazione¹², i dati emersi da

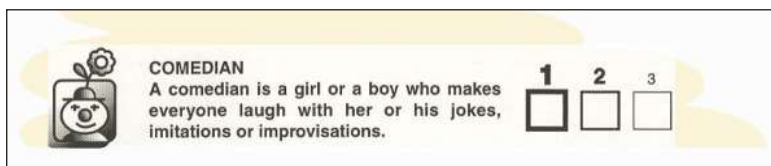
¹¹ Gagnè, 1999, *op. cit.*

¹² R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004.

questa prima sperimentazione sono stati analizzati e valutati nei punti di forza e di fragilità da una triade di attori-ricercatori ossia l'equipe pedagogica di ricerca, i docenti in formazione pre-service e i docenti del Consiglio di Classe. La triangolazione delle fonti informative ha condotto alle medesime considerazioni sui risultati.

Anzitutto, dalla somministrazione è emersa l'incidenza della variabile socioemozionale nell'analisi. Gli studenti tirocinanti di Scienze della formazione Primaria e le docenti di classe hanno notato che i bambini, soprattutto nelle classi seconde e terze, manifestavano una tendenza a nominare le persone con le quali avevano un forte legame emotivo. Questa euristica, una scorciatoia cognitiva che può indurre errori di giudizio, è nota in letteratura come euristica dell'affetto¹³. Per contrastare questo rischio, è stato deciso di inserire un campo vuoto in entrambi i moduli denominato "Amico del Cuore" nel quale i bambini possono esprimere le loro relazioni affettive. L'introduzione di questo campo si è rivelato utile anche per indagare a un primo livello le relazioni interpersonali all'interno del gruppo classe e per orientare l'interpretazione dei risultati, evidenziando l'eventuale presenza dell'euristica citata.

È stata, inoltre, riscontrato un disorientamento delle docenti e delle tirocinanti nell'attribuire i punteggi. Questo perché, nello strumento originale, i bambini inserivano nella casella 1 l'identificativo del compagno più bravo, nella casella 2 il secondo più qualificato e nella casella 3 il terzo più qualificato (Fig. 3).



The image shows a form with a yellow background. On the left is a cartoon drawing of a girl's face with a flower on her head. To the right of the drawing is the text: "COMEDIAN A comedian is a girl or a boy who makes everyone laugh with her or his jokes, imitations or improvisations." To the right of this text are three empty square boxes, each with a number above it: "1", "2", and "3".

Fig. 3. Caselle di nomina originali.

Tuttavia, i punteggi da attribuire nello scoring erano inversi rispetto a questa disposizione: la casella 1 corrispondeva a un punteggio di 3, la casella 2 a un punteggio di 2, e la casella 3 a un punteggio di 1. Per risolvere questa incongruenza, è stata adottata una nuova disposizione

¹³ P. Slovic, M.L. Finucane, E. Peters & D.G. MacGregor, *The affect heuristic*, in «European journal of operational research», 177(3), 2007, pp. 1333-1352.

delle caselle invertendole. Per evitare possibili confusioni tra i bambini riguardo a questa modifica, è stata introdotta una rappresentazione visiva mediante l'uso di fiammelle. Ogni fiammella ha un valore numerico nascosto all'interno dell'immagine grafica: la fiammella più alta corrisponde a un punteggio di 3, la fiammella di altezza media a un punteggio di 2, e la fiammella più bassa a un punteggio di 1 (Fig. 4).

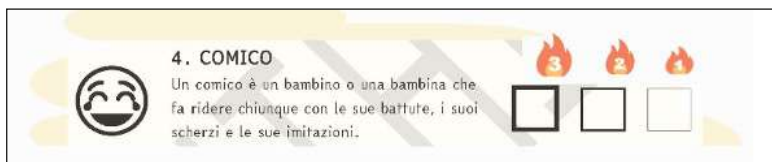


Fig. 4. Nuova numerazione caselle di nomina.

In questo modo, i bambini possono orientarsi visivamente tramite le fiammelle, mentre i docenti possono riferirsi ai numeri nascosti all'interno di esse per attribuire i punteggi. Questo approccio ha garantito una maggiore chiarezza e coerenza nel processo di valutazione.

Nella sperimentazione condotta con le classi seconde e terze della scuola primaria, grazie all'utilizzo di esempi pratici, i bambini hanno compreso chiaramente le domande e formulato giudizi coerenti con le informazioni e le valutazioni fornite sia dai docenti di classe sia dai tirocinanti. Pertanto, è ritenuto opportuno somministrare questi questionari a partire da questa fascia d'età.

I questionari riprogettati sulla base di tali osservazioni, sono stati somministrati in una seconda sperimentazione nell'a.a. 2023-24 ad un nuovo campione di 35 classi di scuola primaria (650 alunni).

Lo strumento così definito si è dimostrato funzionare bene nella nomination tra pari producendo risultati coerenti con le considerazioni degli insegnanti: difatti, molti dei bambini emersi dalle nomination erano già stati riconosciuti dalle docenti per le loro qualità eccellenti in vari ambiti e in alcuni casi i bambini avevano già una valutazione clinica di plusdotazione. Ciò conferma che i pari sono giudici competenti in quanto hanno l'opportunità di scoprire e osservare i compagni in una pluralità di contesti e situazioni.

L'IMPORTANZA DI PROMUOVERE PERCORSI DI FORMAZIONE UDL PER IL PERSONALE ACCADEMICO: UNA REVISIONE SISTEMATICA DELLA LETTERATURA

Alessia Bevilacqua*, Andrea Fiorucci*, Silvia Dell'Anna**,
Francesco Marsili***, Annalisa Morganti***

* Università del Salento, ** Università Libera di Bolzano, *** Università di Perugia

1. La didattica università *UDL-based*

L'*Universal Design for Learning* (UDL) è un quadro di riferimento che propone un approccio flessibile ed inclusivo all'apprendimento, garantendo equità e pari opportunità a tutti gli studenti, tradizionali e non¹. Inizialmente pensato e sviluppato per gli studenti con disabilità, l'UDL si è evoluto focalizzandosi sulle variabilità individuali di tutta la compagine studentesca universitaria e sull'eliminazione delle barriere nella progettazione e nella fruizione dei corsi, promuovendo così contesti accessibili, pianificati in modo proattivo per soddisfare le esigenze di tutti.

Sebbene l'UDL sia riconosciuto a livello globale, la sua applicazione è più comune nell'istruzione primaria e secondaria, invece che in quella universitaria².

L'attuale corpo di studi sull'UDL all'interno dei contesti universitari è infatti relativamente scarso, con molte rassegne che abbracciano un ampio spettro educativo, dai K-12 all'istruzione universitaria, senza un focus dedicato a quest'ultima³, diluendo i benefici specifici dell'UDL nelle istituzioni accademiche.

¹ CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*, retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>.

² Q.I. Almeqdad, A.M. Alodat, M.F. Alquraan, M.A. Mohaidat & A.K. Al-Makhzoomy, *The Effectiveness of Universal Design for Learning: A Systematic Review of the Literature and Meta-analysis*, in «Cogent Education», 10(1), 2023, 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>.

³ B.S. Fornauf, & J.D. Erickson, *Toward an Inclusive Pedagogy through Universal Design for Learning in Higher Education: A Review of the Literature*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», 33(2), 2020, pp. 183-199.; S. Seok, B. DaCosta & R. Hodges, *A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning: Implementation and Effectiveness of Universal Design in Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level*, in «Open Journal of Social Sciences», 6(5), 2018, p. 171, <https://doi.org/10.4236/jss.2018.65014>.

La maggior parte degli studi presenti in letteratura enfatizza le prospettive degli studenti, con un'attenzione insufficiente alle implicazioni per lo sviluppo professionale dei docenti universitari e all'efficacia più ampia dell'UDL come approccio educativo. Si rendono pertanto necessarie ulteriori ricerche per valutare in modo completo i benefici dell'UDL sia per l'apprendimento degli studenti sia per le competenze dei docenti in ambito accademico.

Sulla base dei gap rilevati, un'esplorazione analitica della letteratura sulla diffusione dell'UDL in ambito accademico rappresenta la prima fase dell'ampio progetto intitolato "Design Accessibility Network to Enjoy University" (D.A.N.T.E.-U): un progetto PRIN 2022⁴ finalizzato a promuovere la progettazione e l'implementazione di un curriculum inclusivo nell'istruzione universitaria, attraverso l'applicazione dei principi dell'UDL.

2. Formazione UDL per il personale accademico: una Systematic Review

2.1. Obiettivi e domande di ricerca

Uno dei primi passi del progetto Prin Dante-U ha previsto l'elaborazione di una *Systematic Review* utile a mappare gli interventi *UDL-based* condotti in contesti universitari. Si tratta di un'analisi rigorosa delle evidenze che scaturiscono dall'attenta valutazione della migliore letteratura disponibile su un argomento, secondo criteri di qualità condivisi.

Sulla base di questo obiettivo, sono state individuate tre domande di ricerca:

- RQ1: quali studi indagano l'effetto degli interventi *UDL-based* sulla professionalità del personale docente/accademico nelle università (ad esempio, competenze didattiche, attitudini, agency, ecc.)?
- RQ2: quali studi analizzano l'effetto degli interventi *UDL-based* sul *Faculty Development*/sviluppo istituzionale nelle università (ad esempio, qualità e accessibilità dei corsi e dei programmi universitari, organizzazione, ecc.)?

⁴ Il progetto coinvolge cinque università italiane: l'Università del Salento, unità capofila, e l'Università di RomaTre, l'Università di Perugia, l'Università di Padova e la Libera Università di Bolzano, in qualità di unità di ricerca (PRIN 2022, codice Progetto 2022F5EZ43).

- RQ3: quali studi indagano l'effetto degli interventi *UDL-based* sull'esperienza universitaria degli studenti (ad esempio, apprendimento, rendimento accademico, benessere, frequenza, partecipazione, motivazione, ecc.)?

2.2. Fasi della ricerca: criteri di eleggibilità e modalità di selezione dei contributi

Per la selezione degli studi rilevanti da includere nella presente revisione sistematica, sono stati adottati i seguenti criteri di eleggibilità.

Criteri di inclusione	
Design di ricerca	studi qualitativi, quantitativi o a metodo misto
Intervento	studi con un riferimento esplicito a qualsiasi tipo di intervento che coinvolge uno o più principi dell'UDL rivolti a tutti gli aspetti delle istituzioni universitarie e che considera i bisogni di tutti gli studenti e/o specifiche categorie di studenti (es. studenti con disabilità, studenti non tradizionali ecc.)
Setting	ambienti universitari in presenza, a distanza o in modalità mista
Partecipanti	interventi rivolti al personale docente/accademico; qualsiasi campo o materia di insegnamento poteva essere incluso nello studio
Risultati	interventi con un impatto sul personale accademico, sullo sviluppo professionale/istituzionale e/o sugli studenti
Periodo	studi pubblicati tra gennaio 2014 e dicembre 2023
Lingua	studi condotti in qualsiasi Paese, ma pubblicati in inglese

Fig. 1. Criteri di inclusione.

Per la ricerca degli studi, sono stati esaminati database generali e quelli più conosciuti nel settore educativo come Ovid Psycarticles, SCOPUS, Web of Science, ERIC, ProQuest Education Journal, JSTOR, Ebsco. Sono state anche condotte ulteriori analisi, utilizzando Paper Fetcher, un motore di ricerca online. È stato inoltre effettuato uno screening più accurato dei contenuti delle seguenti riviste internazionali: *Journal of*

Diversity in Higher Education, Journal of Access Retention and Inclusion in Higher Education, European Journal of Special Needs Education, The Journal of Higher Education.

Successivamente, utilizzando il software Rayyan sono stati eliminati i duplicati e si è proceduto con la stesura di un elenco completo di studi adatti per lo *screening*. Per vagliare i titoli e gli *abstract* degli studi selezionati è stato invece utilizzato il software ASReview⁵.

In questa fase, sono stati esclusi solo gli studi che non indagavano l'impatto dell'UDL sulla formazione dei docenti, mentre, in seguito, è stata eseguita una ulteriore revisione indipendente e di controllo del *full text* degli studi.

Nella *Systematic Review* elaborata, sono stati inclusi solo 11 studi scientifici, perché adeguati ai criteri di inclusione individuati (Fig. 2).

Gli studi selezionati sono stati codificati in modo indipendente, facendo riferimento a una tabella condivisa contenente un elenco di aspetti relativi al setting, al tipo di formazione, intervento o programma implementato sull'UDL, ai partecipanti dello studio, ai beneficiari degli interventi, al tipo di esito misurato o osservato e agli aspetti metodologici. Dopo aver completato la revisione indipendente, con il supporto di un terzo revisore, sono stati ulteriormente analizzati i paper con una pertinenza dubbia o con un focus non propriamente definito.

3. Discussione dei risultati

Com'è possibile osservare dalla Fig. 3, la maggior parte degli studi provengono dall'oltreoceano.

Gli autori dei paper hanno utilizzato differenti metodi e disegni di ricerca (per la maggior parte qualitativi), implicando una notevole variabilità in termini di dimensioni del campione e misure adottate, talvolta non fornendo informazioni ampie sul tipo di intervento condotto, sui contenuti, sul personale coinvolto e sulla durata. Il fine è stato quello di valutare l'impatto di una formazione UDL in tre categorie principali di risultati, rispondenti alle iniziali domande di ricerca:

⁵ ASReview è un software sviluppato dall'Università di Utrecht che impiega l'apprendimento automatico interattivo per aiutare il processo di screening di una revisione sistematica.

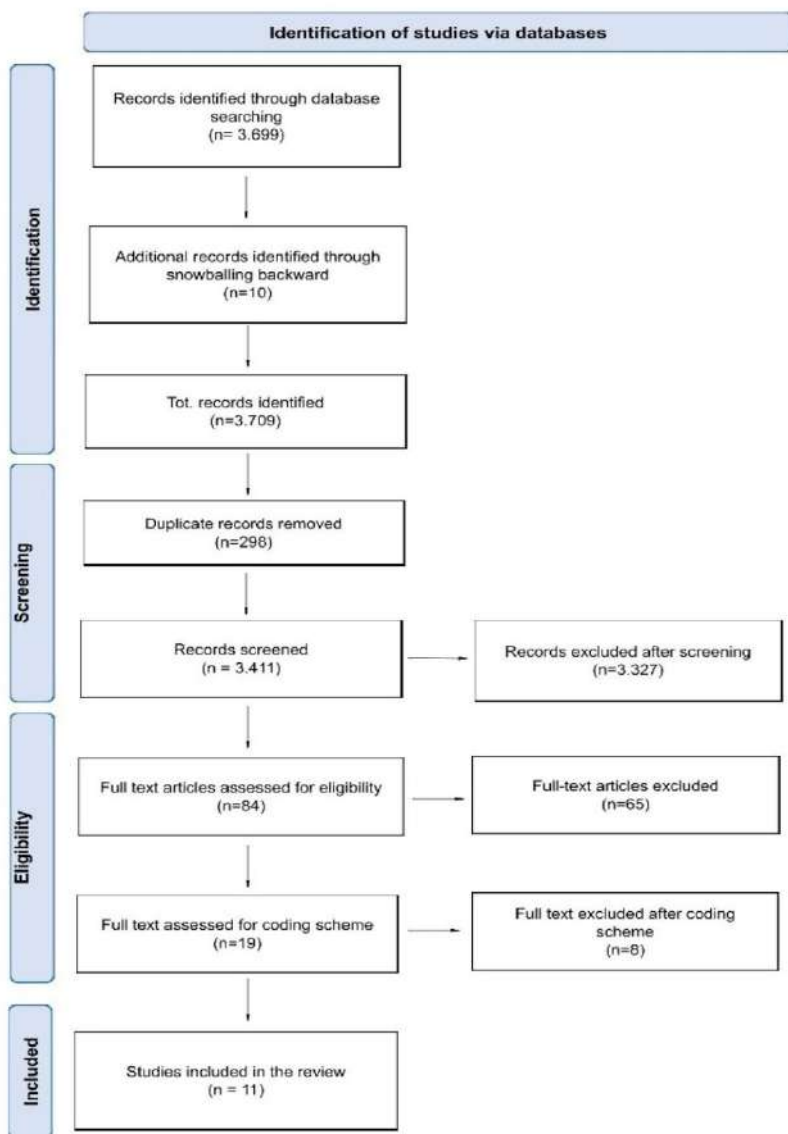


Fig. 2. Diagramma di flusso PRISMA - processo di selezione degli studi.

Study	Country	Type of tertiary education	Research design	Type of intervention	Academic staff involved	Outcome category
Altowairiki (2023)	Saudi Arabia	University	Case study	Interviews, document analysis	In-service training	University/ Faculty development
Carballo, Morgado & Cortés-Vega (2021)	Spain	University	Qualitative evaluation	Questionnaire (open questionnaire), observation	In-service training	University educators' professionalism
Fornauf et al. (2023)	USA	Rural teacher residency program	Self-study	Self-study	Self-study as a situated inquiry into teaching practices	Not specified
Hromalik et al. (2021)	USA	Community college	Pre-post comparison	Questionnaire	In-service training	University educators' professionalism
Hromalik, Myhill & Carr (2020)	USA	Community college	Pre-post comparison	Questionnaire	In-service training	University/ Faculty development
Hutson et al. (2015)	USA	College	Not specified	Assessment of FLC members	Faculty Learning Community (FLC)	University educators' professionalism
Kim, Kong & Tirrota-Esposito (2023)	USA	University	Interpretative study	Questionnaire with qualitative feedback	In-service training	University educators' professionalism, University/ Faculty development
Leslie (2020)	USA	University	Not specified	Questionnaire, grades, group and individual assignments, self-reflection	In-service training	Impact on students
Morña Carballo (2017)	Spain	University	Qualitative evaluation	Questionnaire with open-ended questions	In-service training	University educators' professionalism, impact on students
Wynants Dennis (2018)	USA	University (single faculty)	Interpretative study	Interviews	In-service training	University educators' professionalism
Xie & Rice (2021)	USA	(Liberal art) University	Multi-method	Questionnaire, focus group, workshop recordings	In-service training	University educators' professionalism

Fig. 3. Studi inclusi nella Systematic Review.

- 1) Professionalità del personale accademico;
- 2) Sviluppo dell'Università/Facoltà;
- 3) Impatto sugli studenti.

In merito ai contenuti trattati, l'UDL viene citato esplicitamente come focus centrale o come parte dei contenuti del corso. Alcuni interventi hanno affrontato esclusivamente aspetti legati alla progettazione e all'implementazione del corso, come le strategie didattiche, i materia-

li o i contenuti, mentre altri hanno combinato questi aspetti con temi legati alla più ampia implementazione dell'UDL nell'istruzione universitaria, come le opportunità di supporto, la *leadership* istituzionale e l'organizzazione. Pochi contributi hanno compreso tematiche relative agli studenti con disabilità, mentre i restanti hanno trattato genericamente argomenti il cui miglioramento avrebbe potuto essere vantaggioso per tutti gli studenti (ad esempio, l'accessibilità, la varietà delle opportunità di apprendimento).

Gli studi analizzati indicano che interventi UDL tendono a migliorare le competenze didattiche, la consapevolezza da parte dei docenti delle diverse esigenze di apprendimento e l'accessibilità complessiva dei corsi. Il personale accademico che ha partecipato a corsi formativi UDL ha riferito di aver migliorato l'efficacia dell'insegnamento, la consapevolezza della diversità degli studenti e la capacità di creare ambienti di apprendimento inclusivi.

Questo cambiamento di prospettiva nei confronti della pedagogia inclusiva riflette un crescente riconoscimento del valore che l'UDL offre ai contesti educativi. I programmi di formazione strutturati, capaci di integrare i principi dell'UDL nelle loro metodologie di insegnamento, sono strategie efficaci per promuovere il *Faculty Development* e migliorare le pratiche di insegnamento in contesti accademici.

Per gli studenti, invece, i benefici dell'UDL sono molteplici. L'Approccio Universale per l'Apprendimento non solo aiuta a ridurre le barriere all'apprendimento e a promuovere un senso di appartenenza e di rispetto tra gli studenti provenienti da contesti diversi, compresi quelli con disabilità e gli studenti non tradizionali, ma migliora anche i risultati accademici e i tassi di abbandono, promuovendo al contempo la collaborazione e la cooperazione e sostenendo il benessere e la motivazione degli studenti.

Questo approccio inclusivo consente a tutti gli studenti di diventare *discenti esperti*, di partecipare pienamente alla vita accademica, favorendo esperienze di apprendimento eque.

4. Conclusione

I risultati sottolineano il potenziale trasformativo dell'UDL nel promuovere un ambiente educativo inclusivo, a beneficio sia del personale accademico che degli studenti.

Nonostante i risultati positivi presentati, la *systematic review* iden-

tifica diversi ostacoli che rendono difficile l'adozione dell'approccio UDL nelle università; tra questi vi sono, la mancanza di programmi di formazione completi rivolti specificamente ai docenti universitari, la comprensione limitata dell'applicazione più ampia dell'UDL, al di là degli accomodamenti per le disabilità, e la resistenza al cambiamento all'interno delle strutture istituzionali. Affrontare queste sfide richiede uno sforzo concertato per promuovere l'integrazione dei principi dell'UDL nei programmi di sviluppo della facoltà e una cultura di inclusione a livello istituzionale.

In conclusione, l'implementazione dell'UDL nei contesti accademici si prefigura come passo fondamentale verso la creazione di un ambiente di apprendimento più inclusivo ed efficace, in linea con le esigenze educative contemporanee, garantendo anche che le università siano ben organizzate a creare contesti privi di barriere, architettoniche e di apprendimento, per tutta la compagine studentesca presente nelle aule.

Riferimenti bibliografici

- Almeqdad Q.I., Alodat A.M., Alquraan M.F., Mohaidat M.A. & Al-Makhzoomy A. K., *The Effectiveness of Universal Design for Learning: A Systematic Review of the Literature and Meta-analysis*, in «Cogent Education», 10(1), 2023, 2218191, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>.
- *Altowairiki N.F., *Universal Design for Learning Infusion in Online Higher Education*, in «Online Learning», 27(1), 2023, pp. 296-312. <https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3080>.
- *Carballo R., Morgado B. & Cortés-Vega M.D., *Transforming Faculty Conceptions of Disability and Inclusive Education through a Training Programme*, in «International Journal of Inclusive Education», 25(7), 2021, pp. 843-859, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>.
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*, retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>.
- Fornauf B.S. & Erickson, J.D., *Toward an Inclusive Pedagogy through Universal Design for Learning in Higher Education: A Review of the Literature*, in «Journal of Post-secondary Education and Disability», 33(2), 2020, pp. 183-199.
- *Fornauf B.S., Reagan E.M., McCurdy K., Mascio B. & Collins M., *Universal Design for Learning in a Teacher Residency: Re]Framing Tensions through Collaborative Self-Study*, in «Studying Teacher Education», 19(1), 2023, pp. 102-124, <https://doi.org/10.1080/17425964.2022.2129609>.

- *Hromalik C.D., Myhill W.N., Ohrazda C. A., Carr N.R. & Zumbuhl, S.A., *Increasing Universal Design for Learning Knowledge and Application at a Community College: The Universal Design for Learning Academy*, in «International Journal of Inclusive Education», 28(3), 2021, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931719>.
- *Hromalik C.D., Myhill W.N. & Carr N.R., 'ALL Faculty Should Take This': A Universal Design for Learning Training for Community College Faculty, in «TechTrends», 64, 2020, pp. 91-104. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00439-6>.
- *Hutson B. & Downs H., *The College STAR Faculty Learning Community: Promoting Learning for All Students through Faculty Collaboration*, in «The Journal of Faculty Development», 29(1), 2015, pp. 25-32.
- *Kim H.J., Kong Y. & Tirotta-Esposito R., *Promoting Diversity, Equity, and Inclusion: An Examination of Diversity-Infused Faculty Professional Development Programs*, in «Journal of Higher Education Theory and Practice», 23(11). 2023, <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i11.6224>.
- *Leslie H.J., *Trifecta of Student Engagement: A Framework for an Online Teaching Professional Development Course for Faculty in Higher Education*, in «Journal of Research in Innovative Teaching and Learning», 13(2), 2020, pp. 149-173. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2018-0024>.
- *Moriña A. & Carballo R., *The Impact of a Faculty Training Program on Inclusive Education and Disability*, in «Evaluation and Program Planning», 65, 2017, pp. 77-83.
- Seok S., DaCosta B. & Hodges R., *A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning: Implementation and Effectiveness of Universal Design in Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level*, in «Open Journal of Social Sciences», 6(5), 2018, p. 171, <https://doi.org/10.4236/jss.2018.65014>.
- *Wynants S. & Dennis J., *Professional Development in an Online Context: Opportunities and Challenges from the Voices of College Faculty*, in «Journal of Educators Online», 15(1), n. 1, 2018.
- *Xie J. & Rice M.F., *Professional and Social Investment in Universal Design for Learning in Higher Education: Insights from a Faculty Development Programme*, in «Journal of Further and Higher Education», 45(7), 2021, pp. 886-900, <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1827372>.

LA PEDAGOGIA INCLUSIVA STA LASCIANDO INDIETRO QUALCUNO? CARRIERA ALIAS E FORMAZIONE PER IL DIRITTO ALLO STUDIO DELLE PERSONE TRANS+ E INTERSEX

Barbara Centrone*, Christian Leonardo Cristalli**, Marco di Furia***¹

* *Università degli Studi di Roma Tre*, ** *Segreteria nazionale ARCIGAY*,

*** *Università degli Studi di Foggia*

1. Pedagogia inclusiva come Pedagogia Intersezionale delle Pluralità

In principio fu la pedagogia speciale: forza istituyente², che abita le domande³ cogliendo ciò che sfugge all'attenzione comune⁴. Nel riconoscere la capacità di definire i problemi basilari della Scienza dell'Educazione, grazie al suo essere contemporaneamente al cuore e ai margini, si è iniziato a pensare alla Pedagogia Speciale *come* Pedagogia Inclusiva, data la sua funzione "di cerniera, di mediazione e di raccordo"⁵ con saperi di altre discipline per "orientarsi verso un sapere aperto al cambiamento ed in grado di operare per e nel cambiamento con funzionali strumenti di ricerca e nuove soluzioni migliorative della realtà"⁶.

La problematizzazione di alcune dialettiche legate a discorsi egemonici – medicalizzanti e normativizzanti – rispetto alla diversità, alla disabilità, al costruito di normalità, ha generato, in ambito accademico, una dialettica istituyente tra Pedagogia Speciale e Pedagogia Inclusiva che ha

¹ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso. Ai soli fini della riconoscibilità delle parti (laddove richiesto), si precisa che vanno attribuiti a Barbara Centrone i paragrafi 1 e 3 e a Marco di Furia i paragrafi 2 e 4. Si è fatto ricorso al project work eseguito da Christian Leonardo Cristalli nel 2022, i cui dati sono risultati fondamentali per giustificare la raccolta dati ivi presentata.

² A. Canevaro, *Pedagogia Speciale*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», I, 2013, n. 1, pp. 181-184.

³ L. D'Alonzo Et R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Liguori, Napoli 2012.

⁴ F. Montuschi Et R. Caldin (a cura di), *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*, Studium Educationis, 3, Padova 2004, pp. 511-513.

⁵ F. Bocci, *Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituyente tra rischi e opportunità*, in «Italian Journal Of Special Education For Inclusion», 9, 2021, n. 1, pp. 41-48, p. 44.

⁶ P. Gaspari, *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, Anicia, Roma 2012, p. 45.

certamente permesso di aprirsi alla complessità, e alle frontiere⁷, ma che ha faticato ad insediarsi e a trovare applicazione in ambito scolastico⁸. Infatti, benché i processi inclusivi siano stati teorizzati come dinamici⁹ e, soprattutto grazie ai Disability Studies, si sia cercato di porre l'attenzione sulla necessità di rendere inclusivi i contesti rimuovendo le barriere che generano esclusione¹⁰, il portato trasformativo del paradigma dell'inclusione non ha trovato applicazione: il paradigma della norma, il modello interpretativo della disabilità basato sul deficit, la resistenza a problematizzare il paradigma integrativo e categorizzante, hanno continuato a permeare le leggi e la cultura dell'inclusione anche dopo l'abolizione delle classi differenziali^{11,12}.

Nel tentativo di perseguire l'inclusione di *tutti* si è fatto infatti ricorso a pratiche didattiche, politiche e organizzative escludenti poiché su base deficitaria, ovvero a processi di categorizzazione ed etichettatura (e *bessizzazione*)¹³.

Fuori dalle mura accademiche, negli spazi di attivismo e coscientizzazione attraversati da corpi disabili, con l'influenza dei valori portati avanti dai movimenti femministi e di liberazione omosessuale prima, e con la diffusione di una consapevolezza socio-politica di stampo intersezionale poi, è diventato evidente che fosse necessario problematizzare e sanare lo squilibrio di potere tra i due macrogruppi che i processi inclusivi così applicati generano: il primo, quello delle persone *normali*, nella norma – *nelle norme* – ha il privilegio di essere *già* incluso in un sistema pensato e realizzato sulla base delle sue caratteristiche, ed esercita attivamente il potere di stabilire se, quando, e come includere il secondo gruppo, quello degli *altri*,

⁷ A. Canevaro, *op. cit.*

⁸ R. Medeghini, *Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione*, in D. Goodley & S. D'Alessio, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento 2018, pp. 205-230.

⁹ M. Ainscow, & S. Miles, *Making education for all inclusive: Where next?*, in «Prospects», 38, 2008, n. 1, pp. 15-34.

¹⁰ F. Bocci, *Un tentativo ulteriore di problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies*, in «L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA E SOCIALE», 14, 2015, n. 2, pp. 100-109.

¹¹ R. Medeghini, *op. cit.*

¹² I. Guerini, *Dall'esclusione all'inclusione. Questioni e possibili itinerari di vita per le persone con impairment intellettuale*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 8, 2020, n. 1, pp. 36-52.

¹³ F. Bocci, *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*, in F. Bocci et al., *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2016, pp. 15-82.

dei *fuori norma*, costretti ad un ruolo passivo in questo processo¹⁴.

In questo spazio opaco dove l'individualità viene annullata, i dispositivi di categorizzazione¹⁵ su cui si realizza l'inclusione scolastica, ricalcano i dispositivi sociali di controllo e medicalizzazione dei corpi¹⁶.

È per questo che in ambienti accademici e non, grazie anche alle opportunità di condivisione e dialogo offerto dai social network, le voci di soggettività marginalizzate hanno iniziato a rivendicare la necessità di adottare un paradigma nuovo, sociale ed educativo. Per perseguire valori quali la piena accessibilità e la convivenza pacifica e rispettosa delle differenze interindividuali¹⁷ e la ristrutturazione delle politiche, degli ambienti, del linguaggio in ottica universale (UDL), la pedagogia deve farsi intersezionale e adottare una consapevolezza critica *cripqueer* e antirazzista¹⁸.

Questo è lo sfondo epistemologico della *Pedagogia Intersezionale delle Pluralità* che noi autorə in quanto corpi marginalizzati¹⁹ adottiamo per direzionare i nostri studi, perseguendo l'obiettivo di analizzare in maniera intersezionale pratiche e culture, in ambito educativo e non, e di agire una decostruzione di quei sistemi normativizzanti che generano, dalle differenze interindividuali, diseguaglianze sociali. Per adempiere a tale funzione lo sguardo e l'azione sono diretti a quelle soggettività incorporate ad oggi escluse e marginalizzate in quanto non aderenti al Sistema cis-eteronormativo²⁰, bianco²¹, monogamo²², dell'abilità obbligatoria²³.

Tra queste vi sono le persone transgender, non binarie, gender non conforming e intersex che in Italia subiscono frequenti violazioni siste-

¹⁴ V. Gheno, *Chiamami così: Normalità, diversità e tutte le parole nel mezzo*, Il margine, Trento 2022.

¹⁵ S. D'Alessio, *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam 2011.

¹⁶ M. Foucault, *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano.

¹⁷ Acanfora F., *In altre parole: dizionario minimo di diversità*, Effequ, Firenze 2021.

¹⁸ McRuer R., *Crip theory. Cultural signs of queerness and disability*, New York University Press, New York 2008.

¹⁹ Barbara Centrone si posiziona come persona queer, disabile e neurodivergente; Marco di Furia si posiziona come persona queer, entrambi attivamente impegnati per la difesa dei diritti della comunità LGBTQIA+.

²⁰ Butler J., *Questione di genere: il femminismo e la sovversione dell'identità*, Gius. Laterza & Figli Spa, Roma-Bari 2023.

²¹ Davis A., *Women, race and class: An activist perspective*, in «Women's Studies Quarterly», 10(4), 5, 1982.

²² Vassallo B., *Per una rivoluzione degli affetti: Pensiero monogamo e terrore poliamoroso*, Effequ, Firenze 2022.

²³ Mcruer R., *op. cit.*

miche dei diritti umani sanciti dall'OMS, quali ad esempio il diritto all'autodeterminazione di genere e alla non discriminazione.

La letteratura scientifica internazionale sta esaminando questa situazione prevalentemente attraverso prospettive psicologiche e sociologiche -sebbene il paradigma medicalizzante rimanga predominante.

Con l'intenzione di rispondere a un'esigenza finora poco esplorata nel campo pedagogico, abbiamo avviato un progetto di ricerca, attualmente in corso, che si propone di analizzare il rapporto delle persone trans²⁴ e intersex adulte con l'università in Italia.

Il presente contributo ne illustra alcuni risultati preliminari.

2. Autodeterminazione dellø studente universitariø: un focus sulla carriera alias

In Italia, il numero di persone immatricolate a corsi universitari ha raggiunto le 328.068 unità solamente nell'a.a. 2023/2024²⁵; al termine dell'a.a. 2022/2023, il totale di persone iscritte a centri di formazione superiore ammontava a 1.909.360²⁶, confermando la tendenza di crescita delle iscrizioni cominciata nel 2015 (Fig. 1).

La comunità educante, rivolgendosi ad un corpo studentesco così ampio e diversificato, nonché in crescita costante, ha il dovere di garantire percorsi e strategie che preservino il benessere di ciascunø studente. Ciò significa che quello universitario deve poter rappresentare uno spazio attraversabile, accessibile e sicuro²⁷ per tuttø; sulla base di tale assunto, per promuovere la parità di genere²⁸ e garantire l'autodeterminazione

²⁴ Per abbreviare si utilizza la dicitura *trans+* per indicare l'ombrello che comprende le soggettività trans binarie e non binarie e gender non conforming.

²⁵ Ministero dell'Università e della Ricerca, *Portale dei dati dell'istruzione superiore. Immatricolati per a.a. 1998/99-2023/24*, 2024, estratto da: <https://ustat.mur.gov.it/> (ultima consultazione: agosto 2024).

²⁶ Id., *Portale dei dati dell'istruzione superiore. Iscritti per anno accademico*, 2024, estratto da: <https://ustat.mur.gov.it/> (ultima consultazione: agosto 2024).

²⁷ Nelle "Guidelines for an LGBTQ-Inclusive Education" stilate dall'International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Queer Youth Organisation (IGLYO) nel 2007, il concetto di scuola come *safe space* viene presentato come idea cardine dell'intero discorso sui diritti della comunità LGBTQ+.

²⁸ Intesa quale equità tra soggettività a prescindere dalla loro identità di genere, nella consapevolezza che il binarismo uomo-donna non è sufficiente nè rappresentativo e anzi vada superato. Per adottare una prospettiva di genere davvero equa e rappresentativa, dunque, è

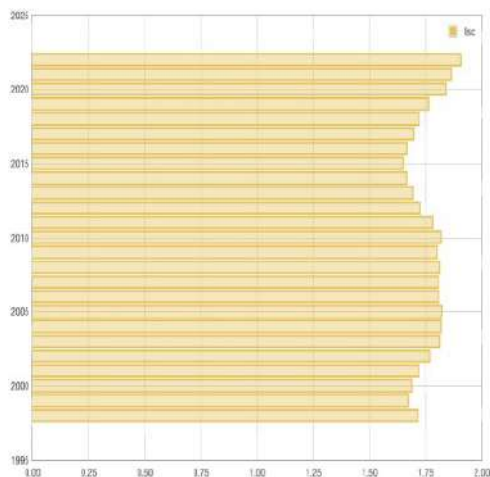


Fig. 1

identitaria di tuttə tra le azioni prioritarie di ogni governance accademica deve rientrare l'adozione di practices e policies che rispondano efficacemente ai bisogni di ciascunə.

Allo stato attuale, tra gli strumenti a disposizione, quello della carriera alias rappresenta un'importante opportunità per permettere l'esercizio di un diritto, quello all'autodeterminazione di genere, che in Italia è ancora negato: si tratta infatti di un policy che consente l'attribuzione di un'identità transitoria sui documenti anagrafici del contesto amministrativo prescelto (scuola, università, ufficio, etc.), con possibilità di utilizzare il nome di elezione anziché quello attribuito alla nascita. Quando prevista, tale procedura amministrativa è regolata da un accordo specifico tra persona richiedente ed ente di emissione dei documenti. Il report annuale dell'ILGA (2024)²⁹ sui diritti della comunità LGBTI³⁰, nella sezione dedi-

necessario considerare le istanze della comunità trans+, intersex, non-binaria e gender-non-conforme, scoraggiando il processo di invisibilizzazione sociale che ne minerebbe, tra le altre cose, anche il fondamentale diritto allo studio.

²⁹ ILGA Europe, *Annual Review of the human rights situation of lesbian, gay, bisexual, trans and intersex people in Europe and central Asia*, Brussels, 2024, estratto da: <https://www.ilga-europe.org/> (ultima consultazione: Agosto 2024).

³⁰ Sigla scelta dall'ILGA; nel presente contributo si è preferita la sigla LGBTQIA+ considerata più rappresentativa delle soggettività non cis-etero-allo-mono-normative.

cata al nostro Paese (al 35° posto nella classifica "Rainbow Map 2024" dell'ILGA, Fig. 2), segnala la centralità della carriera alias nel macrotema "educazione", denunciando le pressioni politiche esercitate da associazioni (come ProVita)³¹ e partiti politici (come Fratelli d'Italia) sulle scuole che attivano questa policy.

Bourelly, Lorusso & Mariotto³², partendo da una revisione della letteratura internazionale, evidenziano l'urgenza di attivare strategie e dispositivi concreti che rendano l'esperienza scolastica della comunità trans meno nociva. È proprio a scuola che gli episodi di bullismo a danno di persone LGBTQIA+ avvengono con maggior frequenza, ed è in questi luoghi che molte persone trans sono sottoposte a pratiche violente, come il *deadnaming* o il *misgendering*. La carriera alias in ambito educativo, che rappresenta a tutti gli effetti un dispositivo di tutela per le soggettività *gender variant*, non è stata sottoposta a processi normativi ministeriali, nonostante le richieste di associazioni di settore³³ e le chiare indicazioni provenienti dall'Unione Europea³⁴.

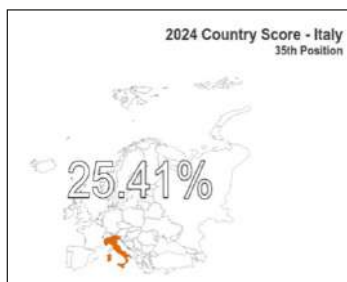


Fig. 2

³¹ S. Garbagnoli & M. Prearo, *La crociata "anti-gender". Dal Vaticano alle manif pour tous*, Kaplan, Torino 2018.

³² R. Bourelly, M.M. Lorusso & M. Mariotto, *Riconoscimento di studenti trans nel sistema educativo italiano: criticità e prassi per una buona scuola*, in «Pedagogia delle differenze», 2, 2022, n. 51, pp. 23-39, p. 26.

³³ R. Bourelly, M.M. Lorusso & M. Mariotto, *art. cit.*, p. 27.

³⁴ L'UE ha attivato, nel 2020, un piano strategico quinquennale di *LGBTIQ Equality*, ispirandosi all'art. 23 della Carta dei Diritti Fondamentali. Stando alla *Communication "Union of Equality: LGBTIQ Equality Strategy 2020-2025"* della Commissione Europea (2020), gli Stati Membri sono chiamati ad attivare politiche nazionali per: 1. contrastare la discriminazione contro le persone LGBTQIA+; 2. assicurare la sicurezza delle persone LGBTQIA+; 3. costruire società che facciano sentire le persone LGBTQIA+ incluse; 4. diffondere l'invito all'equità nel mondo. Sulla base di ciò, l'implementazione della carriera alias rappresenterebbe un passaggio cruciale dell'impianto strategico suggerito dal governo europeo.

Per quanto concerne la carriera alias nelle università, il report allestito da Cristalli nel 2022, ha mappato 51 atenei italiani con policy di carriera alias attiva³⁵ e ha valutato la conformità della stessa alle linee guida nazionali degli organismi universitari di parità³⁶. Tale valutazione è stata eseguita sulla base di cinque parametri (Fig. 3) ricavati dalle linee guida.

Sulla base del report di Cristalli, osserviamo una situazione disomogenea sul territorio nazionale (Fig. 4), laddove solo in 18 atenei, tra quelli mappati, la carriera alias risulta pienamente conforme alle linee guida di riferimento:

	A	B	C	D	E
ABBREVIO					
Università degli Studi Gabriele D'Annunzio "Giovanni Falcone"	✓	✓	✓	✓	✓
Università degli Studi dell'Aquila	✓	✓	✗	✗	✗
Università degli Studi di Trieste	✓	richiesta di "permessa medica e psicologica"	✗	✗	✓

Fig. 3



Fig. 4

³⁵ C.L. Cristalli, *L'esperienza della Carriera Alias per la promozione della parità di genere nelle Università italiane: analisi comparativa rispetto alle Linee Guida emanate dalla Conferenza Nazionale degli Organismi di Parità delle Università Italiane*, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia 2022, p. 10.

³⁶ T. Addabbo et al., *Linee guida per gli Atenei Italiani sull'implementazione della Carriera Alias della Conferenza Nazionale degli organismi di Parità delle Università Italiane*, Conferenza Nazionale degli organismi di Parità delle Università Italiane 2019.

3. La ricerca

3.1. Il disegno

Per indagare quali esperienze con l'università abbiano le persone trans, non binarie, intersex³⁷ e gender non conforming e di quali politiche e prassi tali gruppi sociali avrebbero bisogno che gli atenei adottasse- ro affinché gli spazi universitari siano attraversabili in sicurezza, è stato creato un questionario ad hoc mediante Google Form, che consta di item a risposta chiusa e aperta. Il campionamento a palla di neve, tramite la condivisione sulle nostre piattaforme social, ha permesso di raccogliere le esperienze di 373 persone (Fig. 5).

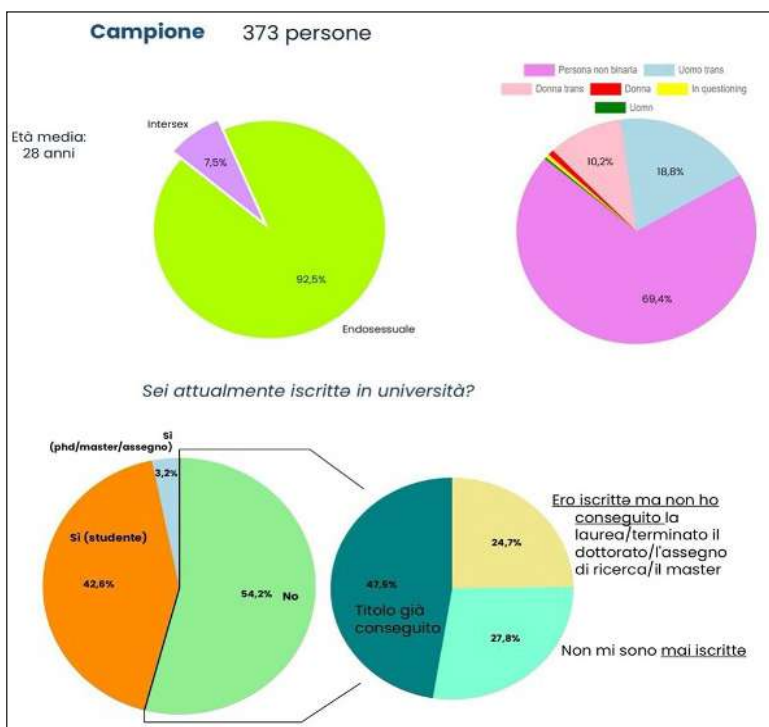


Fig. 5. Caratteristiche del campione.

³⁷ Si è deciso di includere nel campione anche le persone intersex non solo perché possono essere contemporaneamente trans+ ma anche perché possono subire, oltre all'intersexfo- bia, anche transfobia – anche quando cisgender.

3.2. Le esperienze deə non iscritte

Tra le persone trans non attualmente iscritte all'università ($n=211$), quelle che non si sono mai iscritte sono 55 – e per 23 di loro ciò è legato all'essere trans; 58 hanno terminato il percorso prima di conseguire il titolo, e per 29 di loro il drop out è legato all'essere trans (Fig. 6).

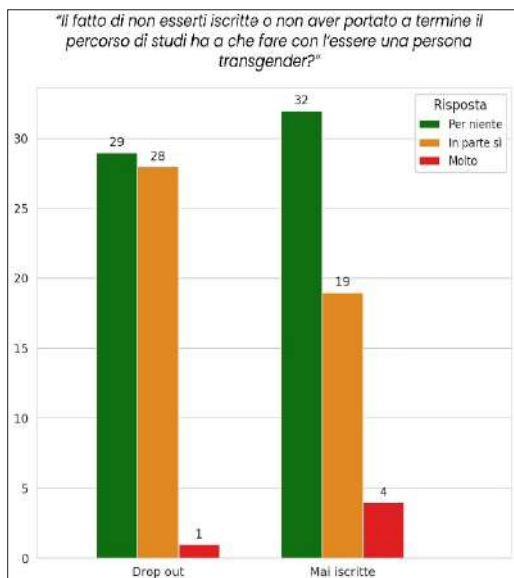


Fig. 6. Distribuzione delle risposte.

È stato poi chiesto, a chi ha selezionato "*In parte*" o "*Molto*", di argomentare in merito, e dall'analisi tematica delle risposte è emerso che il non essersi mai iscritte all'università sia dipeso principalmente dalla paura di subire transfobia (17) e di non essere riconosciute per chi si è davvero (15), pur attivando la carriera alias (7). 1 persona ha asserito di aver dunque anteposto la propria salute mentale, già minata dal *minority stress* esperito in una società transfobica.

9 persone hanno addotto motivazioni economiche – dover lavorare per mantenersi (6) o non potersi pagare gli studi poiché in difficoltà a trovare un lavoro in quanto persone trans (3); 3 hanno raccontato come il percorso di affermazione di genere in Italia richieda tempo, risorse economiche e psicologiche ingenti tali da non averne altre per intraprende-

re un percorso universitario. Infine, 3 hanno raccontato di esser dovute scappare/esser state cacciate di casa da genitori transfobici e 5 persone hanno dichiarato di non aver conseguito un titolo di scuola secondaria poiché, a causa della transfobia subita a scuola, hanno dovuto abbandonare gli studi. Riguardo la carriera alias: il fatto che non sia regolamentata negli atenei vicini ha portato 2 persone a decidere di non iscriversi; l'iter burocratico e medicalizzante ne ha scoraggiate 6, che dichiarano che tale iter esponga a potenziali situazioni di microaggressione.

I timori espressi da chi non si è mai iscritte trovano pieno riscontro nella letteratura scientifica^{38,39,40}, e, stando alle notizie di cronaca e i report internazionali, non sono ingiustificati; dunque, non stupisce che non si discostino molto dalle spiegazioni fornite da chi ha sostenuto di aver interrotto il percorso universitario prima del conseguimento del titolo per motivi legati – anche – all'essere una persona trans (Fig. 7).

“Il fatto di non aver portato a termine il percorso di studi ha a che fare con l'essere una persona transgender?” «In parte»

Non aver potuto fare coming out con famiglia e altre persone (5) e conseguente impossibilità di attivare la c.a. (3)	Problemi di salute mentale causati dal subire transfobia e minority stress (10)	Discriminazioni transfobiche subite in università da professori e colleghi (8) [veniva preso poco sul serio e offeso dai professori per la mia espressione di genere]
Carriera alias non efficiente (3) [il mio deadname era ovunque; i professori all'esame mi spingevano a fare coming out: la situazione era diventata insostenibile perché il green pass non combaciava con i dati della c.a. ed era un farmi outing continuo]	Mananza di carriera alias nell'ateneo (4) e conseguente impossibilità di essere sé stessi* (2)	Dover scappare dalla famiglia d'origine per transfobia (3) e dover lavorare per mantenersi (5) [Essendo trans non riusciva a trovare lavoro per potermi pagare l'università]
Dover impiegare tempo, risorse economiche e psicologiche per intraprendere il percorso di affermazione di genere (8) [Ho messo da parte l'università per concentrarmi per capire chi fossi, e iniziare il percorso; essere finalmente me stessa era più importante che proseguire gli studi; nessuno mi aveva detto che quello che sentivo aveva un nome; se a scuola avessimo fatto educazione sessuale mi sarei capito prima e non avrei avuto tutti quei problemi in età adulta per i quali non avevo la testa per studiare]		

Fig. 7. Analisi tematica delle risposte.

³⁸ C. Scandurra, A. Carbone, R. Baiocco, S. Mezzalira, N.M. Maldonato & V. Bochicchio, *Gender identity milestones, minority stress and mental health in three generational cohorts of Italian binary and nonbinary transgender people*, in «International Journal of Environmental Research and Public Health», 18(17), 2021, p. 9057.

³⁹ F. Rosati, M.M. Lorusso, J. Pistella, A. Anzani, B. Di Giannantonio, M. Mirabella & R. Baiocco, *Nonbinary people living in a binary world: Minority stress in public and gendered places*, in «International Journal of Transgender Health», 2024, pp. 1-18.

⁴⁰ F. Mezza, S. Mezzalira, R. Pizzo, N.M. Maldonato, V. Bochicchio & C. Scandurra, *Minority stress and mental health in European transgender and gender diverse people: A systematic review of quantitative studies*, in «Clinical Psychology Review», 2023, 102358.

Lungi dallo scadere nella cosiddetta *pornografia del dolore*, riteniamo importante riportare parzialmente i racconti di chi non si è mai iscritto all'università per motivi "Molto" legati all'essere trans. Una donna trans ha spiegato che a causa delle discriminazioni sul lavoro non viene assunta regolarmente e si sostenta tramite lavoro precario e sex work, il che rende difficile poter accedere e frequentare l'università; una persona non binaria, oltre alle difficoltà economiche e burocratiche che gli hanno impedito di avviare il percorso legale di affermazione di genere, ha addotto i traumi derivanti dall'*outing* continuo da parte dei docenti del liceo che ha frequentato e il conseguente timore di subire nuovamente transfobia e la lesione del diritto alla propria privacy; esperienza simile è riportata da un ragazzo trans la cui intenzione di iscriversi ad un cdl è "*crollata non appena ho sviluppato un pesante disturbo post traumatico da stress come conseguenza a situazioni estremamente traumatiche correlate al mio essere una persona che subisce transfobia da 13 anni*".

Infine, una persona non binaria spiega che vivendo in un piccolo paese – nel quale ha subito discriminazioni per anni – non ben collegato con gli atenei più vicini, iscriversi ad un cdl l'avrebbe resa dipendente economicamente dai genitori transfobici da cui poi è riuscita a scappare: "*e sinceramente ho scelto di essere una persona libera, sapendo che la mia libertà mi sarebbe costata molto, e di non riuscire a proseguire gli studi. Invece ho preferito rendermi completamente indipendente, e di autodeterminarmi, scegliendo la mia vita e la mia libertà, la mia sopravvivenza*".

4. Conclusioni: proposte per un maggior riconoscimento delle identità trans+ e intersex nei percorsi universitari

La presente indagine esplorativa rappresenta il primo step di una riflessione sistematica e proattiva sul dispositivo della carriera alias nelle università italiane, offrendo un primo corpus di dati self-report e dal basso. Dalla survey emergono, in particolare, tre obiettivi per impostare future politiche del cambiamento nel contesto accademico:

- a) semplificare le procedure per l'attivazione della carriera alias e fondarle sul principio di autodeterminazione;
- b) formare il personale docente e TAB per contribuire a creare un clima non discriminante e violento;
- c) sensibilizzare la comunità studentesca sui temi della transgenerità.

Tra le azioni che possono essere intraprese per raggiungere tali obiettivi, vi sono: a) istituzione di percorsi formativi rivolti al personale docente; b) organizzazione di eventi di sensibilizzazione per la comunità accademica: i risultati della nostra survey (Fig. 8) evidenziano una carenza di azioni di questo tipo negli atenei menzionati oppure una scarsa conoscenza delle stesse, che può essere dovuta ad una comunicazione inefficace da parte della governance di ateneo.

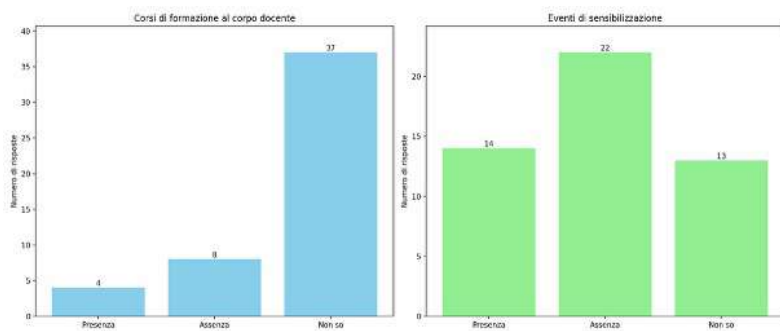


Fig. 8. La tua università organizza corsi di formazione al corpo docente ed eventi di sensibilizzazione?

Oltre a potenziare le strategie interventive citate, è necessario un lavoro di *mapping* e coordinamento nazionale che possa consentire una consultazione annua di dati e un conseguente monitoraggio dello stato di applicazione della carriera alias negli atenei, siano essi statali o privati; sarebbe utile inoltre implementare il campione di riferimento della presente survey, che al momento si limita ad un campione non rappresentativo della realtà nazionale. Incrociando la mappatura del report Cristalli con i dati del presente studio, otteniamo una copertura di 38 atenei (Fig. 9):

La carriera alias non è un mero servizio, né una pratica burocratica da smaltire: la sua integrazione nei percorsi accademici è indice di rispetto e di piena considerazione delle identità che abitano lo spazio accademico. La CA non è normata a livello nazionale e ministeriale, dunque i singoli Atenei provvedono (o non provvedono) alla sua gestione, creando un panorama disomogeneo e una distribuzione diseguale del dispositivo CA, che spesso non tiene conto delle reali necessità e sensibilità delle persone che la richiedono (ad es. impossibilità di richiesta per persone non binarie e/o non medicalizzate; la necessità di portare un certificato di "disforia



Fig. 9. Mappa di atenei italiani valutati nel report Cristalli e citati nella presente survey (consultabile qui: <https://maphub.net/marcodifuria/atenei-mappati>).

di genere" – termine errato e caduto in disuso⁴¹, ottenibile solo in pochi centri in Italia, dopo iter lunghi e dispendiosi.

La presente analisi dei bisogni vuole essere un punto di partenza, ma anche e soprattutto un pungolo morale, per affrontare un'emergenza pedagogica e sociale fin troppo trascurata, che ostacola la completa attraversabilità dei percorsi accademici, alimentando tassi di abbandono ed esclusione.

La discussione del presente lavoro, in sede di Convegno, è risultata nell'impegno, da parte delle cattedre di Didattica e Pedagogia speciale dell'Università degli Studi Roma Tre e dell'Università di Foggia, di progettare azioni concrete per regolamentare la carriera alias come dispositivo per la libertà e autodeterminazione. Ci auspichiamo di iniziare quanto prima a lavorare in sinergia per co-stilare con le persone trans+ delle linee guida che possano essere adottate uniformemente da tutti gli atenei italiani, affinché l'università sia un luogo accessibile realmente a tuttə.

⁴¹ Con il rilascio dell'International Classification of Diseases del 2018 (ICD-11), che ha depatologizzato l'incongruenza di genere, l'OMS ha definitivamente sancito l'obsolescenza del termine "disforia", patologizzante, in favore del termine "incongruenza di genere" quale condizione umana.

Raffaele Ciambrone

Università di Pisa

Introduzione

Scrivendo Franco Cambi nel 2009: «Sono stati gli anni fra il 1975 e il 1990 che hanno prodotto nella pedagogia italiana un intenso lavoro epistemologico. Poi quell'interesse si è interrotto...»¹. Il paragrafo si intitolava «Una ricerca in fase di "stallo"», a indicare che già allora l'approfondimento di questa tematica era stata sospesa. A distanza di quindici e più anni, le cose non paiono mutate, anzi.

Eppure, in quest'arco di tempo, ci sono da registrare una quantità di temi e problemi emergenti davvero importanti, che entrano in contatto con la pedagogia interpellando i suoi autori su questioni essenziali, riguardanti appunto il suo statuto epistemologico.

Si pensi alle neuroscienze, che già Elisa Frauenfelder, nel 1997, introduceva e collegava alle scienze dell'educazione, nel suo *Nuove frontiere della ricerca pedagogica*, ove si iniziavano a connettere le teorie sulle reti neurali artificiali e le teorie computazionali dei processi cognitivi alle problematiche formative. Il percorso per avvicinare la pedagogia alle neuroscienze continuava poi, insieme a Flavia Santojanni (ora da lei portate avanti), con il gruppo di ricerca in scienze bioeducative (BioEducational Sciences Research Group), a testimoniare una fervente attività di "contatto" tra pedagogia e altre scienze. Del 2011 è *Neurodidattica*, di Pier Cesare Rivoltella, a conferma di un interesse da parte della pedagogia per gli sviluppi delle neuroscienze, del rapporto tra tecnologie della conoscenza e plasticità cerebrale, insomma verso i processi di conoscenza indagati alla luce delle nuove risultanze scientifiche. Che la pedagogia si interessi di memoria, emozioni, attenzione, motivazione, neuroni specchio ... di tutti i processi attraverso cui conosciamo, entriamo in relazio-

¹ F. Cambi, *L'epistemologia pedagogica oggi*, in «Studi sulla formazione/Open Journal of Education», 1(1), 2009, p. 157.

ne, sperimentiamo sentimenti, è un bene; ma, parallelamente, i pilastri che tengono in piedi la disciplina devono essere consolidati. Altrimenti, su quali basi ciò può avvenire, senza che ci si affidi a un approccio improntato all'approssimazione?

La domanda più completa andrebbe formulata così: lo studio del soggetto umano che apprende, e dei processi di insegnamento a ciò collegati, è l'oggetto di studio della pedagogia?

E, per "studio del soggetto umano che apprende", si intende l'intero processo nella sua complessità, comprendente aspetti intellettivi, cognitivi, psichici, biologici, neuronal, comportamentali, relazionali, sociali, etici, affettivi, etc.? O che cosa?

Definire lo statuto epistemologico di una disciplina scientifica significa anche individuare i principali ambiti di indagine.

Ora sappiamo bene che, con la rivoluzione copernicana di Visalberghi del 1978, la pedagogia viene sostituita dalle "Scienze dell'Educazione" – questa era la proposta di Visalberghi – ma appunto molti suoi colleghi l'accosero nutrendo forti riserve ed alcuni si mostrarono per niente favorevoli.

Sorsero, negli anni successivi, diverse correnti che rafforzavano, anziché attenuare, la predominanza della pedagogia nello studio del soggetto umano. Basti pensare alla "pedagogia clinica", che prende avvio con i lavori di Maurice Debesse, nel 1964, su *La pédagogie curative*². Essa trova punti di riferimento in Italia con i lavori di Trisciuzzi e Crispiani, ed ora annovera diversi Master universitari e un'associazione professionale (ANPEC)³.

Tuttavia, dopo gli anni Novanta, il focus sullo statuto epistemologico pareva interrotto e la pedagogia, insieme alla pedagogia speciale, si tuffavano in nuovi percorsi di ricerca, lasciando piuttosto alle spalle la riflessione sui fondamenti epistemologici.

² M. Debesse, *La pédagogie curative*, in «Bulletin de psychologie», Année 1964, pp. 17-233, pp. 1164-1177.

³ Cfr. L. Trisciuzzi, *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, Laterza, Roma-Bari 2006; P. Crispiani, *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*, Edizioni Junior, Bergamo 2002.

Antropologia pedagogica e studio del soggetto umano

Secondo un orientamento consolidato, la pedagogia poggiava le sue basi su un'articolazione tripartita che regolava i mezzi ai fini dell'educazione partendo da una concezione dell'essere umano, ossia da un'antropologia pedagogica.

Un breve excursus servirà a inquadrare lo sviluppo di tale disciplina, che – nata oltre cento anni fa – ebbe fortuna nell'ambito degli studi pedagogici almeno fino agli anni Settanta, per poi lentamente affievolirsi, seppure ancora oggi alcuni studiosi ne propongono la validità. Le figure emblematiche su cui converrà concentrare lo sguardo sono Giuseppe Sergi, Maria Montessori e Mario Casotti.

L'antropologia pedagogica fu ideata e si diffuse come disciplina scientifica ad opera dell'antropologo e psicologo messinese Giuseppe Sergi (1841-1936), per riflettere sulla natura dell'uomo nei processi educativi e di apprendimento, sulla base delle sue caratteristiche biologiche e dell'ambiente sociale nel quale è inserito. L'approccio del Sergi era chiaramente positivista ed era profondamente influenzato dal darwinismo. Lo sviluppo della psiche fondato sulla fisiologia ed una certa concezione del darwinismo, che si fondeva con le sue idee sociali, lo portò a elaborare una teoria che coniugava sviluppo individuale, tramite l'educazione, e progresso della società (Sergi, 1904).

Quanto alla formazione della psiche a livello individuale, Sergi la interpretava come una embriogenesi (Sergi 1873, 1885, 1904), ossia come «un processo di crescita delle funzioni cerebrali che riproduceva su scale temporali brevi gli antichi stadi evolutivi delle specie. A partire da tali idee, l'elaborazione di una pedagogia evolutiva dei bambini fu inevitabile»⁴. È importante sottolineare che tale approccio venne successivamente sviluppato sia dalla Montessori che da Piaget⁵.

Nel considerare l'evoluzione dei processi scientifici, il ruolo di Sergi è particolarmente rilevante nella misura in cui veniva da lui affermato il bisogno di una conoscenza completa dell'essere umano, a partire dalle sue basi biologiche. Sono tutti concetti che Maria Montessori riprende-

⁴ A. Sergi, *Antropologia pedagogica: il metodo scientifico e l'umanesimo nell'insegnamento*, in Atti della Accademia Peloritana dei Pericolanti: Classe di Scienze Fisiche, Matematiche e Naturali, 2021, vol. 99, p. 1.

⁵ F. Pesci, *Antropologia e Pedagogia a Roma: da Giuseppe Sergi a Maria Montessori*, Aracne, Roma 2002.

rà e porterà avanti nella sua *Antropologia pedagogica*, riconoscendo il ruolo di Sergi come iniziatore di una concezione moderna della scienza pedagogica, che mirava ad una trasformazione della società mediante l'educazione.

Maria Montessori aggiungeva a questi pensieri il suo personale contributo, dimostrando che l'alunno con difficoltà o disturbi intellettivi «non è incapace di imparare, ma soltanto incapace di seguire i metodi normali»⁶. Nell'istituire la prima Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma, nell'aprile 1900, la Montessori indicava sì che l'obiettivo era quello di «mettere in grado i maestri elementari di conoscere le varie forme con cui si manifesta la deficienza psichica», ma anche «i *metodi* di educazione adatti nei singoli casi»⁷. Ella sperimentava così, con i bambini, una serie di materiali didattici di cui aveva studiato l'applicazione in altre scuole o istituti europei, costruiti sul modello di quelli di Séguin, che si basavano su bisogni educativi differenziati (una sorta di "differenziazione didattica" del tempo). È proprio tramite la "Carta biografica" – ideata nel 1886 dal Sergi⁸ – che annota i progressi realizzati dai bambini, tracciando percorsi importantissimi nell'ambito di ciò che diverrà la sua *Antropologia pedagogica*⁹. Con ciò, la metodologia didattica era al cuore dell'esperienza degli insegnanti nell'adottare interventi educativi e si basava non già su mere conoscenze psicologiche e cliniche, bensì su una conoscenza dell'essere umano dal punto di vista educativo. Enzo Catarsi, in un suo saggio sulla Montessori¹⁰, afferma che la carta biografica viene associata ad una nuova cultura e a una nuova identità professionale del maestro, posto sullo stesso piano del medico nell'impegno di miglioramento delle giovani generazioni¹¹.

⁶ G.C. Molineri, G.C. Alessio (a cura di), *Atti del Primo Congresso pedagogico nazionale italiano*, Torino, 8-15 settembre 1898, Stabilimento Tipografico F. Camandona, Torino 1898, pp. 122-123.

⁷ Bollettino dell'Associazione Pedagogica Nazionale fra gli insegnanti delle Scuole Normali (1901), IV, 1, p. 21.

⁸ Nel suo *Educazione e Istruzione*, del 1892, Sergi scrive «la Carta biografica è un mezzo metodico di osservazione diretta a conoscere il corpo e lo spirito del discente; e un primo vantaggio dell'applicazione sarebbe che l'educatore verrebbe a sapere i dati fisici e mentali di ciascuno dei suoi alunni e sperimentalmente, e registrandoli nella cartella di scuola e nel suo memoriale giornaliero, acquisterebbe una tale cognizione della natura infantile, delle sue forze e del modo di esplicitarsi, da poter educare e dirigere razionalmente e con minor fatica i suoi alunni» (p. 112).

⁹ G. Cives, *Maria Montessori pedagogista complessa*, Edizioni ETS, Pisa 2001, pp. 125-126.

¹⁰ E. Catarsi, *La giovane Montessori*, Il leone verde, Torino 2020, p. 22.

¹¹ M. Montessori, *Antropologia pedagogica*, Vallardi, Milano 1910, p. 384.

Lo studio dell'antropologia pedagogica attraversò il secolo, con alterne vicende, fino a trovare una sistemazione nello statuto epistemologico fissato da Mario Casotti.

Al riguardo, sarà utile illustrare il pensiero casottiano con le parole utilizzate da Mauro Laeng, oltre cinquanta anni dopo, a dimostrazione di come i fondamenti della disciplina si fossero ormai radicati in più generazioni di pedagogisti. Scrive Laeng:

Ho sempre ritenuto chiarificatrice la prospettiva di Mario Casotti, che nella sua *Pedagogia generale* (1947-48) individua tre ordini di problemi, attinenti alla *teleologia* (ossia alla teoria dei fini e dei valori), alla *antropologia pedagogica* (ossia allo studio del soggetto umano) e alla *metodologia pedagogica*, che inventa e propone i mezzi per adeguare fini e soggetti. In quest'ultima si inquadrano pure la *didattica*, che ha autonomia di indagine empirica ma non può costituirsi in scienza a sé stante, ...¹².

Come detto, alcuni autori ancora utilizzano il nome "antropologia pedagogica". Tra questi, Agostino Portera, che scrive:

Affinché l'educazione diventi una «ricapitolazione abbreviata» dell'evoluzione, la pedagogia italiana contemporanea (Laeng, 1960; Flores d'Arcais, 1972; Bertolini, 1988; Frabboni & Pinto Minerva, 2000) individua tre momenti imprescindibili per la formulazione del suo discorso:

Antropologia pedagogica (soggetto: chi è l'uomo), che comprende tutte quelle discipline dedite allo studio dell'essere umano, utili per la comprensione dell'uomo educabile, della persona dell'educando e dell'educatore, nonché del loro peculiare rapporto educativo (non solo sociologia, psicologia, antropologia culturale, ma anche biologia, medicina, storia);

Teleologia pedagogica (oggetto: chi deve essere l'uomo), che include tutte le riflessioni (proprie non solo della teleologia, ma anche della morale filosofica, religiosa e laica) riguardanti i fini dell'educazione, intesi anche come ideali condivisi e valori (il piano assiologico; le abilità e le virtù) da promuovere;

Metodologia pedagogica (metodo: quale strada percorrere), che impiega tutte quelle discipline che concorrono a individuare la comunicazione più efficace, le maniere migliori di interessare, di promuovere; tutto ciò che serve a riflettere sugli aspetti generali¹³.

Pur essendo riconosciuto alla pedagogia il compito di indagare il soggetto umano, si verifica tuttavia una sorta di oscillazione tra l'assunzione

¹² M. Laeng, *Il mio itinerario alla pedagogia*, in «Pedagogia e vita», 3, 2001, pp. 48-56, p. 52.

¹³ A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2020, p. 20.

del compito in chiave teoretica (quasi una sorta di "riflessione filosofica") e l'indagine svolta con i mezzi propri della disciplina.

Alcuni autori non indugiano nell'indicare come la pedagogia debba indirizzare la sua riflessione soltanto «reinterpretando in chiave pedagogica gli approfondimenti prodotti dalle discipline che, in maniera peculiare, se ne occupano: la *psicologia*, l'*antropologia* e la *sociologia*»¹⁴.

Conferma Cambi «che oggi l'*anthropos* va ripensato attraverso le scienze e attraverso la storia»¹⁵.

Conclusioni

Scopo di questo contributo non è quello di rifondare lo statuto epistemologico della pedagogia speciale, quanto evidenziare come una competenza essenziale della scienza pedagogica – la conoscenza del soggetto umano che apprende – sia ai nostri giorni quanto meno trascurata. Abbiamo cercato di individuare una linea di tendenza, un orientamento sulla base di rilevazioni oggettive, quali l'esame delle produzioni scientifiche dei pedagogisti speciali negli ultimi dieci anni, attraverso un nuovo strumento di indagine, quale l'Indice Bibliografico Pedagogico¹⁶. La produzione scientifica relativa allo studio del soggetto umano – o, se ancora si può dire, relativa all'antropologia pedagogica – risulta per ora inferiore al 5%, rivelando una tendenza chiara in tal senso. Allo stesso tempo, si conferma quanto già Franco Cambi scriveva nel 2008 – affermazione con la quale abbiamo aperto questo contributo – ossia che la riflessione sullo statuto epistemologico della pedagogia risulta sospesa ovvero interrotta.

Siamo ovviamente convinti dell'importanza di tale riflessione, atteso che il futuro stesso di questa disciplina dipende anche da una organizzazione interna della comunità scientifica di riferimento, che si apre ad una visione futura, allo sviluppo di nuove teoresi ed alla formazione dei nuovi ricercatori.

¹⁴ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di Pedagogia e Didattica*, Editori Laterza, Bari 2022, p. 136.

¹⁵ F. Cambi, *La "questione del soggetto" come problema pedagogico*, in «Studi sulla formazione», (online), 2, 2008, p. 105.

¹⁶ L'Indice Bibliografico Pedagogico (IBP) è uno strumento in fase di elaborazione presso l'Università di Pisa che raccoglie e classifica la produzione scientifica italiana – in particolare di didattica e pedagogia speciale degli ultimi dieci anni – articolandola in vari ambiti tematici e di ricerca.

Se dunque la pedagogia è lo studio dei processi di apprendimento in relazione alle metodologie di insegnamento, come non prevedere una competenza attenta dello studio del soggetto umano?

Pur ricordando la lezione di Lakatos su programmi di ricerca progressivi e degenerativi (1980), qui non si tratta di costruire *ipotesi ausiliarie* che difendano il nucleo teoretico di concezioni tradizionali e antiquate. I programmi degenerativi di Lakatos sono caratterizzati dalla mancanza di innovazione e sviluppo ovvero dal moltiplicarsi di ipotesi protettive che non conducono a fatti nuovi. Qui si tratta invece di andare incontro alle nuove sfide – all'orizzonte aperto dalle neuroscienze e dall'intelligenza artificiale, ad esempio – coltivando però competenze specifiche sul *proprium* della pedagogia: lo studio del soggetto umano che apprende, nella relazione educativa.

Riferimenti bibliografici

- Bollettino dell'Associazione Pedagogica Nazionale fra gl'insegnanti delle Scuole Normali (1901), IV, 1.
- Cambi F., *Neuroscienze e pedagogia: quale rapporto?*, in «Studi sulla formazione», 1, 2011, pp. 19-25.
- Cambi F., *L'epistemologia pedagogica oggi*, in «Studi sulla formazione/Open Journal of Education», 1(1), 2009, pp. 157-163.
- Cambi F., *La "questione del soggetto" come problema pedagogico*, in «Studi sulla formazione», (online), 2, 2008, pp. 99-107.
- Catarsi E. (2020), *La giovane Montessori*, Torino: Il leone verde.
- Ciambrone R., *Personalizzazione, Individualizzazione, Differenziazione didattica*, in «Nuova Secondaria. Ricerca», n. 6, 2024, pp. 146-166.
- Cives G. (2001), *Maria Montessori pedagogista complessa*, Pisa: Edizioni ETS.
- D'Alessio C. (2019), *Pedagogia e neuroscienze*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- D'Alonzo L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Trento: Erickson.
- Frabboni F. & Pinto-Minerva F. (2005), *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari: Laterza.
- Frauenfelder E., Santoianni F. & Striano M. (2005), *Introduzione alle scienze bioeducative*, Roma-Bari: Laterza.
- Frauenfelder E. & Santoianni F. (1997), *Nuove frontiere della ricerca pedagogica tra bioscienze e cibernetica*, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

- Laeng M., *Il mio itinerario alla pedagogia*, in «Pedagogia e vita», 3, 2001, pp. 48-56.
- Lakatos I. (1980), *The Methodology of Scientific Research Programmes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Molineri G.C. Et G.C. Alessio (a cura di) (1898), *Atti del Primo Congresso pedagogico nazionale italiano*, Torino, 8-15 settembre 1898, Stabilimento Tipografico F. Camandona, Torino.
- Montessori M. (1910), *Antropologia pedagogica*, Milano: Vallardi.
- Pesci F. (2002), *Antropologia e Pedagogia a Roma: da Giuseppe Sergi a Maria Montessori*, Roma: Aracne.
- Portera A. (2020), *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari: Laterza.
- Rivoltella P.C. (2011), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano: Raffaello Cortina.
- Sergi A., *Antropologia pedagogica: il metodo scientifico e l'umanesimo nell'insegnamento*, in Atti della Accademia Peloritana dei Pericolanti: Classe di Scienze Fisiche, Matematiche e Naturali, 2021, vol. 99, p. 1.
- Sergi G. (1904), *L'evoluzione umana individuale e sociale*, Torino: F.lli Bocca.
- Sergi G. (1892), *Educazione ed Istruzione. Pensieri*, Milano: Trevisini.
- Sergi G. (1885), *L'origine dei fenomeni psichici e loro significazione biologica*, Milano: F.lli Dumolard.
- Sergi G. (1873), *Principi di psicologia sulla base delle scienze sperimentali*, Messina: Ribera.
- Visalberghi A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano: Arnoldo Mondadori Editore.

ABITARE CONTESTI NARRATIVI PER FAVORIRE INCLUSIONE

Patrizia Gaspari

Università degli Studi di Urbino

1. Costruire ad abitare complesse trame narrative

La Pedagogia speciale, nel suo incessante lavoro di rilettura epistemologica, si autorigenera in una prospettiva realmente emancipativa ed inclusiva, realizzando funzionali progettazioni di contesti educativi capaci di *costruire* culture ed *abitare* politiche di comunità, guardando alla complessità ed alla pluralità della vasta gamma di differenze e di diversità caratterizzanti il complesso tessuto sociale e culturale di appartenenza. L'inclusione è un processo che *problematizza* gli aspetti della vita sociale, delle istituzioni, delle politiche e delle culture: si presenta come un costruito dinamico, instabile, in continua costruzione in quanto non vincolato a un ruolo prescrittivo, a una norma prestabilita che implica la costante destrutturazione organizzativa dei contesti istituzionali e sociali, con particolare attenzione a *dare voce* e diritti di cittadinanza a chi li vive e li abita sentendoli propri (Medeghini *et al.*, 2013). Le attività, gli obiettivi, le relazioni, le strategie, i tempi e gli spazi non costituiscono variabili esterne al contesto stesso, ma rappresentano costruzioni storico-dialettiche strutturali chiamate ad attivare confronti, scambi, conflitti, tipici di complesse trame narrative esistenti all'interno della comunità educante. L'inclusione si nutre della complessa azione di cura ecosistemica declinata nel duplice versante della *rigorosa attenzione* (epimeleia) rivolta ai soggetti con *bisogni educativi speciali* e del contesto formativo inteso come *luogo narrativo, culturale, politico* finalizzato a progettare buone pratiche di cura in grado di abbattere barriere, ostacoli, vincoli ed elementi disabilitanti. "La finalità prioritaria dell'approccio narrativo in Pedagogia speciale consiste nell'attivazione delle capacità critiche" (Gaspari, 2016, p. 23)¹ del sogget-

¹ P. Gaspari, *La narrazione delle diversità in Pedagogia speciale*, in F. Salis (a cura di), *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in pedagogia speciale*, Anicia, Roma 2016, pp. 17-34, p. 23.

to con disabilità che, *raccontandosi*, prende consapevolezza della propria condizione di diversità, in quanto portatore di un'unicità originale e di possibili risorse foriere di future ipotesi progettuali. L'approccio narrativo non possiede soltanto funzioni interpretative rispetto alla realtà esterna ma elabora, soprattutto, modalità di pensiero su noi stessi, maturando processi di autodeterminazione ed autocoscienza: le storie raccontate non si limitano a fotografare la realtà esistente, ma aiutano la persona con disabilità ed i professionisti della cura e dell'aiuto insieme a ricercare, a ri-definire un nuovo senso e significato al mondo, alle persone e alle cose, nonché al precedente vissuto individuale e professionale.

La *cura* del contesto richiede una radicale trasformazione politico-culturale, progettuale, innovativa nella ricerca-azione di buone pratiche inclusive, allo scopo di armonizzazione le umane relazioni, di agire per individuare sinergie produttive e nuove contaminazioni transdisciplinari per assumere e potenziare uno sguardo narrativo universale e multiprospettico, costruito per essere "raggiungibile", "comprensibile" ed "accessibile" a *tutti* e a *ciascuno* alunno. Il dialettico confronto tra le filosofie inclusive e l'organizzazione dei luoghi, dei tempi, delle scelte educativo-didattiche rivolte al potenziamento della significatività delle umane relazioni, sostenuta da funzionali opzioni metodologico-didattiche, rappresentano *mediatori attivi*, veicoli, mezzi, strumenti e linguaggi finalizzati al raggiungimento dell'obiettivo comune dell'affermazione di una prospettiva co-evolutiva, necessaria alla promozione dell'abitare inclusivo (Canevaro, 2015). La cura, come inclusione, si nutre di traiettorie e di prospettive circolari, ricorsive ed ecosistemiche: l'inclusione è cura (Gaspari, 2021). Costruire un contesto inclusivo di *cura* delle singole variabili esistenti all'interno di una rete dinamica, dialogica e ricorsiva, che parta dalla dialettica figura/sfondo per *ri-significare* e *ri-orientare* in modo innovativo l'ologrammatica visione d'insieme della comune progettazione didattica, implica la valorizzazione di possibili interconnessioni evolutive tra la pluralità delle variabili che lo abitano, realizzando inattesi e fertili collegamenti tra i saperi, rivisitando gli stili comunicativi, le modalità relazionali, i processi di insegnamento-apprendimento, ecc. La vera sfida dell'inclusione consiste nel cogliere il valore più profondo, fondativo e strutturale della cura, che non è semplice operazione ingegneristica e strumentale, ma consiste nell'essenza di legittimare la scuola come *luogo di vita* e di emancipazione, nell'esigenza di imparare ad abitare *appartenenze* tra disequilibri, dissonanze, errori e quotidiani cambiamenti dei modi di fare, agire ed essere.

Essere uomo significa abitare. E tuttavia la condizione stessa dell'a-

bitare ci conduce, inevitabilmente, a interrogarci sui confini di tale condizione, sui suoi limiti, su ciò che si pone ai margini, proprio perché la dimensione dell'abitare non può essere declinata entro uno spazio considerato come infinito e privo di margini, di delimitazioni. «Abitare la distanza è la condizione dell'uomo, caratterizzata dal paradosso: egli è dentro e fuori, vicino e lontano, ha bisogno di un luogo, di una casa dove "stare" ma poi, quando cerca questo luogo, scopre il fuori, la distanza, l'alterità. [...]. Abitare non significa semplicemente avere un luogo dove espletare le proprie funzioni primarie, [...] reca in sé il bisogno di essere riconosciuti nella propria peculiare individualità, come portatori di una storia personale, di una narrazione biografica e familiare che è parte essenziale della propria identità di persona» (Giosi, 2019, p. 22)².

Un contesto non è mai neutro, perché rispecchia un pensiero o un "sistema di pensieri" (Arnold Et Wade, 2015) a seconda dei valori, delle convinzioni, delle culture, delle politiche, delle relazioni che li abitano. "L'essenza del costruire è l'erigere luoghi attraverso la composizione dei loro spazi. Soltanto se siamo capaci di abitare, possiamo costruire"³ (Heidegger, 2023, p. 46). L'identità di *ogni* persona è una complessa trama narrativa da ricevere e da dipanare: *ogni* essere umano possiede e racconta le storie che sa ri-contare, è consapevole di non raccontarle mai nello stesso modo e, soprattutto che, ri-contarle, ovvero, raccontarle di nuovo, rappresenta un modo per rifare i conti con sé stesso, con la storia personale, che richiede una continua opera di sistematizzazione di valori, modi di pensare, di agire e di essere. Rompendo gli equilibri preesistenti, la cura del contesto formativo agisce come forza rigenerante finalizzata alla riprogettazione di una nuova didattica maggiormente significativa, in grado di riprogettare innovativi orizzonti e scenari semantici, grazie all'attenta "lettura" delle tracce di ogni educando.

Il contesto rappresenta l'insieme di alcuni elementi che vengono in qualche modo scelti nell'ambiente perché «leghino» fra loro, formando una trama, un senso, un tutto. Con-tessere e con-tenere sono parenti stretti: è il contenimento attraverso l'attribuzione di senso di ogni singola parte ad un'appartenenza⁴.

² M. Giosi, *L'esperienza educativa e i suoi linguaggi. Dialogo, narrazione, humanitas*, Anicia, Roma 2019, p. 22.

³ M. Heidegger, *Costruire abitare pensare*, Ogni uomo è tutti gli uomini, Bologna 2023, p. 46.

⁴ A. Canevaro, *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale*, Erickson, Trento 2023, p. 153.

La *mediazione ecosistemica* (Goussot, 2015), complessa e reticolare, articolata in negoziazioni, sinergie, produttivi meticcamenti e dialettiche di interdipendenza alimenta e diffonde competenze intese come concrete capacità e risorse da sviluppare in *ogni* persona, nessuna esclusa, per poter *abitare* in modo partecipativo il contesto circostante attivando un dialogo permanente di reciproca riorganizzazione, sia del soggetto con disabilità, che dei personali mondi di appartenenza. *Aver cura* dell'inclusione, in sintesi, significa affrontare la tematica della dialettica esistente tra l'identità-storia del soggetto con disabilità rispetto alla significativa e migliorativa rivisitazione dei vincoli, delle visioni stagnanti, delle logiche egemoni e "normanti" dell'istituto, nel tentativo di riconoscere e di valorizzare le effettive possibilità di "esserci" sotto il segno della comune appartenenza nel contesto sociale per favorire la ri-progettazione di buone prassi inclusive di accessibilità.

2. L'abitare inclusivo: la cura dei contesti

Includere è un modo di pensare e di *aver cura* per agire le relazioni nei contesti di con-vivenza come forme "etiche" del pieno diritto alla co-cittadinanza democratica: le interdipendenze ecosistemiche e di rete non sono solo di natura interpersonale, ma anche contestuale, esperienziale e situate e concorrono alla ridefinizione delle modalità comunicative, delle differenze organizzative nell'innovativa costruzione di senso (Palmieri, 2018). *Bauen* (costruire) deriva dall'antico altotedescobuanchè significa abitare, rimanere, trattenersi: appartiene alla stessa costellazione etimologica di *bin* (sono). Ciò dimostra come tale termine, dietro il significato "banale" di costruire, indichi qualcosa di essenziale riguardo all'uomo. *Selch bin* (io sono) significa propriamente "io abito", il modo in cui *ogni* essere umano è nel mondo implica l'abitare. L'abitare, quindi, non è un comportamento fra gli altri, ma il modo peculiare d'essere dell'uomo, ciò che lo caratterizza nella sua finitezza e "gettatezza": solo l'individuo abita il mondo, non gli dei, non gli animali. Non solo, la declinazione semantica di *bauen* non si limita a questo sia pur essenziale significato: da un lato, indica anche il "custodire" e il "coltivare" (*colere*), dall'altro, il "costruire" e l'"erigere" (*aedificare*) in senso proprio (Heidegger, 2023). Il nesso, l'interdipendenza dialettica esistente tra l'abitare e le categorie fondative della Pedagogia speciale, quali la cura, la narrazione e l'inclusione è immediato e portatore di arricchenti ed emancipative riflessioni critiche, sia dal punto

di vista teorico che pratico. Il costruire è già un abitare, perché va inteso nel senso dell'edificare, in quanto pensare un progetto significa già volerlo realizzare per costruire un luogo ove poter abitare: non si tratta di un transitorio alloggio ma del *logos* di riconoscimento dell'*identità narrativa* dell'altro legittimata nel suo imprescindibile diritto di partecipare, esistere, appartenere, essere inclusa nell'originalità della sua complessa trama narrativa da comprendere, da dipanare e ri-collocare. Paradossalmente, non abitiamo soltanto perché costruiamo, ma costruiamo in forza del nostro abitare inclusivo. La narrazione si rivela importante linguaggio e strumento di accessibilità, di ri-rivisitazione dialettica dell'istituto-istituente a servizio della riorganizzazione di luoghi, contesti ed esperienze formative ed esistenziali ad elevato gradiente di inclusività. Fondamentale diviene l'esigenza di trovare le chiavi di accesso fenomenologico-ermeneutiche per entrare, decifrare, riconoscere le tracce, le potenzialità, le risorse, i punti forza e debolezza della persona con disabilità per aiutarla a *co-costruire*, insieme agli altri, le migliori fondamenta umane, pedagogico-didattiche, progettuali ed organizzative per sentirsi ed essere uno dei mattoni principali dell'abitare inclusivo, che non si risolve nel semplice abbattimento delle barriere architettoniche o pregiudiziali, ancora oggi, purtroppo, esistenti. Si tratta, quindi, di sentirsi implicati, di appartenere ed essere attori protagonisti del contesto narrativo ed inclusivo riconosciuto e sentito come *dimora* realmente accogliente, dinamica, partecipativa ove le chiavi di casa sono dentro le tasche di *tutti* e di *ciascun* bambino. Il soggetto in difficoltà è parte costitutiva della necessaria riorganizzazione del contesto interpretato come luogo di *coevoluzione narrativa* (Gaspari, 2023) abitato da logiche di co-appartenenza attiva e autodeterminata all'interno del gruppo-classe. Il contesto (dal lat. contextus = connessione) è un nesso, un intreccio, una tessitura complessa abitata da differenti testi e trame narrative: uno scenario sul quale si installano altri racconti che forniscono un incremento di discernibilità, una maggiore comprensione ed una iper-semiotizzazione di esso, ovvero, la possibilità di produrre, sempre e comunque, ulteriori e creative narrazioni. Una scuola democratica ed accogliente, capace di riconoscere e di valorizzare tutti gli alunni è *luogo abitativo* in grado di *aver cura* di coltivare le essenziali direzioni dell'esercizi, per promuovere la piena attualizzazione delle originali e differenti potenzialità dell'individuo, indipendentemente dalla etnia, dalle condizioni di genere, dalle impertinenti disfunzionalità, ecc., al fine di garantire una democrazia diffusa del pensare, dell'agire, del sentire e del porsi interrogativi, anche senza immediate ed omologanti risposte. Gli spazi, i tempi,

le strutture fondative dei micro e dei macro sistemi sociali e culturali si configurano come veri e propri *testi* (trame narrative) che vengono attualizzati e trasformati dalle pratiche di significativa interazione dialettica degli abitanti: la città, la scuola, ecc., divengono contesti narrativo-inclusivi tutt'altro che fissi e neutrali, in quanto frutto dell'intersezione di pratiche enunciative che, allo stesso tempo, li attualizzano e li modificano profondamente (Thibault, 2016).

La finalità ultima è di promuovere percorsi abitativi inclusivi, «dove tutti e ciascuno possano provare l'esperienza del "sentirsi a casa". Ciò comporta l'attivazione di un costruire progettante ed intenzionale, capace di evitare proposte compensative o rieducative e di accompagnare, in senso profondo, le persone verso un certo tipo di vita, con una certa misura di impegno, una garantita qualità di relazioni, legami e interessi» (Marchisio, 2019, p. 107)⁵.

L'intreccio delle relazioni tra docenti, educatori e alunni, co-autori dello scenario in cui *abitano*, caratterizza lo sfondo narrativo inclusivo in perenne divenire. Grazie alle molteplici modalità, strategie e forme narrativo-comunicative, la persona in difficoltà scopre l'occasione di trasformarsi, di prendere la giusta distanza rispetto all'esperienza del limite e della sofferenza, individuando *alternative rappresentazionali* del proprio modo di essere, di agire, abitare e ri-significare il mondo.

[...] *abitare la differenza* vuole indicare non soltanto farsi prossimo quanto, e soprattutto, provarla addosso, viverla dentro. Stabilire un'affinità di sentire, di *pathos* ma anche di *ratio* per intuirne le potenzialità, le risorse a cui attingere per una crescita psicofisica che possa svilupparsi per l'altro sul piano dell'autonomia e della socialità. Significa, altresì, non spiegare l'altro ma sentirlo. Dargli dimora nella relazione [...] portarlo dentro di noi [...] e tanto altro ancora. È riconoscere, con l'intelligenza del cuore, la differenza di chi *non ha* soltanto un corpo ma è un corpo. Una sensibilità, quella del cuore, utile e necessaria per accompagnare l'altro, con discrezione, nei percorsi esistenziali, senza sovrapporsi. [...] È un lasciare spazio alle reazioni, alle effusioni, allo smarrimento che si provano di fronte a chi ha il diritto di essere *differente* (Gemma, 2014, p. 9) ⁶.

Il *linguaggio narrativo* va oltre le anamnesi, le classificazioni cliniche per mettersi a disposizione dell'interpretazione delle trame narrative della

⁵ C. Marchisio, *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*, Carocci, Roma 2019, p. 107.

⁶ C. Gemma (a cura di), *Abitare la differenza. Premessa all'impegno didattico*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014, pp. 9-10.

diversità, grazie alla valorizzazione di produttivi processi di ibridazione e di contaminazione: i contesti formativi debbono trasformarsi in spazi di condominio intersoggettivo da *abitare* e da animare mediante un lavoro ecosistemico di incontro e di cura di storie singolari da tradurre in comuni racconti esistenziali, desiderosi di piena partecipazione ed appartenenza.

Riferimenti bibliografici

- Arnold R.D., Wade J.P., *A definition of systems thinking: A systems approach*, in «Proceedia computer science», 44, 2015, pp. 669-678.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna: EDB.
- Canevaro A. (2023), *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale*, Trento: Erickson.
- Gaspari P. (2016), *La narrazione delle diversità in Pedagogia speciale*, in Salis F. (a cura di), *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in Pedagogia speciale*, Roma: Anicia, pp. 17-34.
- Gaspari P. (2021), *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2023), *Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*, Milano: FrancoAngeli.
- Gemma C. (a cura di) (2014), *Abitare la differenza. Premessa all'impegno didattico*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giosi M. (2019), *L'esperienza educativa e i suoi linguaggi. Dialogo, narrazione, humanitas*. Roma: Anicia.
- Goussot A. (2015), *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Fano: Aras.
- Heidegger M. (2023), *Costruire abitare pensare*, Bologna: Ogni uomo è tutti gli uomini.
- Marchisio C. (2019), *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*, Roma: Carocci.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G. & Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento: Erickson.
- Palmieri C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa e della formazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Thibault M. (2016), *Città ludiche, città in gioco, città giocate*, in M. Thibault (a cura di), *Gamification urbana. Letture e riscritture ludiche degli spazi cittadini*, Roma: Aracne, pp. 20-69.

18.
AUTODETERMINAZIONE E PRIMA INFANZIA:
UN RECENTE AMBITO DI RICERCA¹

Nicole Bianquin*, Mabel Giraldo*

* Università della Val d'Aosta

Autodeterminazione e disabilità: una cornice fondativa

Wehmeyer e Palmer (2000)² suggeriscono che il comportamento di una persona è autodeterminato se la persona agisce in modo autonomo, risponde agli stimoli provenienti dall'ambiente esterno in modo adattivo e psicologicamente consapevole, e se dimostra un comportamento auto-regolato. Il costrutto di autodeterminazione è, oggi, un diritto stabilmente riconosciuto nell'art. 19 della *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (2006) Turnbull e Turnbull (2001)³ sostengono che l'AD sia un diritto umano fondamentale per la qualità della vita e che favorisca risultati positivi a livello accademico e sociale anche per le persone con disabilità più complesse⁴.

È soprattutto a partire dagli anni Novanta che il costrutto dell'AD ha ricevuto maggiore visibilità e utilizzo nel campo della disabilità dando origine a un'ampia letteratura di settore e restituendo un'immagine piuttosto articolata e complessa del costrutto stesso caratterizzata da differenti prospettive convenzionalmente distinte in tre macro-prospettive – psico-educativa, ecologica e socio-politica (Giraldo, 2019;

¹ Le autrici hanno condiviso congiuntamente la struttura complessiva del presente contributo. In particolare, Mabel Giraldo è responsabile della redazione dei paragrafi 1 e 2, mentre Nicole Bianquin ha scritto i paragrafi 3 e 4. Le conclusioni, infine, sono frutto di una collaborazione tra le due autrici.

² M. Wehmeyer & S.B. Palmer, *Promoting the acquisition and development of self-determination in young children with disabilities*, in «Early Education and Development», 11, 2000, pp. 465-481.

³ A. Turnbull & R. Turnbull, *Self-determination for individuals with significant cognitive disabilities and their families*, in «The Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps», 26, 2001, pp. 56-62.

⁴ C.H., Fowler, M. Konrad, A.R. Walker, D.W. Test & W.M. Wood, *Self-determination interventions' effects on the academic performance of students with developmental disabilities*, in «Education and Training in Developmental Disabilities», 42(3), 2007, pp. 270-285.

Del Bianco, 2019; Mithaug, 1998)⁵ – a cui recentemente si è aggiunta una quarta di matrice sistemica che intende l'AD in chiave relazionale (Giraldo, 2020)⁶. Ciascuna di esse identifica specifiche abilità e competenze associate all'AD (per esempio: definizione e raggiungimento di obiettivi, scelta, decisione, problem solving) e ritenute fondamentali per consentire alle persone con disabilità di diventare autodeterminate e di identificare/realizzare ciò che desiderano per il loro futuro – vale a dire: vita in comunità, riconoscimento sociale, occupazione, partecipazione significativa (Ward, 1996)⁷.

L'attenzione limitata ai bambini con disabilità

La letteratura, qui brevemente richiamata nei suoi passaggi fondamentali, si è concentrata tuttavia principalmente su adolescenti, giovani e adulti. Il tema dell'autodeterminazione in relazione ai bambini, infatti, non è stato ancora approfonditamente discusso, nonostante sia presente una rassegna importante di conoscenze e di ricerche, ancora in continua espansione, che conferma che le competenze e le pratiche ad essa correlate siano profondamente radicate e ampiamente condivise nell'educazione della prima infanzia (Karvonen *et al.*, 2004)⁸. Occorre sottolineare che se l'AD viene identificata come un risultato determinante per gli individui, anche con disabilità complesse, nel passaggio verso l'età adulta, allora è anche fondamentale che le opportunità di apprendere le abilità relative all'esercizio del controllo siano rese disponibili fin dalle prime fasi della vita e che risulti necessario concentrarsi su come ciò si applichi

⁵ M. Giraldo, *Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche*, in «Italian Journal of Special education for Inclusion», VII(1), 2019, pp. 237–257; N. Del Bianco, *The promotion of self-determination in adults with intellectual disabilities: the state of the art and the research progress*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 7(2), 2019, pp. 204–220; D.E. Mithaug, *Your right, my obligation?*, in «Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps», 23(1), 1998, pp. 41–43.

⁶ M. Giraldo, *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva*, Guerini e Associati, Milano 2020.

⁷ M.J. Ward, *Coming of age in the age of selfdetermination: A historical and personal perspective*, in M.L. Wehmeyer & D.J. Sands (Eds.), *Selfdetermination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, Paul H. Brookes, Baltimore 1996, pp. 3–16.

⁸ M. Karvonen, D.W. Test, W.M. Wood, D. Browder & B. Algozzine, *Putting self-determination into practice*, in «Exceptional Children», 71(1), 2004, pp. 23–41.

agli individui più giovani con disabilità e su come facilitarne lo sviluppo attraverso modalità adeguate all'età⁹.

L'autodeterminazione, secondo la definizione di Turnbull e Turnbull (2001), «è il mezzo per sperimentare una qualità di vita coerente con i propri valori, preferenze, punti di forza e bisogni»¹⁰ e sebbene i bambini in età prescolare non abbiano necessariamente una serie di valori e convinzioni chiaramente definiti, è molto probabile che abbiano preferenze per ciò che porta loro conforto, gioia, piacere e sicurezza. Come sottolineano Brown e Cohen (1996)¹¹, abilità e comportamenti come la capacità di scelta e l'iniziativa, spesso associati all'autodeterminazione nei ragazzi più grandi, sono stati affrontati solo di recente dai programmi che si rivolgono ai bambini con disabilità. Wehmeyer e Palmer (2000) suggeriscono che «ci sono valide ragioni sociali ed evolutive per cui i bambini piccoli non siano visti come 'autodeterminati'»¹², ma questo non nega l'importanza che i bambini, anche piccoli, con e senza disabilità, imparino e sviluppino le abilità e gli atteggiamenti di cui avranno bisogno per diventare individui autodeterminati in futuro.

AD nella prima infanzia: un nuovo ambito di ricerca e di intervento

Sebbene la base di conoscenze sull'AD nella prima infanzia stia iniziando solo ora ad espandersi, ci sono aree tradizionali dello sviluppo infantile che sono rilevanti per le discussioni sull'AD e che riflettono molte delle stesse caratteristiche comportamentali ad essa associate.

Doll, Sands, Wehmeyer e Palmer (1996)¹³ in uno studio dedicato hanno fornito un quadro di riferimento per comprendere l'emergere di comportamenti autodeterminati nei bambini. Essi hanno infatti individuato e descritto le seguenti abilità legate allo sviluppo dell'autodeterminazione

⁹ F. Brown & S. Cohen, *Self-determination and young children*, in «Journal for the Association of Persons with Severe Handicaps», 21, 1996, pp. 22-30.

¹⁰ A. Turnbull & R. Turnbull, *op. cit.*, p. 58.

¹¹ F. Brown & S. Cohen, *op. cit.*

¹² M. Wehmeyer & S.B. Palmer, *op. cit.*, p. 466.

¹³ B. Doll, D.J. Sands, M.L. Wehmeyer & S. Palmer, *Promoting the development and acquisition of self-determined behavior*, in D.J. Sands & M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, Paul H. Brookes, Baltimore 1996, pp. 63-88.

nei bambini tra i 2 e i 5 anni: consapevolezza e conoscenza di sé, autovalutazione e attribuzioni di efficacia, capacità di scelta e di prendere decisioni, meta-rappresentazione, definizione e raggiungimento degli obiettivi.

I neonati possono infatti regolare il proprio comportamento e indicare preferenze nella prima infanzia, mentre i bambini di età superiore ai tre anni possono impegnarsi nella risoluzione di semplici problemi¹⁴. O ancora, lo sviluppo del senso di autonomia appare un periodo fondamentale per i bambini tra i 19 mesi e i 3 anni per la creazione del senso di sé e allo stesso modo, la fase dell'iniziativa (cioè la pianificazione e l'avvio delle proprie attività) risulta importante per i bambini al fine di creare connessioni sulla loro capacità di influire sul mondo che li circonda¹⁵.

Anche, l'impegno è stato identificato come un elemento cruciale connesso all'AD e ha ricevuto molta attenzione negli ultimi dieci anni¹⁶. Greenspan e Wieder (1999)¹⁷ identificano infatti l'impegno come una delle sei componenti funzionali fondamentali allo sviluppo che possono essere utilizzate per aiutare a prevedere i progressi nell'intervento con i bambini con difficoltà di relazione e comunicazione. Selezionare le preferenze, affermare l'indipendenza, risolvere i problemi, fare delle scelte e prendere l'iniziativa sono tutte abilità che possono influenzare l'impegno nei bambini piccoli. Ricerche dedicate suggeriscono infatti che i bambini hanno maggiori probabilità di impegnarsi con gli adulti e nelle attività quando gli adulti sono più reattivi, non direttivi e focalizzati sui loro bisogni¹⁸.

Le pratiche raccomandate nell'educazione della prima infanzia riconoscono anche l'importanza dell'autodeterminazione nella costruzione di un sano concetto di sé. Rispettare le preferenze dei bambini piccoli per gli oggetti, i cibi e le persone familiari e offrire ai bambini in età prescolare l'opportunità di pianificare, realizzare e riflettere sulle proprie attività sono elementi essenziali che rappresentano una solida pratica nella pri-

¹⁴ S.I. Greenspan, *Infancy and early childhood*, International Universities Press, Madison 1992.

¹⁵ E.H. Erikson, *Childhood and society*, (2nd ed), Norton, New York 1963.

¹⁶ S.L. Odom & D.B. Bailey, *Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes*, in M.J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood Inclusion: Focus on change*, Paul H. Brookes, Baltimore 2000, pp. 253-276.

¹⁷ S.I. Greenspan & S. Wieder, *A functional developmental approach to autism spectrum disorders*, in «The Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps», 24, 1999, pp. 147-161.

¹⁸ L. McCormick, M.J. Noonan & R. Heck, *Variables affecting engagement in inclusive pre-school classrooms*, in «Journal of Early Intervention», 21, 1998, pp. 160-176.

ma infanzia¹⁹. Quando i bambini fanno delle scelte, indicano preferenze, risolvono problemi, pianificano e iniziano, stanno dando un senso al mondo che li circonda in un modo che può produrre, in ultima analisi, sentimenti di competenza, fiducia e responsabilizzazione.

Altre abilità chiave che possono influenzare lo sviluppo dell'autodeterminazione, in particolare per i bambini in ambienti inclusivi, sono la persistenza, la competenza sociale²⁰ e le abilità di comunicazione, comprese quelle relative all'uso delle tecnologie assistive e delle strategie di comunicazione alternativa²¹.

La natura dinamica e contestuale dell'autodeterminazione (anche) nella prima infanzia

L'AD non è una categoria statica, un traguardo da raggiungere o raggiunto. Piuttosto, le ricerche finora presentate ne mostrano il carattere intrinsecamente non definitorio. In linea con la prospettiva sistemica sopra menzionata (Giraldo, 2020)²² l'AD si configura come plurale, dinamica, ricorsiva, che evolve insieme all'individuo, ai suoi contesti di vita e alle sue differenti componenti. Osservata nella sua globalità e complessità, l'AD non è confinata nella sola esperienza soggettiva della persona, bensì è sempre il risultato di un continuo rimando a una moltitudine di altri fattori (individuali e contestuali) che la influenzano (Giraldo, 2020)²³.

L'adozione di questa prospettiva nella prima infanzia sembra trovare conferma in alcune ricerche. Per esempio, Brown ed Erwin (2003)²⁴ hanno

¹⁹ S. Bredekamp & C. Copple (Eds.), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (rev. ed.), National Association for the Education of Young Children, Washington 1997.

²⁰ M.J. Guralnick, *Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches*, in M.J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood Inclusion: Focus on change*, Paul H. Brookes, Baltimore 2000, pp. 481-502.

²¹ M.A. Ronski, R.A. Sevcik & S. Forrest, *Assistive technology and augmentative communication in inclusive early childhood programs*, in M.J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood Inclusion: Focus on change*, op. cit., 2000, pp. 465-480.

²² M. Giraldo, op. cit.

²³ M. Giraldo, op. cit.

²⁴ E.J. Erwin & F. Brown, *From theory to practice: A contextual framework for understanding self-determination in early childhood environments*, in «Infants & Young Children», 16(1), 2003, pp. 77-87.

condotto uno studio pilota coinvolgendo triadi di bambini in due contesti prescolari inclusivi. Ogni triade era composta da un bambino con disabilità complessa, un bambino indicato dall'insegnante come 'timido' e un bambino indicato dall'insegnante come 'estroverso'. Sulla base della letteratura esistente, è stato sviluppato un protocollo per registrare il comportamento dei bambini e dell'insegnante, il contesto in cui l'AD è stata favorita o scoraggiata e come questo è cambiato nel tempo. Le osservazioni videoregistrate durante il gioco libero per un periodo di tre mesi hanno rivelato che nel complesso gli insegnanti hanno usato più direttive che scelte. Inoltre, i bambini identificati come 'timidi' hanno mostrato meno comportamenti auto-iniziativi, sono stati più accondiscendenti e hanno ricevuto più direttive dagli insegnanti (rispetto alle opportunità di scelta) che i loro coetanei estroversi e i loro coetanei con disabilità.

Sulla base dei dati emersi, Erwin e Brown (2003)²⁵ hanno descritto diverse variabili che contribuiscono all'impegno nel comportamento autodeterminato. In primo luogo, le variabili contestuali cambiano continuamente nel corso delle diverse routine quotidiane, come il numero di adulti e bambini presenti, l'organizzazione, i tipi di attività, i materiali e i metodi educativi e didattici (ad esempio, grande gruppo, piccolo gruppo, uno-a-uno). Ognuna di queste variabili influenza le opportunità del bambino di impegnarsi in un comportamento autodeterminato. In secondo luogo, anche le reazioni degli altri agli atti di autodeterminazione del bambino possono sostenere il comportamento autodeterminato (ad esempio, 'Vedo che ora vuoi smettere di colorare; rimetti tutti i pastelli sullo scaffale al loro posto') o tentare di impedirlo ('Non è il momento di giocare con i blocchi; è il momento di colorare con i tuoi amici'). In effetti, la disponibilità dell'adulto a sostenere queste iniziative del bambino cambierà probabilmente nel corso della giornata, man mano che il contesto si modifica. Infine, molte caratteristiche del bambino influiscono sulla sua capacità di esprimere un comportamento autodeterminato (ad esempio, le capacità di comunicazione, le abilità motorie) e influenzano le aspettative degli altri sul comportamento autodeterminato.

La complessità della promozione dell'AD e la necessità che l'educazione risponda a variabili contestuali dinamiche che hanno un impatto sullo sviluppo dell'AD sottolineano la necessità di un processo di valutazione e progettazione sensibile ai cambiamenti dell'ambiente e alle priorità uniche dei bambini.

²⁵ E.J. Erwin & F. Brown, *op. cit.*

Conclusioni: verso una progettualità dedicata

L'acquisizione delle abilità e dei comportamenti associati all'AD è una priorità importante per i bambini, con e senza disabilità, perché le abilità acquisite sono quelle che forniranno le basi per l'intero arco della vita. Queste abilità se sviluppate precocemente possono svolgere un ruolo essenziale nella definizione di un'elevata qualità di vita e di opportunità costanti di interagire con il mondo in modo attivo, significativo e altamente personalizzato. Il ruolo dell'educatore e dell'insegnante, in stretta connessione con la famiglia, è fondamentale e si basa su una progettualità flessibile che sappia anche accogliere scelte quotidiane, preferenze e priorità determinate dai bambini stessi.

I bambini possono dunque apprendere competenze connesse all'AD prima di diventare veri e propri agenti causali della propria vita avendo l'opportunità di sperimentarsi in attività quali la scelta, la decisione, la risoluzione dei problemi e la definizione degli obiettivi. Esempi di fondamenti dell'autodeterminazione per un bambino che frequenta la scuola dell'infanzia possono essere l'apprendimento di come autoregolare il proprio comportamento, come calmarsi quando è angosciato oppure come vestirsi in modo indipendente per giocare all'aperto. Gli operatori sono sempre più consapevoli dell'importanza dell'AD nella vita dei bambini con disabilità: si tratta semplicemente di garantire il diritto fondamentale a una qualità di vita che rifletta le scelte, i valori, le preferenze e gli interessi di un individuo.

La complessa natura dinamica e contestuale dell'espressione dell'autodeterminazione sottolinea la necessità di un processo di valutazione e intervento sensibile ai cambiamenti dell'ambiente e alle priorità uniche dei bambini.

PRATICHE DI FORMAZIONE E RICERCA SOCIOANALITICA NEL CDL IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA¹

Carla Gueli*, Martina De Castro*, Sofia Boi, Ines Guerini*

** Università degli Studi Roma Tre*

1. Introduzione e quadro teorico

La riflessione critica maturata all'interno dei Disability Studies ha posto l'accento sull'importanza di un approccio inter e transdisciplinare per comprendere la disabilità. Quest'ultima viene considerata infatti non come una condizione individuale, ma come un fenomeno profondamente intrecciato con variabili sociali, culturali ed economiche. L'obiettivo principale è affrontare le origini delle ingiustizie per orientarsi verso un cambio di paradigma che richiede un'analisi approfondita delle dinamiche di potere e delle strutture che perpetuano l'esclusione (Bocci, 2021, pp. 102-120).

Per questo, l'analisi istituzionale, l'analisi interna e la socialanalisi (Hess & Weigand, 2008; Curcio, Prette & Valentino, 2012) possono essere modelli utili per l'indagine sociale, dal momento che pongono l'accento sulle implicazioni sociali, economiche, politiche dei contesti e sullo sguardo dell'osservatore (Montecchi, 2012), connesso al campo di ricerca.

L'Analisi Istituzionale e la Socioanalisi sono discipline sviluppatesi in seno alla psicoterapia e alla pedagogia istituzionale che intrecciano filosofia, antropologia, pedagogia e sociologia. La riflessione centrale riguarda l'istituzione, concepita come risultato di una tensione dialettica tra il già istituito, che rappresenta l'ordine stabilito e cristallizzato, e la dimensione istituyente, che incarna la spinta creativa che sfida e rinnova l'istituzione stessa. L'istituzione è un equilibrio dinamico tra queste due forze (Castoriadis, 1975).

¹ Il presente contributo è frutto di un lavoro condiviso e sinergico tra le autrici. Ai soli fini della riconoscibilità delle parti (laddove richiesto), si precisa che Carla Gueli ha scritto l'Introduzione, Ines Guerini il paragrafo 1, Martina De Castro il paragrafo 2 e Sofia Boi le Conclusioni. Si desidera inoltre ringraziare il prof. Umberto Zona, il prof. Fabio Bocci e il prof. Remi Hess per i consigli, il supporto e i materiali bibliografici forniti.

L'Analisi Istituzionale, come i Disability Studies, è interessata alla dimensione politica e sollecita la riflessione sui contesti e sulle pratiche con intenti esplicitamente pedagogici, mettendo l'accento sulla "azione delle istituzioni presenti come pure di quelle assenti, ovvero la loro azione simbolica" (Lourau, 1971, p. 8, Trad. nostra).

Un obiettivo centrale dell'Analisi Istituzionale è infatti quello di portare alla luce le dinamiche implicite dell'istituzione. Affinché questo possa avvenire, chi conduce o coordina le attività deve avere la capacità di individuare gli elementi che caratterizzano l'istituto, identificare e affrontare le tensioni tra istituito e istituyente, promuovendo così processi di trasformazione dall'interno dell'istituzione stessa. La messa in crisi dello stato "adulto" e compiuto dell'istituzione (Lapassade, 1971) è fondamentale per promuovere il cambiamento, sfidando la resistenza intrinseca all'istituzione sin dalla sua fondazione. Questo approccio mira a trasformare le istituzioni, rendendole spazi di continua evoluzione e rinnovamento (Gueli, 2018). L'analisi può definirsi interna, quando condotta da tutti i membri dell'istituzione stessa. L'analisi esterna è invece quella dell'intervento socioanalitico. In questo setting, un osservatore o osservatrice esterno/a raccoglie e restituisce i risultati emergenti tramite metodologie che sollecitano la partecipazione di tutti i membri dell'istituzione all'osservazione e all'analisi. In sintesi, l'Analisi Istituzionale e la Socioanalisi pongono al centro l'istituzione e il soggetto, esplorando le possibilità di intervento e cambiamento attraverso la partecipazione collettiva e il racconto delle esperienze. In Francia, questa corrente di pensiero ha visto l'emergere di una generazione di istituzionalisti, tra cui Cornelius Castoriadis, Henry Lefebvre, René Lourau e Georges Lapassade. La Socioanalisi, in particolare, è stata ulteriormente sviluppata grazie al contributo di Gilon e Ville, che hanno continuato il lavoro di Lapassade e Lourau, arricchendo la disciplina con nuove pratiche di intervento. In Italia, l'Analisi Istituzionale ha acquisito una declinazione specifica nella forma della Socioanalisi Narrativa, un modello sviluppato all'interno della Cooperativa "Sensibili alle Foglie".

2. Partecipazione e narrazione: descrizione dell'esperienza.

Le basi del modello di analisi istituzionale risiedono nel contesto universitario francese, che deve molto anche alle esperienze di psicoterapia istituzionale di Saint Alban alla pedagogia istituzionale di Oury e Vasquez

(Gueli, 2018) e, pertanto, abbiamo ritenuto di far riferimento a questi sguardi teorici per condurre, da ottobre 2019 a giugno 2023, un'esperienza di analisi interna con gli studenti e studentesse del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre frequentanti il corso di Pedagogia Inclusiva e Disability Studies. L'obiettivo del progetto era quello di ripercorrere le tappe fondamentali dell'evoluzione della Pedagogia Speciale alla luce della prospettiva dei Disability Studies e dell'analisi istituzionale e socioanalisi, individuati come ambiti in grado di problematizzare alcune questioni necessarie nella formazione dei futuri docenti quali la definizione di disabilità e le relative rappresentazioni sociali, elementi chiave del rapporto tra disabilità, sistemi scolastici e sistemi inclusivi. Per stimolare un'analisi interna al gruppo, si è chiesto ai e alle partecipanti al corso di raccontare il primo incontro con la disabilità facendo riferimento a un contesto istituzionale. Durante il progetto, abbiamo definito i ruoli e riflettuto sui vincoli posti dal contesto alla realizzazione di una ricerca collettiva. Una contraddizione che è emersa ha riguardato il rapporto tra il desiderio delle formatrici di condurre una ricerca aperta e orizzontale, con il limite insuperabile del dispositivo formativo universitario, che impone un ruolo valutativo del percorso ai docenti conduttori. Inoltre, l'analisi ha fatto emergere la presenza di alcuni elementi – non modificabili – che talvolta hanno influenzato l'assiduità della partecipazione degli studenti.

L'esplorazione collettiva sui dispositivi di potere all'interno degli spazi universitari con studenti e studentesse ha attivato un'esperienza inedita di analisi interna in ambito accademico, nel solco della tradizione dell'Analisi Istituzionale, dal momento che tutti i partecipanti si sono interrogati sul proprio rapporto con il percorso di riflessione comune. Ciò ha portato a un'espansione del campo di analisi (Lourau, 1999) e alla condivisione di un sapere attraverso momenti di restituzione forniti dai conduttori.

Le storie raccolte sono state analizzate utilizzando una metodologia di socioanalisi narrativa, adattata al contesto, che ha permesso di esplorare e decostruire il concetto di disabilità come costruito culturale. Abbiamo esaminato le storie raccolte utilizzando una griglia narrativa di base composta da quattro elementi principali:

- La direzione della storia, cioè l'emergere di situazioni di malessere o benessere dei protagonisti o del narratore.
- Le istituzioni coinvolte nel primo incontro con la disabilità.

- La presenza di dispositivi che evidenziano questioni relative alla costruzione sociale e culturale della disabilità.
- Le risposte istituenti offerte dai narratori o dai protagonisti della storia.

Dall'analisi dei contenuti, le storie sono state organizzate in famiglie tematiche raggruppate per dispositivi presenti, tipologie di malessere o risposte istituzionali. In totale sono state raccolte, dal 2019 al 2023, circa 180 storie. Successivamente, si è svolta una "restituzione collettiva" in cui i partecipanti hanno potuto commentare e arricchire le storie con nuove riflessioni e dettagli, creando così un processo di narrazione associativa.

3. Le famiglie di storie individuate

Le storie raccolte si dividono in due grandi gruppi: quelle che suscitano benessere e quelle che generano malessere nei narratori. Nel primo gruppo, emergono temi come la familiarità con la persona disabile che viene chiamata in causa e l'eventuale esplorazione della sua unicità.

Il secondo gruppo, più numeroso, comprende storie che riflettono il malessere causato da impotenza e disorientamento nel rapporto con la persona disabile, difficoltà comunicative e conflitti di ruolo. Queste storie evidenziano in particolare la pressione esercitata e subita nelle istituzioni, spesso percepite come mancanti o inadeguate o in conflitto tra loro rispetto ai bisogni della persona con impairment. Le istituzioni maggiormente chiamate in causa sono state la famiglia, la scuola e la ASL, facendo riferimento in particolare alla complessità delle diagnosi mediche. Molte delle storie raccontate che avevano la scuola come istituzione di confronto hanno a che fare con esperienze di nomina come docenti supplenti o vissute nel corso dell'esperienza di tirocinio. Alcune storie di malessere hanno chiamato in causa una difficoltà relativa alla sfera sessuale o sentimentale nel rapporto con una persona con disabilità. La ricerca collettiva ha inoltre portato alla luce storie di disagio causato dalla percezione di atteggiamenti pietistici e l'aver assistito a evidenti pratiche di esclusione, o, più in generale, l'esistenza di una sorta di invisibilità percepita della disabilità nei contesti sociali. La riflessione sulla disabilità a scuola ha messo in evidenza trattamenti differenziati per gli alunni con disabilità, come il PEI o il PDP, e il ruolo spesso ambiguo dell'insegnante di sostegno, considerato a volte insegnante "esclusivo" dell'alunno/ e altre invece "tuttologo" esperto al quale viene delegata la responsabilità della classe. Un tema che è stato molto dibattuto è legato alla percezione da parte dei bambini delle

differenze di trattamento e il rischio che la classe si possa trasformare in uno spazio di esclusione implicita. Altre storie hanno affrontato la questione dell'etichettamento superficiale e della derisione delle persone disabili, sottolineando la necessità di un approccio più rispettoso e inclusivo.

Altri dispositivi efficaci emersi nel primo incontro con la disabilità riguardano l'auto-presentazione, che facilita la comunicazione e la comprensione reciproca, e la decisione di approcciarsi alla conoscenza di una persona disabile decidendo di non leggere la diagnosi medica per non essere sovrastati da un eventuale pregiudizio. Infine, è emerso il desiderio di superare lo stigma legato a locuzioni medicalizzate e di promuovere una maggiore autodeterminazione e autoaffermazione delle persone disabili.

4. Conclusioni

Nel raccordo con le diverse prospettive analizzate, la prospettiva istituzionalista, in raccordo con i Disability Studies, è stata finalizzata alla valorizzazione delle esperienze e allo sviluppo della capacità di analisi, ovvero al saper cogliere i nodi problematici emergenti e saper identificare le implicazioni e le ricadute operative nel mondo scolastico e universitario. Inoltre, la raccolta degli elementi analizzatori, emergenti nelle storie raccontate, ha avuto un potenziale trasformativo per l'intero gruppo, ponendo elementi di riflessione anche sulla costruzione del ruolo di future/i docenti nell'analisi dei principali nodi sociali di conflitto che caratterizzano i contesti che si vorrebbero inclusivi. Questa esperienza si inserisce in un percorso volto a esplorare, attraverso l'Analisi Istituzionale e i Disability Studies (Canevaro, Goussot, 2000; Bocci, 2018; Valtellina, 2013; Valtellina, 2020) i discorsi e i dispositivi legati alla salute, alla disabilità, all'abilismo e all'inclusione.

La dialettica tra diversi discorsi e poteri emersi nelle storie è stata essenziale per capire come le pratiche educative, didattiche e formative siano influenzate da vari saperi e dalle loro relazioni di potere (Bocci & Gueli, 2019). L'esperienza di formazione e ricerca ha mostrato la necessità di un accompagnamento professionale per studenti e studentesse che vivono la scuola non soltanto come tirocinanti ma spesso anche con il ruolo di docenti assunti con contratti a tempo determinato, senza che il loro percorso formativo sia tuttavia concluso. La riflessione ha portato a una maggiore consapevolezza della duplicità dei ruoli dei conduttori, facilitatori della co-ricerca e valutatori del percorso. Infine, il percorso

ha rivelato le risposte istituenti dei protagonisti e ha evidenziato temi cruciali come la costruzione dell'identità, l'interesse per le pedagogie inclusive, il rapporto individuo-gruppo e l'emancipazione. Del resto, Canevaro "ha offerto una visione complessa della pedagogia, integrando le dimensioni ecologiche e contestuali nel processo educativo" (Bocci, 2021, pp. 140-146), riconoscendo nella relazione educativa la sovrapposizione di varie traiettorie di crescita individuali, che è stato possibile integrare nello sfondo delle storie comuni.

Riferimenti bibliografici

- Bocci F. & Gueli C., *Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'Analisi Istituzionale*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 3, 2019, pp. 93-107.
- Bocci F., *Presentazione*, in Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V., Bocci F., Marra A.D. & Medeghini R. (2018), *Disability Studies e Inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento: Erickson.
- Bocci F. (2021), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Milano: Guerini Scientifica, pp. 102-120.
- Canevaro A. & Goussot A. (2000), *La difficile storia degli handicappati*, Roma: Carocci.
- Castoriadis C. (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Paris: Editions du Seuil.
- Curcio R., Prette M. & Valentino N. (2012), *La socioanalisi narrativa*, Tivoli: Sensibili alle foglie.
- Fumarola P. (1999), *Introduzione*, in Lourau R., *La chiave dei campi. Un'introduzione all'analisi istituzionale*, Tivoli: Sensibili alle foglie.
- Gueli C. (2018), *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*, Roma: Sensibili alle foglie.
- Hess R. & Weigand G. (2008), *Corso di Analisi Istituzionale*, Roma: Sensibili alle foglie.
- Lapassade G. (1971), *Il mito dell'adulto*, Bologna: Guaraldi.
- Lourau R. (1971), *Analyse institutionnelle et Pedagogie*, Paris: Epi.
- Lourau R. (1999), *La chiave dei campi. Un'introduzione all'analisi istituzionale*, Tivoli: Sensibili alle foglie.
- Montecchi L. (2012), *Implicazione*, Tivoli: Sensibili alle foglie.
- Valtellina E. (2020), *Storie dei Disability Studies*, in R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra & Valtellina E. (a cura di), *L'autismo oltre lo sguardo medico. Critical Autism Studies*, Trento: Erickson.

ALUNNI CON DISABILITÀ E VISSUTO MIGRATORIO: UNO SGUARDO INTERSEZIONALE¹

Grazia Lombardi*, Paolo Lucattini**

* *Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"*

** *Università degli Studi del Molise*

Società in movimento e questioni educative

Gli incessanti flussi migratori della nostra epoca modificano e destabilizzano le coordinate geopolitiche, antropologiche, interetniche e generazionali dei nostri sistemi sociali, mettendo continuamente in discussione gli assetti istituiti raggiunti e ponendoci davanti a nuovi interrogativi e complesse sfide educative. Si tratta di fenomeni inesorabili che accentuano la condizione di vulnerabilità e fragilità di fasce della popolazione in movimento. In tal senso, la Pedagogia speciale, intesa come scienza di frontiera² è chiamata sempre più fortemente ad allargare i propri orizzonti, a modificare i propri confini disciplinari e ad assumere posture intersezionali tra intercultura, educazione speciale e educazione inclusiva, in ottica universale. Nelle sue varie dimensioni, l'approccio intersezionale concorre ad affrontare il tema delle differenze e delle diversità superando costrutti culturali che tendono a classificare indebitamente gruppi di individui come omogenei, all'interno di categorie neutre, decontestualizzandoli e spogliandoli delle loro identità³. Da tale prospettiva, la nostra disciplina, pone la sua attenzione all'educazione di ogni alunno nella sua completa essenza, specificità, originalità, anche quando si tratta, ad esempio, di alunni/studenti con disabilità che hanno alle loro spalle un vissuto migratorio. In riferimento alla portata di questo fenomeno, ancora poco approfondito, è importante fare

¹ Questo contributo è frutto di un lavoro condiviso tra gli autori. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, sono di Grazia Lombardi i paragrafi 1 e 3, è di Paolo Lucattini il paragrafo 2.

² P. Gaspari, *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*, FrancoAngeli, Milano 2023.

³ K. Crenshaw, *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, in *University of Chicago Legal Forum*, 1, n. 8, 1989, pp. 139-167.

una premessa di carattere generale: le organizzazioni europee, tra cui l'EASPD (Associazione Europea dei Fornitori di Servizi per le Persone con Disabilità), oltre a numerosi studi e ricerche che si sono focalizzati sull'interconnessione tra il tema dell'immigrazione e della disabilità⁴ evidenziano come non siano state ancora individuate, nello specifico, statistiche internazionali ufficiali. In base alle informazioni dell'OMS e della Banca Mondiale, si stima che 12,4 milioni degli 82,4 milioni di persone sfollate a livello globale alla fine del 2020⁵ sono persone con disabilità; e mentre in Medio Oriente si consuma la tragedia infinita, il più "vicino" continente europeo continua ad essere teatro di guerra a causa del conflitto in Ucraina, che ha spinto tra circa i 6 e gli 8 milioni di persone (stime in accertamento) ad abbandonare il Paese. La letteratura, sia nazionale che internazionale, mette in luce alcune debolezze relative alla raccolta dei dati utili, rivelando una serie di falle che diano reale contezza della presenza di persone con disabilità costrette a migrare per una vita migliore⁶. Il Rapporto del 2022, delle Nazioni Unite dell'Agenda 2030, che si prefigge obiettivi di sviluppo riguardanti le fasce di popolazione più vulnerabile si scontra con una serie di barriere. Ciò che emerge, più nel dettaglio, è una ricognizione sistematica di statistiche standard; ad esempio protocolli dedicati alla rilevazione delle condizioni specifiche di disabilità delle persone, rendendo le situazioni di vulnerabilità difficili da intercettare e prendere in carico in modo adeguato; a ciò si aggiunge il supporto di servizi sociosanitari poco accessibili e difficili da raggiungere, per chi non parla la lingua del Paese accogliente. Infine, traspare una scarsa formazione del personale, ovvero degli operatori coinvolti in prima linea, dell'amministrazione pubblica e soprattutto, degli insegnanti, mentre la voce delle stesse persone con disabilità con vissuto mi-

⁴ A. Goussot, *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. Una ricerca sperimentale a Cesena: bambini figli di migranti con bisogni speciali*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 5, n. 1, 2010, pp. 271-296; R. Dainese, D. Argiropoulos & R. Caldin, *Genitori migranti e figli con disabilità: le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 5, n. 1, 2010, pp. 75-107; C. Martinazzoli, *Due volte speciali: quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, FrancoAngeli, Milano 2012; R. Dainese, *Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola*, in «Studium Educationis», 14, n. 3, 2013, pp. 103-112.

⁵ F. Scarano, *Migrazioni e disabilità: lo scenario europeo*, in L. Zanfrini, C. Formichi (a cura di), *Immigrazione e disabilità: conoscenze, politiche e (buone) pratiche. A che punto siamo?*, Fondazione ISMU ETS, Milano 2023, pp. 9-16.

⁶ F. Scarano, *Migrazioni e disabilità: lo scenario europeo*, cit., pp. 9-16.

gratorio, è poco ascoltata⁷. Il 5 novembre 2019, è una data importante, poiché a Bruxelles, nella Conferenza Europea finale, è stato proposto di inserire nella revisione della Strategia Europea per i Diritti delle Persone con Disabilità il tema dei migranti con tale vulnerabilità. Si tratta di un importante passo avanti che necessita tuttavia di azioni mirate e di una governance politica ed educativo-formativa capillare sui territori, capace di diffondersi nelle agenzie formative e scolastiche. Da tale angolazione prospettica, la scuola diviene un punto e un luogo di riferimento sociale e relazionale per l'accoglienza delle famiglie e degli alunni al fine di facilitare l'integrazione nel territorio di riferimento⁸. Si tratta di alunni che rischiano di essere amputati, sovente, di una parte importante della loro identità etnica, che viene sottovalutata, resa invisibile preda di test di valutazione inadeguati⁹ o alimenta rappresentazioni sociali di sé stessi che li posiziona in una dimensione di marginalità sociale. Questa "scarsa" attenzione traspare anche dalle documentazioni ufficiali come il PEI e il Profilo di Funzionamento che, oltre a rivelarsi poco accessibili dovrebbero porre maggiormente l'accento sulla dimensione culturale, sulla storia dell'alunno, sulle sue competenze linguistiche e sulle rappresentazioni che i genitori hanno della disabilità¹⁰, ad esempio. In tal senso, la Pedagogia Speciale assume nuovi paradigmi, cogliendo il legame interconnettivo tra diversità, disuguaglianze sociali, culture e loro relative commistioni. Che si tratti di bambine, bambini e giovani con disabilità e non, le persone che vivono fenomeni migratori finiscono per far parte di gruppi della popolazione più vulnerabili portatori di una "cultura tra le culture"¹¹, di identità, progetti, storie, abitudini, credenze, modi di vivere differenti, lingue, appartenenze, valori culturali e religiosi.

⁷ G. Filosa, L. Chiurco, G. Giuliano & A. Rosano, *Le persone di origine straniera con disabilità: questioni emergenti e principali fonti statistiche di riferimento*, in L. Zanfrini & C. Formichi (a cura di), *Immigrazione e disabilità: conoscenze, politiche e (buone) pratiche. A che punto siamo?*, Fondazione ISMU ETS, Milano 2023, pp. 31-41.

⁸ I. Bolognesi & R. Dainese, *Minori con disabilità provenienti da percorsi migratori: studi e ricerche in contesti educativi, scolastici e sociali*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 18, n. 2, 2020, pp. 1-153.

⁹ C. Martinazzoli, *Due volte speciali: quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, cit.; E. Bini, *L'inclusione degli alunni disabili migranti. Progettualità educativa e approcci pedagogici*, in «Education Sciences & Society», 11, n. 1, 2020, pp. 255-269.

¹⁰ M.A. Chieppa, *Migrazioni e disabilità. Un approccio intersezionale per una scuola plurale*, in «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», 17, n. 1, 2019, pp. 122-143.

¹¹ G. Lombardi & P. Lucattini, *Gli allievi con disabilità di cittadinanza non italiana: oltre i confini e le barriere*, in L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva*, Anicia, Roma 2020, pp. 373-380.

La visione eco-sistemica ed intersezionale induce ad acquisire la consapevolezza che l'alunno con disabilità e con vissuto migratorio vive una doppia condizione di fragilità derivante dall'interazione di queste molteplici variabili che andrebbero maggiormente scandagliate dal punto di vista educativo. È, tuttavia, importante distinguere le premesse dalle quali i vissuti personali degli alunni scaturiscono. Molti fattori si combinano tra loro, come l'età o il tempo di permanenza nel nostro Paese degli alunni/studenti, i quali possono essere di prima o seconda generazione; può trattarsi di bambini rifugiati, provenienti da terre in guerra, o bambini nomadi, come rom, sinti e caminanti, di minori "non accompagnati", bambini o ragazzi adottati o in affidato, adolescenti in cerca di un'identità non ancora consolidata. Ne deriva la presenza di fattori che danno vita a percorsi differenti più o meno "fortunati", e che in molti casi possono assumere forme di ingiustizia che si sedimentano e virano il vissuto scolastico degli alunni e degli studenti verso un destino di iniquità. Dal punto di vista normativo indipendentemente dalla regolarità o meno della documentazione, vige il diritto all'istruzione generale in materia di inclusione scolastica nel nostro Paese. La Legge n. 40 del 1998 e Legge n. 104 del 1992 art. 3 comma 4, in Italia, tutelano dalla discriminazione gli alunni che si trovano in tale condizione, prevedendo già il diritto all'istruzione e all'integrazione/inclusione scolastica, tuttavia questo non basta. La domanda è dal punto di vista educativo-formativo: come rispondono gli insegnanti a tali necessità pedagogico-didattiche, specie quando si tratta di bambini e famiglie che riversano nella condizione di una prima accoglienza e in condizioni di emergenza? Come si comporta la scuola rispetto agli adolescenti di seconda generazione che rischiano di celare una fragilità sommersa? Alcune ricerche¹² hanno evidenziato che le preoccupazioni degli insegnanti si circoscrivono al timore di interpretare in modo errato i comportamenti del bambino/studente e di concentrarsi o di vedere esclusivamente le problematiche di tipo cognitivo, l'attenzione degli insegnanti l'85% è rivolta, infatti, alla patologia, mentre solo il 15%, si sofferma sugli aspetti linguistici e culturali¹³. Si tratta di bambini che possono chiudersi e manifestare forme di "muti-

¹² I. Bolognesi, *Genitori e insegnanti in una scuola dell'infanzia multiculturale. Che cosa sta cambiando?*, in «Infanzia», 2011, n. 5, 2011, pp. 380-382.

¹³ C. Martinazzoli, *Due volte speciali: quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, cit.; A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes & R. Caldin (a cura di), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.

smo" o difficoltà espressive e linguistiche, o una scarsa scolarizzazione pregressa. Tra gli interventi più diffusi, invece, le ricerche hanno messo in evidenza quelli che sono "i fattori di protezione e di rischio" in ambito scolastico:

- "l'emarginazione e l'isolamento sociale dei genitori e dei figli;
- il coinvolgimento della famiglia nelle azioni della scuola;
- l'apprendimento della lingua;
- le pratiche di accoglienza, continuità e orientamento;
- le pratiche didattiche"¹⁴.

Ne derivano una serie di sfide che implicano, in primis, la formazione degli insegnanti e delle istituzioni, affinché sia dato maggiore spazio a tali temi e "voce" a chi trova dinanzi al suo cammino emancipativo ostacoli e barriere e confini invalicabili.

L'indagine esplorativa

Qui di seguito viene presentata un'indagine esplorativa preliminare intitolata *Alunni con disabilità e background migratorio, quali pratiche inclusive?* portata avanti da alcuni anni all'interno dei "Corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità", in particolare nel laboratorio di *Didattica delle educazioni e dell'area antropologica*.

I dati utilizzati in questa sede, sono stati raccolti nel periodo marzo-maggio 2022¹⁵, presso alcune Istituzioni universitarie (UNIFI, UNIPI, UNISI, UNIMORE, UNIPARMA, "FORO ITALICO" e UNITUS) presenti nelle Regioni Toscana, Emilia-Romagna e Lazio.

Quasi la metà del campione di riferimento (costituito da un totale di 745 docenti in formazione sulle attività di sostegno didattico) è rappresentato da docenti impegnati nei Corsi relativi alla Scuola secondaria di primo grado (355), l'altra metà è distribuita quasi equamente tra secondaria di secondo grado (169), primaria (118) e infanzia (103), come riassunto in Fig. 1:

¹⁴ R. Dainese, *Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola*, cit., p. 107.

¹⁵ Occorre specificare che i dati sono espressione di una raccolta avvenuta anche all'inizio dei laboratori di *Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive*.

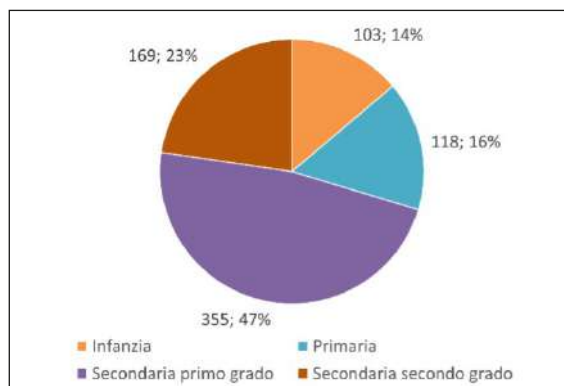


Fig. 1. Distribuzione del campione di riferimento.

All'inizio del singolo laboratorio, è stato somministrato un Google Forms costituito da 14 domande che, oltre ad analizzare elementi puramente anagrafici, esperienziali (nei contesti scolastici, nel terzo settore, nella cooperazione internazionale, ecc.) e formativi (crediti posseduti in ambito interculturale, antropologico, ecc.) della singola persona, hanno avuto un duplice obiettivo:

- 1) creare gruppi di lavoro quanto più equilibrati tra loro (in termini di conoscenze, abilità e competenze) e quanto più eterogenei al loro interno;
- 2) raccogliere un iniziale punto di vista sulla tematica al centro dell'indagine.

Relativamente al secondo obiettivo, alla domanda *"nelle classi in cui hai lavorato/stai lavorando/facendo tirocinio, hai incontrato alunni/studenti sia con disabilità (Legge 104/92) che con un vissuto personale/familiare collegato a fenomeni migratori?"* quasi i 2/3 dei corsisti hanno risposto affermativamente (Fig. 2):



Fig. 2. Esperienze vissute dai corsisti sulla tematica "persona con disabilità e background migratorio".

Mentre alla successiva *"nelle situazioni introdotte nella precedente domanda ed indipendentemente dalla risposta fornita, a tuo avviso, quali proposte/strategie/tecniche risultano o potrebbero risultare maggiormente funzionali per favorire attività/esperienze didattiche inclusive?"* sono emerse risposte riconducibili a 6 principali macro-tematiche raccolte nella Fig. 3:

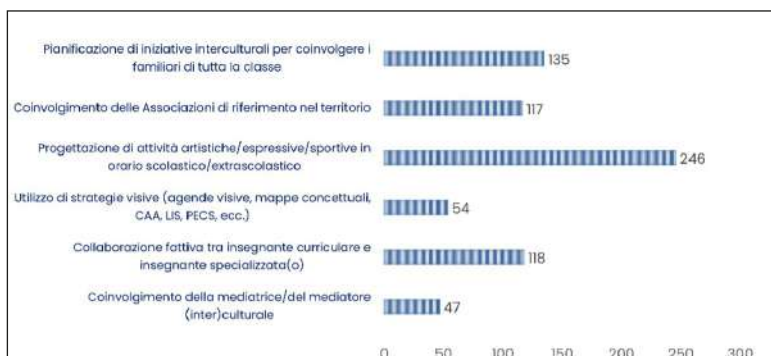


Fig. 3. Proposte/strategie/tecniche considerate funzionali a promuovere pratiche/politiche/culture inclusive.

A seguito della somministrazione del Google Forms, le attività laboratoriali sono proseguite con la condivisione in plenaria di alcuni spunti di riflessione (con particolare riferimento a contributi di autori quali Goussot e Moro), con lo studio individuale di un articolo scelto liberamente da ciascun corsista all'interno di una rivista indicata dal docente del laboratorio¹⁶, e con il successivo dibattito in plenaria. Grazie allo studio dei contributi insieme alla condivisione delle esperienze di alcuni corsisti, il dibattito in plenaria si è orientativamente sviluppato su alcune tematiche:

- le ricerche realizzate nel contesto italiano;
- le differenti caratteristiche e motivazioni dei fenomeni migratori;
- la mediazione interculturale;
- alcune significative progettualità realizzate nei contesti scolastici e extrascolastici.

¹⁶ I. Bolognesi & R. Dainese, *Minori con disabilità provenienti da percorsi migratori: studi e ricerche in contesti educativi, scolastici e sociali*, cit., pp.1-153.

Al termine di questa fase, le attività laboratoriali si sono indirizzate sui lavori di gruppo (di 5/6 partecipanti ciascuno) con relativi momenti dedicati al confronto sullo stato di avanzamento. Possiamo riassumere la *prima fase* del lavoro di gruppo così come schematizzato nella Tab. 1:

Tab. 1. Attività realizzate all'interno della prima fase del lavoro di gruppo.

Attività realizzate	
1	condivisione di storie di vita di alunni e studenti con disabilità (Legge 104/92) e con vissuto personale/familiare collegato a fenomeni migratori
2	sceita della storia più interessante per il gruppo di lavoro (in assenza di una storia con le giuste caratteristiche, il gruppo ha potuto sceglierne una all'interno di un articolo indicato dal docente del laboratorio)
3	ricerca online di dati attendibili relativi: - alla rappresentazione della disabilità nel Paese collegato alla storia adottata/scelta dal gruppo - ai sistemi scolastici e sanitari - alle organizzazioni filantropiche (pubbliche e private) impegnate nella difesa dei diritti delle persone con disabilità; - a elementi significativi (religione, famiglia, parità/disparità di genere, tempo libero, lavoro, ecc.)

All'interno dei gruppi, le attività di ricerca sono state distribuite in base alle conoscenze linguistiche, alle aree di interesse, alle esperienze pregresse dei singoli partecipanti. L'obiettivo di questa prima parte è stato quello di produrre un elaborato (dalle 3 alle 5 pagine di lunghezza) all'interno del quale far convergere una sintesi della storia di vita insieme ai dati salienti raccolti nella ricerca online¹⁷. Per rendere quanto prodotto rintracciabile e verificabile, i corsisti hanno seguito le indicazioni presenti nella *Miniguia APA Style*¹⁸.

Dopo un momento di plenaria particolarmente arricchente dove i gruppi hanno esposto quanto prodotto (evidenziando anche le criticità e i punti di forza dell'attività proposta), è stata presentata la *seconda fase* dei lavori in gruppo.

¹⁷ I corsisti sono stati invitati a tradurre le parole chiave nella lingua del Paese di riferimento oltre che nelle lingue più utilizzate a livello internazionale (inglese ma non solo), così da incrociare nei motori di ricerca, differenti tipologie di portali (istituzionali, filantropici, ecc.) e relative informazioni. Un'altra parte del lavoro è stata portata avanti da quelle persone che, all'interno dei gruppi, hanno preferito approfondire alcune tematiche della ricerca attraverso lo studio di articoli/pubblicazioni/ricerche rintracciabili in motori di ricerca specifici come Google Scholar, Jstor, Scopus Preview, Elsevier, PubMed, SciELO, ecc.

¹⁸ Un esempio di mini guida è consultabile attraverso il link https://www.ircres.cnr.it/ima-ge/comepubblicare/Norme_redazionali_CNR_IRCrES.pdf.

In collegamento con quanto realizzato in precedenza, il nuovo obiettivo è stato quello di descrivere un'attività didattica, un'esperienza laboratoriale, una progettualità di natura espressiva/motoria/performativa (ad esempio un'attività di benvenuto, una progettualità di risposta a una criticità emersa in classe, ecc.) con la finalità di valorizzare le differenze presenti nella classe, diminuire le conflittualità, innescare nuove amicizie e condivisioni significative. In estrema sintesi, possiamo affermare che tali attività, esperienze e progettualità hanno fatto leva sul dialogo interculturale, sulle strategie di insegnamento, sulla formazione dell'insegnante, sul coinvolgimento dei pari e/o dei familiari, sul networking.

4. Conclusioni

La presenza nelle classi di alunni/studenti con vissuto migratorio non può fermarsi solo alla sensibilizzazione e all'accoglienza fine a se stessa, ma passa innanzitutto da una trasformazione socioculturale, politica, educativo-formativa ed epistemologica profonda. La priorità delle azioni diviene così quella di operare in una logica di rete sistemica, di cooperazione e di coordinamento interistituzionale, capace di offrire strumenti alle agenzie formative e del terzo settore e metterle in condizione di dialogare tra loro; l'acquisizione di conoscenze e competenze relative ai processi inclusivi, ma anche dei processi interculturali che permeano le nostre società, dovrebbe essere il frutto di un lavoro sinergico tra università, scuola, associazioni familiari, artistiche, enti sportivi e governance politico-amministrative. L'esperienza scolastica può rappresentare un'opportunità "ricompositiva" e un'importante occasione di riprogettazione esistenziale per gli alunni/studenti che devono superare confini fatti anche di ostacoli e barriere interculturali, celando anche rischi e fattori di emarginazione, se la scuola non è opportunamente pronta a tale sfida.

Da tale prospettiva, operare, in primis, per rimodulare gli assetti istituiti della formazione iniziale ed in itinere dei docenti tutti (e non solo), significa promuovere una cultura istituyente aperta alle interazioni, alle contaminazioni interdisciplinari e transdisciplinari, capace di intercettare non solo bisogni educativi, ma anche di riconoscimento identitario, di storie, vissuti, emozioni di cui gli alunni/studenti e le loro famiglie sono portatori e di mettere in atto azioni concrete in un'ottica di collaborazione e scambio reciproco, con l'aiuto delle istituzioni. La presenza di un numero maggiore di insegnanti e educatori che abbiano una visione am-

pia, che sappia cogliere, accogliere, in modo professionale le sfumature delle dinamiche interculturali, delle differenti situazioni di differenze e diversità che caratterizzano normalmente l'umanità, diventa una risorsa imprescindibile per la scuola (e la comunità) nell'affrontare situazioni complesse. Perché, come ci ricorda Canevaro¹⁹, *diventare umani è far posto ad altri. È rompere la polarizzazione che mette da una parte chi ha bisogno di aiuto e dall'altra parte chi dà aiuto. Chi ha bisogno di aiuto? Tutti. Chi può fornire aiuto? Tutti.*

Riferimenti bibliografici

- Bini E., *L'inclusione degli alunni disabili migranti. Progettualità educativa e approcci pedagogici*, in «Education Sciences & Society», 11, n. 1, 2020, pp. 255-269.
- Bolognesi I., *Genitori e insegnanti in una scuola dell'infanzia multiculturale. Che cosa sta cambiando?*, in «Infanzia», n. 5, 2011, pp. 380-382.
- Bolognesi I. & Dainese R., *Minori con disabilità provenienti da percorsi migratori: studi e ricerche in contesti educativi, scolastici e sociali*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 18, n. 2, 2020, pp. 1-153.
- Canevaro A., *Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 18, n. 2, 2020, pp. 3-13.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. & Caldin R. (a cura di) (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento: Erickson.
- Chieppa M.A., *Migrazioni e disabilità. Un approccio intersezionale per una scuola plurale*, in «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», 17, n. 1, 2019, pp. 122-143.
- Crenshaw K., *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, in «University of Chicago Legal Forum», 1, n. 8, 1989, pp. 139-167.
- Dainese R., *Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola*, in «Studium Educationis», 14, n. 3, 2013, pp. 103-112.
- Dainese R., Argiropoulos D. & Caldin R., *Genitori migranti e figli con disabilità: le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 5, n. 1, 2010, pp. 75-107.

¹⁹ A. Canevaro, *Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 18, n. 2, 2020, pp. 3-13.

- Filosa G., Chiurco L., Giuliano G. & Rosano A. (2023), *Le persone di origine straniera con disabilità: questioni emergenti e principali fonti statistiche di riferimento*, in L. Zanfrini, C. Formichi (a cura di), *Immigrazione e disabilità: conoscenze, politiche e (buone) pratiche. A che punto siamo?*, Milano: Fondazione ISMU ETS, pp. 31-41.
- Gaspari P. (2023), *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*, Milano: FrancoAngeli.
- Gousot A., *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. Una ricerca sperimentale a Cesena: bambini figli di migranti con bisogni speciali*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 5, n. 1, 2010, pp. 271-296.
- Lombardi G. & Lucattini P. (2020), *Gli allievi con disabilità di cittadinanza non italiana: oltre i confini e le barriere*, in L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva*, Roma: Anicia, pp. 373-380.
- Martinazzoli C. (2012), *Due volte speciali: quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, Milano: FrancoAngeli.
- Scarano F. (2023), *Migrazioni e disabilità: lo scenario europeo*, in L. Zanfrini & C. Formichi (a cura di), *Immigrazione e disabilità: conoscenze, politiche e (buone) pratiche. A che punto siamo?*, Milano: Fondazione ISMU ETS, pp. 9-16.

L'INCONTRO TRA LA PEDAGOGIA SPECIALE E LE 'DISCIPLINE DEI DATI': RIFLESSIONI NELL'AMBITO DEL PROGETTO 'DISABILITY DATA MATTER'

Fabio Sacchi

San Raffaele Open University Roma

La *Convenzione sui diritti delle Persone con disabilità* sottolinea l'importanza di raccogliere dati affidabili e disaggregati per descrivere le condizioni di vita di queste persone¹. Per dare risposta a questo mandato, le organizzazioni internazionali hanno intrapreso specifiche iniziative. Nel 2011, tuttavia, il *Disability Data Portal* ha evidenziato che, a livello mondiale, i dati relativi alle persone con disabilità (PcD) sono ancora parziali, insoddisfacenti, confusi e difficilmente confrontabili tra di loro². Tutto ciò comporta nei diversi Paesi, inclusa l'Italia, una conoscenza lacunosa delle effettive condizioni di vita di queste persone e limita la possibilità di adottare politiche lungimiranti che siano effettivamente rispondenti ai loro bisogni³.

È dalla duplice consapevolezza delle criticità esistenti sui dati delle PcD e del ruolo strategico che essi possono assumere per adottare azioni effettivamente orientate a sostenere il processo inclusivo di queste persone che è stato promosso nel 2022, dalla Cattedra di Pedagogia dell'Università degli studi di Bergamo, il progetto *More than just numbers: disability data matter* (DiDaMa). Finanziato dalla Fondazione Cariplo nel 2021, DiDaMa è un progetto partecipato di ricerca-intervento che mira a elaborare uno strumento di *data management system* in grado di raccogliere, analizzare, profilare e collegare i dati relativi alle PcD.

Durante le fasi della ricerca, la pedagogia speciale, approfondendo le modalità di raccolta e analisi dei dati statistici e amministrativi italiani attualmente disponibili sulle PcD, si è trovata a esplorare un territorio in parte nuovo, ma familiare ad altre discipline come la statistica, il *data mining* e la *data analysis*, il cui oggetto di studio sono proprio i dati.

¹ U.N., *Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità*, ONU, Ginevra 2006.

² O.M.S., *World Report on Disability*, OMS, Ginevra 2011.

³ ISTAT, *Audizione dell'Istat presso il Comitato Tecnico Scientifico dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*, 2021.

Dall'incontro tra queste discipline e i loro rispettivi statuti epistemologici, sono emerse riflessioni sul ruolo che la pedagogia speciale può assumere nel campo dell'analisi dei dati, sui contributi che può apportare e ricevere in questo terreno di frontiera e sulle possibili aree di ibridazione tra i rispettivi statuti epistemologici.

1. Le discipline dei dati: statistica, *data analysis* e *data mining*

Nel tempo lo studio dei dati e delle metodologie con cui è possibile da questi derivare conoscenze utili a comprendere specifici aspetti della realtà è divenuto oggetto di differenti discipline, tra le quali oggi assumono particolare rilevanza la statistica, la *data analysis* e il *data mining*⁴.

La statistica, ossia «l'applicazione della teoria matematica all'interpretazione delle osservazioni di massa»⁵, si è formalizzata come disciplina autonoma a partire dal XVII secolo quando furono individuate leggi matematiche per descrivere specifici fenomeni della realtà con particolare riferimento a quelli demografici, quali ad esempio i tassi e le cause di morte della popolazione, ponendo così le basi della statistica descrittiva. Nel corso del tempo, i metodi di analisi dei dati di questa disciplina hanno trovato applicazione in molteplici campi, dalla biologia alla fisica, fino alle scienze sociali. Questa molteplicità di contesti di applicazione ha condotto la statistica a guardare con crescente interesse agli aspetti di variabilità e di diversità propri dei fenomeni della realtà e soprattutto ad elaborare metodologie sempre più capaci di restituire una puntuale descrizione di tali aspetti. Sono stati così introdotti, nell'alveo delle metodologie della statistica descrittiva, concetti nuovi (ad es., campione, modalità di campionamento, errore, tolleranza, approssimazione, elementi di calcolo probabilistico, ecc.) conducendo alla nascita della cosiddetta statistica inferenziale⁶. Quest'ultima, utilizzando modelli matematici e probabilistici per inferire informazioni da campioni di dati limitati, elabora conclusioni generalizzabili applicabili a popolazioni più ampie,

⁴ L. Billard & E. Diday, *Symbolic data analysis: Conceptual statistics and data mining*, John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey 2012, p. 47.

⁵ K. Pearson, *The History of Statistics in the 17th and 18th Centuries: Against the Changing Background of Intellectual, Scientific, and Religious Thought*, Lectures by Karl Pearson Given at University College London, 1978, p. 3.

⁶ K.C. Bessant & E.D. MacPherson, *Thoughts on the origins, concepts, and pedagogy of statistics as a "separate discipline"*, in «The American Statistician», 56, n.1, 2002, pp. 22-28.

mantenendo un rigore scientifico elevato seppure sia necessario ricorrere ad approssimazioni e non possibile eliminare il rischio di errori che conducono ad una conoscenza parziale e non esaustiva di un qualunque fenomeno della realtà⁷. Tuttavia, parzialità e non esaustività sono l'esito di un *proprium epistemologico* della statistica: la centralità assunta dal concetto di modello, una *semplificazione matematica* della realtà che permette di fare previsioni e inferenze su fenomeni complessi⁸. Questo concetto, che nell'ambito dell'applicazione della statistica alle scienze dell'uomo viene indicato con l'espressione *average man*⁹, rappresenta la lente con cui viene affrontata la complessità del mondo e guida le tecniche di campionamento, raccolta e analisi dei dati.

Nata a metà del XX secolo, la *data analysis* si è affermata come una disciplina che combina metodi statistici tradizionali con nuove tecniche per trattare *set* di dati complessi e multidimensionali¹⁰. L'analisi dei dati è finalizzata a individuare *pattern*, tendenze e relazioni all'interno dei dati, utilizzando una varietà di strumenti che variano da tabelle e grafici a tecniche di regressione e analisi multivariata.

Emerso alla fine del Novecento, con l'aumento della potenza computazionale e della disponibilità di grandi quantità di dati, il *data mining* si concentra sull'estrazione automatica, grazie agli algoritmi di intelligenza artificiale e del *machine learning*, di conoscenza da enormi *set* di dati¹¹.

Come per la statistica, anche per la *data analysis* e il *data mining* le tecniche impiegate, la significatività e rilevanza delle conoscenze sulla realtà prodotte dipendono strettamente dall'accuratezza e dalla validità dei modelli adottati.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Questa espressione fu coniata per la prima volta da Adolphe Quetelet (1796-1874) astronomo e statistico belga (cfr. K.C. Bessant & E.D. MacPherson, *Thoughts on the origins, concepts, and pedagogy of statistics as a "separate discipline"*, cit.).

¹⁰ S. Irwin, *Qualitative secondary data analysis: Ethics, epistemology and context*, in «Progress in development studies», 13, n. 4, 2013, pp. 295-306.

¹¹ U. Fayyad, G. Piatetsky-Shapiro & P. Smyth, *From data mining to knowledge discovery in databases*, in «AI magazine», 17, n. 3, 1996, pp. 37-42.

2. La pedagogia speciale e il suo rapporto con i dati

La pedagogia speciale è «disciplina teorico-pratica della complessità e della diversità»¹² provvista di una sua specifica autonomia epistemologica che si fonda

su un punto irrinunciabile: rispondere ai problemi delle diversità derivanti dalla presenza delle condizioni di deficit, al fine di produrre *risposte speciali* a problemi specifici in ampi territori e contesti, evitando astoriche logiche di separazione e di esclusione del soggetto con disabilità dalle più significative relazioni sociali e culturali¹³.

Le *risposte* elaborate dalla pedagogia speciale si sostanziano in un complesso apparato di conoscenze e pratiche finalizzate a promuovere l'inclusione delle PcD nei loro differenti contesti di vita. Queste risposte sono la risultante di un approccio epistemologico rigoroso, critico, multidisciplinare, riflessivo e co-costruito con le PcD di cui la pedagogia speciale riconosce la centralità delle singole esperienze e voci, il valore intrinseco e l'inalienabile diritto alla partecipazione piena e uguale nella società¹⁴.

Pur non configurandosi come suo specifico oggetto di studio, i dati, sia di natura quantitativa sia qualitativa, sono, per la pedagogia speciale, di cruciale importanza. È proprio grazie ai dati, infatti, che essa può perseguire appieno alcune delle sue finalità: cogliere con maggiore profondità le caratteristiche della popolazione delle PcD e le barriere che queste incontrano, così da poter sviluppare strategie efficaci per rimuoverle/mitigarle, pianificare interventi utili a rispondere ai bisogni/aspettative di queste persone e monitorare/valutare l'efficacia delle politiche pubbliche e delle pratiche istituzionali, fornendo una base solida per il miglioramento continuo delle strategie di inclusione. I dati, inoltre, le sono anche indispensabili per promuovere una crescente consapevolezza culturale e sociale sulle questioni riguardanti il mondo della disabilità.

Questa molteplicità di finalità è perseguita su due livelli tra di loro interconnessi.

Il primo è quello *macro* facente riferimento a tutte le azioni intra-

¹² P. Gaspari, *La pedagogia speciale oggi. Le conquiste, i dilemmi, le possibili evoluzioni*, FrancoAngeli, Milano 2023, p. 21.

¹³ *Ivi*, p. 36.

¹⁴ U.N., *Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità*, cit.

prese per rispondere alle istanze del segmento di popolazione delle PcD considerato nella sua interezza oppure a livello di specifiche suddivisioni per tipologie di disabilità. A questo proposito basti pensare ai lavori condotti da autorevoli pedagogisti speciali in ambito educativo finalizzati a descrivere strategie di intervento per categorie di PcD come soggetti con disturbi dello spettro autistico, con disabilità intellettiva o con comportamenti sfidanti¹⁵. In riferimento a questo livello, la pedagogia speciale può perseguire le sue finalità avvalendosi di dati *aggregati* grazie ai quali può co-progettare, con altre discipline e attori, politiche su larga scala.

Il secondo piano è definibile *micro* ed origina dalla tensione continua della pedagogia speciale a considerare la complessità propria di ogni essere umano e l'unicità delle sue esperienze, capacità, aspirazioni e progettualità di vita. Su questo piano, le azioni intraprese dalla pedagogia speciale si sostanziano in specifici progetti di vita, la cui co-progettazione si avvale di dati *disaggregati* capaci di restituire in modo esaustivo e analitico le specificità di ogni persona.

3. Pedagogia speciale e *discipline dei dati*: differenze e possibili contributi

Da quanto finora riportato è possibile estrapolare specifici aspetti caratterizzanti differenti discipline considerate (Tab. 1). La tabella permette di identificare somiglianze e differenze tra le discipline considerate, rivelando da un lato le specificità e i confini di ciascuna, e dall'altro offrendo spunti per possibili contributi reciproci.

La pedagogia speciale riconosce l'unicità di ogni persona e delle sue esperienze. Essa utilizza metodi sia quantitativi che qualitativi, finalizzati a esplorare il contesto personale e le dinamiche relazionali che influenzano la vita delle PcD. Questo approccio si distingue per il coinvolgimento diretto delle PcD nel processo di raccolta e interpretazione dei dati, arricchendo la comprensione delle loro esperienze individuali e assicurando che le decisioni politiche siano allineate ai loro bisogni e desideri specifici. In netto contrasto, le *discipline dei dati* adottano un approccio metodologico orientato all'analisi di grandi quantità di informazioni, con l'obiettivo di identificare tendenze generali e modelli prevedibili. Questo

¹⁵ Tra tutti si ricordano i lavori di L. Cottini e di L. d'Alonzo.

tipo di analisi è spesso condotto senza un contatto diretto con i soggetti da cui i dati sono stati raccolti. La raccolta dei dati, infatti, avviene in modo standardizzato, cercando di minimizzare le variabili contestuali e personali che potrebbero influenzare i risultati. Tuttavia, questo processo rischia di perdere di vista le sfumature individuali e le complessità della vita reale delle persone, offrendo una visione più aggregata e meno personalizzata della realtà.

Le finalità dell'analisi dei dati riflettono ulteriormente queste differenze: mentre la pedagogia speciale utilizza i dati per sviluppare interventi personalizzati, adattati alle esigenze specifiche di ogni individuo o di gruppi con particolari tipi di disabilità, le *discipline dei dati* sono principalmente orientate a ottimizzare processi e supportare decisioni politiche su larga scala.

Per quanto riguarda le ipotesi di contribuzioni reciproche, queste emergono dalla continua tensione tra l'universale e il particolare, tra dati aggregati e disaggregati, tra livelli macro e micro che caratterizza molti aspetti epistemologici della pedagogia speciale. Guardando nello specifico alla pedagogia speciale, un contributo significativo alle *discipline dei dati* potrebbe derivare dall'accento posto sulla centralità e unicità delle PcD, così come dalla necessità di un'analisi approfondita delle condizioni contestuali in cui queste vivono. Tali aspetti possono offrire un prezioso arricchimento alle conoscenze generate dalle *discipline dei dati*, contribuendo a una comprensione più profonda delle reali condizioni di vita delle PcD e temperando la loro tendenza alla generalizzazione, che se da un lato facilita decisioni su larga scala, dall'altro rischia di produrre conoscenze parziali basate su modelli rappresentativi piuttosto che sulla realtà effettiva, portando così a risposte meno personalizzate e meno efficaci nel rispondere ai bisogni delle PcD.

Infine, un'altra possibile area di contribuzione si trova nella *conoscenza della realtà*, obiettivo comune a tutte le discipline in esame. La conoscenza della realtà prodotta dalle *discipline dei dati* può sostenere la riflessione della pedagogia speciale, rivelando aspetti della vita delle PcD ancora poco conosciuti o considerati. Parallelamente, l'approccio della pedagogia speciale può contribuire a mettere in luce aspetti della realtà delle PcD che sfuggono all'analisi delle *discipline dei dati*, stimolando l'adozione di criteri di raccolta e analisi più adatti a comprendere in maniera esaustiva questo segmento di popolazione. Inoltre, la pedagogia speciale può utilizzare la conoscenza prodotta non solo per restituire un fotogramma della realtà, come accade per le *discipline dei dati*, ma anche in

una prospettiva *generativa*: il suo approccio problematizzante può infatti contribuire ad accrescere la consapevolezza delle condizioni di vita delle PcD, nella prospettiva di un *empowerment* collettivo e individuale.

Riferimenti bibliografici

- Bessant K.C. & MacPherson E.D., *Thoughts on the origins, concepts, and pedagogy of statistics as a "separate discipline"*, in «The American Statistician», 56, n. 1, 2002, pp. 22-28.
- Billard L. & Diday E. (2012), *Symbolic data analysis: Conceptual statistics and data mining*, New Jersey: John Wiley & Sons, Hoboken, p. 47.
- Fayyad U., Piatetsky-Shapiro G. & Smyth P., *From data mining to knowledge discovery in databases*, in «AI magazine», 17, n. 3, 1996, pp. 37-42.
- Gaspari P. (2023), *La pedagogia speciale oggi. Le conquiste, i dilemmi, le possibili evoluzioni*, Milano: FrancoAngeli, p. 21.
- Irwin S., *Qualitative secondary data analysis: Ethics, epistemology and context*, in «Progress in development studies», 13, n. 4, 2013, pp. 295-306.
- Moore D.S., McCabe G.P. & Craig B.A. (2017), *Introduction to the Practice of Statistics*, New York: W. H. Freeman.
- Pearson K. (1978), *The History of Statistics in the 17th and 18th Centuries: Against the Changing Background of Intellectual, Scientific, and Religious Thought*, Lectures by Karl Pearson Given at University College London, p. 3.

LE VOCI DELLA SCUOLA: PROGETTUALITÀ,
GESTIONE DELLA CLASSE E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Alessandro Romano

LE VOCI DELLA SCUOLA: PROGETTUALITÀ, GESTIONE DELLA CLASSE E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Alessandro Romano

A fronte delle repentine transizioni socio-tecnologiche e culturali della società contemporanea e di contesti scolastici che richiedono agli insegnanti sempre maggiori e raffinate abilità organizzative ed ermeneutiche, i concetti di *inclusione* e *appartenenza* sembrano assumere oggi non solamente la funzione di principi etici guida ma sembrano rappresentare importanti opportunità epistemologiche e progettuali per soddisfare bisogni diversificati, rifuggire da pratiche di marginalizzazione e garantire il diritto all'apprendimento a ciascuna persona. Ne consegue che ascoltare *le voci della scuola* significhi, anzitutto, creare uno spazio della riflessione e dell'azione all'interno dell'orizzonte simbolico tracciato dalla Pedagogia Speciale in cui le esperienze di ricerca, le pratiche di gestione della classe e i percorsi di professionalizzazione degli insegnanti concorrano ad assicurare una Scuola di qualità per ciascun allievo (Cottini, 2017; d'Alonzo & Giaconi, 2024).

Nel loro insieme, i contributi presentati all'interno della sessione "Le voci della scuola: progettualità, gestione della classe e formazione degli insegnanti" del convegno SIPeS "Abitare l'inclusione tra *logos* ed *ergon*: contesti, storie, persone" (Siracusa, 2024) compongono una mappa dinamica della Pedagogia Speciale contemporanea, nella quale *l'inclusione* si afferma come criterio guida per rileggere i modelli educativi, ripensare i dispositivi didattici e formare una professionalità docente in grado di generare spazi di possibilità per tutti e per ciascuno. Le traiettorie di ricerca presentate convergono attorno a un'idea di scuola intesa come ambiente capace di accogliere, interpretare e valorizzare le differenze, mediante pratiche educativo-didattiche attente alla complessità dei bisogni educativi e all'eterogeneità dei vissuti personali e scolastici.

L'esperienza sulla didattica aperta con l'uso dell'agenda settimanale, presentata da Ines Guerini, Gianluca Angelini, Linda Bardelli e Carla Gueli, testimonia la possibilità concreta di costruire ambienti di apprendimento flessibili, autodeterminati e partecipativi, in grado di sostenere l'autono-

mia degli alunni. Analogamente, il progetto PRIN ABMOVEI, illustrato da Clarissa Sorrentino, Rosa Bellacicco, Valeria Di Martino e Francesca Capone, evidenzia l'efficacia delle pause attive per promuovere benessere e apprendimento nella scuola primaria, specialmente per alunni con ADHD e bisogni educativi speciali. Queste brevi attività motorie, inserite nella routine didattica, rappresentano un'innovazione semplice ma potente, in grado di rendere l'ambiente scolastico più inclusivo. Nel segmento della Scuola dell'Infanzia, Fabio Sacchi, Nicole Bianquin e Sara Cecchetti propongono un'azione di intervento precoce con il programma *DysFree 4-6*, mirato allo sviluppo dei prerequisiti della letto-scrittura. I risultati della sperimentazione confermano l'efficacia di un approccio ludico e fonosillabico, dimostrando il valore degli interventi di didattica inclusiva fondati su pratiche evidence-based.

L'importanza di intervenire nella Scuola Secondaria di Secondo grado in chiave inclusiva e personalizzata, al fine di rispondere alla pluralità dei bisogni e delle identità degli studenti e delle studentesse attraverso pratiche didattiche flessibili, orientative e partecipative, caratterizza le riflessioni dei gruppi delle Università del Salento, Macerata, Europea di Roma e Urbino. Al riguardo, adottare approcci pedagogici co-costruttivi e multidimensionali emerge come urgenza nell'indagine sui *Non Traditional Students* nella Scuola Secondaria di Secondo grado di Elena Abbate, Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci e Alessia Bevilacqua. Infatti, gli studiosi mostrano come l'esperienza scolastica non possa più essere interpretata secondo modelli uniformi e standardizzati, poiché oggi molti studenti si confrontano con ruoli molteplici – lavoratori, caregiver, atleti – che interferiscono con i percorsi formativi. Sempre all'interno della Scuola Secondaria di Secondo grado, Francesca Salis, Silvia Casilio e Annamaria Riccioni esplorano la didattica orientativa e inclusiva come strumento per favorire l'identità e l'autodeterminazione degli studenti e studentesse, soprattutto in presenza di disabilità, attraverso alleanze scuola-territorio e progetti laboratoriali e di PCTO. Il lavoro degli studenti e delle studentesse si trasforma così in pratica di riconoscimento e costruzione del sé. Infine, la ricerca di Gianluca Amatori, Susanna Testa e Alessia Travaglini riflette criticamente sulla didattica della filosofia come possibile spazio per il pensiero inclusivo. Lo scarto tra l'obiettivo di "insegnare a filosofare" e le pratiche trasmissive prevalenti impone un ripensamento metodologico, orientato alla partecipazione attiva di tutte e tutti.

La formazione degli insegnanti si conferma come aspetto centrale per promuovere un'educazione inclusiva, sostenibile e spazialmente radicata,

in linea con una visione ampia e relazionale della professionalità educativa. In tale scenario, l'insegnante emerge come impegnato in un incessante processo situato e trasformativo, orientato allo sviluppo di competenze metodologico-didattiche capaci di rispondere alla complessità e alla diversità dei contesti educativi. Come sottolineato da Giuseppe Liverano, la formazione dei docenti si intreccia con il tema della *leadership* educativa, proponendo un modello di *leadership* di sostenibilità fondato su cultura pedagogica, corresponsabilità e benessere relazionale, in linea con il Goal 4 dell'Agenda 2030. Nel campo della formazione degli insegnanti di sostegno, Giorgia Ruzzante sottolinea il ruolo chiave del Laboratorio professionalizzante nei percorsi di specializzazione, come spazio di congiunzione tra teoria e pratica e come dispositivo per lo sviluppo di competenze professionali autenticamente inclusive. Le recenti normative (D.L. 71/2024) aprono tuttavia interrogativi sulla qualità dei nuovi percorsi abilitanti, rinnovando l'attenzione sul tempo come risorsa formativa strutturale. Analogamente, la ricerca di Giuseppina Rita Jose Mangione e Laura Parigi documenta la formazione dei docenti in classi multigrado, evidenziando pratiche inclusive che valorizzano l'età mista, la cooperazione e l'adattamento alle risorse del territorio. In parallelo, il contributo di Daniele Bullegas, Igor Deiana, Giulia Grosso, Giulia Murgia e Antioco Luigi Zurru valorizza il plurilinguismo come leva fondamentale per l'inclusione nei contesti scolastici sardi, a condizione che i docenti siano adeguatamente formati e supportati nell'adozione di metodologie inclusive e partecipative.

Nei saggi che confluiscono all'interno di questa sezione *Le voci della scuola* emergono chiassose, vivaci, curiose. Esse sanno raccontare, sorprendere e affascinare. *Le voci della scuola* ci parlano di un tempo in cui l'*unicità* non spaventa più come condizione cui convergere ma conforta come caratteristica strutturalmente antropologica, che ci pone ontologicamente in una condizione di uguaglianza nella diversità (d'Alonzo & Sala, 2023). *Le voci della scuola* ci descrivono pratiche di inclusione scolastica e sociale come l'esito di una nuova postura professionale, che spinge gli insegnanti a una rielaborazione critica delle prassi e a una cura costante dei legami educativi. Infine, *Le voci della scuola* narrano di un impegno attento e ininterrotto della Pedagogia Speciale contemporanea in cui *abitare l'inclusione* significa offrire uno spazio fisico e simbolico dove ciascuno possa trovare riconoscimento, voce e possibilità cioè un territorio da esplorare per scovare – in ogni caso – il potenziale educativo di tutti gli studenti e di tutte le studentesse, compreso quello di coloro che presentano una condizione di disabilità (d'Alonzo, 2022).

Riferimenti bibliografici

Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma: Carocci.

d'Alonzo L. (2022), *Disabilità e potenziale educativo*, Brescia: Scholé.

d'Alonzo L. & Giaconi C. (a cura di) (2024), *Manuale per l'inclusione*, Brescia: Scholé.

d'Alonzo L. & Sala R. (a cura di) (2023), *Il profilo di apprendimento*, Brescia: Scholé.

UNA NOTA SULLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI

Elsa M. Bruni

Introduzione

A distanza di 25 anni dall'avvio del primo ciclo delle Scuole di Specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) è ragionevolmente condiviso che la questione della formazione iniziale degli insegnanti abbia conosciuto nelle diverse stagioni e stia provando negli ultimi tempi le conseguenze di un dietrofront culturale. Di fatto diversi passaggi istituzionali e non pochi tentativi falliti hanno impedito nei decenni, almeno dal secondo dopoguerra in avanti, di realizzare nel nostro Paese una riforma sistemica della formazione docente convinti che la ridefinizione dell'identità e della preparazione culturale e professionale del personale scolastico sia il fondamento per il necessario miglioramento della qualità dell'istruzione e della società. Come la ricerca storico-educativa ha ben ricostruito, si è trattato di un itinerario accidentato di una formazione mancata, o meglio un intreccio problematico lungo centocinquant'anni fra storia dei docenti secondari e vicende della scuola nazionale costantemente al centro del dibattito politico-educativo, tra moti reazionari e sperimentazioni di paradigmi originali. Nei fatti lo spirito è stato quello di tentare di ammodernare la scuola italiana, soprattutto quella secondaria, nella prassi didattica, in particolare nei metodi di insegnamento, nelle epistemologie fondanti del discorso educativo e pedagogico.

A voler riflettere in sintesi, giova soffermare l'attenzione su almeno tre aspetti: lo sfondo politico-culturale, l'entusiasmo e i rischi subdoli che si nascono dietro la riforma che si è avviata, il profilo conclusivo del docente abilitato.

1. La storia, lo spirito dell'attuale riforma, il profilo del docente abilitato

Per quanto riguarda lo sfondo storico, politico e istituzionale, lo spartiacque nella vicenda della formazione degli insegnanti va individuato nella propizia congiuntura scientifico-politica degli anni '90 del Novecento. Per ben 9 cicli accademici la Scuola di Specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) diede prova di superare, anzi di scardinare concretamente, l'eredità della cultura universitaria propensa a tenere separato il sapere dalla didattica. Si riuscì ad avviare all'interno dei due anni di percorso formativo dei futuri docenti secondari un profondo lavoro di ricerca intorno alle didattiche disciplinari. Il tirocinio, diretto e indiretto, e i laboratori divennero i simboli più espressivi della congiunzione della formazione accademica con la preparazione tecnico-operativa e pratica garantita dalla collaborazione di scuola e università.

Per altro verso, conclusa l'esperienza della SSIS, il punto più basso nella storia della formazione degli insegnanti si è toccato con il percorso dei 24 CFU, che è stato l'unico degli aspetti rimasti in vigore del piano previsto dalla legge n. 107 del 2015, nota come "La buona scuola". Si arrivò a ritenere e a mettere in pratica la norma-principio seconda la quale l'acquisizione di 24 CFU di insegnamenti antropologici, psico-socio-pedagogici e didattici potesse fare di un laureato qualsiasi automaticamente un professionista preparato a insegnare in una scuola secondaria di I e II grado. Oggi i 24 CFU sembrano dimenticati, quasi negati, un'imbarazzante pagina di cui è bene non tener conto.

L'attuale disegno di riforma della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti prende forma dalla consapevolezza che l'architettura formativa e le finalità educative della scuola sono palesemente disallineate rispetto ai bisogni formativi degli studenti. Il Dpcm del 4 agosto 2023, pubblicato in Gazzetta il 25 settembre dello stesso anno, interpreta la volontà europea di definire l'abilitazione all'insegnamento in una classe di concorso come prerequisito per accedere ai concorsi di selezione e reclutamento che, con cadenza annuale, permettono l'ingresso nei ruoli della scuola.

Da questa premessa discendono le specificazioni dell'impianto riformistico che per la realizzazione dei percorsi dei 60 CFU (dei 30 e dei 36 CFU) riconosce grande responsabilità agli atenei mediante la costituzione di Centri, anche in forma aggregata tra più sedi.

Se, dunque, dal punto di vista politico e istituzionale è riconosciuta la centralità dei settori pedagogici e didattici nella formazione iniziale degli insegnanti, se allo stesso tempo si è dato avvio a una progettualità di lunga scadenza di cui il nostro Paese ha forte bisogno, torna prepotente il rischio che nella traduzione dei pregevoli intenti, da intendere come principi pedagogico-culturali acquisiti, avanzino particolarismi e interessi interni alla comunità accademica, più sentiti nelle realtà universitarie periferiche e medio-piccole. Si riaffaccia, in altri termini, il pericolo insito nella distorta interpretazione dell'autonomia universitaria! Valga, per buona memoria, l'esperienza dei Corsi di Specializzazione per gli insegnanti di sostegno, che per non pochi atenei ha costituito la risorsa per risanare i bilanci e, non di rado, per rimediare alla perdita degli immatricolati ordinari ai corsi di laurea. Nel caso della formazione degli insegnanti, non è scontato che i Centri di Ateneo svolgano realisticamente il compito affidato, che è essenzialmente un impegno di responsabilità: garantire la più alta qualificazione dei percorsi senza farsi tentare dalla "logica del più forte" accademicamente. Ci si augura, quindi, che i Centri siano governati da esperti con competenze ben qualificate, da studiosi riconosciuti dalla comunità scientifica per le pubblicazioni di rilievo e per la solida esperienza organizzativa e di coordinamento didattico.

D'altra parte, si sa che la formazione degli insegnanti sia questione seria proprio per le ricadute in termini sociali e culturali ed è acquisito che i percorsi di preparazione per i professionisti della formazione debbano essere costruiti a partire dai bisogni umani ed educativi dei giovani studenti di scuola secondaria. La preparazione disciplinare procede di pari passo alla maturazione di competenze trasversali, legate alla dimensione relazionale e alla capacità di gestire la variegata fenomenologia degli eventi educativi con "arte", con consapevole inventiva nel risolvere le inedite situazioni educative.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G., *Formazione docenti: sarà la volta buona o avremo l'ennesimo giorno della marmotta?*, in «Nuova Secondaria», XLI, n. 1, 2023, pp. 1-7.
- Bonetta G., *Il docente e la cura. Oltre la pedagogia razionale*, in «Pedagogia oggi», 1, 2016, pp. 156-168.
- Bruni E.M., *La formazione iniziale dei docenti secondari e le competenze scolastiche*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXIX, n. 6, 2022, pp. 226-233.

- Magni F. (2019), *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Roma: Studium.
- Mariani A. (a cura di) (2021), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma: Carocci.
- Zollo I., Di Gennaro D.C. & Sibilio M., *La semplicità come possibile guida operativa per favorire la relazione tra Didattica generale e Didattica delle discipline: descrizione di un'esperienza di ricerca*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XIII, n. 21, 2021, pp. 22-37.

I BISOGNI DEI *NON TRADITIONAL STUDENTS*:
ESITI PRELIMINARI DI UN'INDAGINE ESPLORATIVA SU UN GRUPPO
DI STUDENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO¹

Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Elena Abbate, Alessia Bevilacqua

Università del Salento

1. *Non traditional students*: la multidimensionalità
del costrutto e l'analisi dei bisogni

Negli ultimi anni, le comunità educative hanno vissuto un cambiamento significativo delle condizioni di vita della compagine studentesca, caratterizzata da esigenze e peculiarità che delineano un diverso profilo di studenti, riassumibile con l'espressione *non traditional students* (NTS). Un concetto che richiama specificità inedite ed emergenti, un tempo ignorate o sottorappresentate, caratteristiche che rivendicano un adeguato riconoscimento per non trasformarsi in fattori di rischio². Il concetto di NTS, legato prevalentemente all'ambito accademico, si presenta come fluido e dinamico³, tanto da sfuggire a facili classificazioni. Un mosaico di condizioni interconnesse e ramificate, che possono manifestarsi in vari momenti e contesti della vita di uno studente⁴, riconducibili a diversi fattori tra cui: le caratteristiche anagrafiche (età degli studenti, genere ed etnia), i *multiple roles* (essere lavoratori, genitori, caregivers), gli anni di latenza tra la fine di un grado di istruzione e la successiva iscrizione a un corso universitario, le modalità di studio scelte (a distanza o in presenza), lo status di pendolare o fuori sede, l'iscrizione a programmi "non tradizionali" (scuole serali), lo svantaggio linguistico-culturale-sociale, la disabilità, il

¹ Pur essendo il contributo frutto di un lavoro comune delle autrici e dell'autore, in fase di stesura Alessia Bevilacqua ha redatto i paragrafi 1-2 ed Elena Abbate i paragrafi 3-4. L'intero lavoro progettuale è stato coordinato da Stefania Pinnelli e Andrea Fiorucci.

² K. MacDonald, *A review of the literature: The needs of nontraditional students in postsecondary education*, in «Strategic Enrollment Management Quarterly», 5(4), 2018, pp. 159-164.

³ D.P. Macari, M.F. Maples & L. D'Andrea L., *A comparative study of psychosocial development in non traditional and traditional college students*, in «Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice», 7(3), 2006, pp. 283-302.

⁴ E. Chung, D. Turnbull & A. Chur-Hansen, *Who are non-traditional students? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students*, in «Educational Research and Reviews», 9(22), 2014, pp. 1224-1238.

possesto di esperienze e titoli accademici precedenti⁵.

La Qualità della scuola e dell'università, al di là delle oramai derivate aziendalistiche, dovrebbe altresì tenere in considerazione le capacità di un contesto formativo di sviluppare processi inclusivi di apprendimento, offrendo risposte adeguate ed efficaci per tutti e per ciascuno.

Il riconoscimento della diversità come valore e delle differenze come risorsa, oltre ogni possibile slogan, rappresenta una sfida al tradizionale ruolo delle agenzie formative, in termini soprattutto di ampliamento dell'orizzonte inclusivo e di promozione di contesti di apprendimento sempre più variegati e plurimi.

Pensare a una didattica inclusiva e universale può essere una buona pratica per evitare che una didattica tradizionale si traduca in forme di svantaggio per gli studenti non tradizionali, considerati a rischio in termini di accesso, persistenza negli studi, partecipazione attiva, successo accademico e inclusione sociale⁶.

2. Obiettivi e strumenti di ricerca

Collocandosi all'interno delle azioni previste dal progetto POT-CARE LM85bis, il presente lavoro, attraverso le azioni di orientamento e tutorato previste dal progetto POT-CARE LM85bis presenta i dati preliminari di un'indagine esplorativa su un gruppo di studenti e studentesse, frequentanti le classi IV e V della Scuola Secondaria di secondo grado, finalizzata a comprenderne le caratteristiche e intercettare quando e come la deviazione dall'identità di studente tradizionale generi disparità e svantaggio nei percorsi formativi. Per tale scopo, è stato costruito un questionario

⁵ E.K. Osam, M. Bergman & D.M. Cumberland, *An integrative literature review on the barriers impacting adult learners' return to college*, in «Adult Learning», 28(2), 2017, pp. 54-60; J. Ives & M. Castillo-Montoya, *First-generation college students as academic learners: A systematic review*, in «Review of Educational Research», 90(2), 2020, pp. 139-178; K. MacDonald, *A review of the literature: The needs of nontraditional students in postsecondary education*, in «Strategic Enrollment Management Quarterly», 5(4), 2018, pp. 159-164; J. Southall, H. Wason & B. Avery, *The transition to Higher Education for non-traditional, commuter students-a synthesis of recent literature to enhance understanding of their needs*, in «Student Engagement and Experience Journal», 5(1), 2016; E. Chung, D. Turnbull & A. Chur-Hansen, *Differences in resilience between traditional and non-traditional university students*, in «Active Learning in Higher Education», 18(1), 2017, pp. 77-87.

⁶ P. Coyne, B. Pisha, B. Dalton, L.A. Zeph & N.C. Smith, *Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities*, in «Remedial and Special Education», 33(3), 2012, pp. 162-172; M. Houghton & F. Fovet, *Reframing Disability, reshaping the provision of services*, in «Communiqué», vol. 13(1), 2012, pp. 16-19.

anonimo, somministrato attraverso la piattaforma *Microsoft Forms*, articolato in sezioni (Fig. 1) caratterizzate da 37 domande a risposta chiusa, coerenti con tutte quelle variabili personali e sociali implicate nella complessa definizione del costrutto di non *traditional student*⁷.

Categorie/sezioni	Descrizione degli item(s)
Svantaggio-sociolinguistico e culturale	Nel questionario sono stati adottati due criteri per rilevare il livello economico e culturale della famiglia di origine dello studente: 1) il titolo di studio dei genitori, prendendo in considerazione quello più elevato; 2) il supporto economico fornito dalla famiglia per la prosecuzione degli studi. Le suddette dimensioni sono state ulteriormente approfondite attraverso la rilevazione della nazionalità, se italiana, comunitaria ed extra-comunitaria e richiedendo ai rispondenti i Paesi specifici di provenienza. Inoltre, la presenza di un gap linguistico e il suo impatto, sono stati esplorati attraverso la domanda specifica "L'italiano è la tua prima lingua, ovvero la lingua madre?", e ancorando l'opzione di risposta negativa ad un'indicazione più dettagliata delle aree in cui si avvertono maggiori difficoltà: nella didattica, nello studio individuale e/o nella partecipazione.
Genitorialità	La dimensione della genitorialità e le ricadute sul percorso di studi è stata indagata attraverso la rilevazione dello stato di gravidanza o maternità nelle studentesse e per ogni altro rispondente, attraverso l'indicazione della presenza e del numero dei figli.
Caregiving	Il coinvolgimento in processi di cura e di assistenza verso i famigliari è stato rilevato utilizzando indicatori ben definiti come la tipologia di assistenza prestata (gestione della casa, cura della persona, assistenza emotiva, assistenza finanziaria) e la frequenza della prestazione di cura (giornaliera, settimanale e mensile). Ancorando le opzioni di risposta alla richiesta di individuare da parte dello studente caregiver l'ambito in cui queste responsabilità di cura lo espongono a maggiore vulnerabilità, (la frequenza alle lezioni/laboratori, lo studio individuale, le opportunità di svolgere un'esperienza di mobilità internazionale o la partecipazione alle attività extracurricolari).
Lavoro	La condizione di studente lavoratore è stata analizzata su due livelli: la presenza di un lavoro in concomitanza con gli studi e la regolamentazione del rapporto di lavoro, con contratto o senza.
I bisogni formativi e educativi speciali	Nel questionario sono state inserite quattro domande finalizzate a rilevare : 1) la presenza e la tipologia di una o più disabilità (sensoriali, motorie e cognitive, sindromi genetiche) 2) la presenza e la tipologia di uno o più disturbi (della sfera emotivo-relazionale, del linguaggio, dell'umore, DSA, ecc.) 3) l'uso correlato di particolari tecnologie assistive come dispositivi, apparecchiature e/o software, per la mobilità, per la comunicazione e l'autonomia; 4) la presenza di una valutazione di plusdotazione.
Carriera d'atleta e doppia frequenza	La presenza e l'impatto della condizione di <i>multiple roles</i> è stata indagata chiedendo allo studente atleta o con doppia frequenza di indicare tra le opzioni di risposta previste ovvero difficoltà nella frequenza regolare e costante delle lezioni, nel trovare il tempo per lo studio individuale, nel coltivare le relazioni con i compagni e nella partecipazione alle attività extrascolastiche

Fig. 1. Sezioni del questionario.

⁷ E. Chung, D. Turnbull & A. Chur-Hansen, (2014). *Who are non-traditional students?* A

3. Analisi descrittiva dei dati preliminari

Nel contributo si riportano, per questioni di spazio, solo alcuni dei dati preliminari raccolti su un campione nazionale composto da 449 studenti (F=292; M=155; carriera alias⁸=2) provenienti per il 75,9% da un percorso liceale, per il 17,8% da istituti tecnici e, infine, per il 6,2% da istituti professionali.

I risultati indicano che sulla totalità degli studenti coinvolti nell'indagine, 187 risultano essere *non traditional* (41,6%), presentando, dunque, una delle condizioni indagate. Alcuni di loro si distribuiscono su più categorie (*multiple roles*), come rappresentato nella Fig. 2.

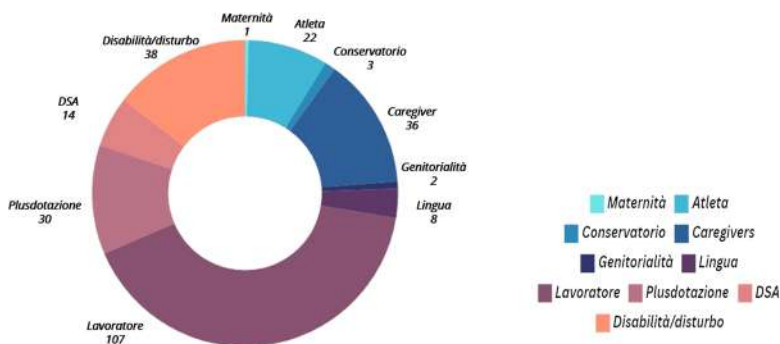


Fig. 2. Distribuzione degli studenti NT nelle varie categorie indagate.

La sezione più ampia comprende studenti che sono contemporaneamente impegnati in attività lavorative (n=107). Quasi uno studente su quattro (23,87%) ha affermato di avere attualmente un lavoro, anche occasionale (Fig. 3), sottolineando come l'espansione della categoria degli studenti lavoratori non riguardi solo le università⁹, ma si estenda

systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students, in «Educational Research and Reviews», 9(22), 2014, pp. 1224-1238.

⁸ La carriera Alias è un protocollo che prevede per lo studente la possibilità di registrarsi in una università o in una scuola con il nome che corrisponde alla propria identità di genere, anche se questo è diverso da quello anagrafico.

⁹ Associazione CIMEA & Università degli Studi di Camerino, *Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari 2019-2021*, Roma 2021, from https://eurostudent.it/wp-content/uploads/2019/01/EUROSTUDENT_2019-2021.pdf.

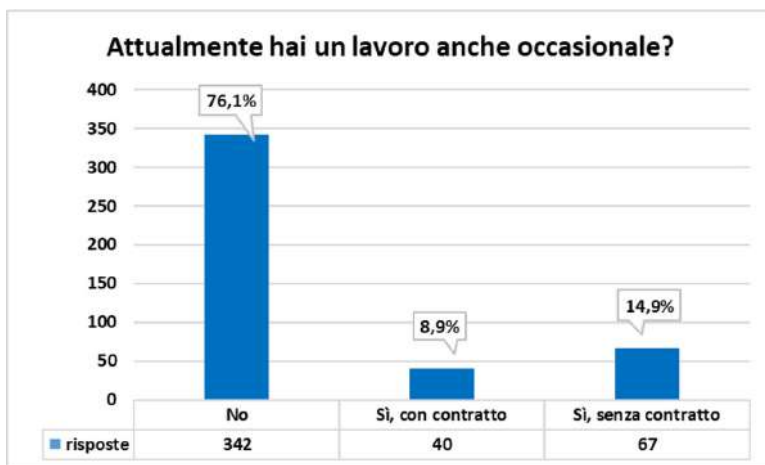


Fig. 3. *Multiple role*: studente e lavoratore.

anche ai livelli di istruzione inferiori. Questo dato mette in evidenza l'urgenza di un'analisi approfondita delle complessità legate a certe condizioni o percorsi di vita, che richiamano l'attenzione su fattori cruciali come il benessere e il successo scolastico degli studenti¹⁰, strettamente correlati alla loro capacità di gestire e conciliare i vari ruoli assunti.

La dimensione del *multiple role*¹¹ riveste una specifica rilevanza nel processo di definizione del costrutto di *non traditional*, perché si discosta dallo stile di vita, comunemente associato agli studenti, tradizionalmente incentrato sull'esclusivo impegno scolastico.

Dall'analisi dei dati, emergono differenti configurazioni di ruoli che interessano il 41,6% del campione, coinvolgendo gli studenti su piani di responsabilità plurali, che non interessano gli studenti *traditional*.

– *Studente lavoratore e caregiver*: l'8% dei rispondenti (n=36), in con-

¹⁰ E. Chung, D. Turnbull & A. Chur-Hansen, *Who are non-traditional students? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students*, in «Educational Research and Reviews», 9(22), 2014, pp. 1224-1238.

¹¹ E. Chung, D. Turnbull & A. Chur-Hansen, *Differences in resilience between traditional and non-traditional university students*, in «Active Learning in Higher Education», 18(1), 2017, pp. 77-87.

- comitanza con il percorso di studio, partecipano alla cura o all'assistenza di un familiare (prevalentemente il nonno/a) in situazione di fragilità o disabilità. Di questi, il 47,2% fornisce regolarmente un supporto quotidiano: in particolare nella cura della persona, nei compiti domestici e nella gestione della casa. Il 36% degli studenti *caregivers* (N=36) svolge anche un'attività lavorativa (Fig. 4).
- *Studente lavoratore e atleta*: la *Dual Career* nella scuola secondaria è ampiamente riconosciuta e supportata sul piano normativo e didattico attraverso la predisposizione del Progetto Formativo Personalizzato¹². Nell'indagine, 22 studenti hanno affermato di essere studenti atleta e 11 di loro sono anche lavoratori (Fig. 5).

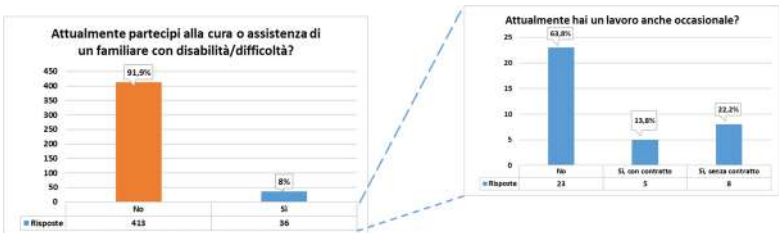


Fig. 4. *Multiple role*: Studenti caregivers e lavoratori.

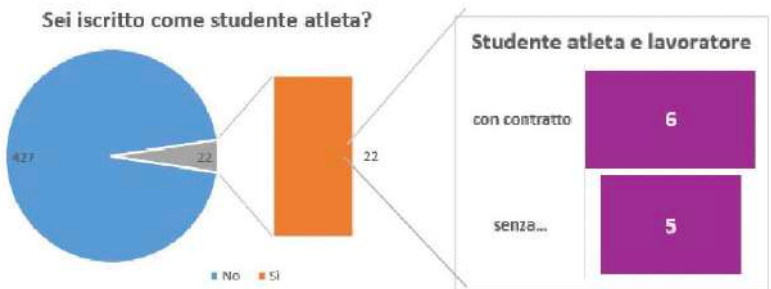


Fig. 5. *Multiple roles*: Studenti atleti e lavoratori.

¹² L. 13 luglio 2015, n. 107, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" in GU n. 162 del 15-07-2015, D.M. n. 43 del 3 marzo 2023, "Sperimentazione didattica per una formazione di tipo innovativo, anche supportata dalle tecnologie digitali, destinata agli Studenti-atleti di alto livello", Retrieved 29 maggio 2024, from <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-43-del-3-marzo-2023>.

- *Studente lavoratore con doppia frequenza*: rientrano nello stesso criterio del *multiple role*, 3 studenti con doppia frequenza (scuola e conservatorio), di cui 2 sono anche lavoratori.

In linea con quanto riportato dalla letteratura¹³, il criterio del *multiple role* emerge nell'indagine condotta e contribuisce a delineare un profilo specifico di studente *non traditional* nella scuola secondaria, che si discosta dal concetto di *adult learner*, comunemente associato ai percorsi accademici. Se in quest'ultimo caso l'età avanzata è la variabile a cui correlare situazioni di vita come la genitorialità, lo stato occupazionale, il caregiving, ecc., il criterio non si applica agli studenti coinvolti nell'indagine: il loro impegno in attività extra-scolastiche risponde a peculiari esigenze (economiche, familiari, interessi e passioni artistiche o sportive), che trascendono il dato anagrafico.

La prospettiva pedagogica che fa sfondo allo studio pone al centro della presente riflessione il rapporto tra le situazioni di vita degli studenti *non traditional* con i percorsi didattico-formativi e i contesti di apprendimento che ne determinano l'esperienza di studio; pertanto, lo sguardo è sulle barriere che possono costituirsi quando i *multiple roles* si trasformano in un sovraccarico di responsabilità e tensioni tra richieste simultanee o incompatibili¹⁴.

4. Conclusioni

La letteratura scientifica ha ampiamente dimostrato che il concetto di *non traditional* sfugge a una definizione assoluta, rendendo difficile stabilire criteri certi e condivisi per comprendere appieno il significato e le implicazioni che l'allontanamento dalle caratteristiche comuni, consuete e note degli studenti tradizionali, comporta. Il presente lavoro, attraverso le azioni di orientamento e tutorato previste dal progetto POT-CARE LM85bis sposta l'attenzione proprio sull'eterogeneità della popolazione studentesca, per comprenderne le caratteristiche e intercettare quando

¹³ P. Forbus, J.J. Newbold & S.S. Mehta, *A study of non-traditional and traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies*, in «Academy of Educational Leadership Journal», 15, 2011, pp. 109-126; E. Fairchild, *Multiple roles of adult learners*, in «New directions for student services», (102), 2003, pp. 11-16.

¹⁴ E. Fairchild, *Multiple roles of adult learners*, in «New directions for student services», (102), 2003, pp. 11-16.

e come la deviazione dal tradizionale si traduca in svantaggio e vulnerabilità. Un'analisi attenta che attraverso la costruzione e poi l'uso dei suddetti questionari mette a confronto gli elementi emersi dalla revisione della letteratura con le esperienze dirette degli studenti *non traditional*, nel panorama scolastico nazionale. Pertanto, coerentemente con lo scopo della ricerca, al centro del presente contributo da una parte si pone l'importanza dell'azione di orientamento per supportare gli studenti nella negoziazione delle responsabilità familiari, scolastiche e lavorative funzionali al prosieguo degli studi, dall'altra il focus si sposta sull'adequazione delle scelte metodologiche e didattiche nel garantire pari opportunità a tutti gli studenti (tradizionali e no). Certamente offerte formative standardizzate, rigide e ordinarie non assicurano né qualità né coinvolgimento nei processi di apprendimento, al contrario si presentano come fattori di rischio che espongono gli studenti all'insuccesso, all'abbandono e all'esclusione. La sfida maggiore interessa principalmente per le istituzioni accademiche, che accolgono gli studenti in uscita dalla scuola secondaria, spinte a rafforzare la propria progettualità formativa verso tutte quelle istanze che chiedono di essere accolte e riconosciute nelle loro peculiarità, orientando le scelte metodologiche alla promozione di un "contesto valorizzante"¹⁵, scevro da fattori barrieranti e ragionevolmente accomodato¹⁶ (ONU, 2006).

Riferimenti bibliografici

- Associazione CIMEA & Università degli Studi di Camerino (2021), *Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari 2019-2021*, Roma, from https://eurostudent.it/wp-content/uploads/2019/01/EUROSTUDENT_2019-2021.pdf.
- Caldin R. & Scollo S., *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*, in «Studium Educationis Rivista semestrale per le professioni educative», 3, 2018, pp. 49-60.

¹⁵ R. Caldin & S. Scollo, *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*, in «Studium Educationis Rivista semestrale per le professioni educative», 3, 2018, pp. 49-60.

¹⁶ ONU, *Convention on the rights of persons with disabilities*, 2006. L. 3 marzo 2009, n. 18. Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, in GU n. 61 del 14/03/2009.

- Chung E., Turnbull D. & Chur-Hansen A., *Differences in resilience between traditional and non-traditional university students*, in «Active Learning in Higher Education», 18(1), 2017, pp. 77-87.
- Chung E., Turnbull D. & Chur-Hansen A., *Who are non-traditional students? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students*, in «Educational Research and Reviews», 9(22), 2014, pp. 1224-1238.
- Coyne P., Pisha B., Dalton B., Zeph L.A. & Smith N.C., *Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities*, in «Remedial and Special Education», 33(3), 2012, pp. 162-172.
- D.M. n. 43 del 3 marzo 2023, "Sperimentazione didattica per una formazione di tipo innovativo, anche supportata dalle tecnologie digitali, destinata agli Studenti-atleti di alto livello", Retrieved 29 maggio 2024, from <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-43-del-3-marzo-2023>.
- Fairchild, E., *Multiple roles of adult learners*, in «New directions for student services», (102), 2003, pp. 11-16.
- Forbus P., Newbold J.J. & Mehta S.S., *A study of non-traditional and traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies*, in «Academy of Educational Leadership Journal», 15, 2011, pp. 109-126.
- Houghton M. & Fovet F., *Reframing Disability, reshaping the provision of services*, in «Communiqué», vol. 13(1), 2012, pp. 16-19.
- Ives J. & Castillo-Montoya M., *First-generation college students as academic learners: A systematic review*, in «Review of Educational Research», 90(2), 2020, pp. 139-178.
- L. 13 luglio 2015, n. 107, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" in GU n. 162 del 15-07-2015.
- Macari D.P., Maples M.F. & D'Andrea L., *A comparative study of psychosocial development in non traditional and traditional college students*, in «Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice», 7(3), 2006, pp. 283-302.
- MacDonald K., *A review of the literature: The needs of nontraditional students in postsecondary education*, in «Strategic Enrollment Management Quarterly», 5(4), 2018, pp. 159-164.
- ONU (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities*. L. 3 marzo 2009, n. 18. Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, in GU n. 61 del 14/03/2009.
- Osam E.K., Bergman M. & Cumberland D.M., *An integrative literature review on the barriers impacting adult learners' return to college*, in «Adult Learning», 28(2), 2017, pp. 54-60.

- Ross-Gordon J.M., *Research on adult learners: Supporting the needs of a student population that is no longer nontraditional*, in «Peer Review», 13(1), 2011, pp. 26-29.
- Schuetze H.G. & Slowey M., *Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education*, in «Higher education», 44, 2002, pp. 309-327.
- Southall J., Wason H. & Avery B., *The transition to Higher Education for non-traditional, commuter students-a synthesis of recent literature to enhance understanding of their needs*, in «Student Engagement and Experience Journal», 5(1), 2016.

PLURILINGUISMO E INCLUSIONE NELLE PERCEZIONI DEI DOCENTI: IL PROGETTO PEDESS¹

Daniele Bullegas*, Antioco Luigi Zurru*

* Università degli Studi di Cagliari

1. Complessità ed eterogeneità delle classi: una sfida per la professionalità docente

La realtà scolastica attuale è contraddistinta in maniera sempre più crescente dall'attenzione nei confronti della molteplice espressione di diversità, che reclama lo sviluppo di una professionalità docente capace di realizzare contesti inclusivi capaci di promuovere esperienze formative e di crescita per tutti gli allievi². La pluralità di bisogni sociali ed educativi variamente riconducibili a condizioni di salute, a fenomeni di sofferenza emotiva, difficoltà socio-relazionale e psichica, a povertà economiche e svantaggi linguistici o culturali concorre a definire la realtà esperienziale che si tratteggia con il complesso concetto di «bisogno educativo speciale» (BES)³.

In tale scenario assumono rilevanza e significatività il *multilinguismo* e il *plurilinguismo*, due fenomeni strettamente interdipendenti, ma solo

¹ Il contributo è riferito a un progetto realizzato su fondi di cui al D.M. 737/2021 - Linea d'intervento Iniziative di ricerca interdisciplinare su temi di rilievo trasversale per il PNR, finanziato dall'Unione europea - NextGenerationEU, coordinato da Giulia Murgia, in collaborazione con Giulia Isabella Grosso e Antioco Luigi Zurru. Il presente contributo è il frutto di un lavoro congiunto che rimanda alla ricerca condotta nell'ambito di tale progetto. Daniele Bullegas e Igor Deiana hanno contribuito alla raccolta e analisi dei dati. A Daniele Bullegas si deve ascrivere la stesura del contributo, mentre Antioco Luigi Zurru ha coordinato e supervisionato la stesura del contributo.

² A. Mura, *Formazione degli insegnanti e processi di inclusione*, in «Nuova Secondaria», vol. 36, n. 10, 2019, pp. 108-112; A. Mura, A.L. Zurru & I. Tatulli, *Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education*, in «Education Science & Society», vol. 10, n. 2, 2019, pp. 123-136.

³ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017; A. Goussout, *Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra "bisogni educativi speciali" e processi inclusivi*, in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma 2014, pp. 151-192; M. Pavone, *Scuola e bisogni Educativi Speciali*, Mondadori, Milano 2015.

parzialmente sovrapponibili. Se il primo è connaturato alla coesistenza e all'accesso di diverse lingue all'interno di una comunità, il secondo è riferibile alle capacità individuali di apprendere e di utilizzare più lingue. Si tratta di fenomeni presenti da tempo nella scuola italiana – anche per via delle numerose varietà dialettali e delle minoranze linguistiche storiche – ma che, soprattutto nel recente periodo, anche attraverso i fenomeni migratori, si sono arricchiti di una nuova ed inedita dimensione⁴.

Anche nella realtà scolastica sarda la composizione sociolinguistica e demografica si è fatta sempre più variegata, rendendo multiforme la composizione linguistica regionale che, dapprima caratterizzata, soprattutto, dalle dinamiche di disuguaglianze geosociali⁵ e contrapposizione-integrazione fra lingua sarda e italiana, ora si arricchisce anche di un complesso ventaglio di forme linguistiche straniere minoritarie.

In ragione della caratterizzazione della lingua come patrimonio culturale immateriale e della sua influenza nella costruzione identitaria della persona, diviene importante comprendere quale ruolo può avere la scuola nella salvaguardia, nella tutela e nella valorizzazione dell'esperienza plurilinguistica degli studenti italiani e stranieri, concepita come strumento per superare i fenomeni di marginalizzazione ed esclusione che spesso si traducono nei significativi tassi di abbandono scolastico che interessano la realtà isolana.

In tal senso, una didattica orientata al plurilinguismo diviene un fattore centrale per promuovere processi inclusivi capaci di garantire la piena partecipazione di tutti gli studenti. Una prospettiva, che, al di là di logiche compensatorie e normalizzanti, propone un approccio metodologico capace di garantire la piena partecipazione di tutti gli studenti alle attività proposte, tenendo conto delle caratteristiche di ciascuno: l'incontro fra biografie linguistiche differenti, così come la possibilità di ibridazione e di mescolanza socioculturale divengono, pertanto, gli elementi centrali di una didattica trasformativa capace di creare contesti d'apprendimento realmente accessibili e inclusivi.

A partire da tali premesse, è stata realizzata un'indagine orientata a

⁴ E. Cognini, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Edizioni ETS, Pisa 2020; M.C. Luise, *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale*, in «LEA – Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente», n. 2, pp. 525-535.

⁵ T. De Mauro, *Distanze linguistiche e svantaggio scolastico*, in A. Colombo & W. Romani (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze 1996, pp. 13-24.

comprendere in che modo i docenti affrontano il tema del plurilinguismo, le esperienze e i significati che essi attribuiscono al fenomeno e le pratiche didattiche che vengono messe in atto per valorizzare i repertori linguistici degli studenti e delle studentesse delle scuole secondarie di secondo grado della Sardegna.

2. Il Progetto PeDESS: educazione plurilingue e processi inclusivi nella scuola sarda

Le considerazioni richiamate sono al centro del progetto di ricerca-formazione «*PeDESS: Pedagogia e Didattica per l'Educazione linguistica nella Scuola e nella comunità Sarda*», un percorso finalizzato ad affrontare le problematiche della marginalità socioculturale e linguistica e dei bisogni educativi speciali attraverso la valorizzazione del plurilinguismo.

Il progetto, integrando diverse prospettive metodologiche in un quadro di *Action e Teacher Research*⁶, adotta una strategia partecipativa tesa a coinvolgere i docenti della scuola secondaria di II grado della Sardegna in un percorso articolato in differenti fasi. Nel primo step, l'indagine è orientata a rilevare le opinioni, le percezioni e i significati dei partecipanti sui temi del plurilinguismo e delle pratiche didattiche di educazione linguistica. In un secondo momento, mediante la realizzazione di questionari e di *focus group* i docenti coinvolti avranno la possibilità di confrontarsi attivamente, acquisire maggiori consapevolezze e riflettere sulla loro esperienza, definendo i loro principali bisogni formativi, che verranno corrisposti anche attraverso la progettazione e la realizzazione di specifici seminari formativi tesi alla sperimentazione e allo sviluppo delle pratiche metodologico-didattiche e dei dispositivi di apprendimento per la maturazione delle competenze linguistiche e trasversali.

2.1. Lo strumento di raccolta dei dati

La prima fase del progetto, realizzata tra aprile e giugno 2024, ha coinvolto i partecipanti nella compilazione di un questionario somministrato in forma telematica tramite la piattaforma *Survey Monkey*. I do-

⁶ G.J. Pine, *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*, SAGE Publications, London 2009; J.W. Creswell, *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Sixth edition, Pearson, Saddle River, New Jersey 2019.

centi sono stati contattati attraverso una mail indirizzata ai Dirigenti di tutti gli istituti secondari del territorio sardo.

I dati sono stati raccolti utilizzando un questionario finalizzato a rilevare le percezioni degli insegnanti sui temi dell'educazione linguistica e del plurilinguismo.

Lo strumento è stato organizzato in tre sezioni distinte finalizzate ad indagare aspetti differenti. La *prima* – di carattere anagrafico – ha consentito di raccogliere, oltre alle principali informazioni demografiche, una serie di elementi attinenti alle biografie linguistiche dei partecipanti (es. le lingue parlate, i contesti d'uso delle lingue utilizzate ecc.). La *seconda* sezione, invece, ha affrontato il tema del plurilinguismo nell'esperienza personale e professionale. In particolare, attraverso una scala Likert a cinque ancoraggi, è stato possibile rilevare le credenze dei docenti rispetto al ruolo del plurilinguismo nella definizione identitaria delle persone, nei processi di insegnamento-apprendimento, nell'inclusione scolastica e sociale, nei repertori didattici e nelle relazioni scuola-famiglia. La *terza* sezione, infine, ha indagato la frequenza d'uso di alcune delle principali strategie didattiche plurilingue (es. l'analisi dei repertori linguistici degli allievi, la realizzazione di materiali didattici plurilingue, ecc.).

2.2. I partecipanti

La raccolta dei dati, realizzata in forma anonima e volontaria, ha visto 374 risposte delle quali solo 209 sono risultate conformi e complete⁷ (cfr. Tab. 1).

L'analisi demografica dei dati rivela una composizione eterogenea del gruppo, con una forte predominanza femminile (75%) e una distribuzione delle fasce d'età, che tende verso i gruppi di età più avanzata (41-59 anni). La maggior parte dei rispondenti proviene da discipline umanistiche (40%) e presenta un livello di formazione per il quale la laurea è il titolo di studio più comune (53%). Il 44%, tuttavia, ha proseguito gli studi frequentando corsi di alta formazione professionale: ad esempio, master *post lauream*, percorsi sulla metodologia CLIL, corsi di specializzazione in didattica dell'italiano (L2) e per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

⁷ Il tasso di completamento risulta ridotto perché lo strumento utilizzato ha registrato come tentativo di risposta anche la sola entrata al *link* allegato all'invito a partecipare alla presente ricerca. Inoltre, si è scelto di non prendere in considerazione ai fini dell'analisi dei dati i tentativi di coloro che, pur avendo compilato tutto il questionario, non hanno intenzionalmente "inviato" lo stesso.

Tab. 1. I dati dei partecipanti al questionario.

Variabili	Valori	N	(%)
Genere	Femminile	156	75%
	Maschile	51	24%
	Non dichiara	2	1%
	Σ=209		
Fasce d'età (in anni)	22-40	52	25%
	41-50	58	28%
	51-59	62	30%
	>60	37	18%
	Σ=209		
Classi di concorso	Umanistiche	81	40%
	Economico giuridiche	19	9%
	Linguistiche	31	15%
	Scientifico-matematiche	37	18%
	Specializzazione su Sostegno	37	18%
	Non dichiara	4	2%
	Σ=209		
Titolo di studio	Diploma	5	2%
	Laurea	111	53%
	Formazione post-laurea	93	44%
	Σ=209		

3. I risultati

Fra gli aspetti rilevanti nell'indagine, l'analisi descrittiva dei dati ha permesso di distinguere due aree tematiche di interesse: 1) il plurilinguismo in classe; 2) le pratiche didattiche plurilingue.

3.1. Il plurilinguismo in classe: repertori linguistici e modalità comunicative tra formale e informale

La composizione linguistica delle classi scolastiche mette in luce la diversità culturale e linguistica presente tra gli studenti. Quanto rilevato fornisce informazioni sull'ampiezza e sulla varietà delle lingue utilizzate, sia all'interno dell'ambiente educativo sia nelle interazioni quotidiane tra alunni e tra docenti.

La tabella 2 descrive la composizione delle classi scolastiche secondo la rappresentazione dei docenti coinvolti, mostrando come nella maggior

parte dei casi gli studenti siano prevalentemente di nazionalità italiana (58,7%).

Tab. 2. Composizione della classe.

Quesito A9. <i>Facendo riferimento al presente anno scolastico, le classi in cui insegna sono composte da studentesse e studenti:</i>	%
Italiane/i e straniere/i in egual misura;	0,96%
Prevalentemente straniere/i e una piccola parte italiane/i;	0,48%
Solo straniere/i.	0,48%
Prevalentemente italiani e una piccola parte di stranieri;	39,71%
Solo italiane/i;	58,37%

Il 39,71% delle classi, tuttavia, è caratterizzato da una presenza prevalentemente italiana, con una piccola parte di studenti stranieri. Questo gruppo rappresenta una realtà in cui il multilinguismo, pur essendo limitato, potrebbe incidere sia sulle dinamiche di inclusione scolastica e socioculturale sia sull'apprendimento linguistico.

Si tratta di un dato interessante che si osserva anche nella distribuzione delle lingue parlate in classe.

Tab. 3. Distribuzione delle lingue parlate in classe.

Quesito A10. Secondo la sua percezione, nelle classi in cui insegna nel presente anno scolastico, studenti e studentesse parlano:			
	Italiano	Lingua locale/dialetto	Lingue straniere
Mai	0,00%	11,48%	55,98%
Raramente	0,00%	41,15%	25,36%
Talvolta	0,48%	32,06%	13,88%
Spesso	13,88%	13,40%	4,31%
Sempre	85,65%	1,91%	0,48%

La sintesi offerta dalla tabella 3, infatti, evidenzia la centralità dell'italiano, ma anche il ruolo significativo che le lingue locali e le lingue straniere assumono nei contesti scolastici. Il riferimento alle lingue locali, marcato rispetto all'italiano, è tutt'altro che trascurabile. Il 13,40% dei docenti, ad esempio, sostiene che gli studenti utilizzino spesso una lingua locale o dialetto, suggerendone la rilevanza nelle interazioni quotidiane. Inoltre, le lingue straniere (es. inglese, arabo, filippino ecc.), vengono utilizzate con una frequenza che, ancorché ridotta rispetto alle altre, resta significativa soprattutto se paragonata con la composizione demografica delle classi scolastiche sarde.

Nelle percezioni degli intervistati, dunque, il plurilinguismo contraddistingue almeno in parte l'esperienza linguistico-comunicativa degli studenti, soprattutto attraverso l'utilizzo del sardo e delle lingue straniere.

Rispetto alla realtà tratteggiata, la tabella 4 offre un quadro più generale, collocando il fenomeno indagato nel più ampio contesto scolastico.

Tab. 4. Lingue locali e utilizzo nelle percezioni dei docenti.

Quesito A26. Uso delle lingue locali (informale vs formale)					
	Mai	Raramente	Talvolta	Spesso	Sempre
Colleghi/e (interazioni formali)	78%	12%	8%	1%	1%
Colleghi/e (interazioni informali)	46%	19%	23%	10%	1%
Il/la dirigente (interazioni formali)	87%	7%	3%	0%	3%
Il/la dirigente (interazioni informali)	80%	9%	5%	3%	2%
Studenti/esse (interazioni formali)	63%	12%	14%	9%	2%
Studenti/esse (interazioni informali)	45%	14%	23%	14%	3%

In particolare, le lingue locali non vengono utilizzate solo dagli allievi, ma rappresentano una modalità comunicativa adoperata dagli stessi docenti nelle differenti interazioni che contraddistinguono la vita scolastica. Sebbene sia la dimensione informale a prevalere negli scambi comunicativi fra docenti, è interessante rilevare come il sardo e le sue varianti vengano utilizzate dagli insegnanti per gestire anche momenti più formali, come le attività didattiche e le dinamiche di insegnamento-apprendimento.

Il quadro complessivo che emerge dalla prima area tematica (il plurilinguismo in classe) restituisce una panoramica nella quale il plurilinguismo sembra essere una caratteristica intrinseca – pur non preponderante – delle scuole sarde, sebbene si manifesti in modo variegato a seconda del contesto e dei diversi piani dell'interazione. L'italiano rimane la lingua predominante, ma la presenza di lingue locali e straniere contribuisce a creare un ambiente scolastico ricco e diversificato.

3.2. Repertori didattici e plurilinguismo nell'esperienza professionale dei docenti

La seconda area – attraverso una scala *Likert* a cinque ancoraggi – indaga la caratterizzazione di alcune delle pratiche didattiche plurilingui nel repertorio metodologico dei docenti coinvolti nell'indagine (cfr. Tab. 5).

Tab. 5. Repertori didattici plurilingue e frequenza d'uso.

Items	1	2	3	4	5*
Valutazione					
Valutare i repertori linguistici in ingresso.	1%	4%	17%	33%	44%
Consentire l'uso di lingue diverse per esprimersi con maggiore sicurezza durante le valutazioni.	28%	20%	32%	13%	8%
Metodologie e strategie didattiche					
Organizzare gruppi cooperativi eterogenei per competenze linguistiche.	11%	13%	23%	31%	21%
Adeguare la didattica semplificando il linguaggio.	0%	3%	7%	39%	50%
Organizzare <i>peer tutoring</i> fra alunni con competenze linguistiche diverse.	0%	2%	7%	47%	43%
Comunicazione in classe					
Consentire l'uso di lingue diverse da quella utilizzata in classe durante la lezione.	10%	19%	38%	24%	9%
Utilizzare lingue differenti per rendere la lezione più efficace.	26%	21%	36%	14%	2%
Sottolineare somiglianze e differenze tra l'italiano e le altre lingue.	11%	10%	23%	29%	27%
Materiali didattici					
Predisporre esercizi e domande in un'altra lingua per supportare gli studenti.	62%	18%	6%	8%	6%
Utilizzare video in altre lingue per approfondire alcuni argomenti disciplinari.	30%	24%	26%	13%	6%
Utilizzare materiali interattivi in altre lingue per approfondire alcuni argomenti disciplinari.	24%	21%	28%	20%	7%
Utilizzare materiali per le discipline in italiano semplificato.	22%	14%	29%	26%	9%
Utilizzare materiali per lo studio delle discipline in lingua locale.	72%	14%	9%	3%	2%
Utilizzare materiali delle discipline in lingua straniera.	40%	22%	22%	9%	7%
* Frequenza d'uso: 1= Mai; 2=Raramente; 3=Talvolta; 4=Spesso; 5=Sempre					

I dati raccolti rilevano che un numero significativo di docenti adotta strategie e materiali che valorizzano la presenza di lingue diverse dall'italiano, incluse le lingue locali e straniere, nelle pratiche didattiche quotidiane. La distribuzione delle risposte, tuttavia, mostra una netta preferenza per l'adozione di strategie più semplici e immediate, come la semplificazione del linguaggio didattico o il *peer tutoring* tra studenti con competenze linguistiche diverse.

Al contrario, le metodologie percepite come più impegnative e complesse, come la predisposizione e l'uso di materiali didattici plurilingue, risultano meno adottate, con una parte significativa di docenti che dichiara di non utilizzarle mai.

Si tratta di un aspetto interessante, poiché suggerisce che la necessità di una pianificazione più accurata e di una preparazione anticipata renda queste strategie meno praticabili, configurandosi, inoltre, come il nucleo della possibile carenza formativa tra i docenti alla quale la seconda fase del progetto intende corrispondere, attraverso l'implementazione di tali pratiche.

4. Riflessioni conclusive

Il fenomeno del plurilinguismo rappresenta una sfida e un'opportunità per costruire contesti scolastici inclusivi, capaci di riconoscere e di valorizzare la ricchezza linguistica e culturale degli studenti. Pur essendo radicata da tempo nella scuola, tale realtà si è ulteriormente arricchita mediante le dinamiche migratorie degli ultimi decenni, che hanno portato a una composizione sociolinguistica sempre più variegata.

I dati raccolti nel contesto sardo restituiscono chiaramente la pluralità di lingue locali e straniere, che, insieme all'italiano, concorrono a definire un contesto scolastico sempre più diversificato. Si tratta di un fenomeno che, oltre a caratterizzare l'esperienza degli studenti, coinvolge in prima persona i docenti nella ricerca di soluzioni didattico-educative per la valorizzazione del plurilinguismo, e che dimostra il grande potenziale che una tale prospettiva può avere nel contribuire a definire un modello positivo di convivenza e di crescita comune per il superamento delle disuguaglianze e la promozione dell'inclusione scolastica e sociale.

Al contempo, l'approccio didattico dei docenti, emerso dall'analisi descrittiva dei dati, offre una panoramica sulle metodologie e sulle strategie educative adottate per valorizzare la diversità linguistica all'interno delle classi. Si tratta di un repertorio didattico variegato, ma che tende a privilegiare soluzioni immediate e di facile implementazione che richiedono agli insegnanti poca preparazione preliminare.

Diviene, dunque, essenziale, nelle fasi successive del progetto PeDESS, indagare a fondo le motivazioni che sembrano limitare l'adozione di pratiche didattiche plurilingue più sofisticate. Comprendere tali barriere può risultare utile per sviluppare interventi formativi mirati, capaci di supportare i docenti nell'implementazione di un'azione didattica, che possa realmente valorizzare il plurilinguismo e promuovere una piena inclusione di tutti gli studenti nelle attività scolastiche.

Riferimenti bibliografici

- Cognini E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa: Edizioni ETS.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma: Carocci.
- Creswell J.W. (2019), *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Sixth edition, Saddle River, New Jersey: Pearson.
- De Mauro T. (1996), *Distanze linguistiche e svantaggio scolastico*, in A. Colombo & W. Romani (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Quaderni del Giscel, Firenze: La Nuova Italia, pp. 13-24.
- Goussout A. (2014), *Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra 'bisogni educativi speciali' e processi inclusivi*, in Gaspari P. (a cura di), *Pedagogia speciale e 'BES'. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma: Anicia, pp. 151-192.
- Luise M.C., *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale*, in «LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente», vol. 2, 2013, pp. 525-535.
- Mura A., *Formazione degli insegnanti e processi di inclusione*, in «Nuova Secondaria», vol. 36, n. 10, 2019, pp. 108-112.
- Mura A., A.L. Zurru & I. Tatulli, *Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education*, in «Education Sciences & Society», vol. 10, n. 2, 2019, pp. 123-136.
- Pavone M. (2015), *Scuola e bisogni Educativi Speciali*, Milano: Mondadori.
- Pine G.J. (2009), *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*, London: SAGE Publications.

L'AGENDA SETTIMANALE. ESEMPI PROGETTUALI PER UNA DIDATTICA CO-COSTRUITA¹

Ines Guerini, Gianluca Angelini, Linda Bardelli, Carla Gueli

Università degli Studi Roma Tre

Introduzione

Da diverso tempo la letteratura scientifica evidenzia che la sola didattica tradizionale non è più sufficiente poiché mediante essa l'eterogeneità presente nelle nostre classi non trova spazio nella progettazione didattica (d'Alonzo, 2017; d'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015; Morganti & Bocci, 2017). Difatti, alle molteplici differenze che si manifestano nell'apprendimento, si risponde di solito esclusivamente – a seconda della necessità – attraverso Piani Didattici Personalizzati (PDP) o Piani Educativi Individualizzati (PEI) senza sfruttare l'occasione delle diverse caratteristiche individuali che abitano la scuola per mettere in atto, ad esempio, metodologie di apprendimento più inclusive. Una di queste è certamente rappresentata dalla didattica aperta (Demo, 2015; 2016; Jürgens, 2009; Peschel 2006a; 2006b), la quale propone una visione dell'apprendimento in cui la differenza costituisce strutturalmente la normalità della quotidianità scolastica.

Attraverso la didattica aperta, infatti – diversamente da quanto accade con la didattica tradizionale – le specificità e le risorse individuali vengono valorizzate, si lavora sull'autonomia decisionale degli/delle allievi/e e sulla loro gestione del tempo. Allo stesso modo, si agisce positivamente sull'autoconsapevolezza degli alunni/delle alunne. In proposito, pensiamo, ad esempio, al fatto che studenti e studentesse – mediante le occasioni appositamente strutturate dall'insegnante – si trovano a riflettere sulle proprie strategie di funzionamento, sui propri punti di forza e sulle lacune da colmare. Infine, si mette in atto una vera e propria cor-

¹ Università degli Studi Roma Tre. Il presente contributo è frutto di un lavoro condiviso e sinergico tra le autrici e l'autore. Ai soli fini della riconoscibilità delle parti (laddove richiesto), si precisa che Ines Guerini ha scritto l'Introduzione, Gianluca Angelini il paragrafo 1, Linda Bardelli il paragrafo 2 e Carla Gueli le Conclusioni.

responsabilizzazione nel processo di insegnamento-apprendimento che stimola la motivazione degli/delle apprendenti e sviluppa le strategie di problem solving (Demo, 2015; Guerini, 2020; 2023).

Di seguito riportiamo uno schema riassuntivo e comparativo delle caratteristiche della didattica aperta e di quelle della didattica tradizionale (Tab. 1).

Tab. 1. Raffronto caratteristiche didattica aperta e didattica tradizionale (Guerini, 2020, p. 175).

Caratteristiche didattica aperta e didattica tradizionale	
Didattica aperta	Didattica tradizionale
Gli alunni hanno un ruolo centrale nel processo di apprendimento	L'insegnante ha un ruolo centrale nel processo di insegnamento
Gli alunni partecipano alla costruzione della conoscenza	Gli alunni sono fruitori del processo di insegnamento
Alunni e insegnante collaborano alla costruzione della conoscenza	L'insegnante è il solo a trasmettere la conoscenza
Gli alunni imparano attraverso l'esperienza diretta	Gli alunni imparano attraverso il libro di testo e l'insegnante
L'insegnante è un facilitatore	L'insegnante è una guida
La valutazione è svolta sia dall'insegnante (eterodiretta) sia dai singoli alunni (autovalutazione)	La valutazione è svolta dall'insegnante (eterodiretta)

A ben vedere, la didattica aperta è un approccio metodologico ancora poco conosciuto in Italia e scarsamente applicato in classe ma che è ampiamente impiegato da circa cinquant'anni nei Paesi di lingua tedesca (Wallrabenstein, 1991; Krieger, 1994; Hegele, 1997; Bohl, 2004; Bohl & Kucharz, 2010) e all'interno del quale sono chiaramente rintracciabili alcuni dei più noti fondamenti pedagogici. Pensiamo, ad esempio, all'attivismo pedagogico di John Dewey, al pensiero di Maria Montessori e a quello di don Lorenzo Milani, alla pedagogia libertaria di Paul Robin e a quella popolare di Célestin Freinet.

1. Metodologie della didattica aperta

Nell'Introduzione abbiamo fatto riferimento alla possibilità che l'insegnante organizzi dei momenti in cui gli/le alunni/e abbiano modo di pensare alle proprie strategie di apprendimento. Uno di questi è rappresentato dal *circle time* che «costituisce una delle caratteristiche principali

della didattica aperta»², essendo impiegato tanto nel processo di auto-valutazione e autoriflessione quanto nell'organizzazione settimanale o giornaliera a seconda della metodologia di didattica aperta che si sta utilizzando. Quattro sono, infatti, le metodologie mediante cui è possibile fare didattica aperta: il lavoro libero, il lavoro a stazioni, l'agenda settimanale e la didattica per progetti.

Nel lavoro libero l'insegnante organizza il setting di apprendimento e i materiali che gli/le alunni/e utilizzeranno. Saranno proprio loro poi a scegliere autonomamente su quale attività concentrarsi (scrittura, calcolo, lettura, ecc.), se lavorare da soli/e o con i/le propri/proprie compagni/compagne di classe e per quanto tempo (un paio di ore, tutto il giorno, ecc.).

Il lavoro a stazioni – che è possibile realizzare ricorrendo a quattro tipologie di percorso: stazioni libere, percorso obbligato, stazioni obbligate in percorso libero, stazioni obbligate e stazioni libere (Tab. 2) – consente agli/alle allievi/e di dedicarsi a delle attività appositamente strutturate dall'insegnante anche per farli/le lavorare «su una specifica competenza che l'insegnante ritiene debbano consolidare»³.

Tab. 2. Tipologie percorso lavoro a stazioni (Guerini, 2023, pp. 209-210).

Lavoro a stazioni	
Percorsi possibili	Caratteristiche
<i>stazioni libere</i>	massima libertà decisionale per gli/le apprendenti. Maggiore possibilità che lo spazio in cui si sta lavorando diventi rumoroso e, quindi, distraente per qualcuno
<i>percorso obbligato</i>	scarsa libertà decisionale per gli/le apprendenti: la classe inizia a lavorare nel medesimo momento. Possibilità che si generi competitività e frustrazione tra gli/le alunni/alunne
<i>stazioni obbligate in percorso libero</i>	adeguata libertà decisionale per gli/le apprendenti. Scarsa personalizzazione in quanto tutti/e devono effettuare le stazioni previste, pur potendone decidere l'ordine
<i>stazioni obbligate e stazioni libere</i>	adeguata libertà decisionale per gli/le apprendenti. Maggiore personalizzazione: l'insegnante decide quali stazioni far effettuare in base alle caratteristiche dei/delle discenti

² I. Guerini, *La narrazione di un laboratorio di didattica inclusiva*, cit., p. 175.

³ I. Guerini, *Giocando s'impara*, cit., p. 209.

Attraverso l'agenda settimanale, la quale può essere aperta, predefinita o in collaborazione, gli alunni e le alunne svolgono all'interno di una settimana i compiti che si sono autoassegnati (agenda aperta) o quelli assegnati dal/dalla docente (agenda predefinita) o, ancora, lavorano mediante un'agenda co-progettata con l'insegnante (agenda in collaborazione).

Con la didattica per progetti, infine, gli allievi/e di una singola classe o dell'intera scuola hanno la possibilità di lavorare su argomenti autentici – quali, ad esempio, il Covid-19 o il conflitto russo-ucraino – andando a co-costruire la conoscenza circa la tematica di loro interesse.

2. L'agenda settimanale: dalla progettazione alla valutazione

Nel presente contributo abbiamo scelto di focalizzare l'attenzione sull'agenda settimanale (Morgenthau, 1998; Vaupel, 1996) e, in particolare, sull'agenda settimanale in collaborazione della quale desideriamo evidenziare la capacità di fungere da strumento didattico in grado di sviluppare un apprendimento puerocentrico, co-costruito e inclusivo.

Difatti, mediante l'agenda settimanale in collaborazione l'insegnante tratteggia dei probabili percorsi di apprendimento in cui il/la protagonista

resta l'alunno/a, il/la quale ha la possibilità di co-costruire il proprio processo di apprendimento nella misura in cui gli/le è consentito scegliere quali attività fare tra quelle proposte dal/dalla docente o introdurre dei compiti su cui desidera esercitarsi.

Recentemente, nell'anno scolastico appena concluso, abbiamo avuto modo di progettare mediante l'a-

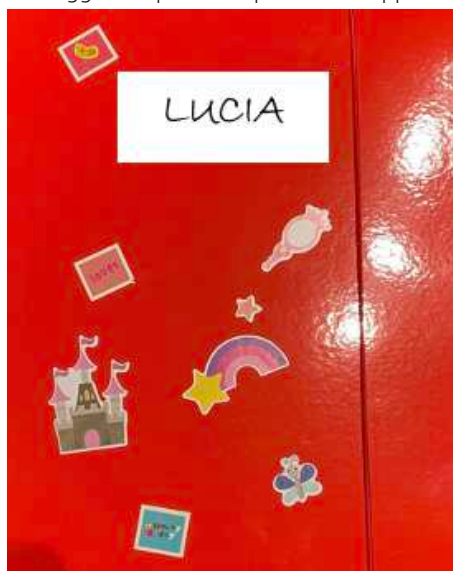


Fig. 1. Esempio cartellina dell'alunna/o.

genda settimanale in collaborazione un'attività didattica di 5 settimane (50 ore) in una classe seconda della scuola primaria⁴, che ci apprestiamo qui di seguito a illustrare.

L'attività è stata introdotta da una breve spiegazione sulla metodologia dell'agenda settimanale in collaborazione a cui è seguita la decorazione da parte delle/dei bambine/i delle cartelline che avrebbero usato lungo tutto il percorso di apprendimento.

Successivamente attraverso il *circle time* sono state discusse le 21 attività di lavoro previste dalle agende e presenti nella cartellina di ciascun allievo/a (Fig. 1). L'attività di circle time è stata poi ripetuta al termine dell'unità didattica per riflettere circa i feedback espressi dai bambini e dalle bambine.

All'interno di ciascuna cartellina erano contenute le schede per svolgere le attività progettate dalla docente ma il cui ordine di esecuzione veniva poi scelto di volta in volta autonomamente dall'alunno/a (Fig. 2).

ATTIVITÀ	FATTO	CORREZIONE
 Completa pagina 43 del libro di <u>matematica</u>		- Correggi insieme a
 Completa pagina 32 e 33 del libro di <u>grammatica</u> Oppure svolgi la scheda 11 che trovi sul tavolo della maestra. Poi incollala sul tuo <u>quaderno rosso</u> .		- Metti il tuo libro (o il tuo quaderno rosso) nella zona verde , la maestra lo correggerà presto.
 Completa la scheda 8.		- Fai leggere il tuo testo ad un compagno a scelta; può darti dei consigli. - POI metti il tuo quaderno nella zona verde , la maestra leggerà presto il tuo testo.
 Scegli UNO dei problemi che trovi nella scheda 10. Svolgi il problema sul tuo <u>quaderno giallo</u> seguendo lo schema che trovi alla lavagna.		- Metti il tuo quaderno nella zona verde , la maestra lo correggerà presto.
 Completa pagina 87 del libro di <u>matematica</u>		- Correggi utilizzando la scheda di correzione 12 

Fig. 2. Esempio di agenda settimanale.

⁴ L'attività didattica è stata progettata da Linda Bardelli durante l'esperienza di tirocinio diretto previsto dal corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Un'ulteriore apertura nella didattica era data dalla possibilità di scegliere su quale attività concentrarsi; nell'esempio in Fig. 2, per l'attività 11, vediamo come Lucia aveva modo di decidere se completare le pagine del libro di matematica o se compilare una scheda messa a disposizione dall'insegnante. È interessante notare come mediante l'utilizzo di simboli e colori gli/le allievi/e a prima vista comprendevano se si trattasse di un'attività di matematica o di italiano (Fig. 2).

Infine, a seconda dell'attività svolta, gli/le alunni/e avevano la possibilità di confrontarsi tra loro oppure di far correggere l'attività alla docente o, ancora, di servirsi della scheda di auto-correzione riposta in una busta presente nell'aula. In classe era anche presente una scheda, denominata "Monitoraggio", affinché ciascun alunno/a potesse riflettere sull'avanzamento del proprio lavoro e sulla gestione del tempo (Fig. 3).

MONITORAGGIO

	13	14	15	16
V	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
E	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
G	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
A	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
R	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
C	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
G	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
M	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
A	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
E	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
L	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
S	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
F	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
N	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
M	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
M	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
D	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
L	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
F	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]
G	[drawing]	[drawing]	[drawing]	[drawing]

Fig. 3. Scheda per il monitoraggio autonomo da parte di ciascun alunno/a.

Per ciò che concerne la valutazione, durante la prima settimana la docente ha potuto osservare l'andamento del lavoro di ciascun alunno/a mediante una griglia da lei stessa costruita (Fig. 4).

ALUNNO:			
	Si	In parte	No
L'alunno segue le istruzioni dei materiali			
L'alunno utilizza le schede autocorrettive in maniera adeguata			
L'alunno riesce a lavorare efficacemente da solo			
L'alunno riesce a lavorare efficacemente con i compagni			
L'alunno utilizza la richiesta d'aiuto in maniera adeguata			
L'alunno è in grado di aiutare i compagni			
L'alunno porta a termine i compiti nel tempo stabilito			

Fig. 4. Griglia per la valutazione dell'alunno/a.

Nella quinta e ultima settimana, invece, la valutazione finale ha riguardato l'autonomia nella gestione del lavoro, l'utilizzo competente delle schede auto-correttive e l'abilità di collaborazione con i compagni.

I bambini e le bambine hanno avuto anche la possibilità di valutare il proprio percorso mediante una scheda di auto-valutazione (Fig. 5), volta a stimolare riflessioni sulle competenze sviluppate (autogestione e cooperazione) e sulle strategie di funzionamento (organizzazione e auto-correzione).

NOME _____

SI

così così

NO

Ti è piaciuto lavorare con la tua cartellina?

È stato difficile scegliere i lavori?

Ti è piaciuto poter scegliere ogni giorno quali attività fare?

I tuoi compagni ti hanno aiutato a correggere?

1) Quando ho aiutato un compagno mi sono sentito _____

2) Preferisco: ☐ far correggere alla maestra 

☐ correggere con le schede di autocorrezione 

perché? _____

Sceglievo di cominciare con i lavori _____ perché _____



Se guardo la mia agenda,
la prima parola che mi viene in mente è.....

Fig. 5. Griglia di auto-valutazione.

Conclusioni

Alla luce di quanto fin qui discusso, possiamo affermare che la didattica aperta riconosce, valorizza e sfrutta le differenze. Estendendo il concetto di differenziazione all'intero gruppo classe e superando, così, il solo ricorso alle misure dispensative e agli strumenti compensativi, è in grado di promuovere un contesto di apprendimento inclusivo.

Inoltre, attraverso di essa si sviluppa una didattica costruita sull'alunno/a e co-costruita con lui/lei. In particolare, abbiamo visto come mediante l'agenda settimanale in collaborazione gli studenti e le studentesse hanno diverse occasioni per esprimere la propria decisionalità, andando, dunque, a influire anche sullo sviluppo della propria autodeterminazione e della propria autoefficacia. A riguardo, nello spazio finale della griglia dedicato alla riflessione sul lavoro compiuto mediante l'agenda, una bambina ha scritto di essersi sentita coraggiosa per le scelte intraprese lungo il proprio percorso di apprendimento.

Eppure, nonostante i suoi numerosi aspetti positivi, la didattica aperta resta ancora una metodologia poco conosciuta e scarsamente praticata nelle nostre scuole. Da qui la necessità già evidenziata da Heidrun Demo (2016) di continuare a fare ricerca sulla didattica aperta e di diffonderne mediante attività di formazione il suo utilizzo tra gli/le insegnanti.

Il poco ricorso alla didattica aperta è molto spesso motivato dall'ineadeguatezza degli ambienti scolastici (Guerini, 2020), che sappiamo bene esistere. Tuttavia, un'unità didattica come quella presentata nel paragrafo precedente non richiede la presenza di grossi spazi.

Inoltre, qualora si volesse usare, ad esempio, il lavoro a stazioni, si potrebbe progettare un lavoro a stazioni digitali (Guerini, 2023) come quello che abbiamo avuto modo di sperimentare in sei classi di quattro scuole secondarie di II grado durante le attività di orientamento previste dal progetto "Next Generation" (finanziato nell'ambito del PNRR). Oppure, ancora, mediante la conoscenza e la sperimentazione della didattica aperta da parte degli/delle stessi/e insegnanti, potrebbero svilupparsi altri esempi virtuosi come quello dell'Istituto Comprensivo "Ferdinando Russo" di Napoli dove il Dirigente Scolastico ha voluto fare delle modifiche strutturali alla scuola per consentire agli/alle alunni/e di apprendere mediante la didattica aperta.

Riferimenti bibliografici

- Bohl T. (2004), *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*, Weinheim-Basel: Beltz.
- Bohl T. & Kucharz D. (2010), *Offener Unterricht heute: Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*, Weinheim-Basel: Beltz.
- d'Alonzo L. (2017), *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Trento: Erickson.
- d'Alonzo L., Bocci F. & Pinnelli S. (2015), *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia: La Scuola.
- Demo H. (2015), *La didattica aperta*, in H. Demo (a cura di), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Trento: Erickson, pp. 73-100.
- Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione*, Trento: Erickson.
- Guerini I. (2020), *La narrazione di un laboratorio di didattica inclusiva*, in M.C. Rosiello (a cura di), *Narrare l'inclusione*, Roma: Edizioni Conoscenza, pp. 169-192.
- Guerini I., *Giocando s'impara: la costruzione del PEI attraverso la Didattica Aperta*, in «Q-times», n. 2, 2023, pp. 206-219.
- Guerini I., *Doing educational guidance: An opportunity to foster inclusive processes. Outcomes of an exploratory survey*, in «Pedagogia oggi», 21(2), 2023, pp. 155-161.
- Hegele I. (1997), *Lernziel: Offener Unterricht - Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule*, Weinheim-Basel: Beltz.
- Jürgens E. (2009), *Die «neue» Reformpädagogik und Bewegung offener Unterricht*, Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Krieger C.G. (1994), *Mut zur Freiarbeit*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Morganti A. & Bocci F. (2017), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e Apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i "compiti di realtà"*, Firenze: Giunti EDU.
- Morgenthau L. (1998), *Was ist offener Unterricht?*, Berlin: Verlag an der Ruhr, Berlin.
- Peschel F. (2006a), *Offener Unterricht. Teil I.*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel F. (2006b), *Offener Unterricht. Teil II.*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Vaupel D. (1996), *Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe*, Weinheim-Basel: Beltz.
- Wallrabenstein W. (1991), *Offene Schule - offener Unterricht*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

LA LEADERSHIP DEI DOCENTI PER LA PROMOZIONE DI UNA CULTURA DELL'INCLUSIONE

Giuseppe Liverano

Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara

1. Introduzione

La leadership del docente è una funzione che sembra possa giocare un ruolo fondamentale nel migliorare l'efficacia delle scuole e il successo degli studenti. Partendo dall'analisi della letteratura pedagogica degli ultimi 5 anni, che ci permette di evidenziare definizioni e modelli emergenti, si proverà a sostenere l'idea che, nelle scuole italiane, sia necessaria una leadership dei docenti di "sostenibilità", e che questo modello di leadership possa essere davvero promotore di inclusione, di qualità dell'apprendimento, di equità e uguaglianza, perché trattasi di una leadership pedagogicamente ed eticamente fondata, strutturata su una formazione culturale di elevatissima qualità e in grado di contemplare e connettere i tratti più importanti dei diversi modelli evidenziati in letteratura.

2. La Scoping Review: i tempi e le fasi

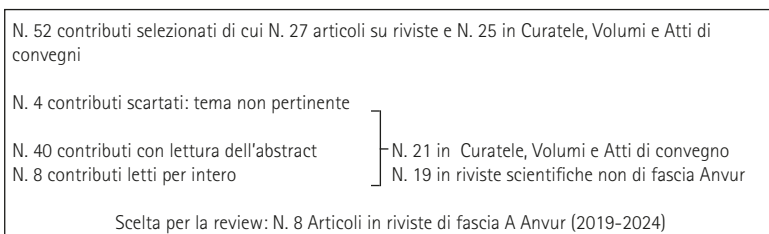
Condurre una revisione della letteratura implica l'impiego di una specifica metodologia di indagine (Ghirotto, 2020) che consente di evidenziare la riflessione aggiornata su un argomento particolare. La revisione di articoli pubblicati su riviste italiane di fascia A Anvur, dal 2019 al 2024 che hanno subito processi di peer review di successo, sia con approccio evidence-based che teorico, ha lo scopo di esplorare e comprendere le varie definizioni di leadership degli insegnanti e la sua applicazione all'interno di contesti educativi italiani.

La selezione dei contributi è stata effettuata:

- 1) interrogando alcuni siti di indicizzazione degli articoli scientifici di ogni disciplina, riservando la selezione a contributi pubblicati in Italia (Scholar, SemanticScholar, ERIC (Educational Resources Information Center));

- 2) accedendo alle aree open access delle riviste di editori italiani;
- 3) interrogando i siti web di tutte le riviste di fascia A (Anvur) per i settori concorsuali 11D1 e 11D2.

Per uniformare l'indagine sono state utilizzate le medesime chiavi di ricerca: prima "teacher leadership", poi "teacher leader", poi "expert teacher", poi "leadership dei docenti", poi "docente leader", infine per cercare di ampliare il numero di contributi, inizialmente davvero esiguo "leadership" e "leader". Nel diagramma di flusso che segue è rappresentato il processo di selezione dei contributi.



3. Sul concetto di leadership del docente: analisi dei contributi e discussione

Per l'analisi dei contributi si procederà osservando la successione temporale degli articoli. Dagli studi di Ilaria Salvadori emerge una progressiva evoluzione del concetto di leadership del docente, che, se inizialmente è rappresentata da una spiccata capacità di accendere la passione e ispirare alunni e studenti, ma anche da una capacità di ricalibrare e affinare contenuti e pratiche didattiche fino ad acquisire una expertise competente, (2019), gradualmente evolve verso una leadership che esalta la capacità del docente di creare e mantenere ottime relazioni in classe con gli alunni, con gli altri docenti, con le famiglie dei ragazzi e di pianificare in modo efficace ed efficiente l'apprendimento, attraverso un'ottima capacità di comunicare (2020; 2022). Il contributo del 2023 sottolinea l'importanza del docente di influenzare positivamente i colleghi, la dirigenza e un'intera comunità scolastica al fine di migliorare le pratiche di insegnamento e di apprendimento e, di conseguenza, migliorare i risultati accademici degli studenti attraverso una efficace collaborazione nella progettazione e una literacy valutativa in prospettiva inclusiva e collaborativa. Il contributo di Benedetta Toni (2021), invece, è una rassegna dei vari approcci

di leadership (connettiva, dinamica, situata, carismatica), inoltre scorge, nella capacità del docente di promuovere cambiamento, migliorare i contesti e trasformare il cuore della comunità scolastica, le competenze che testimoniano autorevolezza e leadership. Francesco Paolo Romeo, nel suo contributo del 2022, traccia un profilo di docente leader ma evidenzia anche ciò che può compromettere lo sviluppo della leadership. Se gli effetti del processo di insegnamento e apprendimento e la qualità dei risultati degli alunni e degli studenti dipendono molto dalla capacità del docente di erotizzare l'apprendimento è perché, evidentemente, il docente punta su una leadership di tipo emotivo, che, come già aveva evidenziato Cottini (2019) rappresenta una disposizione/stile del docente estremamente efficace per migliorare la condizione esistenziale degli alunni e generare benessere in classe, per cui molto concorre, riprendendo un concetto caro ad Alain Goussot (2014), la sua capacità di rivelare e rilevare le potenzialità insite in ogni problematica che si presenta in classe. Romeo evidenzia che il docente, spesso, cede al vizio/tentazione di andare a caccia di sintomi e disturbi, ma anche in comportamenti che ostacolano lo sviluppo della leadership, come cedere alla paura e al timore di essere impreparato a gestire la complessità e le vulnerabilità presenti in classe. Come Ilaria Salvadori anche Valeria di Martino, nel suo contributo del 2023, interpreta la leadership del docente come la capacità di influenzare positivamente i colleghi, di guidare l'innovazione pedagogica e didattica e di partecipare attivamente alle decisioni organizzative della scuola. Infine nel contributo di Longo e Falzone (2024) si inaugura una leadership che, discostandosi leggermente dalle accezioni evidenziate dagli altri autori, pone attenzione allo sviluppo della dimensione spirituale del docente, guarda alla sua interiorità, o più esplicitamente alla capacità di osservare la propria esperienza, riflettere e farne tesoro, riconoscere i propri punti di forza e i propri punti di debolezza, sviluppare consapevolezza della propria crescita in modo integrale e, soprattutto, senso di appartenenza alla comunità scolastica. Dall'analisi degli articoli selezionati emerge, dunque, sia una idea di leadership del docente, abbastanza variegata che la figura di un professionista che, davvero, riesce a tradurre, operativamente, quanto auspicato nel goal n. 4 (Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti) dell'Agenda 2030 sullo sviluppo sostenibile. Ora, se si ritiene valida questa analisi, si potrebbe affermare che tutte le accezioni di leadership evidenziate in questa review possono essere rappresentate da un modello di leadership che potremmo definire di "sostenibilità", quella

che conta per rendere migliori le scuole (Fullan, 2014). Per spiegare questa supposizione facciamo riferimento all'analisi di Matteo Cornacchia ed Elisabetta Madriz quando, riflettendo sulla condizione dell'educazione in tempo di crisi (nell'articolo sulla rivista di fascia A Anvur "Metis" dal titolo "La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile"), ci parlano di "liquidità" dell'educatore e dell'educazione, come criticità che deriva dall'incertezza, quasi statutaria, dell'agire educativo. Gli studiosi evidenziando questa liquidità ribadiscono, comunque, l'importanza dell'educazione nella società e del ruolo dell'educatore nella scuola, e sollecitando gli addetti ai lavori ad un dibattito per interrogarsi e capire quale formazione del docente e degli studenti è necessaria per ovviare a questa liquidità, convergono sull'idea che entrambe queste due figure devono acquisire una formazione di qualità, quanto più solida possibile, e sviluppare uno spessore culturale qualitativamente elevato per poter proporre un messaggio culturalmente formativo (Liverano, 2023b). Se si considera, l'idea, come sottolineano ancora Cornacchia & Madriz (2017, pp. 8-9.) che la sostenibilità sia

strettamente legata alla dimensione del benessere umano (ambientale, economico, sociale) [...] e che quando si parla di "formazione sostenibile" ci si riferisce alla necessità, per il sapere, di farsi sempre più prossimo al contesto, in funzione del quale intende formare professionisti credibili, realmente impiegabili ed efficaci nelle loro azioni, poiché una formazione sostenibile è quella che, nel rispetto degli impianti curricolari, riesce sapientemente ad offrire proposte di qualità, personalizzabili e rispondenti alla motivazione e alla progettazione esistenziale degli studenti,

permettendo loro di raggiungere gli obiettivi stabiliti (Liverano, 2023a), allora è presto dimostrato che il "docente leader" rappresenta "l'educatore solido" che si contrappone a quel modello di "educatore liquido", per qualità e preparazione culturale. Di conseguenza, una leadership del docente alla sostenibilità rappresenta lo stile di docenza più olistico e adeguato a promuovere quella "formazione sostenibile" che auspicano Cornacchia & Madriz (2017). Una formazione che, facendo riferimento al goal n.4 dell'Agenda 2030 sullo sviluppo sostenibile, rappresenta quella cultura (nozioni, valori, competenze) che, al tempo attuale garantisce qualità dell'istruzione, promuove e valorizza la diversità, riduce o azzerava ogni forma di discriminazione, offre la possibilità di sviluppare una mentalità inclusiva, intesa come una mentalità interculturale, multiculturale, orientata all'uguaglianza e alla promozione dell'equità.

Se a questa idea di sostenibilità e di formazione sostenibile che promuovono Cornacchia & Madriz – che, in ambito scolastico si traduce nella capacità di creare le migliori condizioni per formare persone capaci, credibili, efficaci e in grado di raggiungere i propri obiettivi personali con equilibrio e armonia, da cui deriva senso di gratificazione, crescita dell'autostima, senso di benessere globale della persona, capacità di vivere con gli altri in modo armonico, – partecipano attivamente la capacità di collaborare tra i docenti, la qualità delle relazioni, la capacità dei docenti di essere emotivamente empatici, di influenzare positivamente le dinamiche dei contesti scolastici e la comunità scolastica, di sapersi relazionare nel contesto e di calarsi nella situazione problema in classe (Tuffarelli & Lannes, 2011), di saper governare e orientare la classe attraverso un controllo prossimale e una comunicazione chiara ed efficace (D'Alonzo, 2017; 2015), di dimostrare consapevolezza critica (Baldacci, 2023), di valutare in modo equo, collaborativo e inclusivo, di problematizzare le situazioni, migliorare i contesti e guidare il cambiamento educativo, di promuovere un orientamento metodologico inclusivo (Cottini, 2022), di rinnovare e diversificare la didattica quotidianamente e con totale apertura ai bisogni dei ragazzi e alle loro traiettorie di apprendimento, di promuovere e mantenere equilibrio in classe e di comprendere che la sua gestione, per l'elevata complessità, necessita di un lavoro di sistema, agendo in tale direzione (Calvani *et al.*, 2021), di riuscire a proporre ai ragazzi un progetto antropologico come azione morale (Damiano, 2007; 2004), allora è dimostrato che il docente leader di sostenibilità è colui che, nella pratica didattica, riesce a tradurre una professionalità di elevatissima qualità, utilizzando i diversi approcci di leadership (relazionale, collaborativa, situazionale, distribuita, trasformativa, emotiva, istruzionale, sfumata, di servizio, carismatica) in quanto "abito formativo".

È una leadership che promuove una inclusione reale, non forma degli "yes students",

non un reggimento che marcia al passo, ma adolescenti che suonano come un'orchestra suona la stessa sinfonia che, generando piacere, riesce a far progredire tutti, tant'è che, alla fine, anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica (Pennac, 2008).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., *Editoriale. La professionalità del docente*, in «Pedagogia più didattica», 9, 2023, n. 2, pp. 1-4.
- Calvani A., Marzano A. & Morganti A. (2021), *La didattica in classe. Casi, problemi e soluzioni*, Roma: Carocci.
- Cornacchia M. & Madriz E., *La liquidità dell'educatore. Note per una formazione sostenibile*, in «Metis», 1, n. 6, 2017, pp. 5-13.
- Cottini L., *Un insegnante inclusivo per una scuola che sa fare i conti con le differenze*. in. «Ricercazione», 14, n. 2, 2022, pp. 57-64.
- Cottini L. (2019), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma: Carocci.
- D'Alonzo L. (2017), *Come far gestire la classe nella pratica didattica*, Firenze: Giunti.
- D'Alonzo L., Bocci F. & Pinnelli S. (2015), *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale*, Assisi: Cittadella.
- Damiano E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia: La Scuola.
- Di Martino V., *Teacher leadership: impatto di un intervento di sviluppo professionale sulle prospettive, convinzioni e sfide dei docenti con ruoli manageriali*, in «Q-Times», 16, n. 1, 2024, pp. 592-607.
- Fullan M. (2014), *Leadership che conta: essere efficaci per il miglioramento delle scuole*, Trento: Erickson.
- Ghirotto L. (2020), *La Systematic Review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*, Roma: Carocci.
- Goussot A. (2014), *Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra «bisogni educativi speciali» e processi inclusivi*, in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma: Anicia.
- Liverano G. (a cura di) (2023b), *La dispersione scolastica come criticità educativa di sistema. Tra prevenzione e intervento*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Liverano G., *Exploring the sustainability of one's training through a serious game*, in «Q-Times», 15, n. 2, 2023a, pp. 79-100.
- Longo L. & Falzone Y., *L'efficacia del Coaching per il Middle Management a scuola: esiti della dimensione qualitativa della ricerca*, in «Q-Times», 16, n. 1, 2024, pp. 382-399.
- Pennac D. (2013), *Diario di scuola*, Milano: Feltrinelli.
- Romeo F.P., *Disponibilità emozionale dell'insegnante, didattica inclusiva e cultura dell'affettività a scuola*, in «Education, Sciences & Society», 2, 2022, pp. 297-312.

- Salvadori I., *Le competenze valutative percepite da insegnanti esperti in relazione a pratiche collaborative*, in «Lifelong Lifewide Learning», 19, 2023, n. 42, pp. 182-195.
- Salvadori I., *La collaborazione come asset strategico per una formazione sostenibile dei futuri insegnanti*, in «Formazione Et Insegnamento», 20, 2022, n. 1, pp. 374-381.
- Salvadori I., *La percezione della leadership educativa in docenti di scuola primaria. Una rilevazione tramite focus group*, in «Formazione Et Insegnamento», 18, 2020, n. 1, pp. 653-662.
- Salvadori I., *Verso il profilo professionale dell'insegnante "esperto". Modelli teorici e proposte metodologiche per un'epistemologia della professionalità docente nel contesto scolastico italiano*, in «Formazione Et Insegnamento», 17, 2019, n. 1, pp. 177-185.
- Toni B., *Teorie sulla leadership nel ventunesimo secolo e nuovi paradigmi educative*, in «Dirigenti scuola», 40, 2021, pp. 261-269.
- Tuffarelli L. Et Ianes D. (2011), *La gestione della classe. Autorappresentazione, auto-controllo, comunicazione e progettualità*, Trento: Erickson.

QUANDO LA CLASSE È MULTIGRADE. LA FORMAZIONE PER RISPONDERE AI BISOGNI E ORIENTARE LA PROGETTUALITÀ DEI DOCENTI¹

Giuseppina Rita Jose Mangione, Laura Parigi

Ricercatrici INDIRE

Introduzione al concetto di "multigrade"

Sostenere la permanenza della scuola in territori più isolati e periferici, mantenere la sua funzione di presidio educativo e culturale e contrastare il fenomeno dello spopolamento, richiede di intervenire sulla formazione dei docenti focalizzando l'attenzione sui plessi di minori dimensioni dove la presenza di classi *multigrade* rappresenta un fenomeno di rilevanza mondiale. Con il termine *multigrade teaching* si fa generalmente riferimento a un'organizzazione didattica in cui l'insegnante lavora in uno spazio d'aula in cui è presente più di una classe di livello (Aryal, 2003). Nelle zone rurali, le classi multigrado sono molto più comuni che nelle aree urbane o periurbane; sono spesso una scelta che deriva dalla necessità di garantire un presidio culturale nelle zone più periferiche come nelle isole o nelle montagne (Little, 2005; Aksoy, 2008; Cornish, 2021; Mangione, 2023). In Italia il 16,5% delle classi che afferiscono al primo ciclo di istruzione assumono la configurazione di una pluriclasse. Con riferimento alle differenti tipologie di "multigrade" esistenti (Cornish, 2010; Mangione, 2023), nel nostro Paese il multigrade è associato alla "classe multilivello": gli studenti mantengono la loro appartenenza a uno specifico livello e l'insegnante nel fare didattica segue piani specifici di ciascun livello presente in aula (Mulryan-Kyne, 2007). Di conseguenza, all'insegnante viene richiesto di pianificare il suo agire didattico in modo da incontrare i diversi gradi e su discipline che rispondono a differenti curricula in un arco temporale non differente da quello a disposizione di

¹ Il lavoro è il risultato di un percorso coordinato dalle due autrici. In questo lavoro Giuseppina Rita Jose Mangione è autrice dei paragrafi: Introduzione, La formazione per i docenti e i fabbisogni in situazioni multigrade e Macro progettazione: analisi delle Difficoltà e delle opportunità percepite dai docenti. Laura Parigi è autrice dei paragrafi: La formazione in Sicilia: contesto e modalità di intervento, L'analisi qualitativa delle micro-progettazioni, Conclusioni e Prospettive.

chi insegna in una classe di livello comune. La letteratura, nazionale e internazionale, restituisce una generale difficoltà dei docenti nel dover pianificare, attuare e valutare adeguatamente in una classe multigrado. Le ragioni di queste difficoltà possono essere molteplici e complesse (Ronkslay-Pavia *et al.*, 2019; Parigi, 2023) e spesso associate a un inadeguato percorso di formazione iniziale e ad azioni integrate per lo sviluppo professionale continuo.

La formazione per i docenti e i fabbisogni in situazioni multigrade

La priorità che il multigrado ha assunto a livello mondiale a garanzia dell'istruzione primaria universale (*Millennium Development Goal su Quality of Education*) e la consapevolezza che l'insegnamento nelle pluriclassi si configura come un compito particolarmente complesso per gli insegnanti (Smit, 2015; Tomlinson, 2003; Cornish, 2021), richiedono di intervenire sulla formazione dei docenti per lo sviluppo di competenze repertori d'azione per l'organizzazione della classe eterogenea. Gli studiosi muovono critiche ai programmi di preparazione dei docenti all'insegnamento in contesti rurali e pluriclasse, sostenendo che «la mancanza di formazione e di sostegno (in termini di tempo e di risorse) sta influenzando in modo significativo la qualità dell'insegnamento e della preparazione degli studenti in questi contesti» (Clarke, Imrich, & Wells, 2003, p. 3). Una buona preparazione dei docenti comporta il ripensare il tempo per pianificare il lavoro di gruppi di livello (Mulryan-Kyne, 2007), favorire l'accesso a tecnologie e risorse in grado di facilitare la didattica anche in situazioni di pluriclassi più estreme (Mangione & Garzia, 2021), promuovere lo studio autonomo, la cooperazione ed etica collettiva, cura e responsabilità tra grandi e piccoli (Little, 2005). La recente classificazione di Magro (2019) può essere considerata come un punto di partenza nel processo di ripensamento dei percorsi di formazione per i docenti multigrado. L'articolazione in 8 aree di intervento (Sviluppo del curriculum e pianificazione, l'Organizzazione della classe, la Selezione e uso appropriato di materiali e risorse, la Selezione e uso di strategie didattiche, la Gestione del tempo, la Gestione della classe, la Valutazione, la Relazione con la comunità e le famiglie) può essere una guida per la predisposizione di percorsi *pre-service o in-career* e una risposta utile alle difficoltà che vengono riscontrate dai docenti. Considerata l'influenza che la cultura

professionale e il sistema di credenze comuni esercitano sulle pratiche dei docenti (Buehl, 2014), le azioni formative in grado di superare difficoltà che incidono sulla crescita e il cambiamento costituiscono un importante oggetto di indagine per la ricerca sul multigrade.

La formazione in Sicilia: contesto e modalità di intervento

Il contributo presenta alcuni risultati preliminari del monitoraggio relativo a un intervento formativo in modalità blended learning, realizzato da INDIRE in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale e l'IC Giovanni XXIII di Acireale. L'iniziativa è stata diretta agli insegnanti delle numerose pluriclassi presenti in Sicilia, la quarta regione italiana per numero di scuole multigrado, con 106 istituzioni coinvolte (92 scuole primarie e 14 scuole secondarie di primo grado). Queste pluriclassi, che ospitano 1864 studenti, si trovano prevalentemente in aree interne, periferiche e ultraperiferiche, caratterizzate da isolamento geografico e marginalità socioeconomica. La formazione, della durata di 25 ore (5 in presenza e 20 online) aveva la finalità di introdurre ai partecipanti i principi essenziali della didattica mixed-age, che prevede l'adattamento del curriculum alla composizione della classe, l'organizzazione di gruppi flessibili, omogenei ed eterogenei per età, di attività di apprendimento cooperativo, peer tutoring e apprendimento autonomo (Hyry-Beihammer, 2015; Smit, 2015).

Prima dell'avvio del corso, è stata condotta un'indagine tramite questionario per esaminare le modalità di organizzazione didattica della pluriclasse adottata dai partecipanti. Il questionario è stato compilato da circa 70 docenti, la maggior parte di età compresa tra 51 e 60 anni, ma con meno di cinque anni di esperienza nelle classi multigrado e ha messo in luce che la maggior parte degli insegnanti adotta pertanto nella pluriclasse una "organizzazione per gradi", con programmazioni distinte per ciascun grado e gruppi di lavoro omogenei per età. Tra le difficoltà principali emerse, vi sono la complessità nella conduzione delle attività in classe, il maggiore carico di lavoro nella progettazione e l'insufficienza delle compresenze risultano essere i problemi più sentiti. La formazione si è strutturata in tre fasi principali: la prima è stata dedicata alla presentazione delle evidenze sull'apprendimento in pluriclasse e dei principali modelli di insegnamento mixed-age (Parigi, 2023), dell'organizzazione del curriculum e degli spazi (Mangione, 2023), mentre nella seconda fase gli insegnanti hanno svolto in modalità laboratoriale un compito di pro-

gettazione didattica. A partire dall'esito del questionario, si è scelto di focalizzare l'attività di progettazione sull'organizzazione di situazioni di apprendimento per un gruppo formato da studenti di diversa età.

Macro-progettazione: analisi delle *Difficoltà* e *Opportunità* percepite dai docenti

I possibili modi di insegnare possono prendere forma attraverso l'adattamento e la scelta di format, tecniche e strategie che costituiscono la pluralità del metodo (Morin, 2000). Per comprendere il cambiamento del modo di progettare in pluriclasse al termine del percorso formativo ai docenti è stato chiesto di costruire una unità di apprendimento su un argomento comune a tutti gli studenti, a prescindere dal grado di appartenenza. I docenti erano inoltre chiamati ad esplicitare le prime difficoltà e opportunità che associavano alla realizzazione della progettazione predisposta. Su 70 progettazioni (56 di insegnanti di scuola primaria e 14 di insegnanti di scuola secondaria di I grado) in 9 hanno indirizzato l'intervento su pluriclassi uniche, 11 su pluriclassi non contigue, 47 su pluriclassi contigue e solo 3 su pluriclassi estreme. Nelle progettazioni, sia della scuola primaria che secondaria, prevalgono alcuni specifici disciplinari: italiano, arte e immagine, educazione civica, tecnologia e scienze (Fig. 1).

	PRIMARIA	SECONDARIA I GRADO
italiano	83,9	64,3
geografia	33,9	14,3
storia	44,6	42,9
matematica	48,2	35,7
scienze	57,1	57,1
tecnologia	62,5	64,3
musica	35,7	14,3
arte e immagine	73,2	57,1
inglese	35,7	28,6
educazione civica	71,4	57,1
educazione fisica	19,6	14,3
religione cattolica/attività alternativa	10,7	0,0

Fig. 1. Discipline coinvolte nelle progettazioni didattiche.

Una prima esplorazione dei dati è stata condotta attraverso un approccio euristico di tipo quick-and-dirty (Bazeley, 2013), finalizzato a ottenere una comprensione preliminare delle principali evidenze emergenti dalle progettazioni didattiche raccolte. In questa fase è stata realizzata una prima analisi tematica, sviluppata mediante una sintesi interpretativa di specifiche sezioni della macroprogettazione, con l'obiettivo di identificare le principali criticità e opportunità che i docenti hanno associato alla realizzazione delle attività didattiche. I testi sono stati sottoposti a *content analysis* (Krippendorff, 2018). usando Voyant Tools, un ambiente web open-source progettato per l'esplorazione, la visualizzazione e l'analisi di corpora testuali digitali (Sinclair Et Rockwell, 2016).

I docenti della scuola primaria che si trovano a lavorare con gruppi altamente eterogenei e distanti per età sottolineano la difficoltà di coinvolgere i bambini più grandi e mantenere elevata l'attenzione di tutti i gruppi classe (Fig. 2).



Fig. 2. Le difficoltà dei docenti della scuola primaria.

La gestione dei tempi continua ad essere un problema per i docenti che non solo temono azioni di "riduzione" per poter lavorare con tutti i livelli ma di non riuscire a rispondere alle esigenze specifiche e a gestire la confusione che può generare l'assegnazione di compiti e consegne differenti. Costruire un percorso unico ma diversificato per fasce di età per consentire di raggiungere un risultato comune richiede al docente di calare l'argomento trattato nella realtà didattica di ogni gruppo di alunni, di declinarlo adeguatamente per fasce d'età e nel rispetto di queste. I docenti temono di non riuscire a coinvolgere attivamente tutti gli stu-

denti nelle attività di gruppo o di classe, specialmente quando si lavora con gruppi eterogenei. Motivare i piccoli, evitare la frustrazione dei più grandi nel lavorare in un contesto che richiede spesso di rallentare per andare incontro alle differenti competenze e al linguaggio dei piccoli, richiede al docente di attuare un approccio differenziato per adattare le attività e i materiali alle esigenze individuali degli studenti. I docenti della scuola secondaria di primo grado attribuiscono le maggiori difficoltà al dover considerare prerequisiti diversi e gradi di maturità differenti nella gestione delle attività didattiche (Fig. 3). L'unità oraria non consente di lavorare nel sostegno degli alunni più grandi soprattutto se nelle classi ponte e il docente difficilmente, a meno di non saper gestire i momenti di autoapprendimento, riesce a dedicare differenti livelli di attenzione a ciascuna fascia d'età o a seguire gli studenti BES o con disturbo H.



Fig. 3. Le difficoltà dei docenti della scuola secondaria.

Sono tante le opportunità associate al lavoro in pluriclasse. I docenti della scuola primaria attribuiscono all'aula multigrade uno specifico valore pedagogico che permette di estendere lo spazio educativo, consentire agli studenti di "viaggiare al proprio ritmo" con una continua azione di recupero e potenziamento. Lavorare in pluriclasse promuove l'autonomia degli studenti e la loro capacità di lavorare in gruppo e per imitazione anche attraverso processi di cooperative working e peer tutoring massimizzando solidarietà e aiuto reciproco. *Cooperazione, Coesione, Solidarietà e Inclusività* sono i valori associati al lavoro in pluriclasse (Fig. 4).

Il contesto multigrade connota le macro-progettualità per la possibilità di valorizzare bambini con abilità diverse e diversi background culturali, e riflette il desiderio dei docenti di lavorare lungo un processo di sviluppo piuttosto che per l'apprendimento di abilità discrete in un curriculum prescrittivo.

L'analisi qualitativa delle micro progettazioni: una lettura preliminare

In un secondo momento, in fase di micro-progettazione, dovevano predisporre due specifiche attività di apprendimento: a) Attività collettiva, da svolgere con tutto il gruppo classe; b) attività cooperativa a gruppi eterogenei per età. Gli elaborati dei corsisti sono oggetto di un'analisi tematica del contenuto realizzata utilizzando tecniche di *Qualitative Content Analysis* (QCA) (Mayring, 2021; Kuckartz, 2023). L'analisi approfondisce le risposte aperte contenute nel format proposto, relative ai seguenti argomenti: a) le difficoltà nell'organizzazione di attività di apprendimento per gruppi di alunni misti per età; b) i criteri utilizzati dagli insegnanti di formazione dei gruppi eterogenei; c) le caratteristiche delle attività didattiche ideate dai docenti. In questo contributo sono restituiti i principali elementi di interesse (*memo*) colti durante una lettura preliminare operata su un campione casuale di 20 elaborati, finalizzata alla definizione delle categorie di analisi. Per quanto concerne le difficoltà, gli insegnanti mettono in evidenza come l'elevata diversificazione delle preconoscenze degli studenti determini un problema di progettazione correlato alla trasposizione didattica (Chevallard, 1991) e alla scelta delle mediazioni didattiche (Damiano, 2013) più adeguate. La preoccupazione dell'insegnante è soprattutto di non riuscire a creare coinvolgimento e quindi di incidere negativamente sulla motivazione degli studenti. Nel campione esaminato, il problema ricorre sia nelle classi con alunni di età contigua che nei contesti in cui è presente uno scarto di età più ampio tra gli studenti.

Gli alunni di terza, quarta e quinta hanno capacità di comprensione, analisi e produzione scritta e orale differenti per cui i livelli di competenza sono diversi. [...] È necessario progettare attività accessibili alle diverse età, quindi adatte sia per i più piccoli che per i più grandi. Trovare un argomento che appassioni tutti allo stesso modo. Trovare o creare materiali didattici che siano appropriati per tutti i livelli: il materiale deve essere comprensibile per i più piccoli, ma interessante e non banale per i più grandi (Pluriclasse di scuola primaria composta da

12 alunni, di cui 1 alunna di classe terza, 7 alunni di classe quarta e 4 alunne di classe quinta).

Sebbene il campione esaminato non consenta di individuare tendenze riguardo i criteri per la formazione dei gruppi adottati dagli insegnanti, si evidenzia che nella maggioranza dei casi considerati gli insegnanti hanno formato gruppi eterogenei a partire dai livelli di apprendimento degli studenti, essenzialmente a scopo di recupero:

Inizialmente i gruppi saranno eterogenei "di bisogno" mettendo insieme ragazzi di classi diverse per verificare il possesso dei prerequisiti degli alunni più grandi e questo servirà da verifica iniziale al docente e ripasso per gli studenti nonchè sarà un approccio più semplice, perchè fatto dai compagni più grandi, per i più piccoli. Successivamente si formeranno gruppi per classi di appartenenza in modo che ognuno abbia la spiegazione in base agli obiettivi della classe, inoltre i testi proposti saranno in base alle fasi di analisi del testo e quindi di difficoltà crescente (Pluriclasse di scuola primaria composta da 12 alunni, di cui 1 alunna di classe terza, 7 alunni di classe quarta e 4 alunne di classe quinta).

Infine, considerando le attività didattiche ideate dagli insegnanti per l'intero gruppo classe e per piccoli gruppi eterogenei, la lettura preliminare ha messo in evidenza alcune strategie ricorrenti come la discussione collettiva, *l'inquiry based learning* e il ricorso a materiali da manipolare come risorse per l'innescare del processo di apprendimento nei gruppi misti per età.

[...] I bambini manipolano quantità e osservano le caratteristiche delle monete e delle banconote. Partiamo dalle monete di minor valore sino ad arrivare ai tagli più grandi delle banconote. Man mano che aumenta il valore si prova ad operare dei cambi e capire valori equivalenti. [...] È ovvio che non tutti sono ancora pronti per affrontare i numeri decimali ma è anche vero che molti bambini possono intuire quali siano le regole che stanno alla base dei numeri (Pluriclasse di scuola primaria formata da 11 alunni 3 di classe prima, 1 di classe seconda e 7 di quinta).

Conclusioni e prospettive

In conclusione, l'intervento formativo realizzato in modalità blended learning ha offerto agli insegnanti delle pluriclassi in Sicilia un'opportunità per approfondire le metodologie di insegnamento mixed-age e affrontare le sfide specifiche di questi contesti scolastici. La formazione ha costituito un'occasione anche per approfondire le difficoltà e le pratiche

degli insegnanti che operano nelle pluriclassi italiane, evidenziando un sostanziale allineamento con la letteratura per quanto concerne la gestione e la progettazione didattica e la tendenza ad organizzare gruppi omogenei per grado già evidenzia (Mulryan-Kyne, 2004; Little, 2006; Parigi & Mangione, 2023). Sulla base dell'analisi preliminare condotta sugli elaborati dei partecipanti alla formazione, si evidenziano infine alcune piste di approfondimenti riguardo alle difficoltà che gli insegnanti incontrano nella progettazione didattica per i gruppi eterogenei per età, in particolare in relazione all'elaborazione di trasposizioni e mediazioni didattiche.

Riferimenti bibliografici

- Aryal P. (2003), *A Study on Multi-grade/Multi-class Teaching: Status and Issues*, Research center for educational Innovation and Development, Kathmandu, Nepal: Tripureshwar.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*, New York: Sage.
- Buehl M.M. & Beck J.S. (2014), *The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices*, in «International handbook of research on teachers' beliefs», London: Routledge, pp. 66-84.
- Cornish L. (2021), *History, Context and Future Directions of Multigrade Education*, in Cornish L. & Taole M.J. (eds.), *Perspectives on Multigrade Teaching: Research and Practice in South Africa and Australia*, Cham: Springer Nature, pp. 21-39.
- Cornish L., *Mutiage Classes – What's in a Name?*, in «Journal of Multiage Education», 4(2), 2010, pp. 7-11.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement*, London: Routledge.
- Hyry-Beihammer E.K. & Hascher T. (2015), *Multigrade teaching in primary education as a promising pedagogy for teacher education in Austria and Finland*, in «International Teacher Education: Promising Pedagogies», Part C, vol. 22, Emerald Group Publishing Limited, pp. 89-113.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*, New York: Sage.
- Kuckartz U. & Rädiker, S. (2023), *Qualitative content analysis: Methods, practice and software*, London: Sage Publications Ltd.

- Little A.W. (2006), *Education for all and multigrade teaching*, New York: Springer Publishing.
- Mangione G.R.J. (2023), *Insegnare nella pluriclasse. Curricoli, Spazi e Tecnologie*, Brescia: Morcelliana Scholè.
- Mangione G.R.J. & Garzia M., *L'agire didattico in pluriclasse. Forme curricolari e strategie didattiche nelle piccole scuole italiane*, in «Q-Times», Anno XIII, n. 3, 2021.
- Mayring P. (2021), *Qualitative Content Analysis: A Step-by-Step Guide*, London: Sage Publications Ltd.
- Mulryan-Kyne C., *Teaching and learning in multigrade classrooms: What teachers say*, in «The Irish Journal of Education/Iris Eireannach an Oideachais», 2004, pp. 5-19.
- Mulryan-Kyne C., *The Preparation of Teachers for Multigrade Teaching*, in «Teaching and Teacher Education», 23(4), 2007, pp. 501-514.
- Parigi L. (2023), *Insegnare nella pluriclasse. La didattica tra sapere pratico e ricerca*, Brescia: Morcelliana Scholè.
- Parigi L. & Mangione G.R.J. (2023), *The multigrade: beliefs, difficulties and practices of Italian teachers*, in «Q-Times», 1, 2023, pp. 415-436.
- Ronksley-Pavia M., Barton G.M. & Pendergast D., *Multiage Education: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature*, in «Australian Journal of Teacher Education», 44(5), 2019, pp. 24-41.
- Sinclair S., & Rockwell G. (2016). *Voyant Tools*. Disponibile presso: <https://voyant-tools.org>
- Smit R. & Engeli E., *An empirical model of mixed-age teaching*, in «International journal of educational research», 74, 2015, pp. 136-145.
- Stone S.J., *Multiage a Model of Educational Reform - or Invention?*, in «Journal of Multiage Education», 4(1), 2010, pp. 13-18.

FORMARE GLI INSEGNANTI SPECIALIZZATI: IL LABORATORIO NEI CORSI DI SPECIALIZZAZIONE PER IL SOSTEGNO

Giorgia Ruzzante

Libera Università di Bolzano

Il corso di specializzazione per il sostegno, istituito con il Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010, è giunto ormai nell'a.a. 2023/2024 alla sua IX edizione. Numerosi studi ne hanno evidenziato la valenza formativa e la capacità di sviluppare atteggiamenti inclusivi nei docenti durante il percorso formativo¹. Il curriculum del percorso si articola in insegnamenti, laboratori, tirocinio diretto ed indiretto e prova finale.

La complessità che caratterizza oggi la funzione docente rende difficile delineare percorsi formativi adeguati, capaci di offrire strumenti interpretativi per affrontare tali sfide. È necessario un equilibrio tra la formazione teorica nelle scienze dell'educazione e la capacità di sviluppare un pensiero progettuale, in modo da poter gestire le situazioni reali in classe. Questo approccio mira a coltivare la flessibilità², essenziale per operare efficacemente nel contesto contemporaneo.

Il confronto con le buone pratiche consente di acquisire un repertorio³ dal quale attingere quando ci si trova di fronte alle situazioni concrete d'aula ed esso è fondamentale per garantire un'educazione di qualità e per rispondere alle esigenze diversificate degli studenti. Attualmente, si assiste alla volontà di modificare nuovamente i percorsi di specializzazione, compromettendo la qualità dell'inclusione. È stato infatti approvato il Decreto Legge n. 71 del 31 maggio 2024 (Disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità, per il regolare avvio dell'anno scolastico 2024/2025 e in materia di università e ricerca), che prevede l'istituzione di un canale parallelo di specializzazione "veloce", gestito da Indire.

¹ Ad esempio, I. Guerini (a cura di), *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno*, Roma Tre-Press, Roma 2023.

² L. Fabbri, M. Striano & C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2014.

³ M. Santi & E. Ghedin, *Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale*, in «Italian Journal of Educational Research», 2014, pp. 99-111.

Bocci⁴ evidenzia come il tempo sia una variabile chiave nei percorsi di formazione professionale dei docenti. La formazione richiede infatti tempi lunghi, necessari per riflettere sui percorsi intrapresi, e un corso condensato rischia di compromettere lo sviluppo di competenze adeguate. La variabile tempo è centrale anche nella formazione continua degli insegnanti. Bocci sottolinea l'importanza del tempo dedicato alla riflessione professionale: è fondamentale che gli insegnanti abbiano il tempo per riflettere sulle proprie pratiche didattiche, sugli interventi educativi e sui risultati ottenuti, al fine di migliorare continuamente la qualità dell'insegnamento. Secondo Bocci, il tempo non è solo una risorsa da gestire, ma una variabile strutturale che incide su ogni aspetto della formazione e della pratica professionale dell'insegnante.

Quali competenze per il docente specializzato?

Il docente specializzato per il sostegno ha un profilo "mutante" e polivalente⁵, svolgendo un ruolo pivotale⁶ per quanto riguarda l'inclusione all'interno delle istituzioni scolastiche.

L'obiettivo del corso di sostegno è quello di sviluppare conoscenze, abilità e competenze "speciali" ma non necessariamente specialistiche e/o iperspecialistiche⁷. Il docente di sostegno deve acquisire una serie di competenze specifiche, alcune comuni al profilo docente generale dell'insegnante, altre peculiari del ruolo di specializzato. Queste competenze sono didattiche, pedagogiche, psicologiche, tecniche, normative, relative al lavoro di rete, al fine di contribuire alla co-costruzione di un contesto inclusivo⁸. Esse riguardano la didattica e la gestione della classe e la conoscenza di strategie e tecniche utili per l'insegnamento ad alunni ed alunne con bisogni educativi speciali. Tali didattiche vanno applicate nei

⁴ F. Bocci, *La formazione dell'insegnante di sostegno: prospettive e problemi (tra ironia e utopia)*, in L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà ed utopia*, Anicia, Roma 2011.

⁵ M. Pavone, *Il profilo "mutante" dell'insegnante specializzato. Diversi "vestiti" in diverse "stagioni"?*, in «L'integrazione Scolastica E Sociale», 2016, n. 15, pp. 44-53.

⁶ L. Cottini, *Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2014, n. 2(2), pp. 10-20.

⁷ P. Gaspari, *Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2016, n. 4(2), pp.31-44.

⁸ G. Amatori, *Cornici pedagogiche per la formazione docente: Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*, FrancoAngeli, Milano 2019.

contesti-classe secondo la logica della "speciale normalità"⁹, partendo da una didattica inclusiva e via via integrando progressivamente tecniche più specifiche solo quando necessario.

Il corso di sostegno rappresenta una formazione di base essenziale che andrà poi integrata con la formazione in servizio, in base alle diverse tipologie di disabilità che i docenti incontreranno nel corso della loro carriera professionale. Non è infatti pensabile e realizzabile poter formare i docenti per tutte le innumerevoli e diversificate situazioni che incontreranno. Tuttavia le competenze acquisite permettono al docente specializzato di affrontare con professionalità e competenza le sfide poste dall'inclusione scolastica e dalla diversità nelle classi.

Il laboratorio: punti di forza e criticità

I laboratori "sono stati concepiti come cerniera capace di saldare i tempi della preparazione 'formale' e della preparazione 'pratica' attraverso analisi, progettazione e metariflessione"¹⁰. Essi svolgono la funzione di ponte tra la teoria e la pratica didattica¹¹, consentendo di collegare il rapporto teoria-prassi, *logos* ed *ergon*.

Il laboratorio è una componente fondamentale del corso di specializzazione all'interno del modello formativo integrato, rappresentando 9 CFU sui complessivi 60 del corso.

Nel percorso formativo, il laboratorio ha un ruolo-chiave nella preparazione dei futuri docenti specializzandi, offrendo loro l'opportunità di acquisire e sperimentare, per poi applicare nelle classi, competenze concrete e operative attraverso un approccio pratico e riflessivo. Tale approccio è fondamentale per sviluppare le competenze necessarie per lavorare efficacemente con studenti con bisogni educativi speciali (BES). Le competenze pratiche vengono sviluppate attraverso la didattica laboratoriale, che include esercitazioni, simulazioni e studio di caso. Ciò prepara i futuri insegnanti di sostegno ad affrontare situazioni reali che potrebbero incontrare nella loro attività in aula, a partire anche dalle os-

⁹ D. Ianes, *La speciale normalità*, Erickson, Trento 2006.

¹⁰ E. Damiano, *Tra il fare e il dire. Modelli di laboratorio nell'esperienza e nella ricerca internazionale*, in G. Dalle Fratte, (a cura di), *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, FrancoAngeli, Milano 1998, pp. 167-187, p.173.

¹¹ L. Galliani & E. Felisatti (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce 2001.

servazioni durante il tirocinio. Inoltre, il laboratorio consente di affinare la capacità di collaborazione e lavoro di gruppo, essenziali per collaborare con gli altri insegnanti e con la rete di professionisti. Questo approccio pratico-riflessivo è essenziale per preparare i docenti a rispondere in modo efficace e sensibile alle esigenze degli studenti con BES, favorendo un'educazione inclusiva di qualità.

I laboratori del corso di sostegno sono organizzati in moduli tematici, ciascuno dei quali si concentra su aspetti specifici della professione di docente specializzato. All'interno dei laboratori vengono sviluppati argomenti quali le strategie didattiche inclusive, l'uso delle tecnologie, la gestione della classe, l'elaborazione del PEI nell'ottica del progetto di vita. Gli studenti partecipano ad esercitazioni sulla stesura ed implementazione delle diverse sezioni del PEI e alla simulazione di casi studio con l'analisi e il confronto di gruppo basate su situazioni reali osservate durante il tirocinio. Tali attività mirano a sviluppare capacità di problem solving e sperimentazione di strategie didattiche.

Il docente di laboratorio valuta le prestazioni degli studenti durante le attività pratiche, fornendo feedback immediato e costruttivo per aiutarli a migliorare le loro competenze. La valutazione si concentra non solo sui prodotti finali, ma anche sui processi attivati, l'approccio metodologico, l'accuratezza e la capacità di lavorare in team.

Le esperienze come docente in diversi atenei mi hanno consentito di esplorare il laboratorio come dispositivo formativo per i futuri docenti di sostegno, identificandone sia i punti di forza che le criticità.

Attraverso delle domande finali poste a conclusione di ogni laboratorio, ho potuto discutere insieme ai corsisti i punti di forza e le criticità emerse, confrontando le loro aspettative con l'esperienza effettiva dei laboratori. Talvolta le aspettative non risultano realistiche, in quanto non sempre i docenti specializzandi comprendono l'importanza di acquisire una *forma mentis* inclusiva, oltre all'acquisizione di strumenti didattici di immediata applicabilità in aula. Questo è particolarmente rilevante considerando la molteplicità di diagnosi che si troveranno a fronteggiare nel corso della carriera professionale.

I punti di forza maggiormente rilevati sono:

- La trasferibilità delle competenze attese nelle pratiche quotidiane: materiali ed idee da applicare in classe/durante il tirocinio.
- Si approfondiscono concetti non svolti a lezione.

- Si prova ad applicare quanto appreso (es. i principi UDL: come si declinano nella pratica didattica?).
- Riflessione sulle pratiche didattiche, sia osservate che agite.

Tra le criticità emerse:

- Nei laboratori talvolta vengono riproposte modalità frontali di conoscenza, reiterando contenuti già presentati nelle lezioni teoriche, senza favorire il nesso teoria-prassi. Emerge la necessità di monitorare la conduzione dei laboratori.
- Il numero elevato di corsisti per ogni gruppo rende complesso per il docente organizzare, condurre e gestire le dinamiche d'aula con attività di tipo laboratoriale. In alcuni atenei il laboratorio è costituito anche da 40-50 studenti.
- Alcuni corsisti manifestano difficoltà nel lavorare in gruppo, una competenza che, da adulti, può risultare più complessa da acquisire. Il sistema scolastico e universitario italiano non sempre favorisce lo sviluppo di questa competenza trasversale.
- Gli spazi destinati alle attività laboratoriali non sono sempre appropriati e/o sufficientemente grandi. Lo spazio è una variabile fondamentale all'interno dei processi formativi¹², e spesso sia i docenti che i corsisti si trovano a lavorare in ambienti angusti o non progettati per attività laboratoriali come lavori a coppie, a piccolo e grande gruppo. Banchi e sedie fisse limitano la flessibilità necessaria per implementare metodologie di formazione attive e laboratoriali nelle migliori condizioni.
- Spesso manca una collaborazione efficace tra i docenti degli insegnamenti teorici e dei laboratori, rendendo difficile l'allineamento delle attività pratiche con gli obiettivi curriculari. Ciò richiede una comunicazione costante e una collaborazione interdisciplinare, soprattutto nel corso di sostegno dove i laboratori sono parte di programmi di un modello formativo integrato. Sarebbe necessario implementare tale modalità, ad esempio attraverso la pubblicazione dei programmi dei singoli insegnamenti e laboratori, per evitare ripetizioni e ridondanze. Incontri di coordinamento tra docenti e con il direttore del corso potrebbero rappresentare un'ulteriore soluzione utile.

¹² B. Weyland, U. Stadler-Altmann, A. Galletti & K. Prey, *Scuole in movimento: Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design*, FrancoAngeli, Milano 2019.

Il ruolo del docente di laboratorio

Il docente di laboratorio svolge un ruolo chiave come mediatore tra sapere e saper fare, utilizzando la sua esperienza di docente specializzato per il sostegno e/o di esperto nella ricerca educativa per implementare strategie pratiche. Il sapere esperto del docente funge da modello professionale per i docenti novizi, aiutandoli a sviluppare capacità riflessive e a formarsi come insegnanti professionisti.

Partendo da situazioni concrete, il docente stimola la riflessione collettiva su situazioni didattiche complesse. Attraverso la proposta di esperienze pratiche, il docente di laboratorio aiuta i corsisti a rafforzare la comprensione teorica, mediando il rapporto tra la teoria e la pratica nella didattica. Questo tipo di apprendimento esperienziale è fondamentale per concretizzare concetti astratti e sviluppare competenze tecniche e pratiche che non possono essere apprese unicamente attraverso la teoria.

Il docente di laboratorio è responsabile della progettazione, organizzazione e supervisione delle attività di laboratorio. Questo include la pianificazione, la preparazione del materiale didattico, la definizione delle attività formative e la loro scansione temporale, l'elaborazione di studi di caso, affinché tutte le attività siano allineate agli obiettivi didattici.

La poliedricità della figura del docente di sostegno si manifesta nel suo ruolo di professionista della mediazione e tessitore di reti relazionali ed istituzionali dentro e fuori la scuola.

La riflessione sulle pratiche professionali, sia osservate durante il tirocinio che sperimentate nel contesto scolastica, rappresenta la competenza principale che gli insegnanti potranno utilizzare e affinare lungo tutto il loro percorso professionale.

Riferimenti bibliografici

- Amatori G. (2019), *Cornici pedagogiche per la formazione docente: Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*, Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2011), *La formazione dell'insegnante di sostegno: prospettive e problemi (tra ironia e utopia)*, in L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà ed utopia*, Roma: Anicia.
- Cottini L., *Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», n. 2(2), 2014, pp. 10-20.

- Damiano E. (1998), *Tra il fare e il dire. Modelli di laboratorio nell'esperienza e nella ricerca internazionale*, in Dalle Fratte G. (a cura di), *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, Milano: Franco-Angeli, pp.167-187.
- Fabbri L., Striano M. & Melacarne C. (2014), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano: FrancoAngeli.
- Galliani L., Felisatti E. (a cura di) (2001), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gaspari P., *Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2016, 4(2), pp. 31-44.
- Guerini I. (a cura di) (2023), *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno*, Roma: Roma Tre-Press.
- Santi M. & Ghedin E., *Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale*, in «Italian Journal of Educational Research», 2014, pp. 99-111.
- lanes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento: Erickson.
- Pavone M., *Il profilo "mutante" dell'insegnante specializzato. Diversi "vestiti" in diverse "stagioni"?*, in «L'integrazione Scolastica e Sociale», 2016, n. 15, pp. 44-53.
- Weyland B., Stadler-Altmann U., Galletti A. & Prey K. (2019), *Scuole in movimento: Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design*, Milano: FrancoAngeli.

UN INTERVENTO PRECOCE PER LO SVILUPPO DEI PREREQUISITI DELLA LETTO-SCRITTURA ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Fabio Sacchi*, Nicole Bianquin**, Sara Cecchetti**

* *San Raffaele Open University Roma*

** *Università degli Studi di Bergamo*

1. Lettura e scuola dell'infanzia

La capacità di lettura rappresenta certamente la base per l'acquisizione di plurime conoscenze connesse allo sviluppo individuale e sociale e influenza enormemente i livelli di competenza sia nell'acquisizione della lingua sia all'apprendimento delle singole discipline¹. Lo sviluppo delle abilità di lettura nei bambini è da sempre una delle principali priorità per tutti gli operatori del settore educativo (insegnanti, operatori sanitari, ricercatori, responsabili dei servizi educativi, famiglie, ...) e per ogni nazione². Recenti studi internazionali e nazionali indicano tuttavia un preoccupante declino delle competenze di lettura degli studenti³ e un investimento che conduca ad una lettura di qualità per tutti risulta in questi ultimi anni ancora più necessario. In Italia l'insegnamento formale della lettura avviene a partire dai sei anni e le abilità di codifica e decodifica, unitariamente alla consapevolezza fonemica, costituiscono elementi imprescindibili alla comprensione del principio alfabetico e alla sua applicazione nella letto-scrittura⁴. La ricerca accademica evidenzia come un'attenzione preventiva, prima

¹ Y. Sekyi-Baidoo, *Learning and communicating*, Passion Printing Press, Accra 2003.

² National Institute for Literacy & National Center for Family Literacy, *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*, National Institute for Literacy, 2008.

³ ISTAT, *Report 'Produzione e lettura di libri in Italia', anno 2018*, 2019; I.V.S. Mullis, M. von Davier, P. Foy, B. Fishbein, K.A. Reynolds & E. Wry, *PIRLS 2021 International Results in Reading*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston 2023; OECD, *PISA 2022 Results*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris 2023.

⁴ L. Ventriglia, *Come insegnare a leggere ai bambini. Presentazione di una metodologia*, in «Form@re», 2, 2016, n. 16 pp. 374-384; L.C. Ehri, S.R. Nunes, D.M. Willows, B.V. Schuster, Z. Yag-houb-Zaden & T. Shanahan, *Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis*, in «Reading Research Quarterly», 36, 2001, n. 3, pp. 250-287; S. Miranda & L. Montesano, *Prerequisiti della lettura: valutare la consapevolezza fonologica*, in «Giornale italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», 6, 2021, n. 2, pp. 136-160.

dell'inizio dell'insegnamento formale della lettura, ai processi di codifica e decodifica e alla consapevolezza fonemica eviti difficoltà di lettura successive e contrasti problemi più importanti nei lettori a rischio⁵. Conseguenza quindi come imprescindibile che già alla scuola dell'infanzia si propongano attività di pre-lettura funzionali e strutturate per migliorare la successiva fase di lettura formale e l'acquisizione di competenze adeguate di lettura⁶. Le stesse *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*⁷ sottolineano l'importanza del contesto della scuola dell'infanzia, identificandolo come un fattore di protezione per la presa in carico di possibili manifestazioni di difficoltà legate proprio al processo di lettura. Un'accurata attenzione ai processi di apprendimento permette infatti di individuare precocemente eventuali situazioni di difficoltà e l'osservazione sistematica svolta dai docenti appare un elemento focale rispetto al monitoraggio delle abilità relative ai prerequisiti della lettura. Lo stesso documento evidenzia come fondamentali attività di narrazione, di invenzione di storie, il loro completamento, la loro ricostruzione, senza dimenticare la memorizzazione di filastrocche, poesie e conte, nonché i giochi di manipolazione dei suoni all'interno delle parole. Si pongono inoltre al centro dell'attività inerenti alla pre-lettura le operazioni metafonologiche, considerate funzionali per i bambini che non hanno ancora avuto un'istruzione formale ed esplicita del codice scritto. Partendo da questa sintetica cornice concettuale, l'obiettivo di questo lavoro è dimostrare l'efficacia e la sostenibilità di un programma, proposto alla scuola dell'infanzia e applicato in modo sistematico su tutti i bambini, coerentemente con la prospettiva didattica inclusiva, relativo a competenze di pre-lettura ritenute centrali nella prospettiva fonosillabica.

⁵ B.R. Foorman, D.J. Francis, S.E. Shaywitz, B.A. Shaywitz & J.M. Fletcher, *The Case for Early Reading Intervention*, In B.A. Blachman (Ed.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia. Implications for Early Intervention*, Routledge, London and New York 1997, pp. 191-213; Y. Wang, *The role of early childhood education in promoting early literacy*, in N. Kucirkova, C.E. Snow, V.Grover & C. McBride (Eds.), *The Routledge international handbook of early literacy education*, Routledge, London and New York 2017, pp. 14-25.

⁶ B. Chambers, A.C.K. Cheung & R.E. Slavin, *Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review*, in «Educational Research Review», 18, 2016, n. 3, pp. 88-111; J. Oakill & K. Cain, *The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study*, in «Scientific Studies of Reading», 16, 2011, n. 2, pp. 91-121.

⁷ MIUR, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*. Allegate al DM 5669, 12/07/2011 <https://www.poliba.it/sites/default/files/DM%20luglio2011%20-%20Linee%20guida%20DSA.pdf>.

2. Il programma Dyslexia-free₄₋₆: finalità e obiettivi

Il programma di Dyslexia-free₄₋₆ (DysFree₄₋₆), basato sulle recenti evidenze, è stato elaborato dalla *Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenze* (SApIE) in collaborazione con il laboratorio di ricerca *Inclusione per la Disabilità, l'Empowerment e l'Accessibilità* (IperDEA) dell'Università degli studi di Bergamo; esso si configura come un percorso preventivo rispetto al compito di lettura, basato su attività ludiformi indirizzato ai bambini dai 4 ai 6 anni frequentanti la scuola dell'infanzia.

Dyslexia-free₄₋₆ attualmente in fase di sperimentazione, si pone in continuità con Alfabeto140⁸, metodo per l'insegnamento della letto-scrittura dedicato alla classe prima della scuola primaria; con esso condivide i seguenti presupposti teorici⁹: 1) approccio fono-sillabico, in quanto le consonanti vengono sempre presentate in associazione alle vocali ponendo in evidenza l'importanza della sillaba come unità minima della lingua¹⁰; 2) progressività funzionale alla complessità della struttura fonotattica linguistica; 3) sistematicità organizzativa in unità e sessioni¹¹; 4) ludicità dell'approccio che deve risultare divertente per tutti. Il programma prevede anche una consulenza professionale per gli insegnanti. Nello specifico lo studio pilota sperimentale persegue le seguenti finalità:

1. migliorare le *performance* di lettura e scrittura nella successiva scuola primaria rispetto agli attuali *standard* rilevati sul territorio nazionale;
2. ridurre le possibili e future manifestazioni problematiche nei lettori a rischio.

Per conseguire queste finalità, il programma, che si focalizza sull'insegnamento della codifica e decodifica di vocali, sillabe e parole/non-parole e sulla consapevolezza meta-fonologica della lingua, si propone di condurre tutti i bambini, compresi quelli con difficoltà, in ingresso alla scuola primaria ad una padronanza nelle abilità di pre-lettura, ed in parti-

⁸ A. Calvani, P. Damiani & L. Ventriglia, *Imparare efficacemente a leggere e scrivere*, Carrocci, Roma 2023.

⁹ A. Calvani, P. Damiani, L. Montesano, S. Miranda & L. Ventriglia, *Evidenze scientifiche ed insegnamento della lettura. Perché una alfabetizzazione fono-sillabica strutturata è necessaria per tutti i bambini*, in «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», 6, n. 3, 2021, pp. 14-32.

¹⁰ S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.

¹¹ L. Spear-Swerling, *Structured literacy and typical literacy practices: Understanding differences to create instructional opportunities*, in «Teaching Exceptional Children», 51, n. 3, 2019, pp. 201-211.

colare nella codifica, decodifica e nella consapevolezza meta-fonologica. In particolare, si fa riferimento al *saper leggere* e *saper scrivere* parole composte da alcune sillabe aperte (CV - C sta per consonante e V sta per vocale), con consonanti continue (nello specifico M e R) e successivamente parole e non-parole bisillabe o trisillabe composte da queste sillabe. L'espressione *saper scrivere* attribuibile a questo programma richiede una precisazione: all'interno di DysFree₄₋₆ non si riferisce alla scrittura manuale, ma all'azione compiuta dai bambini relativa al selezionare e disporre nell'ordine corretto i cartellini riportanti vocali e sillabe espresse a voce dall'insegnante. Per realizzare tale obiettivo sono previste attività ludiformi di decodifica, ossia l'operazione di far corrispondere ad un grafema il valore fonemico, e codifica, al contrario far corrispondere al valore fonemico un grafema¹². Congiuntamente il programma prevede la proposta di attività connesse alla consapevolezza meta-fonologica e attività di manipolazione e motricità fine come, ad esempio, la riproduzione delle vocali con la plastilina o materiali psicomotori.

3. La struttura del programma

Il programma DysFree₄₋₆ si struttura in 50 interventi della durata di 30-40 minuti ciascuno, distribuiti su tutto l'anno scolastico. Questi sono organizzati in 5 unità composte da 10 sessioni ciascuna; ad ogni unità corrispondono degli obiettivi specifici¹³, sui quali gli insegnanti, alla luce delle indicazioni riportate nella guida metodologica¹⁴, progettano le attività da proporre ai bambini. In ciascun intervento le proposte di decodifica-codifica, mediante l'uso dei cartellini con le vocali e le sillabe, e di consapevolezza meta-fonologica, con giochi in rima e filastrocche, vengono combinate insieme. DysFree₄₋₆ si basa sul modellamento interattivo frontale¹⁵, che prevede che l'insegnante si rivolga ad un gruppo

¹² S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.

¹³ A titolo esemplificativo si riportano gli obiettivi della prima unità: pronunciare le vocali singole, abbinare alla pronuncia della vocale formulata dal docente la corrispondente rappresentazione grafica, riconoscere in una sequenza di parole date quella che fa rima con la parola target proposta, realizzare la fusione sillabica a partire da una sequenza target di sillabe proposte dall'insegnante.

¹⁴ A. Calvani & L. Ventriglia, *D-free4-6*, met, SAplE, 03-10-2023.

¹⁵ J. Hattie, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London and New York 2009.

di bambini chiedendo risposte collettive e individuali allo stesso tempo. L'intero percorso viene proposto ad entrambe le fasce di età coinvolte (II e III anno della scuola dell'infanzia), seppur lievemente diversificato, come riportato nelle tabelle seguenti (Tab. 1 e 2).

4. La sperimentazione del programma

Nel corso dell'anno scolastico 2023/2024, è stata avviata la sperimentazione del programma DysFree⁴⁻⁶ con l'obiettivo di raccogliere evidenze volte a comprenderne l'efficacia e a rilevare punti di forza e di criticità al fine di apportare, anche in accordo con i docenti delle classi, le opportune modifiche. La sperimentazione condotta congiuntamente da SApIE e IperDEA si avvale di guide metodologiche e strumenti appositamente costruiti destinati ai docenti delle scuole coinvolte e prevede cinque differenti azioni come di seguito specificato.

1. *Profilazione iniziale*: corrisponde alla fase di avvio del programma e prevista all'inizio dell'anno scolastico; questa fase è finalizzata a rilevare le caratteristiche del contesto della sezione e di ciascun bambino coinvolto. Vengono infatti raccolte informazioni relative all'età, al sesso, alla presenza di difficoltà rilevate (disabilità certificata, bisogno educativo speciale, difficoltà nel linguaggio espressivo, nella memorizzazione/denominazione), alla presenza di una situazione di bilinguismo, di anticipo scolastico, oltre che alla presenza di competenze pregresse nella lettura. Questa fase prevede l'utilizzo di uno strumento di raccolta dati elaborato dal gruppo di ricerca e compilato dai docenti della classe.
2. *Monitoraggio in itinere*: al termine di ciascun intervento è richiesto all'insegnante di registrare la *performance* di ogni bambino; questa fase risulta necessaria per comprendere l'andamento del percorso del singolo e del gruppo e per strutturare poi delle eventuali attività di potenziamento, oltre che per confrontare gli esiti con le valutazioni intermedia e finale.
3. *Valutazione intermedia (primo check)*: si svolge nel momento in cui sono state concluse le prime due unità del programma (indicativamente nel mese di gennaio – dopo 20 interventi) e rileva, con attività appositamente pensate e con uno strumento di raccolta dedicato, le *performance* dei singoli bambini in relazione agli obiettivi individuati per ciascuna unità.

Tab 1. Obiettivi ed attività previste dal programma DysFree₄₋₆ per i bambini di 4-5 anni.

PROGRAMMA DYSFREE ₄₋₆ - 4-5 ANNI	
Unità 1 Obiettivi	Sesioni 1-10 Pronunciare le vocali singole, abbinare alla pronuncia della vocale formulata dal docente la corrispondente rappresentazione grafica, riconoscere in una sequenza di parole date quella che fa rima con la parola target proposta, realizzare la fusione sillabica a partire da una sequenza target di sillabe proposte dall'insegnante Rime, Silabario Vocali singole, vocali ripetute
Attività meta-fonologiche Attività di codifica e decodifica	
Unità 2 Obiettivi	Sesioni 11-20 Pronunciare le combinazioni di vocali indicate dal docente prendere e disporre nell'ordine corretto i cartellini corrispondenti alle combinazioni di vocali (scansione accentuata) pronunciare dal docente, riconoscere in una sequenza di parole date quella che fa rima con la parola target proposta, realizzare la fusione sillabica a partire da una sequenza target di sillabe proposte dall'insegnante Rime, Silabario, scansione fusione Combinazioni di vocali (AI, EI, IO, ...)
Attività meta-fonologiche Attività di codifica e decodifica	
Unità 3 Obiettivi	Sesioni 21-30 Riconoscere visivamente, cioè saper "leggere" le singole sillabe (MA, ME, MI, MO, MU), riconoscere foneticamente, cioè saper "scrivere" le singole sillabe (MA, ME, MI, MO, MU), riconoscere in una sequenza di parole date quella che fa rima con la parola target proposta, realizzare la fusione sillabica a partire da una sequenza target di sillabe proposte dall'insegnante, realizzare la scansione sillabica a partire da una sequenza target di parole proposte dall'insegnante Rime, Silabario, scansione fusione Presentazione delle sillabe MA, ME, MI, MO, MU
Attività meta-fonologiche Attività di codifica e decodifica	
Unità 4 Obiettivi	Sesioni 31-40 Riconoscere visivamente, cioè saper "leggere" le singole sillabe (RA, RE, RI, RO, RU), riconoscere foneticamente, cioè saper "scrivere" le singole sillabe (RA, RE, RI, RO, RU), realizzare la fusione sillabica a partire da una sequenza target di sillabe proposte dall'insegnante, realizzare la scansione sillabica a partire da una sequenza target di parole proposte dall'insegnante Scansione fusione Presentazione delle sillabe RA, RE, RI, RO, RU
Attività meta-fonologiche Attività di codifica e decodifica	
Unità 5 Obiettivi	Sesioni 41-50 Riconoscere visivamente, cioè saper "leggere" le combinazioni di sillabe aperte in parole bisillabiche reali, riconoscere foneticamente, cioè saper "scrivere" le combinazioni di sillabe aperte in parole bisillabiche reali, realizzare la fusione sillabica a partire da una sequenza target di sillabe proposte dall'insegnante, realizzare la scansione sillabica a partire da una sequenza target di parole proposte dall'insegnante Scansione fusione Lettura e scrittura di parole con tutte le sillabe presentate
Attività meta-fonologiche Attività di codifica e decodifica	

Tab 2. Obiettivi ed attività previste dal programma DysFree₄₋₆ per i bambini di 5-6 anni.

PROGRAMMA DYSFREE ₄₋₆ 5-6 ANNI	
Unità 1 Obiettivi	Sesioni 1-10 Pronunciare le vocali singole, abituare alla pronuncia della vocale formata dal docente, la corrispondente rappresentazione grafica, pronunciare le combinazioni di vocali indicate dal docente prendere e disporre nell'ordine corretto i cartellini corrispondenti alle combinazioni di vocali (scansione accentuata) pronunciate dal docente, riconoscere in una sequenza di parole date quella che fa rima con la parola target proposta, realizzare la fusione sillabica a partire da una sequenza target di sillabe proposte dall'insegnante Rime: Silabino, scansione/fusione Vocali singole, vocali ripetute e combinazioni di vocali
Attività meta-fonologiche Attività di codifica e decodifica	
Unità 2 Obiettivi	Sesioni 11-20 Riconoscere visivamente, cioè saper "leggere" le singole sillabe (MA, ME, MI, MO, MU), riconoscere foneticamente, cioè saper "scrivere" le singole sillabe (MA, ME, MI, MO, MU), realizzare la fusione sillabica a partire da una sequenza target di sillabe proposte dall'insegnante, realizzare la scansione sillabica a partire da una sequenza target di parole proposte dall'insegnante Scansione/fusione Presentazione delle sillabe MA, ME, MI, MO, MU
Attività meta-fonologiche Attività di codifica e decodifica	
Unità 3 Obiettivi	Sesioni 21-30 Riconoscere visivamente, cioè saper "leggere" le singole sillabe (RA, RE, RI, RO, RU), riconoscere foneticamente, cioè saper "scrivere" le singole sillabe (RA, RE, RI, RO, RU), realizzare la fusione sillabica a partire da una sequenza target di sillabe proposte dall'insegnante, realizzare la scansione sillabica a partire da una sequenza target di parole proposte dall'insegnante Scansione/fusione Presentazione delle sillabe RA, RE, RI, RO, RU
Attività meta-fonologiche Attività di codifica e decodifica	
Unità 4 Obiettivi	Sesioni 31-40 Riconoscere visivamente, cioè saper "leggere" le combinazioni di sillabe aperte in parole bisillabe reali, riconoscere foneticamente, cioè saper "scrivere" le combinazioni di sillabe aperte in parole bisillabe reali, riconoscere visivamente, cioè saper "leggere" le combinazioni di sillabe aperte in parole bisillabe NON reali, riconoscere foneticamente, cioè saper "scrivere" le combinazioni di sillabe aperte in parole bisillabe NON reali, realizzare la fusione sillabica a partire da una sequenza target di sillabe proposte dall'insegnante, realizzare la scansione sillabica a partire da una sequenza target di parole proposte dall'insegnante Scansione/fusione Letture e scrittura di parole/non parole con tutte le sillabe presentate
Attività meta-fonologiche Attività di codifica e decodifica	
Unità 5 Obiettivi	Sesioni 41-50 Riconoscere visivamente, cioè saper "leggere" le combinazioni di sillabe aperte in parole bisillabe reali, riconoscere foneticamente, cioè saper "scrivere" le combinazioni di sillabe aperte in parole bisillabe reali, riconoscere visivamente, cioè saper "leggere" le combinazioni di sillabe aperte in parole bisillabe NON reali, riconoscere foneticamente, cioè saper "scrivere" le combinazioni di sillabe aperte in parole bisillabe NON reali, realizzare la fusione sillabica a partire da una sequenza target di sillabe proposte dall'insegnante, realizzare la scansione sillabica a partire da una sequenza target di parole proposte dall'insegnante Scansione/fusione Letture e scrittura di parole/non parole con tutte le sillabe presentate
Attività meta-fonologiche Attività di codifica e decodifica	

4. *Valutazione finale (check finale)*: coincide temporalmente con la conclusione del programma ed è finalizzata, come la precedente, a valutare la *performance* individuale dei bambini in relazione agli obiettivi individuati per le ultime tre unità.
5. *Consulenza agli insegnanti*: durante tutto il percorso i docenti sono affiancati dal gruppo di ricerca, attraverso momenti di consulenza e di supporto sia con tutte le scuole coinvolte sia con i singoli docenti; il monitoraggio e il confronto costante permettono di valorizzare il ruolo degli insegnanti nel *co-design*¹⁶ del programma che alla luce delle osservazioni e indicazioni date verrà adattato e modificato.

5. Primi esiti e considerazioni sulla sperimentazione

La sperimentazione nell'anno scolastico 2023/24 ha coinvolto 5 istituzioni scolastiche (Valle d'Aosta, Lombardia e Campania) per un totale di 330 bambini di età compresa tra i 4 e i 6 anni: 12 nati nel 2020¹⁷ (l'anno di scuola dell'infanzia), 173 nati nel 2019 (II anno di scuola dell'infanzia) e 145 nati nel 2018 (III anno di scuola dell'infanzia). Tra i bambini partecipanti nati nel 2018, 9 (il 6,2%) sapevano già leggere prima dell'inizio della sperimentazione. Tra le difficoltà rilevate, dunque dichiarate dagli insegnanti in fase di profilazione iniziale, si evidenziano: 9 bambini con disabilità certificata (il 2,7% del totale), 5 bambini con bes (l'1,5% del totale), 3 bambini con difficoltà di denominazione (lo 0,9% del totale) e 1 con difficoltà di memorizzazione (lo 0,3% del totale). Presentano invece difficoltà nel linguaggio 14 bambini nati nel 2018 (il 9,6%) e 20 nati nel 2019 (l'11,5%), per un totale di 34 (il 10,3% sulla totalità).

Alla luce degli esiti della valutazione intermedia (primo *check*), è possibile affermare che i bambini abbiano avuto risultati positivi in tutte le prove previste per i 9 obiettivi (2 dei quali destinati soltanto agli alunni di 5 anni). In particolare, le prove dedicate alla consapevolezza metafonologica, dunque alla rima e alla scansione e fusione sillabica a partire da una sequenza target proposta dall'insegnante, hanno avuto il maggior

¹⁶ E.B.N. Sanders & P.J. Stappers, *Co-creation and the new landscapes of design*, in «CoDesign», 4, n. 1, 2008, pp. 5-18.

¹⁷ Il programma Dys-free è destinato ai bambini di età compresa tra i 4 e i 6 anni; alcune insegnanti a causa della presenza nelle loro sezioni di bambini più piccoli hanno scelto di coinvolgerli comunque nel progetto. In altri casi, la presenza di nati nel 2020 è causata dal loro essere anticipati e pertanto iscritti al II anno di scuola dell'infanzia.

numero di risposte positive, rispettivamente con il 96,1% e con il 95,3%. Anche le attività dedicate alla decodifica e alla codifica delle vocali hanno avuto un riscontro molto positivo, con rispettivamente l'89,1% e l'88,9% di risposte esatte; ciò nonostante, si evidenzia una maggiore difficoltà nella codifica delle vocali da parte dei bambini di 4-5 anni – II anno di scuola (MD: 15,34% di risposte errate) rispetto a quelli più grandi – III anno di scuola (MD: 3,58% di risposte errate). Più difficoltoso si è rivelato il lavoro con la combinazione di vocali che nel caso della decodifica ha avuto il 72,7% di risposte corrette e nella codifica il 71%. Le due prove dedicate agli alunni frequentanti il 3° anno di scuola sulla decodifica e codifica delle sillabe aperte (CV) con consonanti continue confermano la positività degli esiti, con 97,6% di risposte corrette nella decodifica e il 98% nella codifica.

Nel caso specifico dei bambini con difficoltà rilevata, il 62,5% degli alunni con disabilità certificata ha compiuto più di tre errori sul totale di 35 risposte da fornire nel primo *check*; il trend si è confermato anche nei bambini con difficoltà del linguaggio espressivo, dove il 65,6% ha commesso più di tre errori, e con l'unico alunno coinvolto con difficoltà di memorizzazione. Diversamente, nessuno degli alunni con bes ha dimostrato difficoltà nelle prove somministrate.

Attualmente gli esiti del *check* finale sono in fase di analisi; dalle prime indagini si evidenzia una riduzione del numero di risposte errate in tutti e tre i gruppi di età considerate e una maggiore concentrazione di difficoltà nella lettura e scrittura di parole e non parole per i bambini del 2° anno.

6. Aperture conclusive

Durante il primo anno di sperimentazione del programma DysFree₄₋₆ sono stati raccolti dati quantitativi e qualitativi dalle cui prime analisi emergono una generale soddisfazione da parte dei docenti coinvolti, sia in relazione alla sistematicità del programma sia in relazione alle risposte e alla partecipazione dei bambini, e percentuali elevate di esiti positivi sia per quanto riguarda le differenti sessioni del programma sia il *primo check*. Questi risultati, seppure ancora parzialmente analizzati, sembrano confermare, per quanto limitatamente al numero di bambini coinvolti e al tempo di un solo anno scolastico, l'efficacia di un approccio sistematico, progressivo, e basato su evidenze. Tuttavia, alcune difficoltà rilevate in

merito alla gestione dei tempi della sperimentazione e al carico di lavoro a cura degli insegnanti impongono necessariamente una riflessione e degli adattamenti per la ridefinizione di alcuni parti del programma e la prosecuzione della sperimentazione nei prossimi anni scolastici ed in particolare poi nel passaggio alla scuola primaria.

29.

L'ISOLA CHE C'È.

GEOGRAFIE ORIENTATIVE E INCLUSIVE:
VERSO DEFINIZIONI IDENTITARIE E AUTODETERMINAZIONE
NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Francesca Salis, Annamaria Riccioni, Silvia Casilio

Università degli Studi di Macerata

Orientamento: PCTO, mondo del lavoro, opportunità
e prospettive

La complessità del sistema economico e sociale che caratterizza la nostra epoca impone l'orientamento quale tema centrale nella riflessione pedagogica (Morin, 1999). Tutto ciò moltiplica le richieste di aggiornamento delle competenze per poter rispondere e adattarsi prontamente a situazioni mutevoli e non sempre prevedibili determinate dai cambiamenti tecnologici, dalla globalizzazione e dall'instabilità economica. In questo orizzonte vago e in perenne movimento, l'orientamento va (ri) pensato e (ri)fondato in un'ottica inclusiva per permettere alle nuove generazioni di navigare in una realtà sempre più complessa e incerta. L'educazione, quindi, in una società "liquida" (Bauman, 2000) come quella contemporanea, ricopre un ruolo centrale per offrire a tutti e ciascuno, in particolare alle persone più fragili, strumenti per affrontare cambiamenti sempre più rapidi e radicali, per sviluppare competenze, potenziare abilità, decodificare la realtà (Frauenfelder, 1999). Per fare ciò è necessario un processo di ripensamento della scuola nell'orizzonte di una didattica che non sia esclusivamente centrata sui contenuti dell'istruzione, ma che abbia gli strumenti per progettare *setting* formativi finalizzati a creare opportunità e occasioni di inserimento lavorativo (Cairo, 2007; Gaspari, 2011), per identificare i bisogni educativo-speciali degli studenti e che sia in grado di produrre delle risposte possibili, coinvolgendo in modo proattivo e sinergico tutti gli attori culturali e sociali nella progettazione, realizzazione e valutazione di esperienze educative e formative (Mura, 2016). A tale scopo la scuola può introdurre moduli di didattica orientativa ma anche percorsi di potenziamento di competenze, che possano rappresentare esperimenti di autonomia per tutti e tutte. A questo punto è lecito chiedersi come l'orientamento possa favorire concretamente un apprendimento dinamico capace di dialogare con ogni studente e stu-

dentessa e in che modo esso possa accompagnare ragazzi e ragazze con disabilità fuori dalla scuola verso l'adulthood.

A scuola di consapevolezza: AlberghiAmoCi

Le azioni dell'orientarsi e dell'orientare hanno ricoperto significati diversi in relazione allo sviluppo della società e a molteplici fattori che hanno condizionato i diversi modi di considerare la persona, costituendo un fenomeno "di frontiera" (Franceschini, 2015). A partire dalla prima metà del Novecento diversi studi, seguendo approcci differenti, hanno messo al centro della riflessione l'orientamento come categoria fondante del processo educativo (Loiodice, 2012; Girotti, 2006). Tutto ciò in Italia è stato recepito con una serie di norme che hanno tradotto compiutamente i principi e le condizioni operative dell'orientamento in ambito educativo, inteso come processo multidimensionale, multicomponentiale e multifattoriale (Domenici, 2019; Sarracino, 2019), a partire in particolare dal 1997 fino al recente D.M. n. 328 del 2022 che, pur tra qualche contraddizione e criticità, ha fornito alle scuole le *Linee guida sull'orientamento* (Giusti, 2024). Partendo dal presupposto che orientare voglia dire intervenire per favorire la formazione e il potenziamento di capacità che consentano ai giovani di effettuare delle scelte consapevoli e libere (D.M. 6 agosto 1997 n. 487; Zollo *et al.*, 2016), l'IPSEOA "G. Varnelli" di Cingoli progetta e mette in campo azioni educative e formative rivolte a studenti e territorio. Come emerge dal Piano Triennale per l'Offerta Formativa (PTOF)¹, in particolare nel corso dell'anno scolastico 2023/24 sulla scia di quanto enunciato dal D.M. n. 328 del 2022 e con la sottoscrizione di un accordo triennale di collaborazione scientifica tra l'Istituto alberghiero e il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata, la necessità di favorire la costruzione di una «identità plurale» intesa, per dirla con Canevaro (1999), «come composizione di elementi mai rigida e sempre aperta ad accoglierne altri, o a trasformare quelli già presenti» si è esplicitata nei molteplici progetti di didattica orientativa inclusiva messi in campo dall'Alberghiero di Cin-

¹ Si veda il PTOF 2022-2025 e in particolare la sezione dedicata alle Azioni della scuola per l'inclusione scolastica, pp. 161-166, disponibile al link <<https://cspace.spaggiari.eu/auth.php?token=21f7ad130a8cee12ed7ad12b946da49aceba7922-4e0791a5e03a2825514b-9d11352a7619e622cd2f>> (ultima consultazione 22 giugno 2024).

goli tra cui spicca AlberghiAmoCi, progetto vincitore nel 2023 del Premio Inclusione 3.0 promosso dall'Università di Macerata². AlberghiAmoCi è un e-commerce (www.alberghiamoci.com) nato all'inizio dell'anno scolastico 2022/23 con l'intenzione di valorizzare i manufatti di artigianato creativo realizzati dai ragazzi e dalle ragazze con disabilità nell'ambito del laboratorio inclusivo "Costruiamo facendo", un progetto storico della scuola. Da qui AlberghiAmoCi ha introdotto nelle classi il concreto modo di operare di un'azienda negli aspetti che riguardano: l'organizzazione, l'ambiente, le relazioni e gli strumenti di lavoro andando però a potenziare un sistema di apprendimento centrato sul *learning by doing*. Un progetto collettivo che ha saputo coinvolgere l'intera popolazione scolastica favorendo l'inclusione dei ragazzi e delle ragazze che seguono una programmazione differenziata e offrendo agli studenti e alle studentesse una ulteriore possibilità di sperimentare concretamente le abilità, le conoscenze e le competenze acquisite a scuola in chiave di didattica orientativa e laboratoriale (D.M. 328/22)³.

Intere classi in orario scolastico sono state coinvolte nelle varie fasi di realizzazione del progetto, dalla scrittura dei contenuti alla gestione dei social: ciò ha permesso lo sviluppo di nuove alleanze educative tra docenti e discenti e un maggior protagonismo da parte dei ragazzi e delle ragazze rispetto a ciò che si stava facendo non solo in un'ottica orientativa ma anche e soprattutto in una prospettiva inclusiva. Sono stati fondamentali in questo senso i momenti di condivisione e di restituzione collettiva del progetto organizzati nel corso dell'anno durante i quali gli studenti e le studentesse, con e senza disabilità, hanno potuto "vedere" concretamente i risultati del lavoro svolto nei vari laboratori e in classe e raccontarsi le proprie sensazioni ed emozioni.

² Cfr. *Il progetto AlberghiAmoCi vince il Premio Inclusione 3.0*, in «Cronache maceratesi», 4 aprile 2023, in <https://www.cronachemaceratesi.it/2023/04/04/il-progetto-alberghiamoci-vince-il-premio-inclusione-3-0/1741316/> (ultima consultazione 24 giugno 2024).

³ Solo a titolo di esempio ricordiamo alcuni dei progetti orientativi inclusivi realizzati quest'anno: In acque libere presso il Centro Nuoto Macerata e Ippocampus presso il Centro ippico "Le Noci" di Jesi che hanno visto la partecipazione dei ragazzi e delle ragazze che seguono una programmazione differenziata insieme ai loro compagni del 4AT-BTs in qualità di tutor e Specializzi...AmoCi in sala bar sempre rivolto ai ragazzi e alle ragazze che seguono una programmazione differenziata con il coinvolgimento della classe 2B.

PCTO: dentro e fuori la scuola

La progettazione centrata sulla persona nella scuola invita a programmare esperienze, anche quelle riconducibili ai percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO), coniugandole strettamente a obiettivi formativi che possano essere funzionali nel passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, promuovendo l'inclusione lavorativa anche attraverso opportunità di apprendimento per le competenze sociali, comunicative e lavorative, nella formulazione di un curriculum legato alle esigenze dello studente e alle opportunità offerte dal territorio (Traina *et al.*, 2022). In questo orizzonte si colloca la scelta del Polo Scolastico Carlo Urbani di Porto S. Elpidio di prevedere per gli studenti con disabilità, oltre alla partecipazione al PCTO, percorsi a classi aperte finalizzati al potenziamento delle competenze trasversali e di indirizzo. Il Piano per l'Inclusione messo in atto dalla scuola e la presenza di un gruppo di lavoro, costituito da docenti specializzati e degli insegnamenti tecnico pratici, favorisce e facilita la risposta alle necessità di tutti e di ciascuno, in particolare degli studenti con bisogni educativi speciali, presenti nei diversi indirizzi di studio⁴. I percorsi a classi aperte da una parte costituiscono un osservatorio privilegiato per i docenti e dall'altra offrono agli studenti l'opportunità di approfondire conoscenze e maturare competenze da mettere in gioco in strutture e realtà esterne in progettualità di alternanza scuola lavoro. L'inserimento in una situazione lavorativa reale, individuata in coerenza con le caratteristiche di ciascuno studente contestualmente al Piano Educativo Individualizzato (PEI), favorisce il potenziamento dell'autonomia personale e operativa, l'acquisizione dell'autostima e del senso di auto-efficacia nonché lo sviluppo di competenze socio-relazionali e professionali (Pala & Mura, 2022, p. 154). Per implementare una progettualità che metta al centro lo studente il Polo Urbani investe nel ruolo del docente specializzato quale tutor per il PCTO che, in collaborazione con il tutor interno all'azienda, affianchi e supporti non solo negli adempimenti ma nell'intero percorso (Pala & Mura, 2022, p. 155). Se i percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento sono una realtà consolidata, ini-

⁴ Recentemente l'Istituto, come l'IPSEOA "Varnelli" di Cingoli, ha sottoscritto una collaborazione scientifica con il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata allo scopo di sviluppare congiuntamente attività di ricerca, formazione e sviluppo di protocolli con particolare riferimento ai temi della Pedagogia Speciale, della didattica innovativa e della Ricerca Educativa, per qualificare un'offerta formativa proprio nell'orizzonte condiviso dell'inclusione.

ziano a farsi strada altre opportunità di transizione al mondo del lavoro, quali ad esempio il sistema duale, che alterna momenti formativi in aula e momenti di formazione pratica in contesti lavorativi⁵. L'attivazione dell'apprendistato di primo livello promuove, in stretta collaborazione tra scuola e impresa, la formazione e l'occupazione dei giovani e il contrasto della dispersione scolastica attraverso un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato a conseguire una qualifica o un diploma, perseguendo gli stessi obiettivi formativi previsti per il percorso ordinario.

Il Polo Urbani, a partire da dicembre 2022, ha adottato il Sistema Duale, rivolgendolo anche a studenti con disabilità⁶: è stato il primo alberghiero della Regione Marche a sperimentare questo tipo di percorso orientato al successo scolastico e formativo, caratterizzato dalla presenza delle figure di tutor scolastico e aziendale, dalla collaborazione con il consiglio di classe, e dalla flessibilità delle aziende nel declinare le attività in base alla calendarizzazione delle attività scolastiche.

È facilmente intuibile la complessità di una proposta che tenga insieme il successo scolastico e la formazione professionale, in un percorso che impegna su più fronti *in primis* gli studenti coinvolti e le loro famiglie, in seconda istanza le professionalità del mondo della scuola e delle aziende. Tali considerazioni sono ancora più pregnanti se gli studenti coinvolti sono studenti con disabilità. Il costante confronto e la collaborazione tra le diverse realtà prevede la condivisione di linguaggi e strumenti, oltre che la costruzione e il ripensamento dei luoghi della condivisione: i consigli di classe si aprono all'ascolto dei tutor aziendali, con la disponibilità alla condivisione di conoscenze, competenze e valutazioni.

Conclusioni

Il contributo presenta, quindi, buone prassi attuate da due istituti secondari marchigiani nell'ambito della didattica orientativa inclusiva con l'obiettivo di riflettere sull'apertura della scuola al territorio, con il coinvolgimento di tutta la comunità educante impegnata a valorizzare

⁵ Cfr. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/sistema-duale/pagine/default> (ultima consultazione 20/6/24).

⁶ Sviluppo lavoro Italia gioca in questo un ruolo chiave, formando i docenti tutor, predisponendo l'apparato documentale per i percorsi, dal contratto al progetto formativo individuale, e offrendo una costante supervisione dei percorsi e delle articolazioni.

le differenze e accompagnare al progetto di vita le persone con e senza disabilità. A giocare un ruolo dirimente è il concetto di orientamento inteso, per dirla con Chiusaroli (2023),

come una pratica pedagogica e didattica mirata a favorire lo sviluppo individuale e collettivo attraverso relazioni interpersonali reciproche e la promozione dell'autonomia decisionale. [...] Tale processo inizia sin dalla nascita e si radica nelle esperienze quotidiane all'interno dell'ambiente familiare, scolastico e sociale in generale.

Le esperienze dell'IPSEOA "Varnelli" di Cingoli e del Polo Urbani di Porto Sant'Elpidio dimostrano quanto sia importante che la scuola non solo sia in grado di cambiare i propri obiettivi ma che sappia anche progettare strategie educative per promuovere nei giovani lo sviluppo delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini necessarie ad agire in maniera strategica in una società fluida e complessa (Morin, 2000). Sviluppare nelle generazioni più giovani il concetto di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) è diventato un principio chiave affinché tutti e tutte possano scegliere consapevolmente, cosicché nessuno venga lasciato indietro (Mura, 2018). Il D.M. n. 328 del 2022 e le *Linee guida sull'orientamento*, pur non indirizzando esplicitamente il tema della disabilità – aspetto critico su cui sarà necessario avviare una riflessione pedagogica – fornisce strumenti per progettare esperienze educative e didattiche collegate alla biografia personale, a prescindere e al di là delle condizioni personali di partenza, mirando a sostenere in lui e in lei lo sviluppo del «migliore Sé possibile» (Pavone, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Balzano G., *Transizione, progettualità e orientamento. Scenari di pedagogia del lavoro*, in «*Studium Educationis*», XXIII, 2, 2022, pp. 91-97.
- Bauman Z. (2000), *Liquid modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Cairo M.T. (a cura di) (2007), *Pedagogia e Didattica speciale per educatori ed insegnanti nella scuola*, Milano: Vita e Pensiero.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano: Bruno Mondadori, p. 75.
- Chiusaroli D., *Inclusione e progetto di vita, un approccio olistico all'orientamento*, in «*Lifelong Lifewide Learning*», 20, 43, 2023.

- Domenici G. (2019), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari: Laterza.
- Franceschini G., *Formazione, lavoro, orientamento: riflessioni e proposte didattiche*, in «Pedagogia Oggi», n. 1, 2015, pp. 53-71.
- Frauenfelder E., *L'orientamento come percorso formativo*, Atti del Convegno SIPED – Le scienze pedagogiche nell'Università: autonomia, orientamento, innovazione, 29-30 ottobre 1999.
- Frauenfelder E. & Sarracino V. (a cura di) (2019), *L'orientamento. Questioni pedagogiche*, Napoli: Liguori, pp. 75-95.
- Gaspari P. (2011), *Sotto il segno dell'inclusione*, Roma: Anicia.
- Girotti M. (2006), *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Milano: Vita e Pensiero.
- Giusti S., *Una questione di consapevolezza. Suggerimenti pratici per orientarsi nell'orientamento*, in «La ricerca», 2 febbraio 2024, in <https://laricerca.loescher.it/giusti-una-questione-di-consapevolezza/> (ultima consultazione 20 giugno 2024).
- Loiodice I., *Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», n. 1, 2012.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (1999), *Seven complex lessons in Education for the future*, Paris: UNESCO Publishing.
- Mura A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, in «Educational Reflective Practices», n. 1, 2018, pp. 122-123.
- Pala E. & Mura A., *Scuola, PCTO e disabilità Quando l'orientamento al lavoro incontra il Progetto di vita*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 21, 4, 2022.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano: Mondadori.
- Traina I., Andreoli M., Ghirotto L. & Leader G., *I programmi a sostegno della transizione al lavoro di giovani con disabilità intellettiva: una integrative review*, in «Education Sciences & Society», n. 2, 2022, p. 266.
- Zollo I., Pace E.M., Agrillo F. & Sibilillo M., *Il ruolo dell'orientamento formativo per la promozione dell'inclusione*, in «Lifelong Lifewide Learning» 12, 27, 2016.

DIDATTICA INCLUSIVA E PAUSE ATTIVE.
UNA REVISIONE SISTEMATICA DELLA LETTERATURA
SUGLI INTERVENTI EFFICACI NELLA SCUOLA PRIMARIA^{1,2}

Rosa Bellacicco*, Francesca Capone*, Clarissa Sorrentino**,
Valeria Di Martino***

* Università di Torino

** Università Telematica Pegaso

*** Università degli Studi di Palermo

Introduzione

L'ultima versione delle "Linee guida sull'attività fisica e il comportamento sedentario", pubblicata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità³, riporta che bambini/e e adolescenti di età compresa tra i 5 e i 17 anni dovrebbero dedicare almeno 60 minuti al giorno ad un'attività fisica di intensità moderata o vigorosa (MVPA). Questa pratica comporta numerosi benefici, dalla salute fisica a quella mentale, anche per i/le giovani con disabilità. Tuttavia, in Italia, meno del 20% della popolazione target soddisfa queste raccomandazioni, confermando il trend negativo osservato a livello globale⁴.

Un documento successivo, sempre dell'OMS⁵, pone l'accento su una maggior promozione dell'attività fisica per tutti/e proprio nella scuola primaria e secondaria, indicando fra le azioni evidence-based utili in questa direzione le cosiddette "Active classrooms". Queste attività includono,

¹ Contributo realizzato nell'ambito del PRIN PNRR 2022, "Inclusive didactic for enhancing math learning and reducing math anxiety: efficacy of active breaks in the classroom", finanziato dall'Unione europea-Next Generation EU (CUP: F53D23010970001).

² Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto delle autrici. In particolare, R. Bellacicco ha scritto i paragrafi "Introduzione" e "Il progetto PRIN ABMOVE!"; F. Capone i paragrafi "Metodo" e "Risultati"; C. Sorrentino i paragrafi "Il progetto PRIN ABMOVE!" e "Conclusioni"; V. Di Martino il paragrafo "Il progetto PRIN ABMOVE!".

³ World Health Organization, *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*, Ginevra 2020.

⁴ A. Masini, D. Coco, G. Russo, L. Dallolio & A. Ceciliani, *Active breaks in primary school: Teacher awareness*, in «Formazione & insegnamento», vol. 21, n. 1S, 2023, pp. 107-113.

⁵ World Health Organization, *Global status report on physical activity 2022: country profiles*, Ginevra 2022.

come indicato anche nella letteratura sul tema⁶, qualsiasi attività fisica svolta all'interno della classe durante il normale orario di lezione, sia come (1) brevi momenti di attività fisica eseguiti come pausa dalle lezioni; (2) brevi momenti di attività fisica che includono contenuti curriculari; (3) lezioni fisicamente attive.

Le lezioni integrate da attività fisica sembrano promuovere benefici su vari fronti: dagli aspetti prettamente legati alla salute, già anticipati, a quelli motivazionali e ai livelli di *enjoyment*⁷. La possibilità di integrare l'attività motoria nel curriculum scolastico offre inoltre un'opportunità per coinvolgere sia l'aspetto quantitativo dell'attività fisica, come l'aumento del tempo dedicato al movimento quotidiano, sia l'aspetto qualitativo, riguardante proprio il processo di apprendimento degli studenti/esse. Infatti, essa facilita la formazione di connessioni profonde tra cognizione e movimento e sfrutta il potenziale dell'attività fisica per integrare aspetti motori, fisiologici, emotivi, cognitivi e relazionali⁸.

Questi elementi possono essere particolarmente promettenti nell'apprendimento della matematica, in particolare nel nostro paese. Infatti, in tale disciplina, i dati quantitativi, rilasciati ad esempio dalle indagini OCSE Pisa⁹ e dall'INVALSI¹⁰, sottolineano, rispettivamente, che il rendimento medio in matematica degli studenti/esse italiani è inferiore a quello di altri Stati, come Belgio, Francia, Germania, Paesi Bassi, Polonia, Slovenia, e che in quinta primaria più di un terzo degli studenti/esse non raggiunge il livello base in matematica (livello 3), con un aumento rispetto al 2021 (dove rappresentavano il 28%) e al 2019 (il 27%).

⁶ D.L.I.H.K. Peiris, Y. Duan, C. Vandelanotte, W. Liang, M. Yang & J.S. Baker, *Effects of In-Classroom Physical Activity Breaks on Children's Academic Performance, Cognition, Health Behaviours and Health Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomised Controlled Trials*, in «International Journal of Environmental Research and Public Health», vol. 19, n. 15, 2022, p. 9479. A.J.L. Watson, A. Timperio, H. Brown & K.D. Hesketh, *A pilot primary school active break program (ACTI-BREAK): Effects on academic and physical activity outcomes for students in Years 3 and 4*, in «Journal of Science and Medicine in Sport», vol. 22, n. 4, 2019, pp. 438-443.

⁷ R. Bailey, F. Ries, S. Heck & C. Scheuer, *Active Learning: A Review of European Studies of Active Lessons*, in «Sustainability», vol. 15, n. 4, 2023, p. 3413.

⁸ C. d'Arando, S. Annoscia & D. Colella, *Effects of Physical Education Interventions on Executive Functions and Academic Achievement in Primary School Children: A Systematic Review*, in «Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics», vol. 8, n. 3, 2024, pp. 233-250.

⁹ OECD, *How did countries perform in PISA?, in PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, OECD Publishing, Parigi 2023.

¹⁰ INVALSI, *Rapporto INVALSI 2023*, 2023.

Sul piano emozionale, la matematica emerge inoltre come una delle discipline più impegnative e problematiche per gli/le studenti/esse, tanto che in letteratura è stato definito il costrutto di *ansia da matematica* come "una sensazione di tensione, apprensione o paura che interferisce con le prestazioni matematiche"¹¹. Le evidenze mostrano che tale forma di ansia, sebbene sia stata studiata più nello specifico nella scuola secondaria, si può manifestare in bambini/e già a partire dalla classe II della scuola primaria¹², aumentando il carico cognitivo sulla memoria di lavoro e ostacolando le funzioni esecutive¹³. Questi elementi impattano in particolare sui bambini/e con ADHD (disturbo dell'attenzione e dell'iperattività), per via delle loro peculiari caratteristiche di funzionamento. I programmi di esercizio fisico possono quindi rappresentare un intervento utile a favorire anche le loro prestazioni cognitive e a ridurre i problemi comportamentali e, quindi, più in generale, a migliorare l'inclusione scolastica¹⁴.

Il progetto PRIN ABMOVE!

Il progetto ABMOVE! – "Didattica inclusiva per migliorare l'apprendimento della matematica e ridurre l'ansia da matematica: efficacia delle pause attive in classe", sostenuto dal Ministero dell'Università e della Ricerca, PRIN 2022 PNRR – origina da questo background. Rivolto a studenti/esse di scuola primaria, si propone di introdurre le pause attive durante l'apprendimento della matematica e i momenti valutativi. Per pause attive (PA) si intendono, in dettaglio: «piccoli intervalli caratterizzati dalla pratica di attività fisica, realizzati dagli insegnanti durante le attività disciplinari quotidiane, all'interno del contesto classe durante le lezioni curriculari»¹⁵. Nel progetto, un particolare focus è rivolto agli studenti/esse con ADHD.

¹¹ M.H. Ashcraft, *Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences*, in «Current Directions in Psychological Science», XI, 2002, n. 5, p. 181.

¹² R. Sorvo, T. Koponen, H. Viholainen, T. Aro, E. Räikkönen, P. Peura & M. Aro, *Development of math anxiety and its longitudinal relationships with arithmetic achievement among primary school children*, in «Learning and Individual Differences», LXIX, 2019, pp. 173-181.

¹³ R.G. Pizzie, N. Raman & D.J. Kraemer, *Math anxiety and executive function: Neural influences of task switching on arithmetic processing*, in «Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience», XX, n. 2, 2020, pp. 309-325.

¹⁴ A.T. Piepmeyer, C.H. Shih, M. Whedon, L.M. Williams, M.E. Davis, D.A. Henning & J.L. Ettnier, *The effect of acute exercise on cognitive performance in children with and without ADHD*, in «Journal of Sport and Health Science», IV, n. 1, 2015, pp. 97-104.

¹⁵ A. Masini, D. Coco, G. Russo, L. Dallolio & A. Cecilian, *Active breaks in primary school: Teacher awareness*, in «Formazione & insegnamento», vol. 21, n. 1S, 2023, pp. 107-113.

L'ipotesi alla base della ricerca è che, attraverso le pause attive, sia possibile potenziare le funzioni esecutive e l'attenzione, riconoscendole come mediatori nell'apprendimento della matematica, per tutti/e e in particolare per studenti/esse con ADHD. Si suppone che ciò agisca positivamente sull'apprendimento della matematica e sulla diminuzione dell'ansia da matematica. Poiché le precedenti SR/MA¹⁶ non consideravano la popolazione scolastica con bisogni educativi speciali (BES), considerata spesso come variabile confondente, e si concentravano sugli apprendimenti cognitivi su varie discipline, ma non nello specifico sulla matematica e sull'ansia da matematica, si è deciso di effettuare come prima azione progettuale una revisione sistematica (SR) che includesse anche queste due variabili (alunni/e con BES e focus sulla matematica).

La prima azione progettuale: una revisione sistematica

Metodo

Nell'ambito del milestone 1 del progetto, come anticipato, è stata condotta una SR sulla letteratura scientifica sul tema seguendo le linee guida PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*). Il modello P.I.C.O. è stato impiegato per definire i criteri di inclusione degli studi primari, ovvero paper che facessero riferimento a: (1) alunni/e della scuola primaria, compresi allievi/e con qualsiasi tipo di BES; (2) come intervento, diversi tipi di integrazione dell'attività fisica in aula; (3) con o senza gruppo o condizione di controllo; (4) con outcome su ansia da matematica e apprendimento nella disciplina, funzioni esecutive e attenzione. Gli studi, inoltre, potevano essere sia di tipo quantitativo che qualitativo e pubblicati in diverse lingue (italiano, inglese, francese, spagnolo) tra il 2011 e il 2024.

La ricerca bibliografica è stata effettuata interrogando 9 database¹⁷; in seguito, gli studi risultanti sono stati importati nel software Covidence per un primo screening dei titoli e degli abstract da due reviewer in-

¹⁶ D. Colella, D. Monacis & P. Limone, *Active breaks and motor competencies development in primary school: a systematic review*, in «Advances in Physical Education», X, n. 3, 2020, pp. 233-250.

¹⁷ EBSCOhost, APA PsycArticles, APA PsycInfo, CINAHL Complete, Education Source, Family Studies Abstracts, Gender Studies Database, Mental Measurements Yearbook, Sociology Source Ultimate.

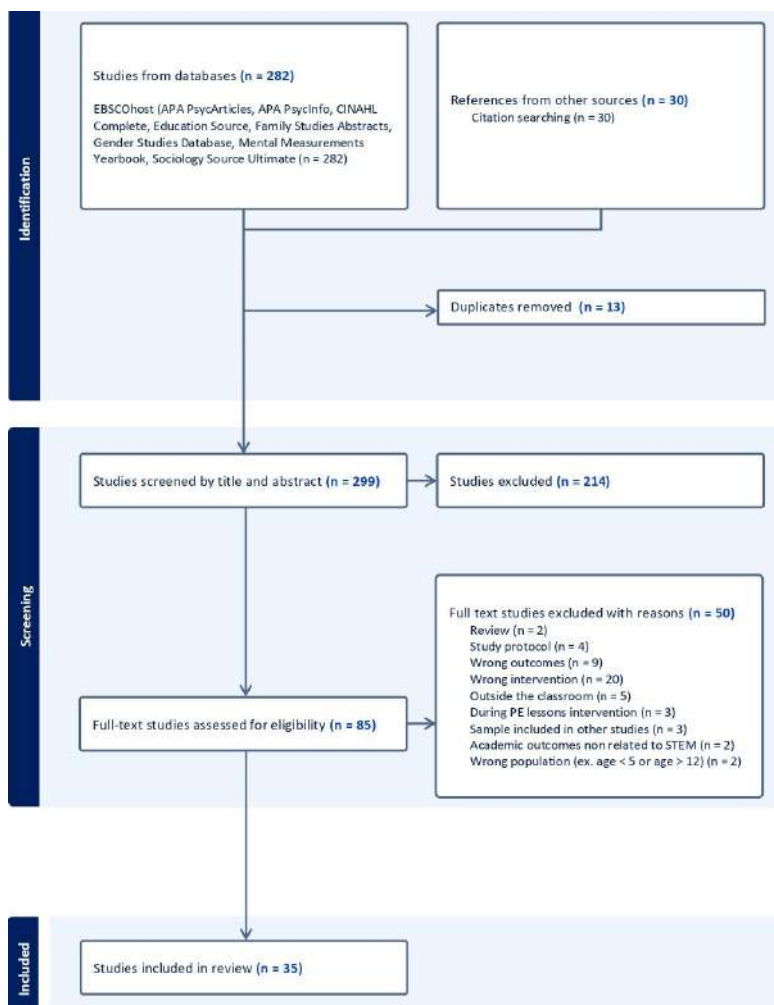


Fig. 1. Diagramma di flusso PRISMA: processo di inclusione degli studi nella SR.

dipendenti. Successivamente, si è avviata la lettura integrale dei paper selezionati e 35 di questi sono stati inclusi per la codifica.

Questo contributo si focalizza sui risultati dei 19 studi – più della metà degli studi inclusi – che riportano nello specifico ricerche relative alle pause attive (PA).

Risultati

La letteratura analizzata¹⁸ *in primis* restituisce l'esistenza di due diversi tipi di PA: le PA tradizionali (in cui durante la lezione vengono esperiti brevi intervalli caratterizzati da attività motorie quali camminare, correre sul posto, effettuare movimenti con le braccia), di cui si sono occupati 13 degli studi inclusi, e le PA basate sul curriculum (es. saltare sul posto tante volte quanto è 5x2), di cui si sono occupati 4 degli studi. Solo 2 contributi¹⁹ hanno condotto uno studio comparativo degli effetti dei due tipi di PA. Relativamente alle misure di outcome, solo uno studio ha preso in esame l'ansia da matematica²⁰. Sette paper si sono invece occupati dell'apprendimento e delle performance in matematica.

Per quanto attiene al target della popolazione degli studi inclusi, si osserva una prevalenza di programmi implementati nelle classi quarte e quinte della scuola primaria. Si conferma inoltre un gap importante: i bambini/e con BES, in particolare con ADHD, risultano inclusi in uno solo dei 19 selezionati²¹, esplicitamente esclusi in due e non menzionati negli altri.

Quanto all'efficacia, pur nella eterogeneità degli studi analizzati, possiamo rilevare alcune caratteristiche comuni ad entrambi i tipi di pause attive:

- 1) la durata: compresa tra 5 e 12 minuti, con una efficacia maggiore per le pause più lunghe che però si accompagna ad una maggiore difficoltà di implementazione da parte degli insegnanti²²;
- 2) la frequenza: 1 o 2 al giorno, da 3 a 5 a settimana, ogni volta che c'è lezione di matematica²³;

¹⁸ Sono riportati in bibliografia solo i riferimenti degli articoli analizzati nei risultati.

¹⁹ M.F. Mavilidi & S. Vazou, *Classroom-based physical activity and math performance: Integrated physical activity or not?*, in «Acta Paediatrica», CX, n. 7, 2021, pp. 2149-2156; A.L. Fedewa, E. Fettrow, H. Erwin, S. Ahn & M. Farook, *Academic-Based and Aerobic-Only Movement Breaks: Are There Differential Effects on Physical Activity and Achievement?*, in «Research Quarterly for Exercise and Sport», LXXXIX, n. 2, 2018, pp. 153-163.

²⁰ M.F. Mavilidi, K. Ouwehand, N. Riley, P. Chandler & F. Paas, *Effects of an Acute Physical Activity Break on Test Anxiety and Math Test Performance*, in «International Journal of Environmental Research and Public Health», XVII, n. 5, 2020.

²¹ V. van den Berg, E. Saliassi, R.H.M. de Groot, M.J.M. Chinapaw & A.S. Singh, *Improving Cognitive Performance of 9-12 Years Old Children: Just Dance? A Randomized Controlled Trial*, in «Frontiers in Psychology», X, 2019, p. 174.

²² E.K. Howie, J. Schatz & R.R. Pate, *Acute Effects of Classroom Exercise Breaks on Executive Function and Math Performance: A Dose-Response Study*, in «Research Quarterly for Exercise and Sport», LXXXVI, n. 3, 2015, pp. 217-224.

²³ S. Vazou & M.A.B. Skrade, *Intervention integrating physical activity with math: Math*

- 3) la durata totale del programma di implementazione: gli studi, in generale, si pongono il problema di «tenere insieme» efficacia e fattibilità di implementazione, sottolineando che quando si tratta di sollecitare effetti sull'apprendimento, sono necessari tempi lunghi, spesso l'intero anno scolastico²⁴ (Have et al., 2018).

Si possono anche desumere alcune caratteristiche specifiche dell'attività motoria esperita nelle PA tradizionali, come l'intensità definita "da moderata a vigorosa" e la presenza di tre fasi (1) riscaldamento o *warm up*, (2) centrale (attività aerobiche, attività ludiche), (3) rilassamento o *cool down*²⁵. Per quanto riguarda invece le PA basate sul curriculum viene sottolineata l'importanza di tenere sotto controllo il carico cognitivo richiesto e di implementare momenti di pausa "vera", senza farne un uso strumentale per ripassare argomenti del curriculum²⁶.

Uno studio esemplificativo sull'impatto sull'apprendimento della matematica di un intervento di PA, strutturato secondo tali caratteristiche, è stato descritto nelle ricerche condotte da Vazou e Skrade²⁷, riprese poi da Mavilidi e Vazou²⁸. Si tratta dell'implementazione del programma *Move4Thoughts*, in cui i ricercatori hanno strutturato un kit di attività (durata 10 minuti), fattibili nello spazio limitato dell'aula. A differenza di altri studi, i/le docenti avevano la possibilità di scegliere

performance, perceived competence, and need satisfaction, in «International Journal of Sport and Exercise Psychology», XV, n. 5, 2016, pp. 508-522; J.B. Bartholomew, N.M. Golaszewski, E. Jowers, E. Korinek, G. Roberts, A. Fall & S. Vaughn, *Active learning improves on-task behaviors in 4th grade children*, in «Preventive Medicine», CXI, 2018, pp. 49-54.

²⁴ M. Have, J.H. Nielsen, M.T. Ernst, A.K. Gejl, K. Fredens, A. Grøntved & P.L. Kristensen, *Classroom-based physical activity improves children's math achievement - A randomized controlled trial*, in «PloS one», 13 (12), 2018, e0208787.

²⁵ E.K. Howie, J. Schatz & R.R. Pate, *Acute Effects of Classroom Exercise Breaks on Executive Function and Math Performance: A Dose-Response Study*, in «Research Quarterly for Exercise and Sport», LXXXVI, n. 3, 2015, pp. 217-224; C. Müller, B. Otto, V. Sawitzki, P. Kana-galingam, J.-S. Scherer & S. Lindberg, *Short breaks at school: effects of a physical activity and a mindfulness intervention on children's attention, reading comprehension, and self-esteem*, in «Trends in Neuroscience and Education», XXV, 2021, p. 100160.

²⁶ A.L. Fedewa, E. Feltrow, H. Erwin, S. Ahn & M. Farook, *Academic-Based and Aerobic-Only Movement Breaks: Are There Differential Effects on Physical Activity and Achievement?*, in «Research Quarterly for Exercise and Sport», LXXXIX, n. 2, 2018, pp. 153-163.

²⁷ S. Vazou & M.A.B. Skrade, *Intervention integrating physical activity with math: Math performance, perceived competence, and need satisfaction*, in «International Journal of Sport and Exercise Psychology», XV, n. 5, 2016, pp. 508-522.

²⁸ M.F. Mavilidi & S. Vazou, *Classroom-based physical activity and math performance: Integrated physical activity or not?*, in «Acta Paediatrica», CX, n. 7, 2021, pp. 2149-2156.

quando e quale PA utilizzare, integrando l'attività fisica con i contenuti disciplinari. Nel primo studio il programma è stato utilizzato per 8 settimane in classi quarte e quinte (1 PA al giorno, 3 volte la settimana) e, sebbene sia nel gruppo sperimentale che nel gruppo di controllo sia stato rilevato un miglioramento tra pre e post test, solo nel gruppo che ha implementato le PA si è registrato un effetto significativo ($d=0,75$) nelle performance in matematica. Nel secondo il programma è stato confrontato con uno di pause attive generiche e con lezioni tradizionali, e M4T è risultato l'unico intervento a migliorare le performance, soprattutto in matematica.

Conclusioni

Nel contributo qui presentato abbiamo evidenziato quanto il benessere psicofisico dei bambini e il loro sviluppo armonico sia oramai da più parti considerato strettamente correlato alla possibilità di muoversi, giocare e praticare attività fisica. L'analisi della letteratura riportata ha difatti mostrato effetti significativi delle pause attive sulle FE e sull'apprendimento della matematica soprattutto per gli alunni/e con difficoltà nella disciplina. Gli studi riportati non hanno tuttavia indagato gli effetti sull'ansia e sui bambini/e con BES e pertanto ulteriori ricerche risultano necessarie per valutare una loro efficacia. I risultati hanno inoltre permesso di delineare le caratteristiche dei programmi più promettenti come il numero di interventi a settimana (almeno due), la durata (pause brevi inferiori a 10 minuti e per un periodo totale del programma non inferiore alle 18 settimane) e il tipo di pause, standard o curriculum based. La limitatezza di studi comparativi sui due tipi di pause, non ha permesso di stabilire a priori quale tipo di pause utilizzare in un intervento scolastico evidence-based, tuttavia, nonostante ciò, il gruppo di ricerca del programma "ABMOVE!" si orienterà nella progettazione di un programma di pause attive basato sul curriculum. Pensato e sviluppato per le scuole primarie, il programma ABMOVE! prenderà avvio nell'anno scolastico 2024/2025, considerando, tra le indicazioni emerse dall'analisi effettuata, il livello di carico cognitivo, che deve essere limitato al fine di attivare momenti realistici di pausa dall'attività curricolare.

Riferimenti bibliografici

- Ashcraft M.H., *Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences*, in «Current Directions in Psychological Science», XI, n. 5, 2002, pp. 181-185.
- *Bartholomew J.B., Golaszewski N.M., Jowers E., Korinek E., Roberts G., Fall A. & Vaughn S., *Active learning improves on-task behaviors in 4th grade children*, in «Preventive Medicine», CXI, 2018, pp. 49-54.
- Bailey R., Ries F., Heck S. & Scheuer C., *Active Learning: A Review of European Studies of Active Lessons*, in «Sustainability», XV, n. 4, 2023, p. 3413.
- Colella D., Monacis D. & Limone P., *Active breaks and motor competencies development in primary school: a systematic review*, in «Advances in Physical Education», X, n. 3, 2020, pp. 233-250.
- d'Arando C., Annoscia S. & Colella D., *Effects of Physical Education Interventions on Executive Functions and Academic Achievement in Primary School Children: A Systematic Review*, in «Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics», VIII, n. 3, 2024, pp. 233-250.
- *Fedewa A.L., Feltrow E., Erwin H., Ahn S. & Farook M., *Academic-Based and Aerobic-Only Movement Breaks: Are There Differential Effects on Physical Activity and Achievement?*, in «Research Quarterly for Exercise and Sport», LXXXIX, n. 2, 2018, pp. 153-163.
- *Have M., Nielsen J.H., Ernst M.T., Gejl A.K., Fredens K., Grøntved A. & Kristensen, P.L. (2018), *Classroom-based physical activity improves children's math achievement—A randomized controlled trial*, PloS one, 13(12), e0208787.
- *Howie E.K., Schatz J., Pate R.R., *Acute Effects of Classroom Exercise Breaks on Executive Function and Math Performance: A Dose-Response Study*, in «Research Quarterly for Exercise and Sport», LXXXVI, n. 3, 2015, pp. 217-224.
- INVALSI, Rapporto INVALSI 2023, 2023.
- Masini D., Coco G., Russo L., Dallolio A. & Ceciliani A., *Active breaks in primary school: Teacher awareness*, in «Formazione & Insegnamento», XXI, n. 15, 2023, pp. 107-113.
- *Mavilidi M.F., Vazou S., *Classroom-based physical activity and math performance: Integrated physical activity or not?*, in «Acta Paediatrica», CX, n. 7, 2021, pp. 2149-2156.
- *Mavilidi M.F., Ouwehand K., Riley N., Chandler P. & Paas F., *Effects of an Acute Physical Activity Break on Test Anxiety and Math Test Performance*, in «International Journal of Environmental Research and Public Health», XVII, n. 5, 2020.
- *Müller C., Otto B., Sawitzki V., Kanagalingam P., Scherer J.-S. & Lindberg S., *Short breaks at school: effects of a physical activity and a mindfulness intervention on children's attention, reading comprehension, and self-esteem*, in «Trends in Neuroscience and Education», XXV, 2021, p. 100160.

* Studi inclusi nella SR.

- OECD (2023), *How did countries perform in PISA?*, in PISA 2022 Results, (Volume I): *The State of Learning and Equity in Education*, Parigi: OECD Publishing.
- Peiris D.I.I.H.K., Duan Y., Vandelanotte C., Liang W., Yang M. & Baker J.S., *Effects of In-Classroom Physical Activity Breaks on Children's Academic Performance, Cognition, Health Behaviours and Health Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomised Controlled Trials*, in «International Journal of Environmental Research and Public Health», XIX, n. 15, 2022, p. 9479.
- Pizzie R.G., Raman N., Kraemer D.J., *Math anxiety and executive function: Neural influences of task switching on arithmetic processing*, in «Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience», XX, n. 2, 2020, pp. 309-325.
- Sorvo R., Koponen T., Viholainen H., Aro T., Räikkönen E., Peura P. & Aro M., *Development of math anxiety and its longitudinal relationships with arithmetic achievement among primary school children*, in «Learning and Individual Differences», LXIX, 2019, pp. 173-181.
- *van den Berg V., Saliassi E., de Groot R.H.M., Chinapaw M.J.M. & Singh A.S., *Improving Cognitive Performance of 9-12 Years Old Children: Just Dance? A Randomized Controlled Trial*, in «Frontiers in Psychology», X, 2019, p. 174.
- *Vazou S., Skrade M.A.B., *Intervention integrating physical activity with math: Math performance, perceived competence, and need satisfaction*, in «International Journal of Sport and Exercise Psychology», XV, n. 5, 2016, pp. 508-522.
- *Watson A.J.L., Timperio A., Brown H., Hesketh K., *A pilot primary school active break program (ACTI-BREAK): Effects on academic and physical activity outcomes for students in Years 3 and 4*, in «Journal of Science and Medicine in Sport», XXII, n. 4, 2019, pp. 438-443.
- World Health Organization (2020), *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*, Ginevra.
- World Health Organization (2022), *Global status report on physical activity 2022: country profiles*, Ginevra.

DIDATTICA DELLA FILOSOFIA E PROCESSI INCLUSIVI: UNA RICERCA ESPLORATIVA IN UN CONTESTO FORMATIVO¹

Gianluca Amatori*, Susanna Testa**, Alessia Travaglini**

* *Università Europea di Roma*

** *Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*

1. Introduzione

La filosofia rappresenta una disciplina inserita nei curricula dei percorsi liceali che, secondo le Indicazioni Nazionali del 2010, persegue la finalità di condurre l'allievo/a a una riflessione sistematica su tematiche che riguardano l'esistenza umana quali, ad esempio, l'etica, la felicità, lo sviluppo del pensiero, la solidarietà, ecc. Nonostante la sua importanza, nei contesti scolastici la filosofia viene per lo più insegnata attraverso metodologie didattiche trasmissive, che prevedono la successione lineare tra spiegazione del docente, lettura di testi, interrogazione (Caputo, 2019). L'acquisizione di conoscenze diviene quindi prioritaria rispetto alla possibilità di promuovere percorsi formativi che rendano l'indagine filosofica una pratica di ricerca condivisa (Manara, 2004; Santi, 2007), in grado di coniugare in modo virtuoso le conoscenze con le competenze, il sapere con il saper fare, il *logos* con l'*ergon*. Emerge, nello specifico, la difficoltà di far dialogare "l'apprendere la filosofia" con "l'apprendere a filosofare", coniugando metodologie didattiche che richiedono processi astrattivi – di tipo logico-deduttivi – con altri che, invece, sono centrati sulla ricerca e sull'investigazione personale (Giarolo & Mancin, 2020). Ciò determina la difficoltà di costruire un contesto autenticamente inclusivo che, attraverso il ricorso a una pluralità di linguaggi, contribuisca a creare situazioni di apprendimento volte a facilitare la partecipazione di tutte/i le/gli studentesse/i, aiutandoli a superare le eventuali difficoltà. Queste ultime sono considerate a seconda dello stile attributivo delle/i docenti: ad esempio, le/gli insegnanti che attribuiscono le cause di un insuccesso alle caratteristiche dell'allievo tendono a porre meno attenzione a come

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori/trici. Ai soli fini dell'attribuzione delle parti, si specifica che il paragrafo 1 è stato elaborato da Gianluca Amatori, il paragrafo 2 da Alessia Travaglini e il paragrafo 3 da Susanna Testa.

è strutturato il processo di apprendimento (Levine, 2017). Al contrario, coloro che riconoscono centrale la variabile "impegno" suscitano in colei/ lui che apprende un approccio strategico al compito (Ravazzolo, De Beni & Moè, 2005). Allo stesso tempo, il feedback e la valutazione formativa contribuiscono in modo significativo a far convergere l'attenzione delle/ gli allievi sulla variabile "impegno personale" piuttosto che su fattori inerenti alla difficoltà del compito (Parmigiani, 2018). In sintesi, attribuire una situazione di difficoltà dell'allieva/o a fattori inerenti alle sue caratteristiche – dettate, ad esempio, dalla presenza di un bisogno educativo speciale o da altre variabili – o alle caratteristiche del compito di apprendimento, rischia di distogliere lo sguardo delle/i docenti dal modo in cui è strutturato il processo di insegnamento-apprendimento. Tali riflessioni risultano centrali rispetto alla scuola secondaria di secondo grado, tuttora ancorata ad uno stile di insegnamento che privilegia il canale verbale (Rossini, 2016) che, come evidenziato, costituisce un fattore ostativo rispetto alla costruzione di un contesto autenticamente inclusivo.

Sulla base di tali premesse, presentiamo gli esiti di una ricerca esplorativa condotta con un gruppo di docenti in formazione volta a indagare la relazione tra gli stili di attribuzione e la costruzione di contesti inclusivi.

2. La ricerca

La ricerca in oggetto è stata condotta nel mese di giugno con un gruppo di 73 docenti partecipanti al Percorso abilitante di formazione iniziale degli insegnanti (30 CFU), classi di concorso A18 e A19, attivato presso l'Università Europea di Roma, Universitas Mercatorum e Università San Raffaele. L'ipotesi di fondo, come evidenziato nel paragrafo precedente, era che le/i docenti che percepiscono la propria disciplina come difficile tendono ad attribuire le difficoltà di apprendimento delle/gli allieve/i a tale variabile piuttosto che alle metodologie di insegnamento utilizzate.

In linea con tale ipotesi, la ricerca si proponeva di indagare le percezioni delle/i docenti in merito a:

1. la possibilità di coniugare «l'insegnare la filosofia» con «l'insegnare a filosofare», in modo tale da sviluppare nelle/gli studentesse/i l'attitudine alla problematizzazione;
2. le difficoltà insite nei processi di apprendimento della disciplina;
3. la relazione tra metodologie didattiche e processi inclusivi.

Per esplorare tali dimensioni, è stato somministrato alle/i corsisti, in corrispondenza del primo incontro formativo, un questionario semistrutturato diffuso attraverso Google Moduli: ciò ha consentito non solo di acquisire dati e informazioni utili ai fini della nostra indagine, ma anche di orientare le/i docenti verso uno scenario riflessivo comune, nella prospettiva della ricerca-formazione (Asquini, 2018).

Nello specifico, il questionario si compone di tre aree:

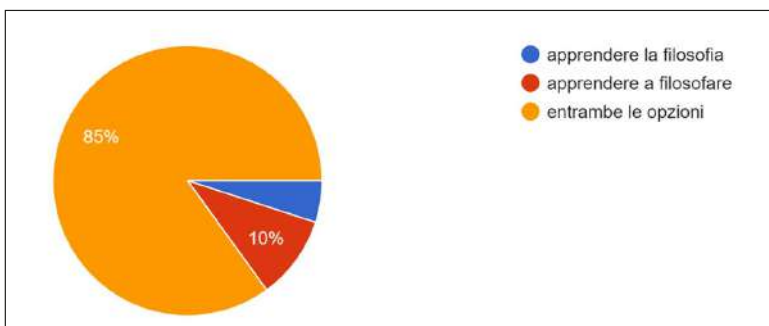
- 1) dati socio-anagrafici: a tal proposito, sono state chieste informazioni quali l'età, il titolo di studio, la quantità di anni di servizio svolti nella scuola – a tempo determinato o indeterminato – nonché la tipologia di abilitazione all'insegnamento posseduta (curricolare, specializzazione al sostegno, ecc.);
- 2) insegnamento della filosofia e processi di insegnamento-apprendimento: a tal riguardo, è stato chiesto alle/i docenti di indicare il grado di importanza riconosciuto ai due ambiti – insegnare la filosofia e insegnare a filosofare – precisando se a loro avviso, sulla base di quanto osservato a scuola, in qualità di ex studentesse/i o docenti, i processi didattici contribuivano a promuovere in egual misura entrambe le dimensioni. Il nostro interesse, in tal caso, era rilevare gli scarti tra ciò che è ritenuto significativo e ciò che effettivamente agito e praticato contesti educativi.
- 3) difficoltà percepita della disciplina e processi inclusivi: le/gli intervistati sono stati esortati a indicare, scegliendo tra quattro opzioni (molto, abbastanza, poco e per niente), il livello di difficoltà attribuito all'apprendimento della disciplina. Inoltre, è stato chiesto a un gruppo più ristretto di 45 docenti, che insegnavano o che avevano insegnato – in qualità di docenti curricolari o specializzati al sostegno – in istituti nei quali è presente tale insegnamento, di specificare se, sulla base di quanto rilevato nella propria esperienza professionale, le/gli allieve/i con disabilità avessero la possibilità di partecipare alle lezioni di filosofia con le/i proprie/i compagne/i. Per ciascun item, le/gli intervistate/i sono state/i sollecitate/i a fornire una motivazione specifica: attraverso l'analisi discorsiva, infatti, il nostro intento era di rilevare se le eventuali difficoltà fossero ricondotte a criticità di natura individuale o contestuale.

Infine, le/i docenti sono state/i invitate a riflettere sulle strategie/metodologie didattiche ritenute più efficaci per l'insegnamento della filosofia.

Di seguito l'analisi dei risultati ritenuti maggiormente rilevanti, in relazione a ciascun ambito.

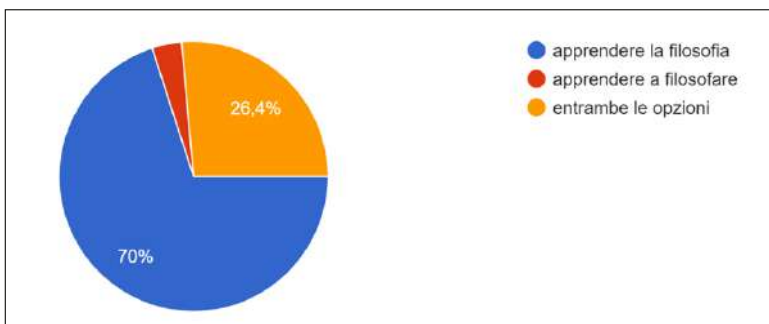
3. Risultati e discussione

Le/i docenti coinvolte/i nella ricerca sono state/i 73. Di queste/i, il 65,7% insegna nella scuola secondaria di secondo grado, il 32,1% della scuola primaria, il 2,2% della scuola secondaria di primo grado. L'85% dei docenti ritiene che l'insegnamento della filosofia debba consentire agli allievi di *apprendere la filosofia* e di *apprendere a filosofare*, il 10% di *apprendere a filosofare* e il 5 % di *apprendere la filosofia*.



Graf. 1. "Pensa che l'insegnamento della filosofia debba consentire alle/gli [...] allieve/i di".

Se si chiede su quale aspetto si concentra maggiormente l'attenzione del docente nei processi di insegnamento-apprendimento, il 70% opta per *apprendere la filosofia*, il 26,4% per *apprendere a filosofare*, mentre solo il 3,6 % su entrambe.



Graf. 2. "Su quale aspetto, a suo avviso, si concentra maggiormente l'attenzione nei processi di insegnamento-apprendimento?".

Come si può osservare, si rileva uno scarto rilevante tra ciò che i docenti ritengono significativo e ciò che invece è agito e praticato nei contesti scolastici: infatti, il 70% dei docenti ritiene che si dia più rilievo agli aspetti contenutistici della disciplina. Per quel che concerne le percezioni sulla difficoltà della disciplina, il 2,7% dei docenti ritiene che questa sia *molto difficile*, l'83,6% *abbastanza difficile*, il 9,6% *poco difficile* e il 4,1% *per nulla difficile*. Alcune/i docenti attribuiscono le difficoltà a fattori inerenti alla complessità della disciplina, che richiede elevate competenze logiche, di elaborazione e di ragionamento, altre/i invece ritengono che tali criticità siano dovute a metodologie di insegnamento prevalentemente di tipo trasmissivo.

Si riportano in Tabella 1 alcune considerazioni dei docenti:

Fattori inerenti alla disciplina	Fattori inerenti ai processi di insegnamento
La disciplina risulta poco concreta e lontana dalla vita dei ragazzi. Richiede capacità logiche molto elevate Alcuni concetti sono molto complessi e richiedono capacità di analisi, riflessione, senso critico e competenze metacognitive.	Per anni la didattica della filosofia è stata praticata solo con lezioni frontali, lasciando poco spazio alla ricerca, alla riflessione e alla discussione. È necessario individuare strategie di insegnamento che favoriscano il ragionamento e lo sviluppo del pensiero critico dei ragazzi.

Tab. 1. Alcune motivazioni riportate in relazione alla domanda "Pensa che la filosofia sia una disciplina difficile per le/gli studentesse/i?"

Per quanto riguarda l'insegnamento della disciplina agli alunni con disabilità, alla domanda *Pensa che la filosofia possa essere insegnata a un/a allievo/a con disabilità intellettiva?* il 17,8% dei docenti risponde *molto*, il 58,9% *abbastanza*, il 21,9% *poco* e l'1,4% *per niente*. Anche in questo caso, si rileva la stessa dicotomia precedente: alcune/i docenti attribuiscono le difficoltà di insegnamento-apprendimento della filosofia alla presenza di deficit cognitivi che costituiscono, di per sé, un limite all'accesso a saperi astratti che richiedono elevate capacità logiche e analitiche, altre/i all'utilizzo di metodologie didattiche tradizionali utilizzate.

Si riportano alcune considerazioni dei docenti in Tabella 2:

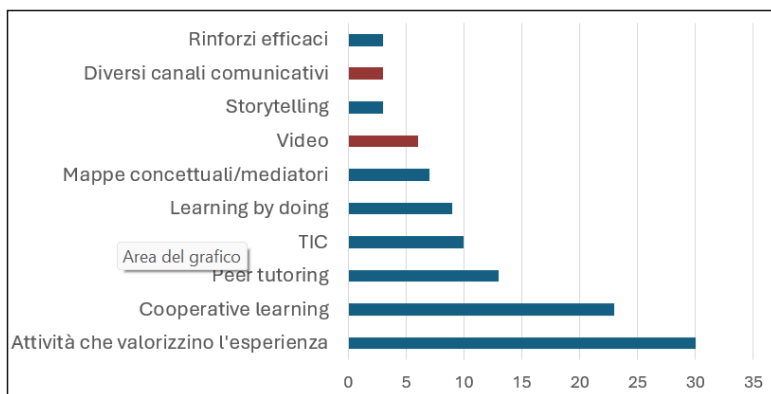
Difficoltà derivanti dalle caratteristiche dell'allievo	Difficoltà derivanti dal contesto
Lavoro con due ragazzi che hanno gravi limiti cognitivi e con quasi nessuna capacità di analisi.	La prof.ssa di filosofia non chiedeva ai ragazzi con bisogni educativi speciali se avevano capito.
A causa dei deficit cognitivi gli allievi hanno difficoltà a comprendere il significato di molteplici concetti astratti che di per sé sono complessi anche per gli altri allievi.	Ho lavorato moltissimo su diversi livelli di semplificazione e siamo riusciti a lavorare bene fino al quarto anno. Quest'anno però il taglio che ha dato il collega disciplinare è molto distante dai campi di interesse dello studente che seguo, inoltre la differenza tra lui e i compagni rispetto alle abilità filosofiche (ragionamento, memorizzazione, riflessione, pensiero critico) si è molto acuita.

Tab. 2. Alcune motivazioni riportate alla domanda "Pensa che la filosofia possa essere insegnata a un/a allievo/a con disabilità intellettiva?"

L'analisi di alcune considerazioni evidenzia il fatto che alcune/i predispungono *accomodamenti ragionevoli* (Convenzione ONU 2006) sul piano organizzativo e metodologico, costruendo percorsi inclusivi utili per tutte/i le/gli allieve/i. Di seguito alcune testimonianze:

- I ragazzi con disabilità possono, a mio avviso, accedere ai contenuti filosofici, la trasversalità della disciplina consente ai ragazzi tutti, nessuno escluso, di rispondere alle domande di senso, di riflettere su di sé e sul proprio futuro.
- È fondamentale creare anticipatamente e ad hoc le lezioni considerando le difficoltà degli allievi con disabilità cognitiva ed i loro punti di forza.

Le strategie/metodologie che le/i docenti ritengono maggiormente efficaci si riferiscono alla predisposizione di esperienze concrete, al ricorso a metodologie interattive come il cooperative learning, il learning by doing, il peer tutoring, oppure a strategie fondate sulla collaborazione tra compagni e sull'interdipendenza positiva che consentono di raggiungere un apprendimento significativo. Sorprende, al contrario, come illustrato dal seguente grafico, una scarsa propensione verso il ricorso a diversi canali comunicativi (video, immagini, ecc.), che rappresentano un canale privilegiato per l'apprendimento di concetti di tipo maggiormente astratto.



Graf. 3. "Quali sono, a suo parere, le strategie/metodologie didattiche più efficaci nell'insegnamento della filosofia?"

In conclusione, l'indagine esplorativa qui riportata sottolinea l'importanza di fornire alle/i future/i docenti strumenti di decostruzione critica del modello tradizionale di insegnare filosofia, integrando nel curriculum universitario percorsi di ricerca-formazione che consentano loro di sperimentare in prima persona le metodologie attive e collaborative, per riflettere su di esse e sulla loro applicabilità nei contesti scolastici in modo che sia assicurata la partecipazione e il successo formativo di tutti e di ciascun alunno. A tal fine, l'università si configura come luogo privilegiato per la formazione: la/il docente inclusivo, infatti, tiene conto dell'eterogeneità dei bisogni educativi di tutte/i le/gli allieve/i e, di fronte all'imprevedibilità nel contesto d'aula (Gaspari, 2023), è chiamato a ricalibrare flessibilmente il suo lavoro, per permettere a ciascuno di raggiungere il massimo del suo potenziale.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (2018), *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*, Milano: FrancoAngeli.
- Caputo A. (2019), *Manuale di didattica della filosofia: per l'insegnamento e apprendimento delle metodologie e tecnologie didattiche della filosofia e per i docenti di scuola secondaria superiore*, Roma: Armando.

- Gaspari P. (2023), *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*, Milano: FrancoAngeli.
- Giarolo A. & Mancin G., *Didattica della filosofia: una riflessione a partire da Kant e Hegel per analizzare l'intreccio tra conoscenze e competenze*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 12(19), 2020, pp. 141-155.
- Levine M. (2017), *I bambini non sono pigri*, Milano: Mondadori.
- Manara F.C. (2004), *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofare: appunti per una nuova didattica della filosofia*, Milano: Lampi di stampa.
- Parmigiani D. (2018), *La valutazione sommativa e gli stili attributivi: come cambiano le attribuzioni degli alunni in base alle modalità comunicative degli insegnanti*, in Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S. & Piccinno M., *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 1029-1040.
- Ravazzolo C., De Beni R. & Moè A. (2005), *Stili attributivi motivazionali: percorsi per migliorare le capacità di apprendimento in bambini dai 4 agli 11 anni*, Trento: Erickson.
- Rossini V. (2016), *Stili di apprendimento e stili di insegnamento a scuola. Profili dei docenti e scelte didattiche*, «Pedagogia più didattica», 2(2), pp. 1-5.
- Santi M. (2007), *Fare filosofia in classe. Un approccio dialogico ispirato alla teoria dell'attività*, in Illetterati L. (a cura di), *Insegnare filosofia*, Torino: UTET, pp. 94-117.

LE PROFESSIONI EDUCATIVE:
ORIENTAMENTO, LAVORO E SALUTE

Nicolina Pastena

LE PROFESSIONI EDUCATIVE: ORIENTAMENTO, LAVORO E SALUTE

Nicolina Pastena

Argomentare sul tema delle Professionalità educative nell'articolazione orientamento/salute/lavoro significa introdursi in un ambito di riflessione che conduce, in maniera sostanziale, agli aspetti focali e fondamentali per la vita di ognuno (in maniera più pregnante ciò vale per i soggetti fragili, vulnerabili, bisognosi di cura). In essa si integrano aspetti relativi alla formazione lavorativa, alla promozione della salute, al benessere e all'orientamento concorrendo, in maniera ineludibile, alla realizzazione personale di ognuno, all'acquisizione della consapevolezza di sé, alla strutturazione del proprio patrimonio identitario.

In questo contesto e con questi presupposti vengono affrontati costrutti e tematiche che inducono a riflettere su come guidare i soggetti dell'apprendimento ad affrontare le sfide della vita e all'individuazione di strumenti idonei per contrastare le difficoltà e raggiungere i traguardi attesi. Nello snodarsi e nel dipanarsi delle varie argomentazioni che hanno arricchito e animato questo spazio sono emersi spunti di riflessione molto interessanti che hanno sicuramente contribuito ad arricchire e vivacizzare il dialogo, sia apportando nuova linfa all'ambito della ricerca, sia tracciando profili e presupposti d'indagine stimolanti e rappresentativi della ricchezza ermeneutica ed epistemologica che questo campo di indagine genera all'interno dell'intera comunità scientifica che qui ci rappresenta.

I temi trattati, tutti molto interessanti, hanno affrontato argomentazioni che, seppur di natura diversa, convergono verso un unico orizzonte di senso, quello dove il *"tutto rappresenta più della somma delle singole parti che lo compongono"* evidenziando, in tal modo, la *complessità del pensiero* e la stretta intersecazione sinergica delle dinamiche che lo generano. "Il globale è più del contesto, è l'insieme contenenti parti diverse che a esso sono legate in modo inter-retroattivo e organizzazionale. Il tutto ha qualità o proprietà che non si troverebbero nelle parti se fossero isolate le une dalle altre" (Morin, 2001, p.39).

I nodi tematici affrontati convergono tutti verso un unico "orizzonte di senso" che ripercorre le strade che conducono a un "agire inclusivo" che necessariamente "abiti l'educativo" nelle sue diversificate forme, mettendo così in luce sia le sfide da affrontare, sia le strategie proposte per superare gli ostacoli. Nello snodarsi delle argomentazioni, si è passati da questioni fondate sul *ruolo del docente* all'interno della *relazione educativa* e alla correlata necessità di intercettare soluzioni significative, efficaci ed efficienti per il superamento delle *tendenze autolimitanti*, che in qualche modo ne inficiano l'*autorevolezza* e la *dignità* (Gianbattista Amenta Università degli studi di Messina) al ruolo che egli assume nelle *situazioni di emergenza* e di *crisi*, riqualificando in tal modo una "pedagogia dell'emergenza" capace di condurre il soggetto dell'apprendimento, sia alla *consapevolezza di sé*, sia alla percezione della necessità di *autodefinirsi* in relazione al suo particolare e unico modo di essere (Simona Gatto, Università degli studi di Messina).

Un ulteriore notevole contributo allo snodarsi della trama argomentativa è stato fornito dalle riflessioni sul tema "Inserimento lavorativo delle persone con disabilità intellettiva: impegno familiare e sfide educative". I relatori hanno presentato una *ricerca qualitativa* atta a esplorare le esperienze di *inserimento lavorativo* dei giovani con *disabilità intellettiva* (DI) in Italia, attraverso *interviste individuali semi-strutturate* ai familiari dei soggetti osservati. Dall'analisi dei dati si evince la *manca*za di programmi efficaci e di *adeguate linee guida*, nonché di *adeguate* supporti per il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, nonostante i diritti garantiti dalla "Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità" e dalla "Legge 68/1999" che sancisce il diritto al lavoro per le persone disabili. (Elena Bortolotti, Mariachiara Feresin, Università di Trieste).

Altro nodo tematico di notevole interesse è rappresentato dal lavoro sulle "Strategie inclusive per l'orientamento professionale di studenti con disabilità e con DSA". Il progetto attivato nel Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre è rivolto a studenti universitari affetti dalle problematiche su citate. I relatori presentano la configurazione sperimentale di un *Massive Open Online Course* (MOOC) ad *alta accessibilità* e conforme agli standard dell'*Universal Design for Learning*, mirato a promuovere l'*orientamento al lavoro* e a creare *reti* con gli stakeholders del territorio. (Barbara De Angelis, Paola Greganti, Andreina Orlando – Università degli Studi Roma Tre).

La trama argomentativa si arricchisce poi con il contributo dal titolo "Se non noi chi? Se non qui dove? Un Laboratorio di intersezionalità nel

CdL in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre". I relatori illustrano con accuratezza e dovizia di particolari le attività del *Laboratorio di Pedagogia Inclusiva e Disability Studies*, finalizzate a fornire *conoscenze teoriche e pratiche* su tematiche come l'*abilismo*, la *grasso-fobia* e l'*omolesbobitransafobia*. Viene fortemente sottolineato l'impatto positivo che il percorso sortisce nel far acquisire *conoscenze teoriche, prassi di problematizzazione intersezionale e strumenti operativi* per agire in maniera consapevole e qualificata classe. Sono, infine, riportati interessanti *feedback* degli studenti che hanno partecipato al percorso. (Barbara Centrone, Fabio Bocci - Università di Roma Tre).

Il tema dei DSA si ripresenta nel contributo dal titolo "Sfide accademiche degli studenti con disturbo specifico dell'apprendimento (DSA)". Viene qui ribadita l'attualità del tema dell'*inclusione* delle studentesse e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nel contesto universitario. Il contributo evidenzia come solo a partire dalla Legge n. 170 del 2010, gli Atenei italiani sono stati chiamati ad attuare *protocolli inclusivi* e adottare *metodologie didattiche* in grado di "tener conto" delle *modalità di apprendimento* e delle *difficoltà specifiche* di tutti gli studenti. Il lavoro presentato intende indagare il *profilo funzionale* di studenti universitari con *dislessia* attraverso una *batteria standardizzata di test* per valutare le *abilità di lettura, scrittura e calcolo* in ambito universitario. Lo studio mira a comprendere meglio le sfide uniche affrontate dagli studenti con DSA e a identificare strategie e interventi specifici per fornire adeguati supporti didattici. (Lorena Montesano, Antonella Valenti - Università degli Studi della Calabria).

Nel lavoro successivo dal titolo "Vedere il bicchiere mezzo pieno. Approcci (gatto) strengths-based nella formazione docenti per una progettazione orientativa volta al benessere olistico della comunità educante" viene focalizzata l'attenzione sul tema dell'*orientamento* e sull'importanza di un approccio basato sulle risorse necessarie per *valorizzare le potenzialità individuali e collettive*, promuovendo la *consapevolezza di sé* e della comunità. Una *ricerca qualitativa* raccoglie le opinioni dei corsisti del "Corso di Specializzazione sul Sostegno" sull'*efficacia dell'integrazione* di *approcci riflessivi* volti a favorire un cambio di prospettiva (Erika Marie Pace, Rossella D'Agostino, Università degli Studi di Salerno).

Arricchisce l'argomentazione in atto un altro notevole contributo dal titolo "La Rappresentazione della disabilità femminile negli albi illustrati: un'indagine esplorativa". Il lavoro evidenzia l'esplorazione della rappresentazione della *disabilità femminile* negli *albi illustrati per l'infanzia*,

sottolineando l'importanza di queste rappresentazioni per il riconoscimento, la partecipazione, lo sviluppo identitario e l'orientamento formativo delle *bambine con disabilità*. Con lo sguardo rivolto alla Pedagogia Speciale e a un'analisi basata sulle dimensioni dell'ICF il contributo presenta gli esiti di una prima fase di *ricerca quali-quantitativa* sulle *rap-presentazioni della disabilità femminile negli albi illustrati*. (Ilaria Tatulli, Università di Cagliari).

Non ultimo sicuramente per rilevanza del lavoro presentato è il contributo dal titolo "Processi inclusivi per le persone adulte con Sindrome X Fragile. Una Ricerca sul ruolo dei tirocini professionalizzanti per l'inclusione lavorativa". La Ricerca, condotta in collaborazione con la "Associazione Italiana X fragile", mira a comprendere i *bisogni degli adulti con Sindrome X Fragile* e a promuovere la loro *inclusione lavorativa* tramite *tirocini professionalizzanti*. L'obiettivo è migliorare la *qualità di vita* di queste persone, definendo *modalità efficaci* per sviluppare e potenziare le *competenze necessarie* per un *inserimento lavorativo efficace*. (Alessia Tomei, Amalia Lavinia Rizzo, Università di Roma Tre).

In conclusione, non possiamo non evidenziare l'alto tenore e il rigore scientifico di tutte le ricerche e di tutte le argomentazioni presentate, sottolineando il rilevante contributo che esse hanno dato, sia all'arricchimento del dibattito scientifico, sia alla riflessione sul tema oggetto di questo segmento di studi.

Riferimenti bibliografici

- Amenta G., *Il maltrattamento dei docenti da parte degli studenti. Analisi dei processi e opzioni per l'intervento*, in «Nuova Secondaria», XLI, 9, 2024.
- Bocci F. (2019), *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*, in Isidori M.V. (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Bregman J.D. et al., *Fragile X syndrome: Genetic predisposition to psychopathology*, in «Journal of autism and Developmental Disorders», 18, 1988, pp. 343-354.
- Gaspari P. (2021), *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Grandi W., *Fuori dal margine. Metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia*, in «Ricerche Di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», 7(1), 2012, pp. 1-12.

- Montesano L. et al. (a cura di) (2020), *LSC-SUA, prove di lettura, comprensione del testo, scrittura e calcolo, Batteria per la valutazione dei DSA e altri disturbi in studenti universitari e adulti*, Trento: Erickson.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina.
- Pace E.M. & Aiello P., *Interventi comunitari strengthsbased per promuovere l'inclusione per il benessere: alla (ri)scoperta delle risorse individuali e collettive*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X, 2, 2022, p. 160168, <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-15>.

INTRODUZIONE¹

Giombattista Amenta*, Antonello Mura**, Patrizia Sandri***

* *Università degli Studi di Messina*

** *Università di Cagliari*

*** *Università di Bologna*

Introduzione

Il panel SP5 ha ospitato interventi relativi alle professioni educative, con particolare attenzione all'orientamento, al lavoro e al benessere nelle diverse fasi della vita. Gli interventi abbracciano una vasta gamma di temi sull'inclusione e sul supporto alle persone con disabilità nei contesti educativi e lavorativi. In particolare, un primo contributo ha analizzato le sfide legate all'inserimento lavorativo di giovani con disabilità intellettiva in Italia, sottolineando la mancanza di supporti post-scolastici adeguati e il ruolo chiave delle famiglie. Un secondo studio ha illustrato un progetto di orientamento professionale per studenti universitari con disabilità e DSA, utilizzando un MOOC ad alta accessibilità conforme agli standard dell'Universal Design for Learning.

Il tema dell'intersezionalità è stato affrontato in un lavoro che ha descritto un laboratorio realizzato presso l'Università di Roma Tre, focalizzato su questioni quali abilismo, grassofobia e omolesbobitransfobia, con l'obiettivo di formare insegnanti consapevoli e capaci di prevenire fenomeni di bullismo. Un altro intervento ha delineato il profilo dell'educatore nelle situazioni di emergenza e di crisi, sottolineando l'importanza della pedagogia per la promozione della resilienza e del benessere individuale.

In un altro lavoro, si è identificato come figura cruciale nella costruzione di progetti di vita per alunni con disabilità l'assistente per l'autonomia e per la comunicazione, suggerendo la necessità di un'integrazione formale nel contesto scolastico per migliorare l'organizzazione educativa.

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, l'*Introduzione* va attribuita a Giombattista Amenta e ad Antonello Mura; il paragrafo dal titolo *Orientamento e attualizzazione del sé autentico*, e i relativi *Riferimenti bibliografici* vanno attribuiti a Giombattista Amenta; il paragrafo dal titolo *L'operosità per l'inclusione delle persone a occupabilità complessa*, e i rispettivi *Riferimenti bibliografici* vanno attribuiti a Patrizia Sandri.

Un altro intervento ha riguardato le sfide accademiche degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento affrontate attraverso l'analisi dei loro profili funzionali per sviluppare strategie di supporto personalizzate.

Infine, sono stati esplorati approcci strengths-based nella formazione degli insegnanti per promuovere il benessere olistico della comunità educante ed è stata analizzata la rappresentazione della disabilità femminile negli albi illustrati per comprendere come la letteratura per l'infanzia possa supportare l'inclusione e la partecipazione delle bambine con disabilità.

Ciò premesso, si ritiene opportuno proporre di seguito alcuni brevi approfondimenti. Il primo riguarda l'importanza della attualizzazione del sé autentico in orientamento.

Orientamento e attualizzazione del sé autentico²

Prendendo in esame la letteratura di area psicopedagogica, si può notare che non mancano studi sui modelli di orientamento che contemplano diverse dimensioni fondamentali e/o che presentano strumenti di assesment. Non sembrano esserci, al contrario, molti lavori che si focalizzano su una particolare determinazione che alcuni educandi, specie con disabilità e con disturbi di apprendimento, hanno interiorizzato e cronizzato, che consiste nel non riferirsi a se stessi e al buon senso come principio regolatore delle proprie scelte scolastiche e professionali, bensì al criterio: "Cosa posso fare per lei?" o "Come mi vuoi?"³.

Ne consegue che, quando non rimangono intrappolati nella confusione e nell'indecisione, questi studenti scelgono i loro percorsi accademici e/o lavorativi in maniera superficiale, frettolosa e casuale oppure uniformandosi alle aspettative degli altri, arrivando, in certi casi, ad abdicare a sé stessi⁴.

² Il concetto di attualizzazione del sé autentico è stato assunto come orizzonte di riferimento dall'Unità locale di Messina (coordinata da Giombattista Amenta) nell'ambito del PRIN 2023-2025, *National Survey on Guidance in School. Research-Training for The Experimentation of a Training Orientation Model and the Development of an Online Community* (coordinatore scientifico, Prof. Massimo Margottini).

³ Cfr. G. Amenta, *Dal disagio alla rinascita del sé*, Morcelliana, Brescia 2014.

⁴ Cfr. G. Amenta, *Il comportamento adattato nella scuola secondaria di II grado. Parte 1 - Costruzione del questionario e analisi esplorativa*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XLI, n. 5, 2024, pp. 80-90; G. Amenta, *Il comportamento adattato nella scuola secondaria di II grado. Parte 2 - Analisi confermativa del questionario e indicazioni per l'intervento*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XLI, n. 6, 2024, pp. 127-139.

Invero, le attività di orientamento dovrebbero consentire agli educandi di attualizzare il concetto genuino e naturale del loro sé, traducendolo in pratica nel loro progetto professionale e/o nella scelta scolastica/professionale. Dovrebbero aiutare gli alunni a prendere decisioni e a costruire progetti di vita tenendo conto di ciò che realmente sono, supportandoli per superare eventuali difficoltà – interne o esterne – che possono ostacolare la realizzazione del loro sé autentico.

Le aspettative che i genitori nutrono nei confronti dei figli, infatti, possono avere un impatto significativo sullo sviluppo dell'identità e sull'orientamento di ciascun individuo. Tali attese possono risultare congruenti con il sé del figlio e rispettose delle sue qualità, oppure dissonanti e perfino deleterie per il suo sviluppo personale e professionale.

Fin dalla prima infanzia, i bambini sono in grado di percepire tali aspettative e, di conseguenza, possono scegliere di aderirvi o ribellarsi, oppure tentare di evitare di compiacere senza incorrere in punizioni o nel rischio di essere rifiutati. In alcuni casi, queste risposte comportamentali possono cronicizzarsi, influenzando in modo irreversibile le scelte future dell'individuo.

Interessa evidenziare che le aspettative dei genitori possono in certi casi sottendere negazioni fondamentali che, se accettate e interiorizzate dall'educando, possono condizionare in modo significativo la costruzione del suo progetto di vita, la sua carriera professionale e la sua realizzazione personale. Alcuni esempi di tali negazioni si possono sintetizzare in messaggi quali: "Non essere te stesso", "Non crescere", "Non riuscire", o "Non essere importante".

La comprensione dell'impatto che le aspettative genitoriali esercitano sui percorsi individuali rappresenta un aspetto cruciale nell'analisi dei processi di orientamento, poiché possono influenzare profondamente le scelte di vita e di carriera, limitando talora pesantemente il potenziale personale o indirizzando verso decisioni non in linea con i reali desideri e le vere inclinazioni dell'educando.

Considerando lo scopo e l'economia del presente lavoro ci si limita a prendere in esame soltanto la negazione del permesso di essere sé stessi, ovvero il messaggio interno cronicizzato "Non essere te stesso" e ad accennare ad alcuni esiti che ne possono derivare nella scelta della carriera scolastica e professionale⁵.

⁵ Per maggiori approfondimenti su piano di vita e negazioni di permessi fondamentali si vedano: C. Steiner, *Copioni di vita*, La Vita Felice, Milano 2008; I. Stewart, *Transactional*

Un'immagine adeguata per rappresentare quanto da tale negazione del permesso di essere sé stessi può derivare può essere quella dell'innesto, impiegato in agricoltura per ottenere una nuova pianta, a seconda dei casi, più pregiata, più feconda, più giovane. Concretamente, sulla pianta cosiddetta portainnesto viene impiantata una parte prelevata da un altro vegetale, denominata nesto. Il portainnesto rappresenta la parte residua e basale della pianta, mentre il nesto è la parte aerea.

Ora, a livello psicologico ed educativo il processo di chi tumula in tutto o in parte sé stesso, ad esempio boicottandosi nell'attualizzazione del proprio sé e/o tentando una sorta di trasformazione di sé stesso, richiama l'innesto praticato in agricoltura o il trapianto effettuato in biologia e in medicina. Desumendo dalle aspettative degli altri e delle persone significative prescrizioni a negare e/o a limitare il vero sé o parti importanti del sé, taluni agiscono come se intendessero capitozzare psicologicamente la propria personalità e utilizzare la parte residua alla stregua di un portainnesto di introietti derivanti dai processi di imitazione, di identificazione e di adattamento e di iper-adattamento.

Si possono considerare tentativi di "innesto" esterno quelle forme di pseudo-orientamento scolastico e/o professionale che prescindono dall'identificazione e dal rispetto delle caratteristiche individuali dell'educando: attitudini, preferenze, valori professionali, tratti di personalità.

Dall'interpretazione di inviti a trasformarsi del tipo indicato, l'educando può desumere e maturare l'idea di essere, a seconda dei casi, inadeguato, cattivo, indegno, difettoso. Ed è proprio tale credenza che costituisce la *conditio sine qua non* per determinare di trattare sé stessi come portainnesti in cui impiantare "nesti" ritenuti migliori.

Il proposito di trasformarsi, ovvero di diventare diversi da come si è, può riguardare aree più o meno estese della propria individualità e determinare esiti più o meno rilevanti. Può derivarne un piano generale, rispondente a qualche prescrizione interna e pervasiva del tipo "Non essere te stesso". Può scaturirne un programma parziale, come nel caso in cui la propensione trasformista interessi alcune parti o taluni aspetti più o meno basilari del sé: ad esempio, la propria identità di genere (il fatto di essere maschi o femmine), le proprie caratteristiche fisiche (le dimensioni del seno, la forma del sedere, la grandezza e/o la forma del naso, la larghezza dei fianchi, ecc.), oppure altre proprietà individuali (ti-

midezza, introversione, preferenze, gusti, ecc.) e la scelta scolastica e/o professionale.

Riferimenti bibliografici

- Amenta G. (2014), *Dal disagio alla rinascita del sé*, Brescia: Morcelliana.
- Amenta G., *Il comportamento adattato nella scuola secondaria di II grado. Parte 1 - Costruzione del questionario e analisi esplorativa*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XLI, n. 5, 2024, pp. 80-90.
- Amenta G., *Il comportamento adattato nella scuola secondaria di II grado. Parte 2 - Analisi confermativa del questionario e indicazioni per l'intervento*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XLI, n. 6, 2024, pp. 127-139.
- Steiner C. (2008), *Copioni di vita*, Milano: La Vita Felice; orig. (1990), *Scripts People Live. Transactional Analysis of Life Scripts*, New York: Grow Press.
- Stewart I. (2007), *Transactional Analysis Counselling in Action*, London: Sage Publications Ltd.
- Woollams S. & Brown M. (1985), *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Assisi: Cittadella; orig. (1978), *Transactional Analysis: A Modern and Comprehensive Text of TA Theory and Practice*, Dexter MI: Huron Valley Institute.

L'operosità per l'inclusione delle persone a occupabilità complessa

L'inclusione occupazionale delle persone con disabilità o svantaggio nei contesti ordinari di lavoro, in particolare nelle imprese profit, è prioritaria e fondamentale, ma altrettanto importante è impegnarsi per l'accoglienza e il coinvolgimento attivo di coloro (con deficit, problemi psichici o di dipendenza, con trascorsi detentivi, senza dimora, ecc.) che, per motivazioni diverse, si trovano in una condizione di "occupabilità complessa", prodotta dalla negativa interazione tra le caratteristiche e potenzialità individuali e le opportunità o richieste del mercato del lavoro. Tale condizione non è deterministicamente riconducibile a una specifica diagnosi della persona, ma l'effetto di molteplici fattori, tra cui quelli contestuali rivestono particolare significatività, in considerazione anche dei cambiamenti in atto nei sistemi produttivi volti a sviluppare processi di automazione e digitalizzazione che richiedono profili specialistici e competenze trasversali.

Il numero delle persone "a occupabilità complessa" non è di facile determinazione, a causa della mancanza di rilevazioni statistiche ufficiali sia a livello nazionale che locale, ma in base ad analisi dei percorsi effettuati da coloro che sono coinvolti in azioni di orientamento, formative, di tirocinio e socio-occupazionali sembra sia possibile stimare che almeno il 70/80% delle persone che vivono in situazione di forte fragilità-vulnerabilità-svantaggio non raggiungano una occupazione contrattualizzata nel mercato ordinario del lavoro, correndo il rischio di essere sempre più lasciate ai margini della società.

Occorre quindi vigilare per garantire il rispetto e il diritto di tutti di avere un lavoro dignitoso, di sentirsi appartenenti e di partecipare "operosamente" alla comunità, come ribadito nella nostra Costituzione e nelle norme vigenti (tra cui: la Legge 68/99; la Direttiva 2000/78 CE; la Convenzione ONU 2006). A questo fine e per cercare di contribuire a riprogettare i processi facendo incontrare le competenze richieste dalle filiere produttive con la pluralità delle forme di *operosità* possibili è indispensabile approfondire la riflessione, avvalendosi in primis dell'analisi delle buone prassi già attuate e dell'apporto delle persone a occupabilità complessa (Sandri & Callegari, 2024).

L'*operosità* può essere intesa come il contributo che un individuo dà alla comunità di appartenenza in relazione alle proprie capacità e possibilità; grazie a essa il singolo riesce a esprimere le sue potenzialità, le sue abilità, anche minime, con soddisfazione personale e del contesto prossimale, all'interno del quale è accolto e supportato. Essa può manifestarsi in vari modi: dalla partecipazione ad attività che producono risultati considerati dalla società di valore d'uso collettivo (come per es. la pulizia e la cura del verde di parchi e giardini, la salvaguardia della biodiversità, la gestione/vigilanza dei beni culturali, archeologici, museali, il mantenimento del decoro urbano, la manutenzione degli arredi urbani o di aree di proprietà pubblica, la conservazione di edifici pubblici a partire dalle scuole, il recupero di aree degradate o soggette ad abbandono, gli interventi di prevenzione del dissesto idro geologico, ecc.) all'occupazione in aziende for-profit.

L'*operosità produttiva* (Canevaro, 2020), in particolare, è l'alternativa all'inattività. Consiste in un fare che riconosce alla persona rispetto, inteso come sentimento del valore dell'esistenza dell'altro (De Monticelli, 2003) e si manifesta in un *contesto* (Bateson, 1976), costituito da un tessuto di relazioni dai forti valori inclusivi, grazie ai quali ogni identità può esprimersi.

Per garantire riconoscimento, rispetto, qualità della vita a ogni persona, soprattutto se si trova in una situazione di forte difficoltà occupazionale, occorre organizzare interventi di rete e costruire comunità, contrastando i processi disumanizzanti. La comunità può 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, strutturando i processi e prevedendo tutele normative che evitino abusi e derive assistenziali. Non si tratta di far fare delle attività alle persone a occupabilità complessa solo per occupare del tempo, ma di fare proposte che abbiano significato all'interno del loro progetto di vita e contemporaneamente siano un servizio alla comunità. La persona deve potersi riconoscere capace e che sta facendo delle cose riconosciute utili. Occorre che si innesti un processo coevolutivo, che si attivino filiere produttive, 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.

Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
- Bauman Z. (2007), *Vite di scarto*, Roma-Bari: Laterza.
- Canevaro A., *Operosi tutti insieme!*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 19, 1, 7-16 febbraio 2020, <https://doi.org/doi:10.14605/ISS1912002>
- Sandri P. & Callegari L. (2024), *“Guardare oltre per abitare il mondo, avendo un progetto”: una ricerca per promuovere l'operosità delle persone a occupabilità complessa*, in «Education Sciences & Society», 1, 2024, pp. 203-232.
- Sandri P. (2015), *“Senza muri”. Un servizio per l'inclusione lavorativa di persone con disabilità complessa*, in: Errani A. & Mazzetti M. (a cura di), *Terre di mezzo. Permanenze e cambiamenti nella realizzazione professionale delle persone disabili*, Napoli: Liguori, pp. 243-273.

ORIGINI ESTERNE E INTERNE DELL'AUTOREVOLEZZA DELL'EDUCATORE

Giombattista Amenta

Università degli Studi di Messina

1. Introduzione

Le condotte irriverenti e denigratorie degli studenti nei confronti degli educatori rappresentano un problema significativo, legato all'emergere di nuovi atteggiamenti adolescenziali influenzati da profondi cambiamenti sociali¹.

È importante considerare che l'autorevolezza del docente può essere influenzata da fattori sia esterni che interni. Oltre a concentrarsi su influenze esterne che possono ridurre il rispetto per l'educatore, è essenziale identificare, monitorare e interrompere quei processi interni autolimitanti che possono avere effetti analoghi.

Come verrà illustrato in seguito², se un educatore non riconosce la propria autorevolezza, non si sente adeguato al ruolo che ricopre o ha solo una percezione parziale della propria responsabilità nel modulare le risposte, nessun intervento esterno può contribuire a fare acquisire ciò che solo lui può attribuire a sé stesso dall'interno. Nessuna legge, azione altrui o condizione esterna può compensare ciò che l'educatore può limitare o negare interiormente a sé stesso.

¹ Invero, non si tratta soltanto di un fenomeno italiano, come si può evincere da studi quali: J. Asio, *Students Bullying Teachers: Understanding and Behavior of College Students from a Higher Education Institution*, in «Organizations & Markets: Motivation & Incentives eJournal», III, n. 2, 2019, pp. 11-20; E. Burns et al., *Teacher-Targeted Bullying and Harassment in Australian Schools: A Challenge to Teacher Wellbeing*, in «British Journal of Sociology of Education», XLI, n. 4, 2020, pp. 523-538; B. Moon et al., *Aggression Against Middle and High School Teachers: Duration of Victimization and Its Negative Impacts*, in «Aggressive behavior», XLV, n. 5, 2019, pp. 517-526.

² Per maggiori dettagli, si può vedere il volume di G. Amenta, *Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti*, Mondadori Education, Milano 2025.

2. Precisazioni terminologiche

Nel dibattito sui docenti maltrattati dagli studenti, ricorrono spesso termini come autorevolezza, autorità, rispetto, dignità e potere dell'educatore.

L'autorevolezza indica la credibilità basata su competenza ed esperienza, includendo la capacità di ispirare e motivare gli studenti.

L'autorità denota l'influenza positiva su un gruppo, legata alla stima sociale e al ruolo ufficiale. Per l'educatore, è connessa alla posizione di guida e di garante della disciplina.

Il potere dell'insegnante si riferisce alla sua capacità di influenzare positivamente l'apprendimento e l'atteggiamento degli studenti, evitando abusi che potrebbero danneggiare l'ambiente educativo.

Il rispetto attiene alla considerazione e al riguardo verso una persona, riconoscendone il valore e la dignità. In educazione, è fondamentale per creare un clima di lavoro positivo.

L'autorità e il potere dell'insegnante sono legati non solo alla trasmissione di conoscenze, ma anche all'educazione civica e morale degli studenti, contribuendo alla formazione integrale della loro personalità.

3. Tipologie e basi del potere dell'educatore come leader sociale

Come accennato, insegnare implica l'esercizio di varie forme di autorità per promuovere l'apprendimento e i comportamenti desiderati negli studenti. Il modello di French e Raven³, che descrive sei componenti o basi di potere, può essere utile per comprendere le diverse tipologie di potere degli educatori. Le sei componenti sono: potere coercitivo, di ricompensa, legittimo, di riferimento, esperto e informativo.

Per analizzare l'autorità e il potere dell'educatore, è quindi utile adottare questo modello, opportunamente adattato al contesto educativo:

³ J.R.P. French & B.H. Raven, *The Bases of Social Power*, in D. Cartwright (ed.), *Studies in Social Power*, MI: Institute for Social Research, Ann Arbor 1959, pp. 150-167; B.H. Raven, *Social Influence and Power*, in I.D. Steiner & M. Fishbein (eds.), *Current Studies in Social Psychology*, Holt, Rinehart, Winston, New York 1965, pp. 371-382; B.H. Raven, *The Bases of Power and the Power/Interaction Model of Interpersonal Influence*, in «Analyses of Social Issues and Public Policy», VIII, n. 1, 2008, pp. 1-22.

- a) **Potere Coercitivo:** basato sulla capacità di imporre punizioni o di dare ricompense per influenzare il comportamento. Gli insegnanti possono esercitare questo potere assegnando compiti aggiuntivi o imponendo sanzioni disciplinari per gestire comportamenti inadeguati. Tuttavia, un uso eccessivo può portare a resistenze e comportamenti oppositivi, danneggiando il clima della classe;
- b) **Potere di Ricompensa:** si manifesta nella capacità di offrire rinforzi positivi, come elogi, valutazioni elevate o premi, per motivare gli studenti. Le ricompense sono strumenti efficaci, specialmente negli approcci cognitivo-comportamentali, per promuovere la motivazione e l'impegno degli studenti;
- c) **Potere Legittimo:** deriva dalla posizione ufficiale e dal ruolo di leader formale. Nel contesto dell'educatore, il potere legittimo è legato al ruolo di pubblico ufficiale e alla responsabilità di insegnare, educare e valutare;
- d) **Potere di Riferimento:** basato sulla capacità di influenzare gli altri attraverso l'attrazione personale. Un insegnante può esercitare questo potere diventando un modello positivo per gli studenti e costruendo relazioni basate su stima e fiducia reciproche, creando così un ambiente inclusivo e costruttivo⁴;
- e) **Potere di Esperto:** dipende dalla competenza e dalla conoscenza in un determinato campo di studio. Gli educatori possono guadagnare rispetto e autorevolezza dimostrando competenza e dedizione nella propria disciplina, ottenendo così credito e stima dagli studenti⁵;
- f) **Potere Informativo:** fondato sulla capacità di accedere, possedere e condividere conoscenze e informazioni rilevanti. Per gli insegnanti, questo potere si traduce nella capacità di fornire risorse essenziali per l'apprendimento degli studenti, facilitando la costruzione di nuove competenze.

⁴ C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, Editrice La Scuola, Brescia 1998, p. 27, indica l'*appeal* come una delle qualità essenziali del docente, utile per incoraggiare un rapporto efficace e motivante con gli studenti.

⁵ C. Laneve, *op. cit.*, pp. 27-28, indica anche l'*expertise* come una qualità fondamentale dell'atteggiamento dell'educatore.

4. L'osservazione delle tipologie di potere nell'atteggiamento dell'educatore

Quanto osservato nel precedente paragrafo può costituire un quadro di riferimento utile per distinguere varie tipologie di autorità. Per comprendere lo stile di un insegnante, per cogliere quali forme di potere vengono più o meno valorizzate, ovvero per individuare quali componenti potrebbe ulteriormente sviluppare e quali attenuare, si può fare riferimento all'elenco di descrittori di seguito riportato:

Indici del potere coercitivo:

- faccio uso di sanzioni o punizioni per gestire i comportamenti inadeguati degli studenti;
- ritengo efficace l'impiego di punizioni o sanzioni per migliorare il comportamento degli alunni;
- sono convinto che l'applicazione di punizioni o sanzioni migliori positivamente l'ordine e il clima della classe;
- impiego punizioni e sanzioni per gestire resistenze e comportamenti oppositivi degli studenti;
- assegno compiti aggiuntivi come strumento per influenzare il comportamento degli allievi.

Indici del potere di ricompensa:

- faccio uso di elogi, valutazioni positive e premi per motivare gli studenti;
- considero le ricompense più efficaci delle punizioni per promuovere comportamenti positivi;
- offro incentivi per sostenere l'impegno e la motivazione degli allievi;
- confido nell'efficacia delle ricompense per costruire un rapporto positivo con gli studenti;
- i riconoscimenti e gli elogi che offro stimolano il coinvolgimento e la partecipazione degli alunni.

Indici del potere legittimo:

- faccio appello al mio ruolo di pubblico ufficiale e alla mia autorità formale per gestire la classe;
- credo che la legittimità del mio ruolo di docente abbia un impatto positivo sull'accettazione, da parte degli studenti, delle mie decisioni e delle mie valutazioni;

- gli studenti riconoscono e rispettano la mia autorità come docente;
- ricordo frequentemente agli studenti la mia posizione di docente per mantenere ordine e disciplina;
- faccio leva sulla mia autorità formale per promuovere un ambiente di apprendimento produttivo.

Indici del potere di riferimento:

- mi impegno a costruire relazioni educative con i miei studenti fondate su stima e fiducia reciproca;
- ritengo essenziale il ruolo della mia competenza come docente per motivare e coinvolgere gli studenti;
- gli studenti mi considerano un punto di riferimento e un esempio da emulare;
- credo che il fatto che gli studenti mi considerano competente influenzi notevolmente il loro impegno e la loro partecipazione in classe;
- preferisco influenzare positivamente i comportamenti degli studenti svolgendo il mio lavoro in modo serio e professionale.

Indici del potere di esperto:

- gli studenti riconoscono la mia competenza nella disciplina che insegno;
- faccio appello alla mia competenza per guadagnare il rispetto e la fiducia degli studenti;
- sono convinto che la preparazione nella propria disciplina sia cruciale per l'apprendimento degli studenti;
- mi aggiorno continuamente, attraverso lo studio personale e frequentando corsi di formazione, per mantenere elevato il mio livello di preparazione;
- la mia competenza e il mio impegno stimolano l'interesse e il coinvolgimento degli studenti.

Indici del potere informativo:

- condivido regolarmente dati, conoscenze e informazioni per arricchire l'apprendimento e la formazione degli studenti;
- ritengo fondamentale la capacità di fornire risorse essenziali per la crescita degli studenti;
- fornisco materiali e risorse aggiuntive per facilitare la comprensione e la padronanza dei temi trattati durante le lezioni;

- metto a disposizione degli alunni informazioni, strumenti e risorse didattiche utili per favorire il loro apprendimento;
- utilizzo materiali informativi supplementari per stimolare la curiosità e l'acquisizione di nuove conoscenze da parte degli alunni.

L'elenco, che può essere utilizzato anche come base per costruire una rubrica o un questionario osservativo⁶, può consentire all'educatore di analizzare il proprio stile, ovvero di identificare quali forme di autorità risultano predominanti e quali meno. Qualora un docente ritenesse opportuno intervenire sul proprio stile educativo e relazionale per modificarlo, potrebbe avvalersi della lista di descrittori proposta per determinare quali componenti potenziare e quali ridimensionare. Se intendesse promuovere uno stile relazionale costruttivo e un clima di gruppo inclusivo, dovrebbe privilegiare maggiormente un approccio partecipativo e collaborativo nell'insegnamento, ovvero fare appello più al potere di competenza e a quello di riferimento, anziché intensificare quello legittimo e fondarsi su forme autoritarie, che potrebbero determinare atteggiamenti oppositivi e ribelli da parte degli studenti⁷.

5. Osservazioni conclusive

A proposito dell'autorevolezza e del rispetto dell'educatore, è essenziale ribadire che non derivano unicamente da posizioni che lo stesso educatore occupa o da leggi sancite per proteggerlo, ma sono profondamente radicati nella consapevolezza di sé e della responsabilità della sua condotta, nonché nella capacità di autoregolazione che ne deriva. La

⁶ È in corso uno studio, da parte di chi scrive, per la validazione di un questionario sulle varie tipologie e forme di potere, fondato sul modello citato e descritto, e destinato a docenti di scuola secondaria.

⁷ M. Kovach, *Leader Influence: A Research Review of French & Raven's (1959) Power Dynamics*, in «The Journal of Values-Based Leadership», XIII, n. 2, 2020, pp. 1-13, ha condotto una revisione quasi settantennale delle ricerche sui dinamismi di potere di French e Raven, applicandoli alla comprensione dell'influenza del leader. Lo studio suggerisce che l'impiego di potere referente ed esperto è particolarmente efficace in contesti educativi e lavorativi, supportando l'idea che approcci più collaborativi siano preferibili rispetto a quelli autoritari. Dal canto loro, R. Deslandes *et al.*, *Understanding Complex Relationships between Teachers and Parents*, in «International Journal about Parents in Education», IX, n. 1, 2015, pp. 131-144, esaminando tensioni e contraddizioni emergenti nelle relazioni tra insegnanti e genitori, suggeriscono che l'approccio collaborativo, basato sulla fiducia, anziché sul controllo, può favorire trasformazioni individuali e collettive positive.

sua dignità, così come il suo potere, hanno impatto maggiore quando lui stesso agisce con integrità e quando esercita il suo ruolo in modo rispettoso.

Il confronto con le sfide educative richiede un approccio integrativo che tenga conto dei processi individuali, delle dinamiche interpersonali e delle complessità contestuali. È fondamentale che gli educatori dispongano di modelli di riferimento utili per comprendere dinamiche distruttive del tipo variamente indicato e di strumenti efficaci per promuovere ambienti di apprendimento costruttivi, in cui il rispetto per l'autorità sia espressione di una leadership educativa efficace, inclusiva e costruttiva.

L'autorevolezza e il rispetto autentici sono conquiste quotidiane che nascono dalla capacità di stabilire relazioni autentiche, di agire con integrità e di impegnarsi nel lavoro in modo responsabile e consapevole. Rappresentano la base per la realizzazione di percorsi educativi trasformativi, in grado di formare individui responsabili, riflessivi e impegnati nella costruzione di una società più giusta e rispettosa.

Riferimenti bibliografici

- Amenta G. (2025), *Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti*, Milano: Mondadori Education.
- Asio J., *Students Bullying Teachers: Understanding and Behavior of College Students from a Higher Education Institution*, in «Organizations & Markets: Motivation & Incentives eJournal», III, n. 2, 2019, pp. 11-20, <https://doi.org/10.33902/JPR.2019254157>.
- Burns E., Fogelgarn R. & Billett P., *Teacher-Targeted Bullying and Harassment in Australian Schools: A Challenge to Teacher Wellbeing*, in «British Journal of Sociology of Education», XLI, n. 4, 2020, pp. 523-538, <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1755227>.
- Deslandes R., Barma S. & Morin L., *Understanding Complex Relationships between Teachers and Parents*, in «International Journal about Parents in Education», IX, n. 1, 2015, pp. 131-144, <https://doi.org/10.54195/ijpe.18241>.
- French J.R.P. & Raven B. H. (1959), *The Bases of Social Power*, in Cartwright D. (ed.), *Studies in Social Power*, Ann Arbor (MI): Institute for Social Research, pp. 150-167.
- Kovach M., *Leader Influence: A Research Review of French & Raven's (1959) Power Dynamics*, in «The Journal of Values-Based Leadership», XIII, n. 2, 2020, pp. 1-13, <https://doi.org/10.22543/0733.132.1312>.
- Laneve C. (1998), *Elementi di didattica generale*, Brescia: Editrice La Scuola.

- Moon B., McCluskey J. & Morash M., *Aggression Against Middle and High School Teachers: Duration of Victimization and Its Negative Impacts*, in «Aggressive behavior», XLV, n. 5, 2019, pp. 517-526, <https://doi.org/10.1002/ab.21840>.
- Raven B.H., *The Bases of Power and the Power/Interaction Model of Interpersonal Influence*, in «Analyses of Social Issues and Public Policy», VIII, n. 1, 2008, pp. 1-22.
- Raven B.H. (1965), *Social Influence and Power*, in Steiner I.D. & Fishbein M. (eds.), *Current Studies in Social Psychology*, Winston, New York: Holt, Rinehart, pp. 371-382.

L'INSERIMENTO LAVORATIVO DELLE PERSONE CON DISABILITÀ INTELLETTIVA: IMPEGNO FAMILIARE E SFIDE EDUCATIVE

Elena Bortolotti, Mariachiara Feresin

Università degli Studi di Trieste

Introduzione

Il lavoro rappresenta un elemento centrale nella vita adulta, poiché contribuisce in modo significativo allo sviluppo delle competenze personali e professionali, nonché all'autonomia individuale. Inoltre, permette la partecipazione sociale e il contributo alla comunità, rafforzando la coesione sociale.

In Italia, la legge n. 104 del 1992, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", ha introdotto un cambiamento significativo nella concezione della disabilità, superando l'approccio puramente assistenzialistico che caratterizzava le precedenti normative. Per la prima volta, questa legge adotta una visione olistica dell'individuo, valutandolo nella sua totalità e indipendentemente dal tipo di disabilità, con un approccio innovativo che lo considera nel contesto familiare, scolastico, lavorativo e nel tempo libero, promuovendo così un'integrazione sociale effettiva. Un aspetto centrale della legge è la valutazione della persona non solo in base alla disabilità, ma considerando le sue capacità professionali e relazionali. In Friuli Venezia Giulia, la legge regionale n. 17 del 1994, ispirata alla legge n. 104/1992, ha avviato un progetto per l'integrazione lavorativa delle persone con disabilità, creando il "Servizio Integrazione Lavorativa" e sviluppando metodologie specifiche per supportare l'inserimento nel mondo del lavoro, anticipando in parte quanto sarebbe stato poi formalizzato dalla legge 12 marzo 1999 n. 68 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili". Quest'ultima ha segnato una riforma culturale nel collocamento delle persone con disabilità nel mondo del lavoro. Il termine "Collocamento Obbligatorio" è stato sostituito da "Collocamento Mirato", a indicare un approccio più centrato sulla persona e sulla ricerca della migliore opportunità professionale per ciascun individuo. In particolare, all'art. 2 si rende necessario concretizzare il diritto al lavoro delle persone con disabilità mediante "strumenti tecnici

e di supporto che permettono di valutare le competenze professionali del lavoratore e di individuare il contesto lavorativo più idoneo attraverso l'analisi delle opportunità offerte dal mercato del lavoro, individuando forme di sostegno, attuando azioni e soluzioni per superare le criticità e le barriere presenti negli ambienti lavorativi, aiutando il lavoratore nell'ambito delle relazioni interpersonali e di relazione". Essa rappresenta un'importante evoluzione rispetto alla legge quadro n. 104/1992 in quanto introduce il concetto di disabilità intellettiva (tipologia non prevista dalla legge quadro) ed estende le tutele in materia di lavoro alle persone con questo tipo di disabilità. Il Decreto legislativo 14 settembre 2015 n. 151 ha introdotto diverse strategie volte a rendere più efficienti gli strumenti esistenti e a garantire una maggiore efficacia del sistema normativo relativo al Collocamento Mirato. Tali strategie prevedono la creazione di un sistema integrato che coinvolge sia i servizi pubblici territoriali sia soggetti privati, con l'obiettivo di collaborare nella realizzazione di progetti di inserimento lavorativo per le persone iscritte al Collocamento Mirato. Il 14 novembre 2022 il Disegno di legge n. 173 del 2022, recante «Interventi a favore delle persone con disabilità e riordino dei servizi sociosanitari in materia», è divenuto legge regionale in FVG, anticipando i decreti attuativi della legge 22 dicembre 2021 n. 227, recante la delega al Governo per il riordino degli interventi in materia di disabilità. Tutti gli interventi previsti dalla normativa sono ispirati ai principi della progettazione universale e dell'accomodamento ragionevole citati nella convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, fra cui sostenere l'equo accesso al mercato del lavoro.

Nonostante la legislazione promettente in tema di inserimento lavorativo, nel contesto italiano, al termine del percorso scolastico, i giovani con disabilità intellettiva (DI) e le loro famiglie spesso non trovano interventi in grado di avviarli verso il mondo del lavoro (Lascioli & Traina, 2022); per agevolare il passaggio dalla scuola alla vita adulta per i giovani con DI, attualmente mancano programmi e linee guida standard considerati efficaci per la transizione al lavoro (Traina *et al.*, 2022).

La ricerca

Scopo di questa ricerca qualitativa è esplorare, attraverso interviste individuali ai familiari, le esperienze di inserimento lavorativo di giovani con disabilità intellettiva (DI).

Metodologia

Per raggiungere lo scopo, si è scelto di utilizzare come strumento di raccolta dati l'intervista semi-strutturata, per mezzo della quale, previo consenso informato, sono state prese in esame le esperienze di 18 genitori (17 madri e 1 padre) di giovani adulti con disabilità intellettiva (età dei figli compresa tra 17 e 35 anni). In particolare, i principali aspetti esaminati sono stati: le esperienze di transizione scuola-lavoro; il ruolo del supporto familiare e delle istituzioni; le barriere e i facilitatori nel percorso di inserimento lavorativo. Tutte le interviste sono state audio registrate, trascritte verbatim e anonimizzate; a ogni partecipante è stato attribuito uno pseudonimo.

L'analisi del contenuto è stata utilizzata per identificare e organizzare sistematicamente i modelli di significato che emergono dalle esperienze e dalle percezioni dei partecipanti (Babbie, 2010).

I dati sono stati analizzati con il software NVivo 14.

La ricerca è stata approvata dal Comitato Etico dell'Università di Trieste.

Risultati

Il tema dell'inclusione lavorativa delle persone con disabilità intellettiva (DI) è di grande rilevanza sociale, poiché il lavoro rappresenta un elemento cruciale per la costruzione dell'identità personale, l'autonomia e l'integrazione nella società. Tuttavia, nonostante i progressi in termini di politiche inclusive e programmi di supporto, permangono notevoli ostacoli che impediscono a molte persone con DI di accedere al mondo del lavoro. Dei 18 ragazzi e ragazze con DI oggetto dell'intervista, nessuno attualmente ha un impiego lavorativo. Questa situazione evidenzia le sfide persistenti che devono essere affrontate per garantire una vera inclusione sociale e professionale.

Queste barriere includono una mancanza di adeguate opportunità formative, e la carenza di supporti adeguati per facilitare l'integrazione lavorativa. Anche quando sono presenti iniziative specifiche per l'inclusione lavorativa, come tirocini o progetti di formazione professionale, questi spesso non si traducono in impieghi stabili e duraturi. L'assenza di un impiego non solo rappresenta una perdita economica per questi giovani, ma può anche avere un impatto negativo sul loro benessere psicologico e sociale. Il lavoro, infatti, non è solo una fonte di reddi-

to, ma è anche uno strumento fondamentale per l'autodeterminazione, la costruzione di un'identità personale e l'integrazione nella società.

"Luca ha partecipato per alcuni anni a dei percorsi formativi in maniera da poter acquisire ancora delle competenze e anche una maggior sicurezza di sé. Però devo dire che Luca negli anni aveva maturato una grande autonomia e aveva acquisito diverse competenze sul piano della mobilità (...) I suoi problemi principali sono sempre stati sul piano emotivo perché Luca ha la percezione delle sue difficoltà e questo gli ha sempre reso difficili i rapporti, perché lui se lo vedi non è che ti accorgi che ha una disabilità, no? Quindi lui aveva imparato, soprattutto per le esperienze più negative, a mostrare sempre il peggio di sé. Invece con questi percorsi formativi, un po' alla volta, ha acquisito maggiore sicurezza, sempre in contesti un po' controllati, ma ha fatto diversi corsi, anche dentro enti formativi (...) ovviamente questi percorsi formativi erano tarati per persone con fragilità, o erano dentro strutture che fanno formazione specifica per persone con disabilità. Ha fatto un corso per giardiniere, ha fatto un corso di segreteria, però abbiamo trovato questi corsi sempre noi in autonomia e gli abbiamo trovato dei luoghi dove poter fare delle esperienze di lavoro ma tutto poi è finito così ecco" (Lara, mamma di Luca.)

Il ruolo delle famiglie dei ragazzi con DI è cruciale e spesso si configura come un elemento fondamentale per il loro benessere e sviluppo. Queste famiglie assumono una funzione centrale nel supporto quotidiano, non solo dal punto di vista pratico, ma anche emotivo e psicologico. Questo supporto richiede un impegno costante e può essere fisicamente ed emotivamente esigente. Inoltre, le famiglie non solo accompagnano i loro cari nel percorso quotidiano, ma contribuiscono anche a costruire un contesto più inclusivo e sensibile alle esigenze delle persone con DI.

"I servizi in genere sono fondamentali però hanno sempre dei limiti e uno è che sono fortemente condizionati da realtà oggettive, indiscutibili, che sono i fondi. E questo è sempre uno scarto importante per una famiglia, perché la famiglia invece è sulle 24 ore. Questo scarto qua è sempre un po' conflittuale, per forza di cose. E dentro, diciamo, questo conflitto si generano tutti i problemi, perché uno ha delle aspettative, con la scuola, con i servizi, con la società. E man mano che queste aspettative vengono disilluse, non trovi risposta alle necessità della famiglia. È chiaro che la famiglia tende a sobbarcarsi, tutte le famiglie che hanno una disabilità si sobbarcano quella cosa non c'è nessuno che te la toglie, proprio non esiste. Quindi questa secondo me è la cosa principale che una persona deve capire" (Claudia, mamma di Lia).

"Vivere con una disabilità in famiglia è un'esperienza molto dura. Quindi io

ho piena vicinanza alle persone che non ce la fanno perché nessuno ti aiuta. È vero, ci sono tante cose che vanno un po' a supporto. Ma il lavoro principale è un lavoro soggettivo familiare, per questo quello che bisognerebbe fare è un supporto alla famiglia, quello prima di tutto, prima che il supporto al ragazzo, al bambino. Invece le famiglie mediamente sono lasciate sole" (Selene, mamma di Clara).

Da tutte le esperienze analizzare emerge chiaramente come la rete familiare giochi un ruolo cruciale nel superare le sfide che emergono quotidianamente. La famiglia si configura come un pilastro su cui la persona con disabilità può fare affidamento, specialmente quando si tratta di affrontare ostacoli. Fra i principali, troviamo l'assenza di orientamento lavorativo per i giovani con DI, che contribuisce, assieme alla mancanza di comunicazione fra servizi/associazioni/cooperative, a creare un "buio post-scolastico".

"La scuola non ci ha indirizzato verso nessuna struttura, cooperativa, associazione, nessun orientamento, il buio totale proprio" (Carla, mamma di Giuliano).

"È tremendo quando ti rendi conto che le istituzioni non sono in grado, non ce la fanno, non riescono a far fronte a dei bisogni che per noi erano, come dire, dei bisogni primari dopo la scuola, tipo cosa farà questa ragazza adesso? Nulla" (Barbara, mamma di Maria).

Le famiglie di figli con DI vivono con profonde preoccupazioni per il futuro dei loro cari. Le principali ansie riguardano la gestione delle attività quotidiane, l'amministrazione delle finanze e l'integrazione sociale, con il timore che i loro figli possano rimanere isolati, discriminati o privi di supporto una volta che i genitori non potranno più assisterli. Queste preoccupazioni sono particolarmente intense, soprattutto per i genitori che invecchiano e si interrogano su chi si prenderà cura dei loro figli in futuro, come riportato da questa mamma:

"Il problema principale oggi per noi come famiglia è quando noi non ci saremo più lui ce la farà? Questo è la cosa per noi più preoccupante, la sua vita dopo, e la solitudine che avrà" (Paola, mamma di Lodovico).

In conclusione, le preoccupazioni delle famiglie di persone con DI riflettono un profondo desiderio di garantire un futuro sicuro e di significato per i loro figli. Queste preoccupazioni spaziano dall'integrazione lavorativa e sociale alla continuità del supporto e dell'assistenza a lungo termine. Nonostante le incertezze e le sfide, le famiglie si impegnano costantemente a cercare soluzioni e risorse che possano assicurare ai loro figli una vita serena e soddisfacente, anche oltre il loro diretto coinvolgimento.

È essenziale che la società nel suo complesso riconosca e supporti questo impegno, promuovendo politiche e servizi che rispondano efficacemente alle esigenze di queste famiglie e dei loro figli.

Conclusioni

Le sfide educative per le persone con DI, come la carenza di programmi di formazione specifici e la mancanza di integrazione tra istruzione e lavoro, rappresentano ostacoli significativi all'inclusione e alla realizzazione personale. Affrontare queste sfide richiede un approccio sistematico e mirato.

Proposte come lo sviluppo di linee guida e programmi standardizzati per facilitare la transizione dalla scuola al lavoro, insieme al potenziamento del supporto istituzionale e alla collaborazione tra scuole, famiglie e imprese, sono passi fondamentali verso un miglioramento concreto.

Solo attraverso un impegno congiunto e una forte volontà collettiva sarà possibile garantire alle persone con DI diritti e opportunità pari a quelli degli altri cittadini, contribuendo così a una società più equa e inclusiva.

Riferimenti bibliografici

Babbie E. (2010), *Ricerca sociale*, Roma: Apogeo.

Lascioli A. & Traina I., *Special education and development of employment and independent living skills*, in «Education Sciences & Society», 13, n. 2, 2022, pp. 144-160.

Legge 104/1992, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", in: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992-02-05;104!vig=>.

Legge regionale F.V.G. 17/1994, "Interventi per l'integrazione lavorativa delle persone handicappate", in: <https://lexview-int.regione.fvg.it/FontiNormative/xml/xmllex.aspx?anno=1994&legge=17>.

Legge 68/1999, "Norme per il diritto al lavoro dei disabili", in: https://www.lavoro.gov.it/sites/default/files/archivio-doc-pregressi/AreaLavoro_occupazione/Legge-12marzo1999n68.pdf.

Decreto Legislativo 151/ 2015, "Disposizioni di razionalizzazione e semplificazione delle procedure e degli adempimenti a carico di cittadini e imprese e altre disposizioni in materia di rapporto di lavoro e pari opportunità, in attuazione della legge 10 dicembre 2014, n. 183", in: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2015;151>.

- Legge 227/2021, "Delega al Governo in materia di disabilità", in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/30/21G00254/SG>.
- Legge regionale F.V.G. 16/ 2022, "Interventi a favore delle persone con disabilità e riordino dei servizi sociosanitari in materia", in: <https://lexview-int.regione.fvg.it/FontiNormative/xml/Indice-Lex.aspx?anno=2022&legge=16>.
- Traina I., Andreoli M., Ghirotto L. & Leader G., *I programmi a sostegno della transizione al lavoro di giovani con disabilità intellettiva: una integrative review*, in «Education Sciences and Society», n. 2, 2022, pp. 264–283.

STRATEGIE INCLUSIVE PER L'ORIENTAMENTO PROFESSIONALE
DELLE STUDENTESSE E DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI
CON DISABILITÀ E CON DSA.
IL PROGETTO PILOTA DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE
DELLA FORMAZIONE DI ROMA TRE¹

Barbara De Angelis, Andreina Orlando

Università degli Studi Roma Tre

1. Introduzione

L'inclusione e l'accessibilità sono temi fondamentali nel contesto educativo contemporaneo, in particolar modo per quanto riguarda il diritto allo studio nell'Alta Formazione e la collocazione lavorativa delle persone con disabilità e, più in generale, con Bisogni Educativi Speciali (BES).

In favore di studentesse e studenti con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) sono numerose le direttive internazionali (UNESCO, 1994; ONU, 2006; ONU, 2015) e le normative nazionali (Legge 104/92; Legge 17/99; Legge 170/2010) che enfatizzano l'importanza di assicurare il conseguimento di ottimi risultati in termini di apprendimento e di certificazione delle competenze acquisite. Nell'ambito specifico dell'orientamento e dell'inclusione lavorativa, la *Convenzione internazionale dell'OIL sul reinserimento professionale e l'occupazione delle persone disabili* del 1983 (n. 159), ratificata dall'Italia nel 2000, sancisce i diritti delle persone con disabilità in relazione al mondo del lavoro e, sul piano normativo nazionale, la Legge n. 68 del 12 marzo 1999 riguardante le norme per il diritto al lavoro, ne promuove l'inserimento e l'integrazione lavorativa attraverso servizi di sostegno e di collocamento mirato. Tuttavia, l'inclusione delle persone con disabilità nella sfera professionale rappresenta oggi una delle questioni socioculturali che caratterizzano la nostra società, tenuto conto che nel 2022 a livello mondiale oltre il 28,7% della popolazione viveva una qualche forma di disabilità (Disability and Health Data System, 2022), e in Italia le persone con disabilità ufficial-

¹ Per la stesura del contributo sono da attribuire a De Angelis i paragrafi 1, 2, 5, e a Orlando i paragrafi 3 e 4.

mente riconosciute rappresentavano il 21,4% della popolazione italiana (circa 12 milioni di persone) di cui il 16,5 % con limitazioni non gravi e il 4,9% con limitazioni gravi (ISTAT, 2022). In linea con gli obiettivi definiti dall'Agenda 2030 e le mission del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, l'inserimento lavorativo di questa ampia fascia di popolazione è cruciale per il raggiungimento di una crescita sociale e culturale inclusiva e sostenibile. Il lavoro, infatti, è un pilastro del progetto di vita di ciascun individuo e rappresenta un elemento fondamentale che contribuisce a determinarne la qualità, perché favorisce il riconoscimento di un ruolo attivo all'interno della società e restituisce autonomie sociali, comportamenti, capacità operative. Inoltre, "essere lavoratore" accresce il senso di autoefficacia, autostima ed autorealizzazione, rappresenta una spinta per orientare le attività personali verso qualcosa di "utile" e "produttivo", per potenziare le proprie competenze, l'autonomia e il senso di adultità, e per promuovere l'arricchimento personale e relazionale (Pasqualotto *et al.*, 2023). In questa direzione, il Decreto legislativo 62/2024 finalizzato all'elaborazione e all'attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato delle persone con disabilità, nell'affermare la natura multidimensionale di tale progetto riconosce il ruolo preminente del lavoro, e identifica, tra le aree di intervento a supporto delle persone con disabilità, anche quelle della formazione e del lavoro (art. 26, comma 3, lett. b), prevedendo che tra i componenti dell'unità di valutazione dimensionale incaricata di elaborare il progetto di vita vi sia un rappresentante dei servizi per l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità (art. 24, comma 2, lett. g), come già indicato nell'articolo 6, della Legge 68/99. Sono evidenti, pertanto, le forti interazioni tra il progetto di vita introdotto dal d. lgs. 62/2024 e le norme (e le politiche) che fin dell'art. 38, comma 3 della Costituzione italiana sono dedicate alla tutela dell'inserimento professionale delle persone con disabilità.

A fronte di questo quadro valoriale, teorico e normativo, sembra urgente all'interno dei percorsi universitari realizzare delle efficaci azioni di orientamento lavorativo in uscita rivolte alle studentesse e agli studenti con bisogni educativi speciali, per supportarli adeguatamente e per ridurre in modo significativo le barriere di ingresso nel mondo del lavoro. Si tratta di attività orientative che, in ottica inclusiva, possono essere indirizzate allo sviluppo di conoscenze e competenze utili per identificare le opportunità lavorative compatibili con le capacità individuali e per costruire reti professionali sul territorio. Un orientamento personalizzato favorisce sicuramente una transizione più fluida dal contesto universita-

rio a quello lavorativo, promuove l'inclusione e garantisce pari opportunità di successo professionale per tutti.

2. L'*employability*, gli obiettivi del progetto e la struttura del corso

L'Università degli Studi Roma Tre ha progettato un'azione pilota che sarà sperimentata nell'anno accademico 2024-25 con le studentesse e gli studenti afferenti al Servizio di Tutorato per studenti con disabilità e con DSA del Dipartimento di Scienze della Formazione. Si tratta di un percorso che propone attività di orientamento professionale specificamente rivolte alle studentesse e agli studenti universitari con bisogni educativi speciali, con l'obiettivo di rispondere a peculiari fabbisogni formativi e rafforzare le competenze utili alla occupabilità. Il progetto pilota è pensato per facilitare e migliorare le prospettive di inserimento lavorativo con lo scopo di potenziare l'*employability*, ovvero quell'insieme di competenze e qualità professionali che rendono un candidato attraente per un'azienda. Ma non solo, l'*employability*, è anche la capacità di ogni soggetto di assicurarsi l'ingresso nel mondo del lavoro grazie a conoscenze e competenze garantite dalla qualità del sistema formativo; di mantenere nel tempo un lavoro soddisfacendo i requisiti richiesti per ricoprirlo; di ricollocarsi rapidamente, grazie al livello di spendibilità delle proprie competenze (Little, 2011; Signore *et al.*, 2019). Il concetto di *employability*, dunque, comprende un insieme di elementi molto eterogenei, sempre più cruciali sia per chi è alla ricerca di lavoro sia per chi è già impiegato in un contesto lavorativo, tra cui: le abilità comunicative, la capacità di problem solving, l'adattabilità al cambiamento, l'esperienza lavorativa maturata, la predisposizione all'apprendimento continuo, e tutte le qualità peculiari che rendono un candidato un valore aggiunto per una organizzazione.

A fronte di ciò, le finalità formative delle attività di orientamento che qui illustriamo si concentrano su diversi aspetti preponderanti dell'educazione inclusiva. Innanzitutto, mirano a sviluppare competenze socio-emotive attraverso l'uso di dispositivi narrativi, ovvero strumenti che facilitano la riflessione e la comprensione delle esperienze personali. In secondo luogo, puntano a rafforzare i processi di empowerment e agency, promuovendo la capacità di ognuno di agire con autonomia e consapevolezza delle proprie possibilità, in linea con il modello del Capability Approach (Nussbaum & Sen, 1993; Terzi, 2015). Infine, tendono a migliorare

la capacità delle studentesse e degli studenti di pianificare in modo autonomo e consapevole il proprio percorso professionale, favorendo una maggiore responsabilizzazione nella costruzione del futuro lavorativo che intendono realizzare. Nell'insieme il progetto ha un duplice intento, esplorativo e applicativo: si intende infatti analizzare e comprendere le dinamiche di apprendimento e di partecipazione delle studentesse e degli studenti coinvolti, valutando l'efficacia del percorso non solo in termini di acquisizione di competenze ma anche in termini di orientamento lavorativo; sul piano applicativo si propone una formazione a partecipazione volontaria in modalità blended, che integra incontri offline con un Massive Open Online Course (MOOC). In particolare, il MOOC è stato precedentemente sperimentato con buoni risultati nella ricerca PRIN *RESERVES: la ricerca al servizio delle fragilità educative* (2019-2023) rivolta a giovani NEET e conclusasi a Napoli nell'ottobre del 2023 (De Angelis & Leproni, 2020; De Angelis, 2021a).

3. Il Massive Open Online Course ad alta accessibilità

Il MOOC originario pensato per essere proposto a giovani NEET era costituito da dieci Moduli, tra i quali alcuni progettati per fornire strumenti teorici e pratici caratterizzati dall'uso del dispositivo narrativo attraverso pratiche di storytelling digitale che coinvolgevano i partecipanti in un percorso di orientamento al lavoro di tipo autobiografico. Tale approccio, durante la sperimentazione realizzata nel PRIN, si è dimostrato efficace per il potenziamento dell'autonomia nella ricerca di un'occupazione lavorativa e per lo sviluppo dell'identità professionale da parte di giovani caratterizzati da disagio, vulnerabilità, marginalizzazione e svantaggio sociale. Nel progetto qui presentato, tale MOOC, è stato riconfigurato per essere fruibile da studentesse e studenti universitari con bisogni educativi speciali. L'obiettivo di orientamento al lavoro e la metodologia narrativa del progetto originale dedicato ai NEET sono stati mantenuti invariati, i materiali didattici sono stati modificati per garantire un'alta fruibilità, in conformità con recenti ricerche della pedagogia speciale nel campo dell'accessibilità digitale (De Angelis, 2019; Besio *et al.*, 2020; De Angelis, 2021b) e in accordo con i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) descritti dalle Linee Guida 2.2 (CAST, 2018) e soprattutto dalla più attuale versione Linee Guida 3.0 (CAST, 30 luglio 2024) che ad oggi consente una maggiore e completa garanzia dell'accessibilità dei contenuti e dei materiali proposti (Orlando, 2023).

Nello specifico, gli adattamenti apportati nei Moduli del MOOC originario sono i seguenti:

- *Scrittura dei testi ad alta leggibilità*: i contenuti testuali sono stati riformulati utilizzando font leggibili, layout chiari e un linguaggio semplificato per facilitare la comprensione da parte di studentesse e di studenti con difficoltà di lettura e/o comprensione del testo scritto.
- *Realizzazione di video in Lingua dei Segni Italiana (LIS) e di sintesi vocali*: tutti i materiali audiovisivi sono stati integrati con traduzioni in LIS per studenti sordi, e con sintesi vocali per coloro che presentano difficoltà di lettura, deficit o disabilità visive.
- *Inserimento di opzioni di ingrandimento della schermata video*: è stata implementata all'interno dei moduli la possibilità di ingrandire i contenuti sullo schermo, consentendo una fruizione personalizzata e adattata alle esigenze visive specifiche.
- *Uso di tecnologie digitali assistive*: sono state impiegate le tecnologie digitali assistive già disponibili nel Dipartimento di Scienze della Formazione, come per esempio tastiere braille e dispositivi di puntamento alternativi al mouse.

Il lavoro di riconfigurazione realizzato sui principi UDL (CAST, 2018; 2024) assicura l'uso dei contenuti da parte di tutte le studentesse e di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro capacità fisiche o cognitive al fine di promuovere un ambiente educativo in cui ognuno ha l'opportunità di sviluppare il proprio unico potenziale.

4. Il corso di formazione in presenza

Le attività del corso online (MOOC) sono integrate con un percorso formativo in presenza. Questa sinergia tra l'apprendimento digitale e le esperienze in aula mira a consolidare le competenze apprese durante lo svolgimento del corso online e ad affrontare operativamente questioni critiche relative all'accesso al mondo del lavoro di cura (Murgia, 2012; Carbone, 2018; Carbone & Orlando, 2023). Nel settore dei servizi sociali e di cura alla persona, nel quale le studentesse e gli studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione che parteciperanno al presente progetto si stanno specializzando, sono richieste competenze sempre più specifiche e aggiornate, e credenziali da aggiungere al proprio curriculum, per dimostrare il possesso di capacità indispensabili per fronteggiare

in modo efficace ed efficiente la pluralizzazione dei bisogni di cura emergenti (il sostegno alle famiglie monoparentali o in difficoltà economica, il supporto psicologico e sociale per l'invecchiamento della popolazione, l'affiancamento nella gestione dello stress e del burnout lavorativo, ecc.).

In particolare, il percorso formativo in presenza ha proprio l'obiettivo di approfondire alcuni temi fondamentali per gli studenti che aspirano ad operare nelle professioni del Terzo Settore, tra i quali si evidenziano:

- *il precariato nel Terzo Settore*, ovvero le dinamiche lavorative e contrattuali, con particolare attenzione alla precarietà e alle sfide che essa comporta. Un tema di cruciale importanza, data la natura spesso temporanea e instabile dei contratti di lavoro in questo ambito lavorativo;
- *la conciliazione dei tempi di lavoro con i tempi di vita personale*, ossia le strategie per bilanciare efficacemente le esigenze professionali con quelle personali e familiari, un aspetto necessario per garantire il benessere psicofisico degli operatori di cura nel Terzo Settore;
- *la lettura di una busta paga*, vale a dire le competenze necessarie per comprendere e interpretare correttamente una busta paga, incluse le diverse voci che la compongono e il significato dei contributi previdenziali e fiscali.

Un aspetto distintivo del corso in presenza è l'attività di supporto degli studenti-tutor alla pari che afferiscono al Servizio di Tutorato per studenti con disabilità e con DSA del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. Questi tutor saranno impegnati a garantire la massima inclusività e la migliore qualità delle attività formative, assicurando a tutte le studentesse e a tutti gli studenti la piena partecipazione alle attività online e in presenza.

Dal punto di vista metodologico gli incontri in presenza saranno proposti a tutte le studentesse e a tutti gli studenti con bisogni educativi speciali del Dipartimento di Scienze della Formazione, la modalità organizzativa sarà laboratoriale per favorire l'interazione, la condivisione di esperienze tra studenti e creare un ambiente formativo collaborativo che promuova un apprendimento attivo e partecipativo.

5. Risultati attesi e prospettive future

Il progetto pilota qui illustrato può rappresentare un passo significativo verso l'inclusione e l'accessibilità nel mondo del lavoro per le studentesse e gli studenti con disabilità, DSA e bisogni educativi speciali. Le prospettive future che l'Università Roma Tre intende attuare prevedono la diffusione del progetto nei diversi Dipartimenti dell'Ateneo con i necessari adattamenti rispetto alle peculiari vocazioni scientifiche: il MOOC ad alta accessibilità, sperimentato in prima istanza presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, potrà essere utilizzato trasversalmente da tutti gli studenti dei Corsi di Laurea dell'Ateneo, mentre il corso in presenza sarà adattato per rispondere alle esigenze di ogni ambito lavorativo. La proposta di orientamento strutturata in versione accessibile sarà anche oggetto di una valutazione sull'efficacia dell'azione orientativa e di una approfondita riflessione sulle barriere che studentesse e studenti incontrano, sulle possibili condizioni di malessere legate all'inserimento occupazionale, sui loro processi di costruzione dell'identità professionale. Le preziose indicazioni raccolte saranno utili per realizzare future implementazioni e collaborazioni tra Università e mondo del lavoro, e in tal senso il progetto messo in atto ad opera del Sistema Inclusione di Roma Tre², mirerà alla valorizzazione delle reti territoriali per diffondere una cultura inclusiva condivisa tra la comunità accademica, aziende e stakeholders. Va ricordato che l'università rappresenta l'ambito nel quale promuovere, per le studentesse e gli studenti con disabilità, con DSA e con bisogni educativi speciali, il passaggio verso una futura vita indipendente. La sfida per il futuro è quella di far emergere i punti di contatto tra le esigenze organizzative e la valorizzazione delle persone con bisogni educativi speciali all'interno dei contesti lavorativi, mostrando come questo connubio rappresenti un beneficio per tutta l'organizzazione accademica e territoriale e, più in generale, per tutta la società.

² Il Sistema coinvolge la Delegata del Rettore alle politiche e al supporto all'inclusione, i Referenti del Servizio di tutorato dei tredici Dipartimenti, i tutor alla pari, l'Ufficio studenti con disabilità e DSA dell'Ateneo.

Riferimenti bibliografici

- Besio S., Bianquin N., Giraldo M. Et Sacchi F. (2020), *Le tecnologie assistive per la disabilità tra attualità e innovazione: una systematic review*, in *Le Società per la società: ricerche, scenari, emergenze*, Tomo II, SIPES, Ricerche, scenari, emergenze sull'inclusione, pp. 64-72.
- Caldin R. Et Scollo S., *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*, in «Studium Educationis», 19(3), 2018, pp. 49-59.
- Carbone V., *Formazione e precarietà nel basso terziario*, in «Scuola Democratica», 2, 2018, pp. 291-310.
- Carbone V. Et Orlando A. (2023), *Studiare e lavorare nei servizi sociali e di cura. Una ricerca empirica nel dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre*, in De Angelis B., Carbone V. (a cura di), *Giornata della Ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, vol. I, Roma: Roma Tre Press.
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.
- CAST (2024), *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*.
- Costa M., *Agency formativa per il nuovo learnfare*, in «Formazione Et Insegnamento», 10(2), 2012, pp. 83-108.
- De Angelis B. (2019), *Per una riconfigurazione dell'approccio didattico inclusivo anche in ambienti on line*, in Margottini M. Et La Rocca C. (a cura di), *E-learning per l'istruzione superiore*, Milano: FrancoAngeli.
- De Angelis B. Et Leproni R. (2020), *Competenze (chiave, trasversali, bilancio di riconoscimento di)*, in Milana M. Et Perillo P. (a cura di), *Progetto RE-SERVES: Glossario*.
- De Angelis B. (2021a), *Inclusione/esclusione sociale*, in Milana M. Et Perillo P. (a cura di), *Progetto RE-SERVES: Glossario*.
- De Angelis B. (2021b), *Giovani, inclusione sociale ed occupazionale. Riflessioni e strategie educative possibili. Sintesi del Workshop tematico coordinato*, in Prima conferenza nazionale del PRIN RE-SERVES "LA RICERCA AL SERVIZIO DELLE FRAGILITÀ EDUCATIVE".
- Little B.M., *Employability for the workers - what does this mean?*, in «Education and Training», 53(1), 2011, pp. 57-66.
- Murgia A. (2012), *Posizionamenti precari*, in Armano E. Et Murgia A. (a cura di), *Le reti del lavoro gratuito*, Verona: Ombre Corte.
- Nussbaum M., Et Sen A.K. (eds.) (1993), *The quality of life*, Oxford: Clarendon Press.
- Orlando A. (2023), *Accessibilità all'apprendimento nell'Alta Formazione: il ruolo dell'Universal Design for Learning*, in Farroni L., Carlini A. Et Mancini M.F., *Orizzonti di Accessibilità. Azioni e processi per percorsi inclusivi*, Roma: Roma Tre Press.

- Pasqualotto L., Lascioli A., Ceschel S., Fantuz L., Da Ros D., Pasin F. & Lucchetta A., *L'avvio al lavoro della persona con disabilità nella prospettiva dei Servizi specialistici di mediazione. Gli esiti di un percorso di formazione e ricerca*, in «L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA E SOCIALE», 22(1), 2023, pp. 51-68.
- Signore F., Catalano A., De Carlo E., Madaro A. & Ingusci E., *The role of employability in students during academic experience: A preliminary study through PLS-PM technique*, in «Electronic Journal of Applied Statistical Analysis», 12(4), 2019, pp. 720-747.
- Terzi L. (2015), *L'Approccio della Capacità (Capability Approach) applicato alla disabilità e ai BES*, in Ianes D. & Canevaro A. (a cura di), *Orizzonte Inclusione. Idee e Temi da Vent'anni di Convegni*, Trento: Erickson.

IL RUOLO DELL'EDUCATORE NELLE SITUAZIONI DI EMERGENZA E DI CRISI: QUESTIONI E SUGGERIMENTI

Simona Gatto

Università degli Studi di Messina

Considerazioni introduttive

Le recenti catastrofi e guerre che si sono abbattute nel mondo, ci ricordano quanto sia fondamentale una gestione precoce dell'emergenza non soltanto da un punto di vista psicologico ma soprattutto pedagogico-specialistico. L'educazione, infatti, promuove lo sviluppo integrale della persona umana al fine di renderla pienamente consapevole di sé, capace di auto-progettazione e di auto-determinazione. In questo contesto occupano un ruolo fondamentale i professionisti dell'educazione e della cura educativa. Scopo del presente contributo, sulla scorta di quanto enunciato precedentemente, è quello di tracciare il profilo e le competenze dell'educatore impegnato nella gestione delle situazioni di emergenza e di crisi.

Per un identikit dell'educatore nelle emergenze

Occorre evidenziare che la Pedagogia speciale e più specificamente la pedagogia delle emergenze si connota come una branca del sapere pedagogico che ha come focus di indagine e di ricerca i bisogni educativi speciali che scaturiscono da tutte le situazioni di vulnerabilità esistenziale, criticità, fragilità e marginalità. La Pedagogia delle Emergenze costituisce quindi uno snodo di riflessione molto importante soprattutto nella società complessa nella quale viviamo in cui predominano l'incertezza del futuro e la crisi economica. Le ricerche di Vaccarelli e Isidori mettono in evidenza che La Pedagogia delle emergenze:

non può che assumere come compito quello di lavorare sul senso di comunità, facendo leva su parole e concetti chiave quali: solidarietà, esistenza, appartenenza, cittadinanza attiva, ricostruzione socioculturale, sia nei momenti

strettamente emergenziali sia nelle fasi di post emergenza¹.

La pedagogia delle emergenze, pertanto, ha il compito di riflettere in maniera approfondita e puntuale sulle situazioni di vulnerabilità, crisi, criticità individuale e collettiva che si generano a seguito di una emergenza o di una catastrofe., quindi, si configura certamente come una proposta teorica e operativa in grado di limitare quanto più possibile i danni e permettere agli individui di ri-orientarsi e di trovare un nuovo equilibrio.

Sulla scorta di quanto affermato precedentemente occorre evidenziare che l'educatore professionale, che si occupa di gestire l'emergenza, deve instaurare un legame significativo con le persone che hanno subito un trauma o che sono rimaste vittime di incidenti o semplicemente vivono situazioni di vulnerabilità esistenziale. Egli deve procedere alla risignificazione dei loro vissuti, alla riprogettazione della loro vita e deve avere fiducia nelle possibilità e capacità autorealizzative di tali soggetti. Deve avere, inoltre, doti di seduzione; deve cioè risultare attraente, in quanto, oltre alla competenza tecnico-metodologica ed organizzativa, ha spesso il compito di dover riconquistare alla vita anime stanche, demotivate e smarrite².

L'educatore deve rompere le incertezze, superare i muri del silenzio, essere pronto a ricevere l'altro, a rassicurarlo. L'educatore professionale è quindi, agente di cambiamento, provocatore di senso e di nuovi significati nell'esistenza delle persone in difficoltà in vista del potenziamento ottimale dei processi di autonomia e di appartenenza all'interno del comune contesto sociale³.

I professionisti dell'educazione e della cura educativa devono promuovere lo sviluppo dell'autonomia, dell'impegno, della capacità di stabilire relazioni significative con adulti diversi dai genitori e dai coetanei. Egli deve tenere nella massima considerazione le potenzialità dei ragazzi per capire quali obiettivi possono essere raggiunti; deve incoraggiare i giovani a prendere delle iniziative e deve organizzare attività che coinvolgono anche l'intera comunità. Tra le attività che possono facilita-

¹ M.V. Isidori & A. Vaccarelli, *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza*, cit., p. 153.

² P. Gaspari, *La Pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*, Anicia, Roma 2012, p. 52.

³ Ivi, p. 94.

re l'espressione delle emozioni va ricordato il defusing, un intervento di primo soccorso da porre in essere necessariamente entro le 12 ore successive all'evento catastrofico. Il defusing implica il ripristino della condizione ex ante rispetto all'avvicinarsi dell'evento stesso e sollecita la ricostruzione approfondita del modo in cui il disastro è stato vissuto personalmente da ognuno dei partecipanti, momento per momento, facilitando l'espressione dei sentimenti e delle emozioni in un clima di ascolto comprensivo e condivisione dell'esperienza. Devono mettere in atto azioni che abbiano come obiettivo principale quello di ricostruire la dimensione esistenziale. La situazione di emergenza determina infatti in chi la subisce un forte spaesamento e uno scollamento dalla realtà circostante. Queste sensazioni e le conseguenti emozioni sono vissute in maniera amplificata da bambini e adolescenti e, dunque, il lavoro dell'educatore si esplicita nella costante e rassicurante presenza, nella condivisione delle esperienze vissute e nella costruzione di legami significativi con i protagonisti dell'evento. Possono proporre delle attività in gruppo grazie alle quali i ragazzi possono interagire tra loro, liberare la propria creatività e comprendere l'importanza della collaborazione. Le attività condotte in gruppo consentono ai ragazzi di conoscersi in maniera più approfondita, di scoprire valori, limiti e risorse di ogni membro del gruppo stesso. I professionisti dell'educazione, in condizioni di crisi, devono creare un clima caloroso e mantenere nei bambini e negli adolescenti un sano sviluppo nonostante il trauma vissuto e vedere la vita e le relazioni in continuità tra di loro. Egli, nel suo intervento, deve partire dal presupposto che un evento tragico altera la possibilità di percepirsi come soggetti e la capacità di mantenere il giusto contatto con la realtà. Bisogna che l'educatore attivi tutte le risorse personali e coinvolga in questo processo anche i familiari; che dialoghi con i ragazzi per capire cosa pensano in relazione all'evento traumatico anche per mettere in luce eventuali convinzioni distorte riguardo all'accaduto⁴.

Egli deve valorizzare la tendenza attualizzante, intesa come la capacità di autorealizzazione presente in ciascuno di noi⁵. Egli, dunque, deve essere in grado di favorire momenti di crescita personale del ragazzo con la costruzione di spazi di condivisione che siano espressione

⁴ M.V. Isidori Et A. Vaccarelli, *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 10.

⁵ F. Gatto, *Bisogni educativi speciali. Criteri per una scuola inclusiva*, in M. Baldacci Et M. Corsi (a cura di), *Una Pedagogia per la scuola*, Tecnodid, Napoli 2008, pp.173-191.

di sé⁶. Deve utilizzare poi la narrazione che nell'ambito dell'esperienza traumatica può costituire un modello interpretativo dell'esperienza. L'educatore assumerà il ruolo di facilitatore e di guida, favorendo anche lo scambio di storie e di esperienze. La scrittura per i giovani costituisce una metodologia attraverso cui si può ricongiungere il mondo interiore e il mondo esteriore. Essa può essere considerata anche una chance formativa che consente la possibilità di dilatare il campo d'esperienza tendendo verso un orizzonte di senso pedagogicamente orientato. I professionisti dell'educazione e della cura educativa devono possedere delle abilità socio-emotive che gli consentiranno di sintonizzarsi sulle esperienze emozionali dei ragazzi con spirito critico, empatia, accettazione positiva e incondizionata, nonostante le difficoltà. L'educatore deve lavorare su quei fattori personali, sociali e psicologici che possono riattivare lo slancio vitale e progettare un più stretto legame con le realtà territoriali e istituzionali. Fondamentale è la gestione delle emozioni se si considera che gli educatori sono esposti a situazioni di stress e di smarrimento correlate agli eventi traumatici, meglio conosciuti come disturbi post traumatici da stress. In situazioni di emergenza e di crisi è opportuno educare alla resilienza. Dal punto di vista psicopedagogico, il concetto di resilienza rimanda alla capacità di affrontare le avversità e uscirne rafforzati ed aperti alla ricerca di nuovi equilibri presenti e futuri. I professionisti dell'educazione educano alla resilienza nel momento in cui promuovono e valorizzano le risorse individuali, familiari e sociali e nel momento in cui qualsiasi altro ambiente educativo si connota quale fattore protettivo. È opportuno poi sottolineare come la resilienza si sviluppi laddove viene accresciuta la considerazione positiva della persona che vive in contesti in cui predominano il disagio e la fragilità, e quando viene presa in considerazione la fiducia nelle potenzialità di ciascuna persona. Fondamentale è inoltre il riconoscimento dell'identità personale in evoluzione e della specificità e originalità di ciascuno pur all'interno di categorie. Si educa alla resilienza nel momento in cui viene potenziato l'ascolto dei desideri, dei bisogni, delle potenzialità, del detto e del non detto della persona che vive situazioni di fragilità e anche quando si esalta l'ottimismo esistenziale. In contesti di fragilità esistenziale e di marginalità sociale, l'educazione alla resilienza costituisce il mezzo attraverso cui i soggetti riescono a tornare alla vita ed a riprogettare la

⁶ C. Castelli (a cura di), *Resilienza e creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 154.

propria esistenza. Per promuovere la resilienza, dunque, gli educatori devono dare "linfa vitale" e "significato" alla sofferenza attraverso la messa a punto di progetti che abbiano come obiettivo principale quello di ricollocare tali soggetti in un "orizzonte di senso" pedagogicamente orientato. Tale ricollocazione implica innanzitutto un presupposto fondamentale: l'educazione dopo un trauma, dopo una catastrofe che annienta la nostra voglia di vivere e ci rende incapaci di vivere e di affrontare la quotidianità in maniera serena, è sempre possibile, specie quando vi è il conforto dall'affetto di adulti di riferimento. Va sottolineato che chi si occupa in ambito educativo di un'emergenza, deve essere in grado di "farsi carico" delle problematiche dell'altro; deve aiutarlo a ridefinire il suo progetto esistenziale; deve riconoscersi nella relazione con l'altro in un cammino che si traduce in un processo di continua formazione, di coeducazione per costruire "insieme" una "storia comune".

Monica Guerra⁷ mette in evidenza come il nuovo sentimento educativo consista nell'attenzione alla cura. La nostra autrice ribadisce con forza come l'urgenza educativa richieda competenze trasversali, dialoghi interdisciplinari, l'ascolto di tutti, l'esercizio più alto dell'autostima. Elena Malaguti ritiene che educarsi in tempo di crisi comporti la consapevolezza che, prima di stabilire quale sia lo scenario verso cui tendere, sia fondamentale imparare a sostare nelle relazioni attraverso un processo non solo autoriflessivo ma anche metacognitivo e critico⁸.

Considerazioni conclusive

Gli educatori impegnati nella gestione di situazioni di emergenza e di crisi devono essere in grado di promuovere l'educazione alla crisi e alla fragilità come opportunità di crescita personale e possibilità di riprogettazione esistenziale. Nell'intenzione di chi scrive, però, devono anche essere venditori di speranza. A questo proposito Gianni Rodari afferma: «Se io avessi una botteguccia fatta di una sola stanza vorrei mettermi a vendere sai cosa? La speranza»⁹.

⁷ M. Guerra, *Dall'emergenza può emergere un nuovo sentimento educativo*, in «Il Sole 24 Ore», Milano 13/5/2020.

⁸ E. Malaguti, *Educarsi in tempi di crisi, Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*, Aras, Fano 2020, p. 227.

⁹ G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi, Torino 2020, p. 97.

Riferimenti bibliografici

- Cyrulnik B. (2009), *Autobiografia di uno spaventapasseri*, Milano: Raffaello Cortina.
- Gaspari P. (2021), *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2012), *La Pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*, Roma: Anicia.
- Isidori M.V. & Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza Didattica nell'emergenza*, Milano: FrancoAngeli.
- Isidori M.V. & Vaccarelli A. (2012), *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e di post-emergenza*, Roma: Armando.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza, come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento: Erickson.
- Malaguti E. (2020), *Educarsi in tempi di crisi*, Fano: Aras Edizioni.
- Tomkiewicz S. (2000), *L'adolescenza rubata. Divenire se stessi al di là della violenza*, Como: RED Edizioni.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, Milano: Franco Angeli.

"VEDERE IL BICCHIERE MEZZO PIENO":
APPROCCI *STRENGTHS-BASED* NELLA FORMAZIONE DOCENTI
PER UNA PROGETTAZIONE ORIENTATIVA
VOLTA AL BENESSERE OLISTICO DELLA COMUNITÀ EDUCANTE

Erika Marie Pace, Rossella D'Agostino

Università degli Studi di Salerno

1. Formazione docenti: perché concentrarsi
sul «bicchiere mezzo pieno»?

Al fine di promuovere il perseguimento del successo scolastico e una società giusta e inclusiva, "riconoscere lo *specifico potenziale* di apprendimento del soggetto, e la capacità di coniugarlo con il merito, il talento, il potenziale"¹ è fondamentale per tutti gli studenti, indipendentemente dalle caratteristiche personali e dall'ambito familiare, culturale e socioeconomico. In quest'ottica, la scuola costituisce il luogo in cui tale diritto si acquisisce attraverso il potenziamento delle proprie capacità e lo sviluppo di abilità e competenze di base e trasversali necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, abilità decisionale e progettualità, avviando così un percorso orientativo continuo lungo l'arco della vita. L'orientamento, in quanto processo educativo trasversale, è inteso come sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni e al riconoscimento dei talenti e delle attitudini, favorendo il superamento delle difficoltà nel processo di apprendimento². Pertanto, esso si configura come un costrutto complesso, intrinsecamente legato all'educare e al formarsi³, investendo la persona nella sua globalità⁴. L'orientamento, in sintesi, permette a ciascuno di comprendere la propria posizione

¹ U. Margiotta, *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia 2009, in G. Alessandrini (a cura di), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 33.

² Linee Guida per l'orientamento, Decreto MIM 22.12.2022, n. 328 (punto 4), consultabile: <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>.

³ A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, FrancoAngeli Editore, Milano 2018, p. 13.

⁴ M. Sibilio, *La funzione orientativa della didattica semplexa*, in «Pedagogia oggi», vol. 1, 2015, pp. 327-334, p. 328.

spazio-temporale e di collocare il proprio progetto di vita all'interno di un contesto più ampio⁵.

A scuola, il docente svolge il ruolo chiave di facilitatore di questo percorso finalizzato alla crescita e alla maturazione della persona sia in ambito formativo che sociale e lavorativo⁶. Di conseguenza, uno degli scopi prioritari dei percorsi formativi per i futuri docenti diventa lo sviluppo di una consapevolezza profonda delle proprie azioni didattico-educative al fine di essere in grado di progettare, implementare e valutare interventi efficaci ad accompagnare gli studenti nella delineazione del loro progetto di vita, e nella definizione e scelta delle strategie per realizzarlo e valutarlo. Per raggiungere tale obiettivo, l'acquisizione di un bagaglio di competenze, tra cui quelle metodologico-didattiche, riflessive e di ricerca, è necessaria ma occorre anche un cambio di prospettiva che miri all'individuazione di ciò che funziona, dei punti di forza e delle potenzialità individuali e collettive⁷, il cui impatto e i cui risultati sono potenzialmente utili per lo sviluppo di una capacità metodologica volta all'individuazione, alla scelta e alla capitalizzazione delle risorse. Un'ampia letteratura⁸ afferma che sostenere tale punto di vista non solo aiuti a promuovere una cultura scolastica inclusiva, ma faciliti anche l'acquisizione di valori e atteggiamenti necessari per essere agenti del cambiamento⁹.

Durante l'insegnamento di 30 ore "Qualità della vita e progetto di vita: dalla programmazione alla valutazione", svolto presso l'Università degli Studi di Salerno tra ottobre 2022 e giugno 2023 nell'ambito del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità¹⁰, ci si è posti lo scopo di creare maggiore consapevolezza e facilitare l'acquisizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari ai docenti per essere in grado di progettare, implementare e valutare interventi scolastici orientativi, incentrati sulla qualità della vita e progetto di

⁵ G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza, Roma-Bari 2009, p. 41.

⁶ https://docentitutor.istruzione.it/il_piano.html.

⁷ E. Pace & P. Aiello, *Strengths-based community interventions to promote inclusion for wellbeing: (Re)discovering individual and collective resources*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X, 2, pp. 160-168, <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-15>.

⁸ E. Pace & P. Aiello, *op. cit.*, 2022.

⁹ OECD (2019), *Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning framework*, OECD Learning Compass 2030, OECD, <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>.

¹⁰ Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Decreto 10 settembre 2010, n. 249. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg>.

vita, che mirano a promuovere l'inclusione e il benessere nella comunità educante. A tal proposito, le teorie e i modelli presentati nel corso dell'insegnamento promuovono approcci *bottom-up* basati sui punti di forza e nei quali partecipazione, *ownership*, e appartenenza sono i capisaldi per lo sviluppo di interventi efficaci e sostenibili nel tempo. Questa prospettiva invita la comunità educante ad individuare le risorse (punti di forza/*assets*) disponibili internamente e esternamente e considera tutti i membri della comunità come agenti del cambiamento. Le attività didattiche proposte hanno avuto l'obiettivo di promuovere un approccio di apprendimento iterativo, stimolando la riflessione continua in e sull'azione¹¹, lo sviluppo del pensiero critico e l'agire intenzionale e responsabile per un benessere collettivo (OECD, 2019)¹².

Il presente contributo mira a fornire alcune suggestioni emerse dai risultati della ricerca qualitativa condotta con quattordici partecipanti del corso al fine di raccogliere le loro opinioni circa l'eventuale ricaduta dei contenuti proposti e degli approcci didattici utilizzati per stimolare un cambiamento di prospettiva da un modello deficitario a un modello *strengths-based*, il quale mira all'individuazione dei punti di forza e delle risorse sì da agire in modo proattivo dinanzi a situazioni complesse¹³.

2. Metodologia della ricerca

Sulla base delle riflessioni sopraesposte, l'obiettivo principale della ricerca è stato esplorare la prospettiva dei frequentanti in merito ai contenuti e agli approcci didattici utilizzati durante il corso di sostegno VII Ciclo svolto presso l'Università degli Studi di Salerno e, più nello specifico, durante il modulo "Qualità della vita e progetto di vita: dalla programmazione alla valutazione". Il focus ha riguardato la ricaduta dell'utilizzo degli approcci didattici utilizzati poiché, secondo la letteratura scientifica, tali approcci promuovono il cambio di prospettiva da un approccio deficitario ad un approccio che mira ad individuare i punti di forza, le potenzialità e le risorse non solo dell'individuo ma della collettività, partendo proprio

¹¹ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, vol. 5126, Basic Books, New York 1984.

¹² OECD (2019), *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning framework*, OECD Learning Compass 2030.

¹³ M. Sibilio, *La didattica semplessa*. Liguori Editore, Napoli 2013.

dall'individuazione delle proprie risorse interne ed esterne. In linea con il modello di ricerca dell'*appreciative inquiry*¹⁴, tale metodo di raccolta dati ha consentito, allo stesso tempo, di dare ai docenti l'opportunità di riflettere sulla propria esperienza vissuta nei mesi precedenti attraverso una lente positiva, pensando a quello che hanno acquisito durante un periodo così faticoso e focalizzando le proprie attenzioni sulla propria crescita sia sul piano personale che professionale.

La ricerca ha previsto 14 interviste semi-strutturate. Tutti i partecipanti hanno frequentato il VII Ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, tenutosi presso l'Università degli Studi di Salerno nell'anno accademico 2022/2023. L'invito a partecipare alla ricerca è stato esteso a tutti i corsisti frequentanti la Scuola Secondaria II° Grado (N=419) che hanno frequentato il programma specifico descritto precedentemente. L'età dei corsisti, i quali appartenevano a tre gruppi classe suddivisi in ordine alfabetico (Tab. 1), variava tra i 23 e i 60 anni e la maggior parte (83%, n=346), erano di sesso femminile. Tra essi, 47 corsisti si sono resi volontari per partecipare alla ricerca. Al fine di ottenere un gruppo di partecipanti il più eterogeneo possibile dei frequentanti all'insegnamento, i criteri utilizzati per scegliere tra i partecipanti volontari sono stati: il genere, l'età e l'appartenenza al gruppo classe, come illustrato nelle tabelle.

Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3
178 corsisti (42%)	125 corsisti (30%)	118 corsisti (28%)
7 intervistati	4 intervistati	3 intervistati

Tab. 1. Numero di corsisti diviso per gruppi e numero di intervistati per gruppo.

Anno di nascita	1960-1973	1974-1987	1988-2001	Età sconosciuta
Totale numero corsisti	46 (11%)	203 (48,5%)	169 (40,3%)	1 (0,2%)
	3 intervistati, 1 femmina, 2 maschi	6 intervistati; 4 femmine, 2 maschi	5 intervistati; 4 femmine, 1 maschio	

Tab. 2. Divisione per anno di nascita e genere dei partecipanti.

¹⁴ D. Cooperrider & D. Whitney, *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*, Berrett-Koehler, San Francisco 2005.

Le interviste sono state condotte tra Aprile e Maggio 2023, successivamente al completamento e l'attribuzione del voto all'insegnamento. Nove interviste si sono tenute in presenza, mentre le altre 5 online, tramite la piattaforma Microsoft Teams, sulla base delle esigenze degli intervistati. Tutte le interviste sono state video e/o audio registrate previo il consenso da parte dei partecipanti. La durata media delle interviste è stata di 46 minuti.

Nella costruzione delle domande di ricerca, si è posta maggiore attenzione su argomenti macro, da cui poi definire la struttura delle interviste. In questo contributo ci si concentra sui seguenti punti:

1. la loro opinione riguardo al contenuto del modulo; la loro esperienza con la pratica riflessiva e la loro opinione sulla sua importanza per la crescita professionale e personale;
2. la loro opinione sull'efficacia nello spostare il loro focus da un approccio basato sui deficit a uno basato sui punti di forza.

Una volta trascritte tutte le interviste, garantendo l'anonimato, le trascrizioni sono state analizzate tramite l'approccio dell'analisi tematica di Braun e Clarke (2006)¹⁵.

3. Risultati

Dall'analisi è emerso che tutti gli intervistati hanno ritenuto che il contenuto dell'insegnamento "Qualità della vita e progetto di vita: dalla programmazione alla valutazione" fosse molto pertinente e che gli obiettivi fissati per il modulo fossero stati raggiunti, esprimendo opinioni positive riguardo al livello di efficacia dell'insegnamento nello spostare il loro focus da un approccio basato sui deficit a uno basato sui punti di forza. Tutti gli intervistati hanno considerato utili le attività riflessive proposte, prediligendo quelle che prevedevano l'uso delle TIC e/o delle immagini vive. Due dei partecipanti intervistati hanno dichiarato una sensazione di smarrimento e confusione.

Uno degli intervistati ha aggiunto di aver adottato una delle attività riflessive con i suoi studenti in classe per promuovere la consapevolezza sull'educazione inclusiva. Dieci intervistati hanno dichiarato che il modu-

¹⁵ V. Braun & V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, in «Qualitative research in psychology», vol. 3, n. 2, 2006, pp. 77-101, doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.

lo specifico è stato fondamentale in quanto li ha aiutati a cambiare le loro convinzioni riguardo alla concreta attuazione delle pratiche inclusive, tra cui: acquisire una maggiore consapevolezza sull'importanza di cercare "ciò che è forte" negli individui e nella comunità; prestare maggiore attenzione a "ciò che lo studente con bisogni aggiuntivi può fare". Tuttavia, alcuni hanno anche attribuito questo cambiamento all'intero corso. Infine, gli intervistati che ritenevano di avere già un approccio positivo prima del corso hanno commentato che il modulo ha fornito loro un senso di rassicurazione, talvolta fonte di ispirazione. Uno ha sottolineato che, fin dall'inizio, ha vissuto questo modulo come una serie di slogan che sentiva di aver fatto propri. La fase di restituzione, pur se in gruppi molto grandi, è stata efficace, in quanto molti sono riusciti a riflettere sui temi proposti mediante differenti punti di vista.

4. Prospettive future

Tale studio è stato un'opportunità fondamentale al fine di progettare il programma dell'insegnamento, rispondendo efficacemente alle esigenze dei corsisti. Dalle riflessioni degli intervistati è emersa l'importanza della conoscenza dei *background* dei corsisti, come esempio pratico dell'individuazione, della scelta e della capitalizzazione delle risorse interne ed esterne. La creazione di un ambiente sicuro e inclusivo, l'utilizzo delle tecnologie e degli stimoli visivi rendono i concetti chiave e le riflessioni più impattanti, coinvolgenti e incisivi, incentivando la partecipazione. Come definito da Antonovsky¹⁶ spostare il focus alle origini della salute e ai fattori che possono guidare l'individuo verso un totale stato di benessere, è il primo passo verso il cambiamento. Un cambiamento che parte dal singolo fino a raggiungere l'intera comunità educante.

Riferimenti bibliografici

Aiello P. & Pace E.M. (2020), *Inclusive educational principles, policies and practices in Italy*, Oxford: Oxford Encyclopedia of Education, Oxford University Press, pp. 1-22.

¹⁶ A. Antonovsky, *The salutogenic model as a theory to guide health promotion*, in "«Health Promotion International», vol. 11, n. 1, 1996, pp. 11-18.

- Alessandrini G. (a cura di) (2014), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano: FrancoAngeli.
- Antonovsky A., *The salutogenic model as a theory to guide health promotion*, in «Health Promotion International», vol. 11, n. 1, 1996, pp. 11-18.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento: Erickson.
- Bianchi M. (2023), *Il Community Development nel Terzo settore italiano. Cittadini e costruttori di comunità*, Milano: FrancoAngeli.
- Biesta G.J.J. Et Tedder M., *Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective*, in «Studies in the Education of Adults», 39(2), 2007, pp. 132-149.
- Braun V. Et Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, in «Qualitative research in psychology», vol. 3, n. 2, 2006, pp. 77-101, doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Cooperrider D. Et Whitney D. (2005), *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*, San Francisco: Berrett-Koehler.
- Cottini C., Morganti A. (2015), *Evidence-based education e pedagogia speciale: Principi e modelli per l'inclusione*, Roma: Carocci.
- Domenici G. (2009), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari: Editori Laterza.
- Emirbayer M. Et Mische A., *What is Agency?*, in «American Journal of Sociology», 103, 1998, pp. 962-1023.
- Faggioli R., *Agency and embodied experience in Global Citizenship Education*, in «Pedagogia oggi», 19(2), 2021, pp. 131-137.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Decreto 10 settembre 2010, n. 249, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg>.
- Linee Guida per l'orientamento, Decreto MIM 22.12.2022, n. 328 (punto 4), <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>.
- Margiotta U. (2009), *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM], Docenti Tutor, 2023, https://docentitutor.istruzione.it/il_piano.html.
- Mura A. (a cura di) (2018), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, Milano: FrancoAngeli.
- McKnight J.L. Et Russell C. (2018), *The four essential elements of asset-based community development: What is distinctive about an Asset-based Community Development process?*, Chicago-Illinois: ABCD Institute.
- OECD (2019), *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning framework*, OECD Learning Compass 2030, OECD, <https://www.oecd.org/education/2030project/teachingandlearning/learning/>.

- Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento del Comitato di esperti al Congresso internazionale UNESCO, Bratislava 1970.
- Russell C. & McKnight J.L. (2022), *The Connected Community. Discovering the Health, Wealth, and Power of Neighbourhoods*, Oakland: BerrettKoehler Publishers, formato kindle.
- Pace E.M. (2017), *Instilling teachers' willingness to foster inclusive classroom practices. Can simplicity address this complexity?*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pace E.M. & Aiello P., *Strengths-based community interventions to promote inclusion for wellbeing: (Re)discovering individual and collective resources*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X, 2, 2022, pp. 160-168, doi: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-15>.
- Pace E.M., Sharma U. & Aiello P., *Includere nonostante la/a distanza: si può?*, in «Nuova Secondaria», Anno XXXVIII, n. 2, ottobre 2020, pp. 443-61.
- Pace E.M., Sibilio M. (2020), *Un approccio salutogenico per promuovere l'incremento dei livelli di inclusione nelle scuole*, in Caldin R. (a cura di), *Le società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, Il tomo, Sezione SIPeS, Ricerca, Scenari, emergenza sull'inclusione, Atti del convegno internazionale SIRD, pp. 210-217.
- Schön D. (1984), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, vol. 5126, New York: Basic Books.
- Sen A. (1983), *Capability and Well-Being*, in Nussbaum M. & Sen A. (eds.), *The Quality of Life*, Oxford; online edn., Oxford Academic, 1 Nov. 2003, doi: <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0003>.
- Sibilio, M. (2013), *La Didattica Semplessa*, Napoli: Liguori.
- Sibilio M. (2015), *La funzione orientativa della didattica semplessa*, in «Pedagogia oggi», vol. 1, 2015, pp. 327-334.
- Sibilio M. & Aiello P. (2018), *Lo Sviluppo Professionale dei Docenti. Ragionare di «Agentività» per una Scuola Inclusiva*, Napoli: Edises.

PROCESSI INCLUSIVI PER LE PERSONE ADULTE CON SINDROME X FRAGILE

Alessia Tomei, Amalia Lavinia Rizzo

Università degli Studi Roma Tre

1. La Sindrome X Fragile: cos'è, eziologia e sintomatologia

La Sindrome X Fragile (FXS) – o sindrome di Martin Bell – è una malattia genetica ereditaria rara che rappresenta ad oggi la prima causa di disabilità intellettiva. Essa colpisce circa un maschio su 4000 e una femmina su 8000¹. La causa che porta a questa sindrome è una mutazione totale o parziale del gene FMR1 (Fragile X Messenger Ribonucleoprotein 1), presente sul braccio lungo del cromosoma X. Il gene contiene una sequenza ripetuta dei tre nucleotidi Citosina, Guanina, Guanina (CGG) in un numero compreso tra 5 e 45 negli individui con genotipo tipico; quando le ripetizioni di CGG aumentano, avviene la mutazione del gene: se si hanno tra le 46 e le 199 ripetizioni, gli individui vengono definiti portatori sani, mentre nel caso di un numero di ripetizioni superiore a 200 si parla di mutazione completa².

La differenza di numeri tra maschi e femmine con FXS è dovuta alla particolare modalità di trasmissione della malattia³. I maschi con mutazione completa sono sempre affetti e presentano i sintomi della malattia poiché nelle loro cellule è presente un unico cromosoma X, mentre solo una parte delle femmine portatrici della mutazione ne manifestano effettivamente i sintomi, in quanto in ciascuna cellula l'attivazione di uno dei due cromosomi X è casuale e la compromissione dipende dalla proporzione tra le cellule in cui si attiva l'X sano e le cellule in cui si attiva l'X fragile⁴.

¹ S. Sherman, *Epidemiology*, in R.J. Hagerman & A. Cronister (a cura di), *Fragile X Syndrome. Diagnosis, treatment and research*, MD: John Hopkins University Press, Baltimore 1996.

² D.L. Falsetto, D.A. Anselmi & D.F. El Fakhri, *Sindrome di Martin-Bell o Sindrome del cromosoma X fragile (FRAX)*, Centro di riabilitazione 31, 1990.

³ S. Lanfranchi & R. Vianello, *La sindrome di X fragile: caratteristiche cognitive*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», VIII, n. 3, 2004, pp. 437-458.

⁴ F. Corona & T. De Giuseppe, *L'identikit dell'X Fragile tra comprensione genetica, poten-*

La mutazione completa porta all'inattivazione del gene FMR1, responsabile della produzione della proteina FMRP (Fragile X Mental Retardation Protein), la quale svolge un ruolo importante nella regolazione della sintesi proteica delle cellule nervose e nei processi neuronali alla base dell'apprendimento⁵.

La Sindrome X Fragile ha delle ripercussioni sugli individui, in ambito fisico, cognitivo e comportamentale⁶. A livello cognitivo le difficoltà principali sono principalmente:

- disabilità intellettiva;
- difficoltà di apprendimento;
- ritardo nello sviluppo del linguaggio;
- difficoltà di comunicazione;
- difficoltà ad organizzare le informazioni;
- difficoltà con abilità motorie fini e grossolane.

A livello comportamentale le persone con FXS presentano delle caratteristiche peculiari come:

- iperattività o disturbo dell'attenzione;
- ansia e timidezza;
- difficoltà a mantenere il contatto visivo;
- comportamento simil-autistici;
- discorsi ripetitivi;
- aggressività;
- disagio ad essere toccati;
- scarso senso dell'equilibrio.

In ambito fisico le principali particolarità sono riconoscibili soprattutto negli individui di sesso maschile e sono relative a:

- scarso tono muscolare;
- iperestensibilità delle giunture;
- viso stretto e allungato;
- fronte e mandibole prominenti;
- orecchie larghe e sporgenti;

zialità fenotipiche, bisogni potenziali ed emergenze educative inclusivo-socio-emotive, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VI, n. 1, 2018, pp. 51-62.

⁵ D. Devys *et al.*, *The FMR1 protein is cytoplasmic, most abundant in neurons and appears normal in carriers of fragile X permutation*, in «Natural Genetics», IV, 1993, pp. 335-340.

⁶ Caratteristiche della Sindrome X Fragile, *Associazione Italiana Sindrome X Fragile*.

- testicoli grandi nei maschi (macroorchidismo);
- piedi piatti;
- prolasso della valvola mitrale.

2. Il diritto al lavoro: normativa di riferimento

A livello nazionale e internazionale la normativa relativa all'inserimento lavorativo delle persone con disabilità, in questo caso con Sindrome X Fragile, mira all'inclusione.

In Italia uno dei principi fondamentali della Costituzione promuove il lavoro come diritto di tutti i cittadini. L'articolo 4 della Costituzione Italiana sancisce infatti:

La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto.

Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società⁷.

Per quanto riguarda la disabilità, la legge di riferimento è la n.68 del 12 marzo 1999, "Norme per il diritto al lavoro dei disabili"⁸ che ha come finalità la «promozione dell'inserimento e della integrazione lavorativa delle persone disabili nel mondo del lavoro attraverso servizi di sostegno e di collocamento mirato». Essa impone a tutti i datori di lavoro, pubblici e privati, con più di 15 dipendenti, di riservare una quota delle proprie assunzioni ai soggetti con disabilità certificata. Inoltre, è proprio con la legge 68/99 che, nell'articolo 2, si introduce il concetto di "collocamento mirato":

Per collocamento mirato dei disabili si intende quella serie di strumenti tecnici e di supporto che permettono di valutare adeguatamente le persone con disabilità nelle loro capacità lavorative e di inserirle nel posto adatto, attraverso analisi di posti di lavoro, forme di sostegno, azioni positive e soluzioni dei problemi connessi con gli ambienti, gli strumenti e le relazioni interpersonali sui luoghi quotidiani di lavoro e di relazione.

Sul piano internazionale un importante punto di riferimento è la *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*⁹, approvata

⁷ Costituzione Italiana, articolo 4.

⁸ Legge 68/1999, *Norme per il diritto al lavoro dei disabili*.

⁹ United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, 2006.

dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006. In particolare, l'articolo 27 fa riferimento ai temi del lavoro e dell'occupazione, recitando:

Gli Stati Parti riconoscono il diritto al lavoro delle persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri; segnatamente il diritto di potersi mantenere attraverso un lavoro liberamente scelto o accettato in un mercato del lavoro e in un ambiente lavorativo aperto, che favorisca l'inclusione e l'accessibilità alle persone con disabilità. Gli Stati Parti devono garantire e favorire l'esercizio del diritto al lavoro, anche a coloro i quali hanno subito una disabilità durante l'impiego, prendendo appropriate iniziative [...].

La normativa sottolinea quindi la necessità di promuovere l'inclusione lavorativa delle persone con disabilità affinché esse possano essere parte attiva della società e sentirsi realizzate nei diversi contesti – lavorativi e non – in cui sono inserite.

3. L'autodeterminazione

Quando si fa riferimento alla disabilità, è fondamentale menzionare il costrutto di "autodeterminazione", inteso come il diritto di ciascuna persona di effettuare delle scelte in maniera consapevole e autonoma nel corso della propria vita. Deci e Ryan elaborarono nel 1985 la "Teoria dell'autodeterminazione", definendo l'autodeterminazione come «la capacità di scegliere fra varie opportunità e di impiegare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali [...]»¹⁰. In Italia è Cottini a definire il "comportamento autodeterminato" da promuovere nelle persone con disabilità¹¹. Esso è caratterizzato da quattro dimensioni fondamentali:

1. autonomia, cioè la capacità della persona di agire sulla base del proprio sistema di valori e interessi, raggiungendo il funzionamento autonomo;
2. autoregolazione, intesa come abilità di autogestione della propria vita, attraverso tutte quelle strategie che consentono alla persona di avere un controllo sulla propria vita;

¹⁰ E.L. Deci Et R.M. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York 1985.

¹¹ L. Cottini, *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per sviluppare*, Centro Studi Erickson, Trento 2016, p. 18.

3. empowerment psicologico, cioè fiducia nelle proprie possibilità di successo e adeguati livelli di autoefficacia;
4. autorealizzazione, da intendere come grado di autoconoscenza e consapevolezza dei propri punti di forza e di lavoro.

Queste quattro componenti prendono forma nel comportamento autodeterminato, che Cottini sostiene essere caratterizzato da vari elementi costitutivi come capacità di scegliere, capacità di prendere decisioni, capacità di definire e raggiungere obiettivi, percezione di controllo e consapevolezza di sé¹². Per il raggiungimento della piena autonomia nel prendere decisioni e per la partecipazione sociale, ciascuna persona con Sindrome X Fragile deve essere aiutata nel cammino di riconoscimento del proprio diritto di autodeterminazione in particolare sul piano educativo, che deve essere focalizzato sull'apprendimento di competenze e sulla dispensazione di sostegni adeguati. Sono poi fondamentali «opportunità frequenti, intenzionali e ben strutturate, affinché gli individui possano acquisire, mostrare, praticare e sviluppare, anche solo parzialmente, le abilità e i comportamenti adeguati»¹³.

È proprio quando una persona si percepisce e si vede capace di portare a termine dei compiti o delle attività che acquisisce fiducia in sé stesso e potenzia la propria percezione di sé, alimentando la fiducia in sé e di conseguenza la propria autonomia e indipendenza.

4. Problema da affrontare e obiettivi di ricerca

Il principale problema che questa ricerca intende affrontare è relativo alla creazione di condizioni migliori per l'inclusione sociale delle persone adulte con X fragile.

La questione si articola in due contesti: in Italia si vuole analizzare la possibilità di creare una rete di aziende che possa permettere scambi tra ragazzi e ragazze con FXS al fine di realizzare tirocini o esperienze lavorative in ambienti nuovi e stimolanti; sul piano internazionale si vuole indagare che impatto hanno i tirocini lavorativi all'estero che l'Associazione Italiana X Fragile promuove per le persone con X fragile all'interno del progetto Erasmus+¹⁴.

¹² Ivi, p. 19.

¹³ Ivi, p. 20.

¹⁴ Progetto Erasmus, Associazione Italiana Sindrome X Fragile.

Gli obiettivi specifici di questo progetto di ricerca sono i seguenti:

- identificare i bisogni delle persone con Sindrome X Fragile, in particolare degli individui tra 18 e 20 anni;
- analizzare le azioni di inserimento lavorativo messe in atto nel contesto italiano e in almeno un contesto europeo per le persone con X fragile;
- costruire una rete di aziende italiane che promuovono e sostengono l'inserimento lavorativo di persone con X fragile;
- monitorare le esperienze di tirocinio lavorativo realizzate dalle persone con X fragile all'interno del progetto Erasmus+;
- costruire un percorso di formazione adeguato rivolto agli accompagnatori delle persone con FXS in partenza per i tirocini lavorativi del progetto Erasmus+;
- mettere a punto uno strumento di valutazione delle competenze lavorative delle persone con X fragile.

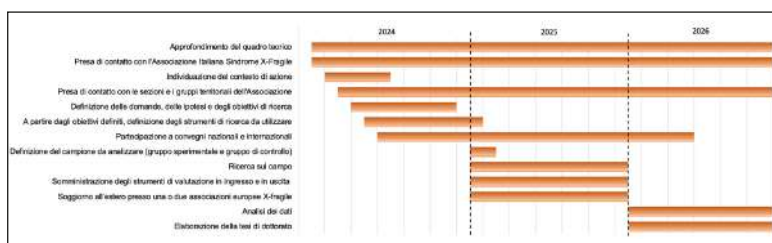
5. Metodologia, strumenti di ricerca e risultati attesi

La ricerca si configura come uno studio a carattere esplorativo con metodologia qualitativa. Gli strumenti individuati mirano ad analizzare qualitativamente il fenomeno dell'inclusione lavorativa e sociale delle persone con X fragile, con particolare attenzione alle esperienze vissute da loro stesse e da chi è loro vicino. Gli strumenti previsti sono:

- interviste;
- questionari somministrati alle famiglie, agli accompagnatori e alle persone con X fragile in partenza per i tirocini lavorativi promossi dall'Associazione Italiana X Fragile all'interno del progetto Erasmus+;
- diario di bordo;
- check lists su base ICF per l'osservazione strutturata dei comportamenti e delle caratteristiche delle persone all'interno del contesto lavorativo.

La ricerca ha durata triennale, con inizio a gennaio 2024 per concludersi nel dicembre 2026. Nel corso dei tre anni è costante l'analisi dello stato dell'arte della letteratura, così come la collaborazione con l'Associazione Italiana X Fragile è continuativa. Dopo una prima fase di identificazione del contesto, del problema e degli obiettivi di ricerca, è prevista una fase di costruzione degli strumenti di ricerca da somministrare successivamente al campione individuato (vedi Grafico 1).

I risultati attesi al termine dei tre anni sono relativi ad un avanzamento delle conoscenze nel campo dell'inclusione sociale delle persone con disabilità e in particolare con Sindrome X Fragile. Inoltre, si intende realizzare uno strumento di valutazione delle competenze lavorative delle persone con FXS e di costruire una rete di aziende italiane al fine di promuovere scambi tra persone con X fragile all'interno del contesto italiano.



Graf. 1. Pianificazione temporale delle azioni di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Caratteristiche della Sindrome X Fragile, *Associazione Italiana Sindrome X Fragile*, consultato il 10/08/2024, <https://xfragile.net/la-sindrome-x-fragile/caratteristiche-della-sindrome-x-fragile/>.
- Costituzione Italiana*, consultato il 18/08/2024, <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-4>.
- Devys D. et al., *The FMR1 protein is cytoplasmic, most abundant in neurons and appears normal in carriers of fragile X permutation*, in «Natural Genetics», IV, 1993, pp. 335-340.
- Falsetto D.L., Anselmi D.A. Et El Fakhri D.F. (1990), *Sindrome di Martin-Bell o Sindrome del cromosoma X fragile (FRAX)*, Centro di riabilitazione 31.
- Deci E.L. Et Ryan R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press.
- Corona F. Et De Giuseppe T., *L'identikit dell'X Fragile tra comprensione genetica, potenzialità fenotipiche, bisogni potenziali ed emergenze educative inclusivo-socio-emo-tive*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VI, n. 1, 2018, pp. 51-62.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Trento: Centro Studi Erickson, p. 18.

- Legge 68/1999, *Norme per il diritto al lavoro dei disabili*, consultato il 10/08/2024, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/03/23/099G0123/sg>.
- Progetto Erasmus, *Associazione Italiana Sindrome X Fragile*, consultato il 12/08/2024, <https://xfragile.net/progetto-erasmus/>.
- Lanfranchi S. & Vianello R., *La sindrome di X fragile: caratteristiche cognitive*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», VIII, n. 3, 2004, pp. 437-458.
- Sherman S. (1996), *Epidemiology*, in Hagerman R.J. & Cronister A. (a cura di), *Fragile X syndrome. Diagnosis, treatment and research*, Baltimore (MD): John Hopkins University Press.
- United Nations (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, consultato il 12/08/2024, <https://www.osservatoriodisabilita.gov.it/it/documentazione-relativa-alla-convenzione-delle-nazioni-unite/>.

GLI ORIZZONTI DI RICERCA
DEI GIOVANI STUDIOSI DI PEDAGOGIA SPECIALE
Donatella Fantozzi

GLI ORIZZONTI DI RICERCA DEI GIOVANI STUDIOSI DI PEDAGOGIA SPECIALE

Donatella Fantozzi

Università di Pisa

All'interno del Panel dedicato agli *Orizzonti di Ricerca dei giovani studiosi di pedagogia speciale* i contributi presentati sono stati ricchi e diversificati, seppure accomunati da un legame scientifico e professionale fortemente teso ad esplorare le prospettive e gli scenari che, partendo da contesti attuali, possano fare breccia e andare oltre, costruendo linee di ricerca che alimentandosi del passato e del presente della pedagogia speciale, siano capaci di preparare il terreno per ulteriori indagini e non solo; proprio su quel fertile terreno tipico della pedagogia speciale, si vedono affiorare germogli capaci di incoraggiare e spingere verso nuovi traguardi, come al contempo si notano approfondimenti che di diritto appartengono all'ambito scientifico che da sempre opera per l'inclusione, l'accessibilità, la progettazione universale.

Tutti i contributi presentati si armonizzano e si collocano perfettamente nell'alveo del convegno *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon*, tra studio e lavoro, tra teoria e prassi.

Quattordici i contributi esposti, molte le sedi accademiche rappresentate, segnale – questo – molto significativo del fatto che gli orizzonti di ricerca della pedagogia speciale sono diffusi, attraggono, affasciano. Moltissime le suggestioni, gli spunti, i dubbi scientifici che si sono generati.

Di seguito sono descritte sinteticamente tutte le ricerche presentate.

1. *I modelli interpretativi della diversità negli adolescenti come barriera alla partecipazione sociale*: attraverso la somministrazione di uno strumento quali-quantitativo (AATOS – Adolescents' Attitudes Towards Otherness), gli studiosi hanno potuto rilevare quanto la percezione del diverso da parte dei coetanei sia prevalentemente orientata al modello individuale del campione; i motivi dell'esclusione sociale quindi, sono da ricercare, per questi studenti, nei fattori intrinseci che determinano la diversità del compagno/a (E. Abbate & S. Pinnelli, Università del Salento).

2. *Indagine sull'impatto delle difficoltà di scrittura sul benessere scolastico degli studenti*: Lo studio, che ha coinvolto 21 bambini con difficoltà di scrittura nella fascia di età adeguata alla diagnosi di un eventuale DSA (8-10 anni), utilizzando il DDE-2 per identificare le difficoltà di scrittura e il QBS per valutare il benessere scolastico e i fattori di rischio, ha messo in evidenza una correlazione significativa tra difficoltà di scrittura e percezione di essere riconosciuti nel proprio impegno e nelle proprie capacità dagli adulti di riferimento (A. Biancalani, E. Cipollone, E. Tombolini, C. Chierichetti, F. Peluso Cassese, Università Telematica Pegaso, Università Telematica Cusano).

3. *Il fumetto per una didattica più inclusiva*: Secondo alcune ricerche la letteratura disegnata favorisce la comprensione di contenuti formativi complessi, il miglioramento delle abilità linguistiche, l'approccio alla lettura e alla scrittura, lo sviluppo delle capacità riflessive e del pensiero critico. L'indagine presentata intende dimostrare quanto la cosiddetta nona arte sia e possa essere un linguaggio con un alto potenziale didattico in grado di abbattere barriere grazie ad una espressività grafica eloquente, chiara e incisiva (C. D'Aprile, Università di Foggia).

4. *Apprendimento e divertimento fanno rima con...KAHOOT!*: L'intervento mostra il ruolo sempre più emergente e significativo, all'interno dei processi di apprendimento, dell'approccio basato sulla gamification. In particolare, lo strumento digitale Kahoot, oltre a coinvolgere piacevolmente gli studenti, permette il feedback in tempo reale, nonché l'interazione fra i partecipanti (M. D'Avino).

5. *Il silenzio come spazio dinamico del logos: traiettorie inclusive*: Il contributo presenta una ricerca condotta con i futuri docenti specializzandi per le attività didattiche di sostegno agli alunni con disabilità. Dai risultati emerge quanto l'unione tra *logos* ed *ergon* nel silenzio, inteso come linguaggio della riflessione, promuova la costruzione di senso positivo, favorisce il riconoscimento e il rispetto della diversità interpretativa e della variabilità nelle modalità di decifrazione di un'esperienza, secondo una traiettoria inclusiva (A. Di Paolo, F. Capodanno, A. Perrotta, Università di Salerno).

6. *Sostenere la professionalità docente per l'innovazione: il ruolo dell'educazione ambientale*: Il contributo esplora il ruolo svolto dall'educazione ecologica per l'innovazione educativo-didattica e lo sviluppo della professionalità dei docenti della scuola primaria. Attraverso uno studio

di caso guidato da un approccio di ricerca-azione collaborativo, si evidenzia come la co-costruzione di un progetto di educazione ambientale possa agire da catalizzatore per l'inclusione e il rinnovamento dei processi di insegnamento-apprendimento (S. Falchi, Università di Cagliari).

7. *Formazione servizi educativi 0-6 e progettazione educativa su base ICF*: il contributo descrive un percorso di formazione svoltosi presso l'Ambito Territoriale di Fabriano nell'a.s. 2023-24, rivolto al personale educativo e docente dei centri per l'infanzia e di scuola dell'infanzia. La formazione si è basata sull'approccio ECS, ponendosi l'obiettivo di promuovere il dialogo tra le istituzioni aderenti al sistema integrato 0-6, offrendo approfondimenti sulle tematiche dell'Embodied Cognition e sull'ICF, per realizzare una scheda di passaggio tra Nidi e scuole dell'infanzia in ottica inclusiva (C. Gentilozzi, A. Cuccaro, F. Gomez Paloma, Università Telematica Cusano, Università di Cassino e del Lazio Meridionale).

8. *Inclusione e valutazione formativa*: L'autrice illustra gli esiti emersi nel corso di 40 Focus Group condotti dal 2022 al 2024 con docenti di 30 istituti comprensivi, sul tema dell'inclusività in rapporto ai processi valutativi, in particolare sulla transizione dal voto numerico al giudizio descrittivo nella scuola primaria, mantenendo come cornice teorico-scientifica la prospettiva formativa della valutazione e del miglioramento degli apprendimenti (C. Gueli, Università Roma Tre).

9. *Gli studi sull'engagement nell'utilizzo degli edugame: quali framework teorici di riferimento?*: Negli ultimi anni è aumentato in maniera significativa l'interesse per l'utilizzo degli edugame in ambito scolastico; manca però ancora un chiaro framework di riferimento che consenta di individuare indicatori precisi per misurare l'engagement, sia in termini di benefici che di criticità. Tale contributo, partendo dagli esiti di una revisione sistematica della letteratura, si pone l'obiettivo di identificare i framework teorici dell'engagement, fondamentali nell'utilizzo degli edugame in ambito educativo (N. La Manna, S. Di Tore, M. Sibilio. Università di Macerata, Università di Salerno).

10. *Ogni lasciato è perso. la motivazione allo studio in contesti di devianza e marginalità sociale*: La ricerca prodotta indaga la relazione tra contesti multiproblematici e motivazione allo studio nei bambini. L'ipotesi di partenza è che, nonostante la letteratura suggerisca un legame tra abbandono scolastico precoce e contesti deprivati e marginali, la motivazione allo studio non sia necessariamente condizionata dal contesto (C.L. Moccia, F. Sabatano, Università di Salerno).

11. *La dimensione spaziale allocentrica in bambini ciechi ed ipovedenti gravi: intervista ai referenti cct italiani*: la ricerca riguarda un'intervista preliminare ai referenti CCT italiani per determinare lo stato dell'arte e fornire indicazioni per prospettive di ricerca future basate anche sull'utilizzo di Tangible user interfaces. Tutto ciò nel rispetto della consapevolezza che l'insegnamento di concetti spaziali nei bambini ciechi o ipovedenti avviene attraverso pratiche molto particolari di orientamento (M. Paoletta, L. Refrigeri, F. Baralla, Università del Molise).

12. *Le competenze digitali dei docenti nell'era postpandemica: autoefficacia e sviluppo professionale*: partendo dalle evidenze emerse durante il lockdown dovuto alla pandemia da COVID-19, il contributo presenta i risultati della somministrazione della versione italiana dell'Intrapersonal Technology Integration Scale a 602 docenti della scuola primaria, intendendo valutare l'autoefficacia dei docenti nell'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione nell'era postpandemica come componente dello sviluppo professionale (M. Pia, Università di Cagliari).

13. *Gioco e inclusione: riflessioni metodologiche sul progetto Family of ROBot (FROB)*: Il progetto interpreta il gioco come diritto dell'infanzia e come elemento cruciale nello sviluppo di tutti i bambini, compresi quelli con disabilità. L'approccio di co-design collaborativo permette di coinvolgere attivamente insegnanti e bambini nella progettazione, crea una circolarità utente-progettazione e assicura che le soluzioni tecniche siano ludicamente efficaci e adattate alle esigenze degli alunni (S. Cecchetti, S. D'Ambrosio, E. Prina, Università di Bergamo).

14. *Ergon inclusivo: strategie e metodologie didattiche esperite dai tirocinanti tfa*: Il contributo offre un'analisi delle strategie e delle metodologie didattiche impiegate dagli studenti del VI e VII ciclo di specializzazione per il sostegno che hanno svolto il tirocinio diretto presso gli istituti secondari di I grado. All'interno di un quadro di ricerca qualitativa, si evidenzia la persistenza di pratiche tradizionali e, al contempo, una crescente adozione di strategie innovative (E. Manila Raimondo, M. Muscarà, Università Enna Kore).

Gli aspetti che fanno da cornice comune a tutte le ricerche presentate sono la severità scientifica della prospettiva di indagine e degli strumenti di analisi, la chiarezza nel puntualizzare il focus, l'articolazione complessa dei lavori, la necessità di entrare e stare sul Territorio e, al contempo e

nel rispetto della reciprocità, la stessa necessità di far entrare il Territorio nella Scuola, nella ricerca e nella sperimentazione, nella consapevolezza del rapporto inscindibile tra pensiero e azione, azione e pensiero.

Riferimenti bibliografici

- Bruner J.S. (2016), *Il processo educativo dopo Dewey*, Milano: Armando Editore.
- d'Alonzo L. (2020), *Marginalità e apprendimento*, Brescia: Scholè.
- Di Tore S., Aiello P., Sibilio M. & Berthoz A., *Simplex didactics: promoting transversal learning through the training of perspective taking*, in «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 16(3), 2020.
- Gomez Paloma F. & Damiani P. (2015), *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied cognitive science per una scuola inclusiva*, Trento: Erickson.
- Muscarà M. (2018), *Scuola inclusiva e insegnante di sostegno: la specializzazione come componente essenziale della formazione iniziale dei docenti*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Sibilio M. & Aiello P. (2018), *Lo sviluppo professionale dei docenti: Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva*, Napoli: Edises Edizioni.
- Vygotskij L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.

I MODELLI INTERPRETATIVI DELLA DIVERSITÀ NEGLI ADOLESCENTI COME BARRIERA ALLA PARTECIPAZIONE SOCIALE DEI PARI CON DISABILITÀ

Elena Abbate, Stefania Pinnelli

Università del Salento

1. Integrazione e partecipazione: una riflessione sul ruolo dei pari

Il Report del 2018 dell'*European Agency for special needs and inclusive education*¹, evidenzia un legame significativo tra l'inclusione sociale a breve e a lungo termine² delle persone con disabilità e l'esperienza di una educazione inclusiva. Precisando che rispetto alla frequentazione di ambienti speciali, l'istruzione integrata favorisce maggiori opportunità di interazione tra pari per lo sviluppo delle relazioni amicali, del senso di appartenenza e delle reti di sostegno sociale. L'analisi della letteratura³, tuttavia, ci restituisce un quadro non rassicurante della qualità della partecipazione sociale degli alunni con disabilità inseriti in contesti formativi inclusivi, rilevando un "corto circuito sociale" nella transizione dai luoghi formali di apprendimento alla comunità più ampia. Una zona d'ombra nel processo di integrazione scolastica che sposta l'interesse della ricerca

¹ S. Symeonidou, *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*, in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, reperibile al link: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20%E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf.

² Per breve termine si intende il periodo in cui gli studenti frequentano la scuola, a lungo termine invece quando terminano il percorso scolastico.

³ G. Savarese, *Io e il mio amico disabile*, FrancoAngeli, Milano 2009; G. Bossaert, H. Colpin, S.J. Pijl & K. Petry, *Social participation of student with special educational needs in mainstream seventh grade*, in «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 93, 2013, pp. 1952-1956; A. Consiglio, M. Guarnera & P. Magnano, *La rappresentazione della disabilità nei bambini. Una verifica dell'ipotesi del contatto a scuola*, in «Scienze e ricerche», 1, 2014, pp. 105-114; A. De Boer & S. Pijl *The acceptance and rejection of peer with ADHD and ASD in general secondary education*, in «The Journal of Educational Research», 3, 2016, pp. 325-332; C. Mamas, A.J. Daly, S.R. Cohen & G. Jones, *Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings*, in «Learning, Culture and Social Interaction», 28, 2021, p. 100467; T.W. Shakespeare, *Disabilità e società. diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Erickson Trento 2017.

oltre quei fattori ad oggi maggiormente indagati e con cui generalmente si satura il concetto di integrazione: la presenza fisica in classe, la condivisione di percorsi formativi comuni, l'accettazione e la tolleranza della diversità; questi per quanto indispensabili, risultano insufficienti a determinare un processo di partecipazione sociale *piena, estesa, equa ed effettiva*⁴ in termini di *intensità del coinvolgimento* della persona disabile nella comunità di appartenenza⁵. Pertanto, all'interno di una prospettiva di promozione dei processi partecipativi autentici e significativi, è necessario orientare la ricerca verso un livello più profondo di analisi, ovvero focalizzare l'indagine all'interno di quel substrato di variabili che caratterizzano i legami affettivi nei contesti scolastici e che costituiscono le relazioni amicali rendendole stabili e durature. Nello specifico, il riferimento è alla qualità e alla valenza affettiva delle relazioni tra pari con e senza disabilità, alla tipologia e frequenza delle loro interazioni, alla percezione dell'alunno con disabilità in riferimento all'accettazione esperita e alle proprie competenze sociali e infine, le preferenze sociali e gli atteggiamenti espressi dai pari in riferimento ai compagni con disabilità. Proprio quest'ultimi costituiscono l'oggetto di interesse del presente studio, sollecitando una riflessione sui modelli interpretativi della disabilità che alimentano gli atteggiamenti e guidano i comportamenti di esclusione e marginalizzazione, riconoscendo nei pari un fattore determinante per il successo del processo di inclusione scolastica e sociale dei compagni con disabilità.

2. L'indagine esplorativa: metodologia e strumenti di ricerca

L'indagine esplorativa si colloca all'interno di un progetto di ricerca strutturato per il corso di dottorato in *Human and Social Sciences* presso l'Università del Salento e ha come obiettivo, indagare i fattori contestuali

⁴ Convenzione ONU, *Convention on the rights of persons with disabilities*, 2006. LEGGE 3 marzo 2009, n. 18, Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, in GU n. 61 del 14/03/2000.

⁵ B.M. Edwards, D. Cameron, G. King & A.C. McPherson, *How student without special needs perceive social inclusion of children with physical impairments in mainstream school: a scoping review*, in «International Journal of Disability Development and Education», 3, 2019, pp. 298-324.

e personali che determinano le relazioni all'interno del gruppo dei pari in alcune realtà scolastiche del territorio salentino. L'indagine si rivolge al mondo degli studenti della scuola secondaria di secondo grado e ha coinvolto nel periodo tra gennaio e marzo 2024, cinque istituti dislocati nella provincia di Lecce.

- Istituto Tecnico "G. Deledda", indirizzo biotecnologie sanitarie di Lecce;
- Liceo Scientifico "G. Banzi Bazoli" di Lecce;
- Liceo Classico "F. Capece" di Maglie;
- Istituto Tecnico "A. Meucci" indirizzo tecnico informatico di Casarano;
- Liceo Scientifico "A. Meucci" di Casarano;
- Istituto Professionale "A. de Pace" indirizzo servizi culturali e dello spettacolo di Lecce.

Il campione è composto da 117 studenti ($f = 45$; $m = 72$) di età compresa tra 15-18 anni di cui 6 ($f=1$; $m=5$) con disabilità. È stato condotto un campionamento a scelta ragionata, selezionando le unità di analisi in funzione delle tipologie di disabilità presenti nel gruppo classe (Fig. 1).

TIPOLOGIA DI DISABILITÀ	ORE SOSTEGNO	TIPOLOGIA DI PEI
Disabilità intellettiva moderata	18	Percorso differenziato
Ipoacusia bilaterale di grado medio	18	Percorso personalizzato con prove equipollenti
Autismo ad alto funzionamento	18	Percorso ordinario
Ipovisione di grado grave	18	Percorso ordinario
Disabilità motoria	18	Percorso personalizzato con prove equipollenti
Autismo a basso funzionamento	18	Percorso differenziato

Fig. 1. Sotto-campione alunni con disabilità.

Una scelta metodologica attuata in considerazione degli studi riportati in letteratura sulla correlazione tra il grado di coinvolgimento dello studente nel gruppo dei pari e la tipologia di disabilità. Nello specifico gli studenti con disabilità intellettive o multiple risultano meno accettati e a rischio di isolamento⁶, rispetto ai pari con disabilità motoria o sensoriale⁷.

Sono stati utilizzati per tutti gli studenti della classe i seguenti strumenti: *Sociogramma di Moreno* per la rilevazione dello status sociale dell'alunno con disabilità all'interno del contesto classe; *AATOS – Adolescents' attitudes towards otherness survey*⁸, una scala di valutazione degli atteggiamenti degli studenti e delle studentesse nelle tre componenti (affettiva, cognitiva, comportamentale), nei confronti dei compagni considerati diversi e perciò esclusi; *griglia per l'osservazione sistematica delle interazioni tra pari nel contesto scolastico*, specificatamente strutturata per rilevare: il numero e il genere dei compagni coinvolti nell'interazione; la durata e lo scopo dell'interazione e infine le modalità di gestione dell'interazione, se autogestita o supportata da un adulto o da uno/più compagni. Infine, partendo dalla tesi di Franta e Salonia⁹, che attribuiscono alle dinamiche comunicative una responsabilità specifica nei processi (di controllo, di fiducia ed emozionali) che strutturano rapporti umani di qualità, l'indagine esplora anche le competenze comunicative e di interazione degli studenti con disabilità, come variabile indipendente funzionale ai processi di inclusione, attraverso una intervista strutturata per il docente di sostegno.

⁶ A. De Boer Et S.J. Pijl, *The acceptance and rejection of peer with ADHD and ASD in general secondary education*, cit.; G. Bossaert, H. Colpin, S.J. Pijl Et K. Petry, *Social participation of student with special educational needs in mainstream seventh grade*, cit.; J.M. Asmus, E.W. Carter, C.K. Moss, E.E. Biggs, D.M. Bolt, T.L. Born et al. *Efficacy and social validity of peer network interventions for high school students with severe disabilities*, in «Journal on Intellectual and Developmental Disabilities», 2, 2017, pp. 118-137.

⁷ G. Bossaert, H. Colpin, S.J. Pijl, K. Petry, *Social participation of student with special educational needs in mainstream seventh grade*, 2013, cit.; A. Consiglio, M. Guarnera Et P. Maggiano, *La rappresentazione della disabilità nei bambini. Una verifica dell'ipotesi del contatto a scuola*, in «Scienze e ricerche», 1, 2014, pp. 105-114.

⁸ A. Frizzarin, H. Demo Et A. de Boer, *Adolescents' attitudes towards otherness: the development of an assessment instrument*, in «European Journal of Special Needs Education», 38(1), 2023, pp. 141-150.

⁹ H. Franta Et G. Salonia, *Comunicazione interpersonale: teoria e pratica*, Editrice LAS, Roma 1981.

3. Analisi dei risultati preliminari

Nel presente contributo si riportano i risultati preliminari limitatamente all'analisi dei dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario AATOS *Adolescents' attitudes towards otherness survey*. Uno strumento quali-quantitativo, che adottando un approccio ampio e non categorico della diversità, misura gli atteggiamenti di studenti e studentesse delle scuole secondarie nei confronti dei compagni considerati diversi e pertanto esclusi¹⁰. Lo strumento è costituito da 22 domande, le prime rilevano alcune variabili anagrafiche e socioculturali degli studenti (età, genere, scuola, nazionalità dei genitori), a seguire lo strumento presenta ai partecipanti una domanda aperta (fig. 2), in cui si chiede di descrivere (aspetto, comportamenti, interessi, caratteristiche particolari, ecc.) un/una compagno/a escluso/a a scuola perché considerato/a diverso/a. La persona descritta è identificata con il nome di Alex e costituisce il target su cui si misurano gli atteggiamenti dei rispondenti. Considerando l'obiettivo della ricerca, particolare rilevanza assumono le risposte alle seguenti domande aperte: "Alex è ... e secondo me potrebbe essere escluso perché...": "Secondo te, chi o cosa dovrebbe cambiare per far sì che Alex sia più incluso?". L'analisi delle risposte prevede un sistema di codifica in categorie; le categorie sono distinte in due macroaree: *fattori legati al target* (fattori personali) e *fattori esterni al target* (fattori contestuali). Nella ricerca presentata i risultati preliminari collocano buona parte delle risposte dei partecipanti¹¹ nella macroarea *fattori legati al target* (Fig. 2). È interessante osservare come i processi di esclusione si polarizzano intorno a fattori personali: il carattere, l'aspetto esteriore, il comportamento e le abilità sociali e relazionali del target. In riferimento alla disabilità, complessivamente dai risultati, non emerge l'indicazione diretta ed esplicita alla categoria come fattore di esclusione, presentando un numero di scelte non significativo, tanto da restituire alla ricerca un dato incoraggiante. Non bisogna, tuttavia, ignorare come le categorie maggiormente scelte richiamano caratteristiche o funzionamenti che appartengono a molti studenti con disabilità (inadeguate abilità sociali e comunicative, difficoltà comportamentali e di regolazione emotiva, aspetto esteriore goffo o impacciato ecc.).

¹⁰ A. Frizzarin & H. Demo, *Atteggiamenti delle e degli adolescenti nei confronti dei pari percepiti come "diversi": Validazione di uno strumento quali-quantitativo*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 40(7), 2023, pp. 144-160.

¹¹ Risultati riferiti a 68 studenti (59,13%) del campione totale.

fattori legati al target														
	carattere personalità	aspetto esterno	abitudini/ Comport	relazioni con gli altri	opinioni/ idee/hobby	rendimento scolastico	capacità/ abilità	condizioni di salute	cultura/ etnia	religione	disabilità	SES	id. generel or. Sessuale	
Scuola	10	11	8	8	4	1	1	1	1	0	1	0	0	
Meucci	8	8	8	7	2	4	2	1	3	1	2	2	0	
Meucci	8	5	6	4	8	0	0	0	2	0	3	1	2	
Capece	5	5	6	4	8	0	0	0	2	0	3	1	2	
Deledda	11	4	2	3	2	2	2	0	6	0	0	0	2	

Fig. 2. Fattori interni al target.

fattori esterni al target				
Scuola	perifaltri	gruppo	famiglia	scuola
Meucci	1	2	1	0
Meucci	6	0	1	0
Capece	5	3	2	0
Deledda	2	0	0	0

Fig. 3. Fattori esterni al target.

Analisi domanda 20: atteggiamenti classe				
Partecipante	Modello individuale/assimilativo	Modello sociale	Modello relazionale	Altro
Meucci	13	2	1	2
Meucci	11	1	3	3
Deledda	8	1	1	3
Capece	6	9	2	2
Banri	17	8	1	4
De Pace	14	2	1	2
Tot	69	23	9	16

Fig. 4. Modelli interpretativi - risultati preliminari.

Tra i fattori contestuali dell'esclusione (*esterni al target*) il ruolo dei pari emerge più degli altri (Fig. 3), confermando quanto riportato nel paragrafo introduttivo.

La rappresentazione della diversità, che restituisce il campione, è fortemente radicata a convinzioni lontane dalla prospettiva inclusiva e dai valori integrativi che la scuola dovrebbe promuovere negli studenti. La tesi della diversità come costrutto sociale, determinata dai contesti e non da fattori intrinseci all'individuo, che da decenni costituisce il fondamento di tutte le culture e pratiche inclusive scolastiche e sociali diffuse nel nostro Paese, sembra non convergere con l'idea che di essa hanno gli adolescenti. Uno scenario che assume contorni ancora più preoccupanti se si considerano i risultati delle risposte alla domanda aperta "Chi e cosa bisogna cambiare per includere Alex". Dalla codificazione delle risposte si evince che per il 60% del campione, per includere Alex è necessario che sia Alex stesso a cambiare, adattandosi ai contesti. È evidente la diffusa presenza di atteggiamenti individuali/assimilativi¹² che suggeriscono un modello dominante nell'interpretazione del processo di esclusione del diverso, caratterizzato da una totale deresponsabilizzazione del contesto.

4. Riflessioni conclusive

Quanto fin qui esposto mette in luce una fragilità nel processo di integrazione scolastica, espressa dagli studenti adolescenti inclusi nel campione considerato, che sollecita una riflessione su un duplice piano. Il primo fa i conti con i modelli comportamentali giovanili, radicati nella società attuale che esaltano il successo, la perfezione, la ricerca smisurata di visibilità e di ammirazione. Modelli che fungono da fattori di aggregazione sociale da una parte e di esclusione dall'altra, per chi non ha l'equipaggiamento appropriato per aderirvi¹³. Il secondo, fa appello all'orientamento formativo proprio dei sistemi di istruzione superiore, che segue principalmente una logica competitiva e performativa, registrando un allontanamento da una progettualità educativa incentrata sulla relazione

¹² A. Frizzarin Et H. Demo, H., *Atteggiamenti delle e degli adolescenti nei confronti dei pari percepiti come "diversi": Validazione di uno strumento quali-quantitativo*, cit.

¹³ T. Fratini, *Adolescenza e disabilità: alcune annotazioni*, in «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», 2, 2017, pp. 345-355.

e sulla cura dei legami affettivi. Pertanto, come sostengono Harma e colleghi¹⁴, se vogliamo che i 300mila e più alunni con disabilità¹⁵ presenti nelle scuole italiane, non siano esposti a una discriminazione abilista¹⁶, è necessario un processo di *empowerment* rivolto ai loro compagni. Un processo specificatamente orientato alla sensibilizzazione e conoscenza accurata della disabilità del compagno/a (le abilità, i limiti, gli interessi comuni); alla consapevolezza delle credenze e degli atteggiamenti individuali e di gruppo ancorati alla disabilità o ad alcune sue tipologie che innescano dinamiche discriminatorie nel gruppo, generando isolamento ed esclusioni; all'apprendimento di modalità appropriate di interazione, di comunicazione, di supporto e coinvolgimento. La convinzione è che la deresponsabilizzazione che emerge nei modelli interpretativi dell'esclusione, rintracciata nel campione, sia il riflesso di una marcata assenza di una cultura integrativa nelle giovani generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Asmus J.M., Carter E.W., Moss C.K., Biggs E.E., Bolt D.M., Born T.L., et al., *Efficacy and social validity of peer network interventions for high school students with severe disabilities*, in «Journal on Intellectual and Developmental Disabilities», 2, 2017, pp. 118-137.
- Bossaert G., Colpin H., Pijl S.J. & Petry K., *Social participation of student with special educational needs in mainstream seventh grade*, in «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 93, 2013, pp. 1952-1956.
- Consiglio A., Guarnera M. & Magnano P., *La rappresentazione della disabilità nei bambini. Una verifica dell'ipotesi del contatto a scuola*, in «Scienze e ricerche», 1, 2014, pp. 105-114.
- Franta H. & Salonia G. (1981), *Comunicazione interpersonale: teoria e pratica*, Roma: Editrice LAS.

¹⁴ Harma K., Gombert A. & Roussey J., *Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés*, in «Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement», 3, 2014, pp. 414-426.

¹⁵ ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, report a.s. 2020-21, <http://www.istat.it/it/archivio/265364>.

¹⁶ Z.S. Robertson & V.K. Jaswal, *Barriers to inclusion: Incorporating the social model in the study of children's understanding of disability*, in «Cognitive Development», 70, 2024, p. 101435.

- De Boer A. & Pijl S.J., *The acceptance and rejection of peer with ADHD and ASD in general secondary education*, in «The Journal of Educational Research», 109(3), 2016, pp. 325-332.
- Edwards B.M., Cameron D., King G. & McPherson A.C., *How student without special needs perceive social inclusion of children with physical impairments in mainstream school: a scoping review*, in «International Journal of Disability Development and Education», 3, 2019, pp. 298-324.
- Frizzarin A. & Demo H., *Atteggiamenti delle e degli adolescenti nei confronti dei pari percepiti come "diversi": Validazione di uno strumento quali-quantitativo*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 40(7), 2023, pp. 144-160.
- Frizzarin A., Demo H. & de Boer A., *Adolescents' attitudes towards otherness: the development of an assessment instrument*, in «European Journal of Special Needs Education», 38(1), 2023, pp. 141-150.
- Harma K., Gombert A. & Roussey J., *Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés*, in «Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement», 3, 2014, pp. 414-426.
- Mamas C., Daly A.J., Cohen S.R. & Jones G., *Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings*, in «Learning, Culture and Social Interaction», 28, 2021, p. 100467.
- ONU (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities*, Legge 3 marzo 2009, n. 18, ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, in GU n. 61 del 14/03/200.
- Robertson Z.S. & Jaswal V.K., *Barriers to inclusion: Incorporating the social model in the study of children's understanding of disability*, in «Cognitive Development», 70, 2024, p. 101435.
- Savarese G. (2009), *Io e il mio amico disabile*, Milano: FrancoAngeli.
- Shakespeare T.W. (2017), *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Trento: Erickson.
- Symeonidou S., *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*, in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, reperibile al link: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20%E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf.

INDAGINE SULL'IMPATTO DELLE DIFFICOLTÀ DI SCRITTURA SUL BENESSERE EMOTIVO DEGLI STUDENTI DI SCUOLA PRIMARIA

Aurora Biancalani*, Elèna Cipollone**, Elisabetta Tombolini**,
Claudia Chierichetti**, Francesco Peluso Cassese*

* *Università Digitale Pegaso*

** *Università Telematica Niccolò Cusano*

Framework teorico

L'ambiente scolastico rappresenta un contesto cruciale per lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale di bambini e adolescenti, contribuendo alla formazione dell'immagine di sé, degli altri e delle relazioni interpersonali¹. Di conseguenza, risulta essenziale valutare gli aspetti di benessere associati a tale contesto.

Gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) sono maggiormente a rischio di sperimentare difficoltà emotive, come solitudine, ansia e bassa autostima, che possono influenzare negativamente il loro rendimento scolastico². Se non identificate e trattate tempestivamente, possono avere un impatto negativo duraturo, compromettendo il funzionamento sociale e professionale a lungo termine³.

La letteratura scientifica evidenzia una correlazione significativa tra le difficoltà di apprendimento e i costrutti di autoefficacia e autostima⁴, mentre meno esplorata è la relazione con altre variabili, altrettanto rilevanti per il benessere emotivo, come la soddisfazione dei bambini per il proprio successo scolastico e il riconoscimento dell'impegno da parte dei genitori e degli insegnanti.

La soddisfazione è la misura in cui gli studenti apprezzano i loro stu-

¹ R. Garcia-Peinado, *The impact of classroom climate on emotional development in childhood*, in «Environment and Social Psychology», IX, 2023, n. 1.

² V. Molisso, A. Ascione, *Distance learning and specific learning disorders: A university dimension*, in «Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics», V, 2021, n. 1.

³ A. Stathopoulou & A. Karathanasi, *Students with learning disabilities' mental health Enhancement: The relationship of learning disabilities and emotional difficulties, and the role of ICTs*, in «GSC Advanced Research and Reviews», XVI, 2023, n. 1.

⁴ Q. Yang, L. Tian, E. Huebner & X. Zhu, *Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model*, in «School psychology», XXXIV, 2019, n. 3, pp. 328-340.

di, risultante dall'interazione tra fattori quali l'impegno, lo sviluppo delle competenze e il senso di realizzazione rispetto a quanto appreso⁵. La percezione del proprio successo scolastico, generalmente valutato sulla base del rendimento, ossia dei voti ottenuti, influisce direttamente sulla soddisfazione dello studente⁶.

La letteratura collega questa dimensione alla percezione che i genitori hanno delle competenze scolastiche dei propri figli. Per riconoscimento da parte degli adulti di riferimento si intende il grado in cui i genitori riconoscono l'impegno e le competenze investite dai bambini nella loro carriera scolastica. Le opinioni dei genitori sulle potenzialità dei propri figli, in termini di competenze e aspettative di successo o insuccesso, possono predire le effettive prestazioni scolastiche⁷. Anche le opinioni degli insegnanti sono strettamente correlate al concetto di sé che i bambini sviluppano nel tempo⁸⁻⁹. Da ciò emerge una stretta interconnessione tra le rappresentazioni che i bambini hanno di sé e quelle che gli adulti di riferimento formano su di loro.

Il documento ufficiale del Ministero dell'Istruzione del 2022¹⁰ relativo agli alunni con DSA rileva che soltanto una parte di questi studenti viene identificata nel corso della scuola primaria, lasciando una significativa percentuale fronteggiare tali difficoltà senza un riconoscimento ufficiale. È importante precisare che con difficoltà di apprendimento si fa riferimento a problematiche scolastiche di varia natura, che possono ostacolare o rallentare il normale processo di apprendimento, le quali, tuttavia, sono temporanee e superabili attraverso adeguati percorsi di potenziamento. Al contrario, il DSA costituisce una categoria nosografica che include situazioni di atipicità neurobiologica.

L'immagine 1 mostra che gli studenti con DSA in quinta elementare erano circa 25.000 nel 2019/2020 e 31.000 l'anno successivo, con un au-

⁵ R. Fisher, Á. Perényi & N. Birdthistle, *The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction*, in «Active Learning in Higher Education», XXII, 2021, n. 2, pp. 97-113.

⁶ I. Maspupatun, M. Wibowo & S. Sugiyo, *The Influence of Social Support, Self-Esteem and Self-Efficacy on Academic Achievement*, in «Jurnal Bimbingan Konseling», IX, 2021, n. 1.

⁷ W. Jaynes, *A Meta-Analysis: The Relationship Between the Parental Expectations Component of Parental Involvement with Students' Academic Achievement*, in «Urban Education», LIX, 2022, pp. 63-95.

⁸ R. Rosenthal & L. Jacobson, *L'effetto Pigmalione in classe. Aspettative dell'insegnante e sviluppo intellettuale degli allievi*, 1992.

⁹ V. Villarreal, *Relationship Between Self-Concept and Academic Achievement*, in «Psykhē», X, 2021, n. 1.

¹⁰ https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Focus+sugli+alunni+con+Disturbi+Specifici+dell%27Apprendimento_aa.ss.201920_202021.

mento di 6.000 casi. Questo aumento indica che molti disturbi non sono stati riconosciuti tempestivamente durante la scuola primaria, lasciando numerosi studenti a fronteggiare difficoltà senza una diagnosi ufficiale, nonostante i criteri del DSM-5 permettano una diagnosi già dalla seconda classe.

Anno di corso	a.s. 2019/2020			a.s. 2020/2021		
	Alunni con DSA	Totale alunni*	% alunni con DSA	Alunni con DSA	Totale alunni*	% alunni con DSA
PRIMARIA						
III	9.481	524.925	1,8	6.948	514.012	1,4
IV	18.449	540.393	3,4	16.441	524.554	3,1
V	25.010	551.132	4,5	24.040	540.540	4,4
SEC. I GRADO						
I	31.644	569.732	5,6	30.902	553.032	5,6
II	36.260	569.451	6,4	36.231	567.544	6,4
III	37.575	570.310	6,6	39.321	568.662	6,9

Tratto dal Documento ufficiale del Ministero dell'Istruzione del 2022 relativo agli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

Fig. 1. Studenti con DSA negli a.s. 219/2020 e 2020/2021.

In particolare, data la discrepanza tra la percentuale di alunni con disortografia frequentanti la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, pari a 1,7% come visibile nel grafico 1, la presente ricerca si propone di approfondire il vissuto emotivo e scolastico dei soggetti che presentano difficoltà nella componente ortografica, ovvero nei processi linguistici di transcodifica e di conversione dei fonemi in grafemi.

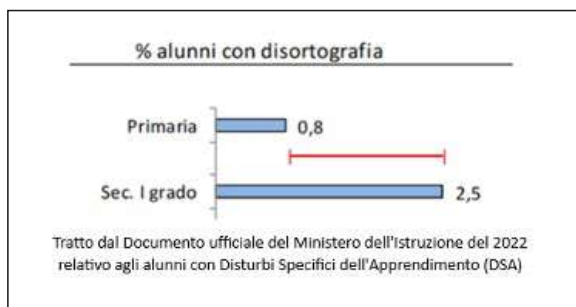


Grafico 1. Percentuali alunni con disortografia frequentanti la scuola primaria e secondaria di I grado nell'a.s. 2020/2021.

Progetto di ricerca

Alla luce della letteratura esistente e dei dati emersi, l'ipotesi di ricerca del presente studio stabilisce che gli studenti della scuola primaria, che presentano difficoltà nella componente ortografica e con un'età adeguata per un'eventuale diagnosi, sperimentano una bassa soddisfazione in riferimento alla propria performance scolastica e un basso riconoscimento dell'impegno scolastico da parte degli adulti di riferimento.

A tale scopo, sono stati utilizzati due strumenti di valutazione: la Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva (DDE-2)¹¹ e il Questionario per la valutazione del Benessere Scolastico e identificazione dei fattori di rischio (QBS 8-13)¹².

La prima è stata impiegata per esplorare la presenza di difficoltà nella componente ortografica della scrittura. Essa si articola in 8 prove: in questa sede, sono state utilizzate la Prova 6, "Dettato di Parole", e la Prova 7, "Dettato di Non Parole". Entrambe includono parole di varia lunghezza e complessità ortografica, che consentono di indagare la transcodifica fonema-grafema.

Per analizzare gli aspetti della soddisfazione e del riconoscimento, è stato utilizzato il questionario QBS 8-13, strumento che consente di esaminare vari aspetti della vita scolastica di soggetti (8-13 anni), attraverso 5 specifiche sottoscale e un punteggio generale. In questo studio è stata selezionata la sottoscala "Soddisfazione e riconoscimento", che valuta la soddisfazione degli alunni per i propri risultati scolastici e la percezione di essere riconosciuti nel proprio impegno e nelle proprie capacità dagli adulti di riferimento.

Tali prove sono state somministrate a un campione di 73 bambini, con adesione previo consenso informato, appartenenti alle classi terza, quarta e quinta di tre scuole primarie della periferia di Roma, con un'età compresa tra 8 e 10 anni. Tra questi, sono stati selezionati 21 alunni (9 maschi e 12 femmine) che presentavano due specifici requisiti: la presenza di difficoltà nella componente ortografica della scrittura e la coerenza con i criteri di esclusione del DSM-V per la diagnosi di DSA.

¹¹ G. Sartori, R. Job & P. Tressoldi, *DDE-2: Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva-2*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2007.

¹² G.M. Marzocchi & V. Tobia, *QBS 8-13: Questionario per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2015.

1. Risultati e discussione

Di seguito si riportano i risultati ottenuti dal campione ai due test selezionati.

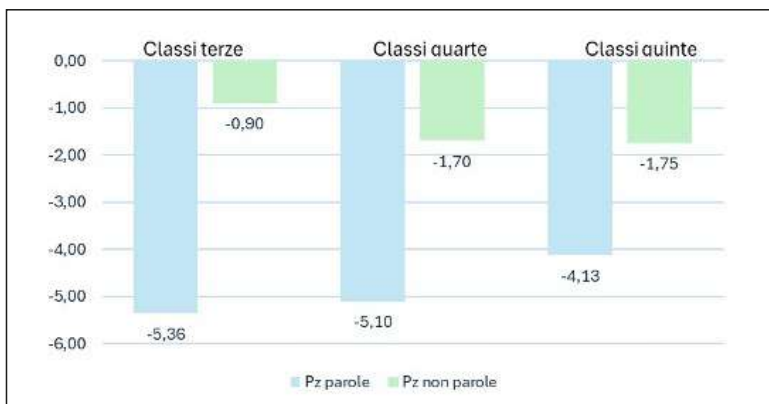


Grafico 2. Punteggi DDE-2.

Nel Grafico 2 emergono i risultati del test DDE-2 già trasposti in punteggi z. Esso mostra come il campione abbia totalizzato alcune deviazioni standard sotto la media, evidenziando la presenza di una disfunzione del tratto ortografico della scrittura.

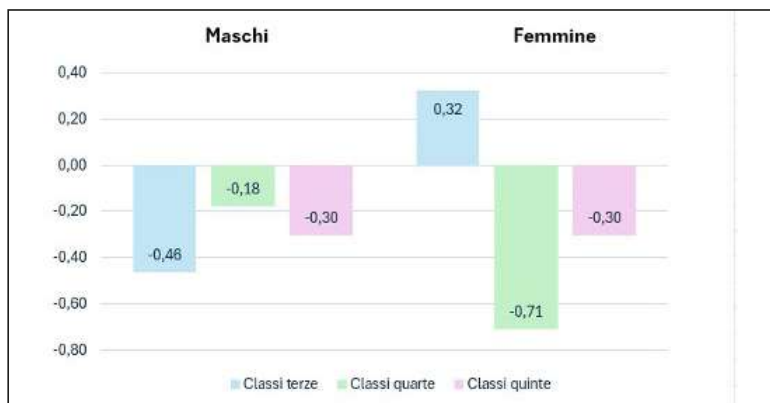


Grafico 3. Punteggi QBS.

Nel Grafico 3 invece sono stati riportati i risultati ottenuti al QBS. I quadri normativi del test esplicitano che tutti i punteggi al di sotto dello 0,50 vanno intesi come deficitari. Il campione preso in esame, dunque, mostra punteggi potenzialmente problematici, a prescindere dal sesso e dalla fascia d'età. Questo avviene solamente nella dimensione selezionata, mentre il campione mostra punteggi nella norma nelle altre dimensioni indagate dal QBS.

Di seguito si riporta l'analisi dei dati, realizzata con il software statistico JAMOV (versione 2.3.28).

Tab. 1. Test di Shapiro-Wilk.

Test di Normalità(Shapiro-Wilk)		
	W	p
Riconoscimento	0.742	< .001
Nota. Un valore basso del p-vale suggerisce una violazione dell'assunto di normalità		

La verifica delle assunzioni ha rivelato, tra le altre, che la distribuzione non è normale (Tab. 1). È stata di conseguenza realizzata la correlazione di Spearman, una misura non parametrica di correlazione tra due variabili, utilizzata per determinare la forza e la direzione di un'associazione monotona tra due variabili.

Tab. 2. Matrice di correlazione.

Matrice di Correlazione

		Riconoscimento	Scrittura
Riconoscimento	Spearman's rho	—	
	df	—	
	p-value	—	
Scrittura	Spearman's rho	0.581	—
	df	19	—
	p-value	0.047	—

Tale analisi ha rivelato una relazione significativa e positiva tra le variabili "difficoltà di scrittura" e "Difficoltà nel riconoscimento e soddisfazione" ($p(19)=0.581$, $p\text{-value}=0.047$). Questa correlazione si categorizza come moderatamente forte.

Come precedentemente illustrato, l'incidenza di studenti con difficoltà nella componente ortografica della scrittura risulta elevata, così come la

probabilità che tali disturbi vengano diagnosticati tardivamente. L'obiettivo di questo studio è stato quello di dare voce al disagio non riconosciuto di questi bambini, i quali, pur manifestando chiaramente i sintomi del disturbo, non ricevono un adeguato riconoscimento. Partendo da questo presupposto, si è voluto indagare se tali studenti manifestassero difficoltà nell'area della soddisfazione personale e nel riconoscimento da parte degli adulti di riferimento, due dimensioni fondamentali per il benessere emotivo e la costruzione dell'identità del bambino. I risultati hanno messo in luce un disagio significativo in queste aree, evidenziando una correlazione diretta tra la gravità delle difficoltà ortografiche e l'intensità del disagio percepito dai bambini in tali dimensioni. Questo indica che i bambini non si percepiscono soddisfatti del proprio rendimento scolastico, in parte perché manca una legittimazione delle difficoltà che incontrano, non avendo ancora ricevuto una diagnosi formale. Inoltre, l'assenza di una diagnosi può contribuire al fatto che questi bambini non percepiscano un adeguato riconoscimento del loro impegno e delle loro capacità da parte degli adulti di riferimento, poiché le loro difficoltà non vengono attribuite a un disturbo specifico, ma potrebbero essere erroneamente ascritte ad altri fattori. La presenza di punteggi deficitari esclusivamente in questa dimensione supporta l'ipotesi secondo cui una diagnosi tardiva può avere un impatto profondamente negativo sul benessere emotivo degli studenti.

Sebbene questo studio pilota offra interessanti spunti, è cruciale evidenziarne i limiti. Il campione di 21 soggetti è troppo piccolo per generalizzare i risultati, poiché la variabilità individuale può influenzare le analisi, riducendo la potenza statistica e aumentando il rischio di risultati non rappresentativi. La fascia d'età dei partecipanti (8-10 anni) è un periodo di sviluppo in cui le abilità ortografiche e le percezioni del successo scolastico sono molto variabili, il che può influenzare la stabilità delle misure utilizzate e la loro capacità di riflettere fedelmente le condizioni indagate. La non normalità della distribuzione dei dati, confermata dal test di Shapiro-Wilk, ha richiesto l'utilizzo della correlazione di Spearman, che, pur essendo adatta per dati non parametrici, potrebbe non cogliere tutte le sfumature delle relazioni tra le variabili.

Questi dati preliminari evidenziano comunque l'importanza di sviluppare strategie di intervento per supportare didatticamente ed emotivamente gli studenti con difficoltà di scrittura. La seconda fase del progetto amplierà il campione e si concentrerà sullo sviluppo di protocolli di intervento su un duplice livello. Da un lato, si procederà con la formazione mirata degli insegnanti per dotarli degli strumenti necessari a riconosce-

re precocemente i segnali di difficoltà ortografica; dall'altro, si implementerà un supporto specifico agli alunni, con l'obiettivo di ridurre il divario temporale tra l'insorgenza della sintomatologia e l'effettiva diagnosi, minimizzando così le conseguenze negative sul benessere e sul rendimento scolastico degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- APA (2013), *DSM-5, Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth Edition*, Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Fisher R., Perényi Á., Birdthistle N., *The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction*, in «Active Learning in Higher Education», XXII, 2021, n. 2, pp. 97-113.
- Garcia-Peinado R., *The impact of classroom climate on emotional development in childhood*, in «Environment and Social Psychology», IX, 2023, n. 1.
- Jeynes W., *A Meta-Analysis: The Relationship Between the Parental Expectations Component of Parental Involvement with Students' Academic Achievement*, in «Urban Education», LIX, 2022, pp. 63-95.
- Marzocchi G.M. & Tobia V. (2015), *QBS 8-13: Questionario per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Maspupatun I., Wibowo M. & Sugiyo S., *The Influence of Social Support, Self-Esteem and Self-Efficacy on Academic Achievement*, in «Jurnal Bimbingan Konseling», IX, 2021, n. 1.
- Molisso V. & Ascione A., *Distance learning and specific learning disorders: A university dimension*, in «Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics», V, 2021, n. 1.
- Rosenthal R. & Jacobson L. (1992), *L'effetto Pigmalione in classe. Aspettative dell'insegnante e sviluppo intellettuale degli allievi*.
- Sartori G., Job R. & Tressoldi P. (2007), *DDE-2: Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva-2*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Stathopoulou A. & Karathanasi A., *Students with learning disabilities' mental health Enhancement: The relationship of learning disabilities and emotional difficulties, and the role of ICTs*, in «GSC Advanced Research and Reviews», XVI, 2023, n. 1.
- Villarroel V., *Relationship Between Self-Concept and Academic Achievement*, in «Psykhē», X, 2021, n. 1.
- Yang Q., Tian L., Huebner E. & Zhu X., *Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model*, in «School psychology», XXXIV, 2019, n. 3, pp. 328-340.

Mario D'Avino

Sapienza Università di Roma

Nel mondo contemporaneo, la tecnologia è sempre più indispensabile per affrontare la vita quotidiana. Aziende e istituzioni – anche quelle che, per molto tempo, sono state riluttanti ad accogliere e adattarsi ai cambiamenti introdotti dal progresso tecnologico – sono le prime a riconoscere che tali cambiamenti rendono il lavoro molto più semplice. L'impatto è stato enorme anche sul sistema educativo. Rendere l'apprendimento piacevole e coinvolgente è sempre stato uno degli obiettivi e dei compiti più impegnativi per i docenti di tutto il mondo. Non solo è difficile creare sempre nuovi giochi per i propri studenti: la sfida più grande è coinvolgerli appieno, senza peraltro costringerli a sottostare alle condizioni dell'insegnante. Del resto, le giovani generazioni sono sempre più esperte nell'uso dei dispositivi digitali, e questo induce a sfruttare tali competenze per favorire il loro processo di apprendimento. Per gamification si intende l'utilizzo di meccaniche e dinamiche tipiche dei videogame e dei giochi elettronici all'interno di contesti reali come l'istruzione. L'obiettivo generale della gamification è favorire l'interesse attivo degli utenti, ossia coinvolgerli per modificarne i comportamenti. Una strategia di ludicizzazione è vincente solo se influisce in misura significativa sulle abitudini e sulle performance comportamentali dei destinatari. Kahoot! è un recente strumento educativo che – pur essendosi diffuso, dal 2013 a oggi, in ogni settore della formazione – è noto soprattutto come piattaforma game-based per la scuola. Essa, infatti, consente agli insegnanti di creare test gamificati allo scopo di rafforzare i contenuti educativi e migliorare, quindi, il processo di insegnamento-apprendimento. Sono stati realizzati numerosi studi mirati a stabilire l'efficacia di Kahoot!: essi hanno dimostrato come un approccio focalizzato sullo studente, che lo motiva in modo giocoso e competitivo, rappresenti uno strumento valido e innovativo, utilizzabile per l'apprendimento di qualsiasi materia. Inoltre, questa forma di interazione didattica può essere utilizzata comodamente e senza alcun problema di accessibilità per migliorare il processo di studio e l'assimilazione dei contenuti anche a livello universitario.

Kahoot! quale strumento di inclusione

In ambito scolastico (e non solo), le nuove tecnologie hanno assunto un ruolo sicuramente imprescindibile nella formazione delle persone con disabilità. In base alle indicazioni fornite dal Libro Bianco¹, sono tre le principali aree in cui le tecnologie possono migliorare le condizioni dei disabili: a) la prevenzione di malformazioni genetiche; b) la riabilitazione; c) il raggiungimento della piena inclusione sociale.

L'avvento del *personal computer* ha prodotto un cambiamento straordinario nella qualità della vita di molti ragazzi e adulti con disabilità, che, grazie a questo strumento, riescono a dissolvere quelle barriere di esclusione e di differenziazione che spesso si ergono attorno ad essi. La creazione di *software* sempre più mirati e sofisticati, inoltre, ha consentito a ogni individuo di trovare la modalità più consona per realizzare le proprie potenzialità e ovviare ai propri deficit, nel lavoro, come nella scuola.

Kahoot! non si è sottratta alla sfida. Il suo obiettivo è "imparare divertendosi", un vero e proprio motto per l'azienda, che, dal 2013, si propone come «uno spazio di apprendimento facile da utilizzare e dove sentirsi sempre a proprio agio»². Proprio per rendere l'esperienza di *Kahoot!* sempre più inclusiva e accessibile a tutti gli studenti – indipendentemente dall'età, dalla provenienza e dalle specifiche abilità –, nel 2021 è stata aggiunta una nuova opzione di «gioco con lettura ad alta voce, che gli studenti possono attivare mentre giocano a ritmo individuale»³. Attivando detta funzione, l'applicazione leggerà ad alta voce la domanda e le varie opzioni di risposta, consentendo di partecipare ai quiz anche a chi non è in grado di leggere sullo schermo. In tal modo, oltre ad aiutare gli utenti più piccoli, che non sanno ancora leggere in autonomia, *Kahoot!* offre un'esperienza facilmente accessibile agli studenti con disabilità

¹ Il Libro Bianco, frutto del lavoro della "Commissione interministeriale sullo sviluppo e l'impiego delle tecnologie dell'informazione per le categorie deboli", costituita nel maggio 2002 dal Ministro per l'Innovazione e le Tecnologie di concerto con il Ministro della Salute e il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, contiene un disegno di legge e alcune azioni necessarie a promuovere l'inserimento dei disabili nella società basata sull'informazione e la conoscenza. L'obiettivo è quello di realizzare una maggiore inclusione sociale, rimuovendo tutti gli ostacoli che si frappongono al suo effettivo raggiungimento. *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, Risoluzione dell'Assemblea delle Nazioni Unite, 48 Sessione, n. 48/96, annesso, 20 dicembre 1993. Cfr.* <http://www.un.org/jesa/socdev/enable/dissre00.htm>.

² <https://kahoot.com/blog/2021/05/07/kahoot-app-lettura-alta-voce/>.

³ *Ibidem*.

visive e di lettura, che, ai fini dell'apprendimento, possono così utilizzare il "canale dell'ascolto".

Anche la funzione per cui è possibile variare il tempo di risposta da 5 secondi a 4 minuti si dimostra utilissima, in quanto permette ai ragazzi con difficoltà di affrontare il gioco senza ansia, avendo a disposizione più tempo per leggere e comprendere il quesito e valutare le possibili risposte.

In conclusione, si può senza dubbio affermare che *Kahoot!* – come tutte le altre applicazioni *game-based* – è un potente strumento di inclusione per gli studenti con disabilità, che non solo sono agevolati nella comprensione dei contenuti delle varie discipline, ma possono anche partecipare attivamente (e piacevolmente) al proprio apprendimento.

Conclusioni

L'uso corretto della tecnologia, supportato da strumenti efficaci, può certamente essere d'aiuto per migliorare la qualità del processo di insegnamento/apprendimento. È vero che non sempre tutto ciò si realizza. Spesso, infatti, i programmi non sono aggiornati. Ci sono problemi di connessione a Internet, non tutti gli studenti possono avere a disposizione dispositivi digitali, molti insegnanti provano una sorta di repulsione nei confronti delle nuove tecnologie e preferiscono non farvi ricorso. Tuttavia, specialmente dopo l'esperienza della pandemia da COVID-19, la tecnologia è entrata nelle scuole a pieno titolo: soprattutto il biennio 2019-20 ha rappresentato l'occasione per prendere confidenza con tutte le potenzialità della didattica digitale, a tal punto che, da allora, *Lim*, *computer* e *tablet* non fanno più paura, neppure ai docenti che hanno ampiamente superato i cinquant'anni. Nel complesso, la DaD che ha contrassegnato il periodo pandemico non ha sortito grandi entusiasmi, né poteva essere così, dal momento che si è persa la dimensione sociale della scuola e che l'effetto sorpresa, unito alla scarsa preparazione in ICT, ha reso molte lezioni improduttive, noiose e sterili.

Anche a miglioramento avvenuto, si è comunque capito che, se il buon insegnante può fare a meno della tecnologia, la tecnologia non può fare a meno dell'insegnante: laddove le ICT siano pienamente disponibili, esse devono essere accompagnate da un insegnante competente, in grado di scorgere le doti (anche le più nascoste) e le difficoltà che ciascun bambino possiede, potenziando le prime e superando le altre. L'essere

umano, dotato di sensibilità, non può essere sostituito da una macchina, ma questa è, tuttavia, un ottimo strumento capace di accostarsi proficuamente allo studente e di sostenere le spiegazioni dell'insegnante. Attraverso un esame della ricca letteratura in proposito, è emerso che *Kahoot!* è la piattaforma migliore tra quelle che, durante la pandemia, hanno consentito ai docenti di interagire quotidianamente con i propri allievi, alleggerendo il loro studio forzato a casa. Tuttavia, grazie agli ottimi risultati conseguiti, è anche quella più usata attualmente nelle scuole di ogni ordine e grado e nelle università, per supportare l'insegnamento/apprendimento di qualsiasi disciplina.

Kahoot! non è l'unica app *game-based* offerte dalla tecnologia: ci sono anche *Socrative*, che fornisce una valutazione formativa in tempo reale dei discenti partecipanti e offre il gioco *Space Race*, in cui squadre di studenti, rispondendo a domande, fanno muovere il loro razzo sullo schermo; *Quizlet*, in cui gli studenti possono studiare vari argomenti attraverso *flashcards* (l'app è concentrata sull'ortografia delle parole e sulla definizione corretta delle parole); *iClicker*, che può essere integrato con sistemi di gestione dell'apprendimento e strumenti di presentazione (ad es., PowerPoint); *Plicker*; *Quizizz* e molte altre, la cui differenza sostanziale rispetto a *Kahoot!* è che quest'ultima è quella più coinvolgente, grazie a un'esperienza di gioco competitiva.

L'applicazione, nata in un contesto universitario per rivoluzionare l'apprendimento degli studenti di tutto il mondo, è ormai uno strumento essenziale in sessioni di formazione aziendale, in eventi sportivi e culturali, e nei più diversi contesti sociali. Il presente contributo, che si è focalizzato sul mondo della scuola, ha rilevato, attraverso l'analisi di numerosi dei contributi pubblicati negli ultimi 6-7 anni, che *Kahoot!* ha saputo guadagnarsi un posto di rilievo nella didattica italiana e straniera e, pur continuando a rispettare la formula originaria, si arricchisce costantemente di nuove funzionalità, adattandosi alle sempre maggiori competenze di docenti e studenti, accogliendo suggerimenti dagli utenti e monitorando le loro esigenze. Va inoltre sottolineato come tale applicazione sia all'avanguardia anche per quanto concerne l'approccio alla disabilità: alcune sue funzioni, quali la lettura ad alta voce di domande e risposte, e la possibilità di avere più tempo per riflettere su ogni quesito, fanno sì che *Kahoot!* sia considerata una delle piattaforme *game-based* più sensibili alla disabilità e all'inclusione.

Riferimenti bibliografici

- Åsmund F. (2018), *Let's play!*, in «In Kahoot!», 1° marzo, <https://kahoot.com/blog/2018/03/01/lets-play/> (ultimo accesso: 28.04.2023).
- Baggio T., *La didattica al tempo del Coronavirus... e poi?*, in «Italiano LingaDue», 1, 2021, pp. 890-920, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15918> (ultimo accesso: 07.05.2023).
- Batistini L. (2017), *Kahoot! Imparare giocando. Guida per gli insegnanti all'uso di Kahoot!*, https://www.pitagorataranto.edu.it/old/files/1198_Kahoot-pdf.pdf (ultimo accesso: 05.05.2023).
- Bruzzone A. (2022), *Kahoot, la gamification a servizio della didattica*, <https://www.consapevolmenteteconnessi.it/kahoot-gamification-per-la-didattica/> (ultimo accesso: 05.05.2023).
- CEGOS (2016), *Innovation Handbook. L'evoluzione della formazione. 7 domande per costruire il futuro*, https://static.cegos.it/wp-content/uploads/2016/11/16173109/InnovationHandbook_ITA1.pdf (ultimo accesso: 04.05.2023).
- Chiarini M. & Cavedagna D., *Gamification ed apprendimento. Utilizzo dello strumento Kahoot*, in «Journal of Advanced Health Care», 1, 2019, <https://jahc.eu/gamification-ed-apprendimento-utilizzo-dello-strumento-kahoot/> (ultimo accesso: 06.05.2023).
- D'Avino M. (2017), *Le nuove tecnologie a sostegno delle diverse abilità*, Torino: Gruppo Editoriale L'Espresso.
- D'Avino M. (2020), *Diversamente pesci, strumenti e tecniche pedagogiche per la diversa abilità*, Roma: GEDI Editore.
- D'Avino M. (2021), *Comunicare e formare: l'ecosistema digitale tra scuola università e lavoro*, prefazione di Mario Morcellini, Roma: GEDI Editore.
- Goel S. (2021), *This student-professor duo's \$5.7 billion tech start-up is being used in 9 million classes globally*, in cnbc.com, 2 novembre, <https://www.cnbc.com/2021/11/02/kahoot-how-a-student-professor-duo-launched-a-5point7-billion-tech-idea.html> (ultimo accesso: 24.04.2023).

IL SILENZIO COME SPAZIO DINAMICO DEL *LÓGOS*: TRAIETTORIE INCLUSIVE

Alessio Di Paolo, Flavia Capodanno, Antonella Perrotta

Università degli studi di Salerno

1. Introduzione¹

Il silenzio, spesso percepito come un'assenza di suono, in realtà permea profondamente l'esperienza sonora, rivelandosi come quale essenziale nella percezione e nell'apprezzamento del suono stesso (Zembylas & Michaelides, 2004). La *pervasività* del silenzio nel suono si manifesta nella sua capacità di dare forma, contrasto e significato al mondo circostante: in musica, ad esempio, le pause e i momenti di silenzio sono fondamentali al fine di creare tensione, aspettativa e rilascio emotivo. Senza il silenzio, il suono perderebbe la sua capacità di articolare la narrazione, divenendo massa indistinta di rumore (Halldórsdóttir, 2010). Esso è presente negli spazi tra le note, nelle attese che separano un evento sonoro dall'altro, e persino nell'eco che segue un suono forte, dove il silenzio riprende il suo posto, riportando l'ordine. Il silenzio, pertanto, non è solo l'*antitesi* del suono, ma ne è il complemento indispensabile, presenza invisibile che, paradossalmente, rende il suono stesso udibile e significativo, interagendo con modalità che arricchiscono e trasformano la propria esperienza sensoriale ed emotiva (Verstraete & Hoegaerts, 2017).

Nel campo della musica e della letteratura, la dualità tra suono e silenzio, tra presenza e assenza, è stata esplorata in diverse forme d'arte e rappresenta una delle dinamiche più potenti nel campo della comunicazione umana. Simon & Garfunkel, ad esempio, con la loro celebre canzone "*The Sound of Silence*", esprimono questo concetto in modo particolarmente evocativo, dipingendo un quadro di alienazione e disconnessione, in cui il silenzio si configura come metafora del vuoto esistenziale

¹ Il lavoro è frutto della collaborazione scientifica tra gli autori. Tuttavia, l'attribuzione dei paragrafi è la seguente: Alessio Di Paolo è autore dei paragrafi 1. "Introduzione", 4. "Discussione dei risultati" e 5. "Conclusioni"; Flavia Capodanno è autrice del paragrafo 3. "Metodologia"; Antonella Perrotta è autrice del paragrafo 2. "Framework teorico".

che pervade la società moderna, carico di significato, un *grido muto* che evidenzia la distanza tra gli individui e la loro incapacità di connettersi realmente l'uno con l'altro.

Parallelamente, John Cage, con il suo controverso pezzo "4'33", esplora il silenzio in un modo radicalmente diverso, sfidando le convenzioni musicali e portando l'ascoltatore a riconsiderare il significato stesso di musica. In "4'33", l'esecutore non produce alcun suono deliberato per tutta la durata del brano, ma il pubblico è invitato a prestare attenzione ai suoni ambientali che emergono durante questo periodo di apparente silenzio. Cage dimostra così che il silenzio assoluto non esiste realmente; ogni spazio di silenzio è riempito da suoni che normalmente passerebbero inosservati. Cage suggerisce che il silenzio è un elemento attivo nella nostra percezione del mondo, capace di trasformare il modo in cui ascoltiamo e interagiamo con l'ambiente che ci circonda.

Queste rappresentazioni artistiche del silenzio mostrano chiaramente come senza il silenzio, il suono perderebbe gran parte del suo potere espressivo. In musica, le pause e i momenti di silenzio creano un ritmo e una struttura che danno senso e profondità alla melodia. In letteratura e poesia, il silenzio tra le parole, o tra i versi, permette al lettore di riflettere, di assaporare il significato e di connettersi con le emozioni evocate dal testo. Il silenzio ha un ruolo cruciale anche nella comunicazione umana quotidiana. Gli spazi di silenzio in una conversazione possono indicare riflessione, esitazione, per dare peso a una dichiarazione, o per esprimere ciò che le parole non possono dire. In conclusione, il silenzio non è semplicemente assenza di rumore, ma un'entità che conferisce significato, forma e intensità ai suoni che percepiamo, fenomeno complesso e multiforme, capace di esprimere tanto quanto, se non più, dei suoni stessi. Dunque, il silenzio si carica di valori che risulterebbe interessante trasporre anche sotto il profilo didattico. Muovendo da tali suggestioni, il contributo presenta gli esiti di un'indagine condotta con i futuri docenti specializzandi nelle attività di sostegno didattico agli studenti con disabilità, al fine di comprendere in quale modo il silenzio possa essere concepito come elemento dinamico, *èrgon* dotato di una capacità narrativa utile a favorire percorsi inclusivi.

2. Framework teorico

Il silenzio, spesso percepito come un'assenza o una pausa tra parole e suoni, è in realtà un fenomeno complesso e ricco di significato, le cui molteplici funzioni sono declinabili in vari ambiti della vita umana. Esso si configura come uno spazio in cui il *λόγος*, il discorso razionale, si esprime in forme implicite, permettendo al pensiero di fluire senza la necessità immediata di verbalizzarsi (Montiglio, 2010). In questo senso, il silenzio diventa una sorta di *λόγος vicariante* (Di Paolo Et Todino, 2023), un terreno su cui si costruisce la riflessione interiore e dove le idee possono maturare prima di essere espresse.

Dal punto di vista neurocognitivo, il silenzio favorisce l'attività cerebrale e la riflessione, creando uno spazio mentale in cui lavorare senza le distrazioni e le interruzioni tipiche del rumore o del dialogo verbale. Come evidenziato da Stone *et al.* (2012), momenti di silenzio possono facilitare processi cerebrali come la memoria, la concentrazione e l'apprendimento. La capacità del cervello di richiamare il "*ricordo di un'esperienza passata per poter essere utilizzato nell'azione presente o per prevedere le conseguenze future*" (Berthoz, 2011, p. 15) è strettamente legata a momenti di silenzio, in cui le connessioni neurali possono rafforzarsi e le informazioni possono essere integrate in modo più efficace. Il silenzio, pertanto, non è solo uno spazio vuoto, ma un'opportunità per il cervello di *ri-elaborare*, analizzare e consolidare le esperienze e le conoscenze. Il silenzio permette di riflettere sul proprio agito, di mettere in prospettiva le esperienze passate e di integrarle nel proprio sviluppo personale (Castaneda, 1991). In questo modo, il silenzio può essere concepito come veicolo per la crescita personale, consentendo agli individui di rielaborare i propri vissuti in modo più consapevole e significativo.

Il silenzio gioca un ruolo cruciale nella rielaborazione dei vissuti. La memoria umana, infatti, non opera solo a livello cognitivo, ma coinvolge anche aspetti emotivi e esperienziali. Paulo Freire (2002; 2016) riconosce il valore educativo del silenzio, sottolineando come esso implichi un esercizio della mente e una pratica di memorizzazione. Nel contesto educativo, il silenzio assume un ruolo ancora più specifico e strutturato. Esso diventa un vero e proprio *medium* educativo, uno strumento attraverso il quale è possibile strutturare azioni didattiche efficaci e mirate. Il silenzio può essere utilizzato dal docente per riflettere sui bisogni dei propri discenti e per progettare interventi educativi

che rispondano a queste esigenze, distaccandosi dall'azione immediata per osservare, analizzare e pianificare in modo più strategico (Schön, 2017; Aiello, 2018). Allo stesso modo, i discenti possono utilizzare il silenzio per riflettere sulle proprie esperienze di apprendimento, per memorizzare le conoscenze acquisite e per rielaborare i propri vissuti in relazione con quelli degli altri.

Il silenzio, dal punto di vista educativo, può essere inteso come *richiesta* e come *necessità*. Nei contesti scolastici e, più in generale, educativi, la richiesta di silenzio da parte di formatori, insegnanti è frequente, ma può suscitare, come risposta, atteggiamenti contrapposti. Il silenzio, infatti, può essere interpretato da parte dell'alunno come *negazione di parola*, come necessità di mantenere una postura al fine di consentire al docente di condurre in maniera maggiormente serena la sua lezione. Il silenzio, in tale ottica, è connesso con la sofferenza, il sopruso, la violenza, la delegittimazione dell'altro e il suo costringerlo all'ignoranza, all'impotenza (Demetrio, 2005). Silenzio, però, è anche *necessità*, dettata da condizioni che possono dipendere da motivazioni di causa bio-psicologica, legate a disabilità che impongono la quiete come strumento di concentrazione, come *negazione del caos* che distoglie i pensieri, generando confusione e nervosismo quando non si ha la capacità di riuscire a gestirlo in maniera efficace (Fig. 1). In questi casi, il silenzio è la condizione necessaria al fine di poter fare *ordine*, poter raggiungere un equilibrio necessario a mantenere l'attenzione e la tranquillità (Dawson, 2003).



Fig. 1. La dicotomia tra fare silenzio ed esercitare il silenzio.

Pertanto, il silenzio può essere considerato elemento fondamentale della comunicazione e della riflessione, potente strumento di trasformazione personale e collettiva (Kahneman, 2012). Il docente, in questo

contesto, diventa un professionista riflessivo, capace di agire con consapevolezza nella diversità, supportando la fragilità individuale nel rispetto di tutti e di ciascuno (Sibilio & Aiello, 2018).

3. Metodologia di ricerca

La metodologia di ricerca adottata secondo la prospettiva teorica di Gibson (2006), si focalizza sulla comprensione del ruolo del silenzio come strumento di riflessione e come facilitatore di un'azione didattica intenzionale e consapevole, con un particolare focus sulla interpretazione ed utilizzo del silenzio come occasione per riflettere e comprendere le esperienze vissute, da parte dei docenti in formazione.

Le domande centrali della ricerca sono state due:

1. I docenti in formazione riconoscono il silenzio come strumento di riflessione e vettore di un agire intenzionale e consapevole?
2. I docenti in formazione colgono l'*occasione* del silenzio per interpretare un vissuto?

L'obiettivo principale della ricerca è stato quello di rintracciare la possibilità di promuovere un agire didattico inclusivo attraverso l'integrazione del *λόγος* e dell'*ἔργον* del silenzio, inteso come linguaggio della riflessione ma anche della dinamicità. In particolare, la ricerca mira a comprendere se il silenzio, percepito come momento attivo e significativo per la riflessione pedagogica, possa essere utilizzato come strumento per migliorare la pratica didattica.

Il campione utilizzato è costituito da 434 specializzandi in attività di sostegno didattico per studenti con disabilità presso l'Università degli Studi di Salerno. Lo studio è stato condotto nel periodo febbraio-maggio 2024, durante le attività laboratoriali. Per la raccolta dei dati, i partecipanti sono stati invitati a trascrivere in modo diretto il primo pensiero scaturito dal momento di riflessione *in silenzio*. Questo approccio ha permesso di ottenere risposte autentiche e personali, garantendo che le riflessioni sul silenzio fossero espresse in modo spontaneo e genuino. L'analisi dei dati è stata condotta utilizzando l'approccio tematico del modello di Braun & Clarke (2006), le cui fasi sono rappresentate nel grafico della figura 2, adottando un approccio bottom-up, estraendo i temi di riferimento partendo dalle risposte dei partecipanti, senza imporre categorie predefinite.



Fig. 2. Tabella di sintesi delle sei fasi di analisi secondo il modello di Braun & Clarke.

Nello specifico, dopo la familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e la trascrizione in un foglio Excel delle singole risposte dei partecipanti, sono stati creati i codici iniziali attraverso la codifica *in vivo*, fase seguita poi dall'estrazione dei primi temi. Successivamente, si è passati alla revisione dei suddetti temi con la creazione di una mappa di sintesi, cui ha fatto seguito il processo di definizione e nomenclatura con l'individuazione di 4 clusters principali. Infine, nell'ultimo step, è stato delineato un report esplicativo in cui dai 4 cluster si irradiano le relative macro-etichette.

4. Discussione dei risultati

Come evidenziato nel grafico che segue, percentualmente i primi codici individuati sono rispettivamente malessere e sensazioni negative, subito dopo benessere e poi riflessione, a cui segue rappresentazione del quotidiano (Fig. 3).

Per quanto concerne il passaggio successivo, come evidenziato nella figura 4, i 4 cluster di sintesi individuati sono costituiti dalle macroaree della riflessione, dell'interazione, della quotidianità e degli stati d'animo, che racchiudono i temi maggiormente ricorrenti e ritenuti particolarmente significativi a seguito di confronto tra i ricercatori autori del presente lavoro.

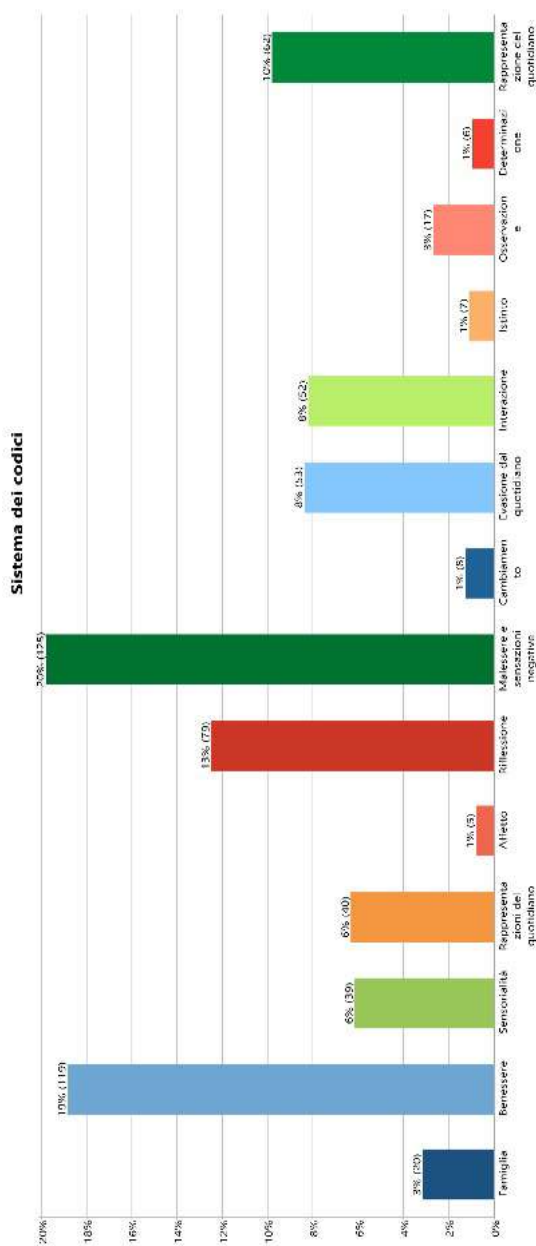


Fig. 3. I primi codici individuati fase 2.



Fig. 4. Mappe di sintesi con i 4 cluster principali e relativi temi.

Dai risultati appena descritti emergerebbe come l'uso didattico e formativo del silenzio da parte dei docenti possa offrire importanti spunti di riflessione, focalizzando l'attenzione su componenti significative quali i molteplici stati d'animo, le diverse rappresentazioni della quotidianità e l'interazione.

5. Conclusioni

Realizzare percorsi di insegnamento nei quali vi siano uno spazio ed un tempo interamente dedicati al silenzio potrebbe risultare estremamente formativo per diversi motivi. Il silenzio, inteso come *mezzo dialogico alternativo*, ha il potenziale di superare i limiti imposti dal linguaggio, specialmente quelli che derivano dalla compromissione della parola. Quando il linguaggio verbale è messo da parte, si apre uno spazio di condivisione che trascende la semplice comunicazione parlata. In questo contesto, il silenzio può diventare il luogo dove gli individui si connettono a un livello più profondo, libero dalle limitazioni delle parole, permettendo una comunicazione più autentica e inclusiva. Dedicare uno spazio e un tempo al silenzio nei percorsi di insegnamento non costituisce solo un arricchimento dell'esperienza educativa, ma rappresenta una vera e propria strategia pedagogica che valorizza la riflessione, la comunicazione non verbale, e il rispetto della diversità dove il silenzio, abbandonando il suo naturale collegamento con l'assenza di parole, si trasforma in presenza di significato, momento in cui l'apprendimento si fa più profondo e autentico.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P. (2018), *Ronald Gulliford: alle origini del concetto di bisogno educativo speciale*, Milano: FrancoAngeli.
- Berthoz A. (2011), *La semplicità*, Torino: Codice.
- Braun V. & Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, in «Qualitative research in psychology», 3(2), 2006, pp. 77-101.
- Bruner J.S. (2016), *Il processo educativo dopo Dewey*, Roma: Armando Editore.
- Castaneda C. (1991), *Il Potere del silenzio*, New York: Simon e Schuster.
- Dawson J., *Reflectivity, creativity, and the space for silence*, in «Reflective Practice», 4(1), 2003, pp. 33-39.
- Demetrio D. (2005), *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*, Milano: Raffaello Cortina.
- Di Paolo A., Todino M. D., *The sound of silence: il potenziale inclusivo del silenzio*, in «Educational reflective practices: 2», 2023, pp. 57-71.
- Halldórsdóttir E.H., *The narrative of silence*, in «Life Writing», 7(1), 2010, pp. 37-50.
- Montessori M. (1970), *Come educare il potenziale umano*, Milano: Garzanti.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino: EGA.
- Freire P. (2016), *Pedagogy in process. Letters from Guinea-Bissau*, London: Bloomsbury.
- Gibson S., *Beyond a 'culture of silence': inclusive education and the liberation of 'voice'*, in «Disability & Society», 21(4), 2006, pp. 315-329.
- Kahneman D. (2012), *Pensieri lenti e veloci*, Milano: Edizioni Mondadori.
- Kidd J. & Sayner J., *Intersections of silence and empathy in heritage practice*, in «International Journal of Heritage Studies», 25(1), 2019, pp. 1-4.
- Montiglio S. (2010), *Silence in the Land of Logos*, Princeton: Princeton University Press.
- Schön D.A. (2017), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Londra: Routledge.
- Sibilio M., Aiello P. (2018), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di attività per una scuola inclusiva*, Napoli: EdSES.
- Stone C.B., Coman A., Brown A.D., Koppel J. & Hirst W. (2012), *Toward a science of silence: The consequences of leaving a memory unsaid*, in «Perspectives on Psychological Science», 7(1), pp. 39-53.
- Verstraete P. & Hoegaerts J., *Educational soundscapes: Tuning in to sounds and silences in the history of education*, in «Paedagogica Historica», 53(5), 2017, pp. 491-497.
- Zembylas M. & Michaelides P., *The sound of silence in pedagogy*, in «Educational theory», 54(2), 2004, pp. 193-210.

SOSTENERE LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE PER L'INNOVAZIONE: IL RUOLO DELL'EDUCAZIONE AMBIENTALE

Stefania Falchi

Università degli Studi di Cagliari

1. Crisi ambientale, sfide educative e nuovi orizzonti

L'attuale crisi ecologica richiede una risposta urgente. L'educazione ambientale per la sostenibilità, in questo senso, assume un ruolo fondamentale per promuovere una consapevolezza critica e per favorire un imprescindibile cambio di rotta¹. In particolare, le scuole come istituzioni educative chiave possono integrare nel curriculum strategie volte a sensibilizzare gli studenti sulle questioni ambientali e a sviluppare competenze ecologiche e sostenibili². Questo non solo per raggiungere un'autentica formazione di cittadini consapevoli e responsabili³, ma anche per attivare una necessaria innovazione delle pratiche educative, in modo che siano maggiormente significative e coinvolgenti⁴. Un simile orientamento pedagogico, quindi, richiede di affrontare in modo interdisciplinare i temi della sostenibilità – collegando le scienze naturali, sociali e umane – e di sviluppare competenze trasversali quali il pensiero critico, la capacità di *problem-solving* e la collaborazione⁵.

Alla luce di tali crisi e sfide, il contributo restituisce parte dell'esperienza d'indagine inserita nell'ambito del progetto di ricerca dottorale, finanziato dal PON R&I 2014-2020, dal titolo *Ambienti di apprendimento green. La transizione ecologica come opportunità per innovare spazi e*

¹ UNESCO, *Rethinking education: towards a global common good?*, UNESCO, Paris 2015.

² G. Bianchi, U. Pisiotis, Et M. Cabrera Giraldez, *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo 2022 (trad. ita. di Y. Punie Et M. Bacigalupo), <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626>.

³ L. Mortari, *Educazione ecologica*, Prima edizione, GLF editori Laterza, Bari 2020.

⁴ UNESCO, *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*, UNESCO, Paris 2018, <https://doi.org/10.54675/YELO2332>; UNESCO, *Learn for Our Planet. A Global Review of How Environmental Issues Are Integrated in Education*, UNESCO, Paris 2021.

⁵ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR 2012.

metodi dell'insegnamento e promuovere una cultura diffusa dell'ecosostenibilità nella scuola primaria, presso l'Università degli Studi di Cagliari. In tale frangente, infatti, attraverso la co-costruzione di un progetto didattico di educazione ambientale, insegnanti e studenti hanno potuto sperimentare, sviluppare e affinare nuove conoscenze e competenze, determinando condizioni di innovazione nell'ambiente di apprendimento.

2. La transizione ecologica a scuola: uno studio di caso

La finalità generale perseguita dall'intero progetto di ricerca è stata quella di esplorare l'impatto di un piano didattico relativo al tema dell'ecosostenibilità, valutandone gli elementi di innovazione nel contesto scolastico e di sviluppo professionale negli insegnanti.

Data la complessità dell'ambito, per questo studio di caso⁶, condotto in una piccola realtà scolastica paritaria del Sud Sardegna, è stato adottato l'approccio metodologico della ricerca-azione partecipativa⁷ teso e orientato al diretto e attivo coinvolgimento degli attori protagonisti del contesto. Questa progettualità si è concretizzata nel corso di due anni scolastici attraverso cicli iterativi di progettazione, azione, osservazione e riflessione, con l'obiettivo di identificare i problemi educativi reali e sviluppare soluzioni pratiche. In concreto, quindi, si sono susseguiti una moltitudine di colloqui indirizzati verso l'attivazione di occasioni di confronto e di discussione con i docenti e gli educatori operanti a scuola, permettendo così di combinare diverse prospettive e conoscenze per affrontare in modo efficace le sfide educative. I vari appuntamenti con la comunità di formatori sono stati supportati e moderati dai ricercatori, i quali hanno registrato, trascritto e analizzato i dialoghi⁸.

In particolare, l'ultimo incontro, oggetto del contributo, è stato orga-

⁶ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.

⁷ I. Klima Ronen, *Action Research as a Methodology for Professional Development in Leading an Educational Process*, in «Studies in Educational Evaluation» 64, 2020, p. 100826, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100826>; P. Reason & H. Bradbury (a cura di), *Handbook of action research: participative inquiry and practice*, SAGE, London-Thousand Oaks, Calif. 2001; J.W. Creswell, *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Sixth edition, Pearson, Saddle River, New Jersey 2019.

⁸ V. Pagani, *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Junior, Bergamo 2020.

nizzato a conclusione dell'anno scolastico per riflettere sul progetto, al fine di individuarne punti di forza e/o di criticità e favorire una maggiore consapevolezza rispetto agli effetti complessivi realizzati, evidenziando così una serie di questioni centrali.

3. Il progetto didattico *green*: quale struttura?

Per comprendere al meglio quanto emerso, risulta necessaria una panoramica sul progetto *green*. Questo si è sviluppato concretamente nel secondo quadrimestre dell'anno scolastico 2023-2024 e ha coinvolto direttamente tutti gli studenti della scuola primaria – circa 30 bambine e bambini suddivisi in quattro classi (una prima, una terza, una quarta e una quinta) – e sei professionisti tra docenti e educatori. Il lavoro di collaborazione sinergico di questi ultimi ha permesso di selezionare le tematiche di interesse – come l'inquinamento atmosferico, la siccità e l'agricoltura sostenibile – e di progettare in modo graduale le attività, riflettendo e valutando continuamente l'andamento del progetto⁹ e, se necessario, riorientandolo in termini di spazi e tempi sulla base delle specificità degli alunni.

Le attività co-progettate con il team, inquadrabili all'interno di approcci pedagogici attivi ed esperienziali¹⁰, hanno coinvolto tutte le quattro classi divise in due gruppi (prima e terza da un lato, quarta e quinta dall'altro).

In alcuni casi, le proposte didattiche si sono ripetute nel tempo per ogni tema prescelto: incontri di *debate* per le classi quarta e quinta o di *circle time* per prima e terza, durante i quali i bambini hanno sperimentato un libero spazio di espressione delle proprie conoscenze e opinioni, moderati e guidati dalle docenti. Le attività degli "schieramenti" che hanno coinvolto il gruppo di bambini più grandi, i quali, in risposta a domande preparate da insegnanti e educatori, hanno dovuto prendere

⁹ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, New York 1998; D.A. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*, Basic Books, Inc., USA 1983.

¹⁰ J. Dewey, *Experience And Education*, Kappa Delta Pi, New York 1938; L.S. Vygotskij & M. Cole, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978; D.A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Second edition, Pearson Education, Inc, Upper Saddle River, New Jersey 2015.

una posizione e motivarla, cercando di convincere lo schieramento opposto e, infine, decidendo la loro definitiva posizione rispetto al tema. Le produzioni scritte o grafiche, inoltre, hanno avuto lo scopo di raccontare quanto affrontato durante le giornate di attività, al fine di comporre un comune diario conclusivo.

In altri casi, anche grazie alla cooperazione con enti esterni, sono state svolte ulteriori e singole attività: costruzione e cura di un orto e di un'area picnic nel cortile di pertinenza della scuola; visita di una fattoria sociale e sostenibile; interviste condotte dai bambini alle proprie famiglie su alcuni degli argomenti principali del progetto.

4. Sviluppi e innovazioni: le prospettive delle docenti

Dall'incontro avvenuto con l'*équipe* formativa a conclusione delle attività del progetto e dalla trascrizione dei dialoghi, è stato possibile far emergere alcuni ambiti di sviluppo principalmente riassumibili in quattro macrocategorie: 1) alunni, 2) docenti, 3) ambiente di apprendimento e 4) processi inclusivi. In questa sede, l'economia del contributo impone un focus sui primi due aspetti. Tuttavia, risulta opportuno fare un accenno rispetto ai restanti elementi. Il contesto scolastico, infatti, ha subito dei mutamenti significativi, come per esempio una maggiore apertura al territorio, che ha condotto a stringere collaborazioni più forti con le famiglie e con enti esterni, e una conseguente rivalutazione degli spazi fisici, come nel caso del giardino della scuola¹¹. Inoltre, non mancano elementi che permettono di evidenziare anche degli sviluppi nell'ambito dei processi inclusivi, dinamica per cui si è registrata una maggiore attenzione, in particolare durante la progettazione delle attività pensate in modo flessibile per coinvolgere tutti e valorizzare le specificità di ognuno¹².

¹¹ M. Castoldi, *Ambienti di apprendimento: ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci, Roma 2020.

¹² L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione: metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2016; A.L. Zurru, *In che senso è possibile innovare a scuola attraverso la Didattica Speciale?*, in «EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY», n. 2, 2022, pp. 172-185, <https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14544>; L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci editore, Roma 2017.

4.1. Alunni

Andando al nodo d'interesse, per quanto concerne gli studenti, come si evince dagli stralci delle conversazioni, sono stati evidenziati due aspetti rilevanti. Innanzitutto, diventa fondamentale il coinvolgimento attivo, visto come essenziale qualità del progetto.

quello che mi è sembrato un punto di forza è il fatto che comunque i bambini abbiano partecipato molto attivamente rispetto [...] al passato; sono la parte attiva del progetto, quindi le escursioni, toccare con mano, i vari dibattiti: la parte attiva [Ins. 12].

D'altra parte, si registra anche una forte maturazione e crescita relativa all'intero gruppo di alunni:

Ho notato [...] un'esposizione migliore [...], sia nell'eloquio, ma anche nell'aspetto proprio [...] descrittivo, [...] a livello testuale. Li ho visti cresciuti. Si impegnano di più a formulare un concetto [Ins. 6].

Uno sviluppo che si riscontra anche guardando a studenti specifici, come nel caso di *alunno G*:

Ma l'ho notato più anche per [alunno G], [...] per prenderne uno a caso, perché era sempre molto timida. E la notai [...] con questa sicurezza alla lavagna che mi [...] sbalordi [...], perché dissi «ma [alunno G] con questa sicurezza, questa padronanza?» e infatti [...] questo progetto, secondo me, ha aiutato [...] a esporsi veramente [Ins. 4].

Nella loro riflessione sugli esiti del progetto, quindi, gli insegnanti riconoscono i progressi dei loro alunni e individuano nel loro lavoro e nella proposta didattica l'origine di questi.

4.2. Insegnanti

Rispetto, invece, all'autoriflessione sul sé professionale e sul proprio operato, gli elementi emersi dall'incontro sono essenzialmente tre.

In prima istanza, assume una certa rilevanza l'aspetto collaborativo e di sinergia tra docenti, individuato come elemento che maggiormente ha facilitato la buona riuscita dell'attività. Infatti, i temi ricorrenti sono stati il senso di appartenenza, il riconoscimento delle specifiche qualità di ognuna e il supporto reciproco.

Sicuramente, quest'anno forse ci siamo sentite anche più unite noi come docenti, ci siamo sentite più motivate [...] Questo progetto interdisciplinare ci ha [...] legato maggiormente [Ins. 4].

quello che scopri con questi progetti condivisi con i tuoi colleghi è che dove non arrivi tu, ci può essere qualcun altro che ti supporta e così via [Ins. 7].

Altro elemento cruciale è stata la progettazione continua che ha permesso di rimodulare le attività sulla base delle esigenze specifiche dei bambini e di favorire a loro volta il lavoro di *equipe* e la condivisione tra insegnanti.

Se avessimo lasciato le cose com'erano, non sarebbe venuto fuori quello che è venuto fuori [Ins. 6].

i nostri incontri [...] [sono] stati funzionali poi anche, come dicevano loro, alla costruzione di [...] un percorso [...] educativo, no? [...] Dove il gruppo ha lavorato veramente come equipe e [...] dove c'è stata la condivisione di linguaggi, di strumenti, metodologie [Edu. 1].

Infine, sono stati evidenziati gli sviluppi, da un lato, di competenze metodologico-didattiche e, dall'altro, delle conoscenze riguardo al tema specifico dell'ecosostenibilità, permettendo loro di sentirsi più consapevoli e di accrescere un più forte senso di autoefficacia e di padronanza.

per quanto mi riguarda, [...] un conto è conoscere metodologie [...] e strumenti [...], un conto è poterle applicare. [...] Generalmente le possiamo applicare in classe anche durante una qualsiasi lezione, ma [...] [abbiamo] più padronanza adesso [Ins. 6].

Mi sento anche io più consapevole di questo argomento [Ins. 4].

5. Conclusioni e prospettive future

Partendo dall'obiettivo di ricerca iniziale, teso ad individuare il ruolo assunto dal costrutto dell'ecosostenibilità nel contesto scolastico, appare evidente che la natura interdisciplinare del tema ha favorito una maggiore collaborazione tra i docenti¹³, nonché uno spazio libero e autonomo

¹³ A. Mura, A. L. Zurru, & I. Tatulli, *Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia*, in «ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION», 8, 2020,

per la sperimentazione e l'innovazione a scuola¹⁴. Inoltre, pur mostrando dei limiti in riferimento alla dimensione del campione poco generalizzabile e ad alcuni vincoli stringenti dovuti alla circostanza, la ricerca ha permesso di rispondere ai bisogni specifici del contesto, attraverso spazi di riflessione, valutazioni e assidui *feedback*¹⁵. L'interazione con i ricercatori ha permesso di promuovere, quindi, un apprendimento e una crescita professionale continua tra gli insegnanti, contribuendo a realizzare una cultura scolastica maggiormente dinamica e reattiva. L'auspicio che emerge dalla lettura dei dati finora raccolti è quello di proseguire la collaborazione anche il prossimo anno scolastico e, eventualmente, ampliare la ricerca a molteplici contesti del territorio.

Riferimenti bibliografici

- Bianchi G., Pisiotis U. & Cabrera Giraldez M. (2022), *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, (trad. it. di Y. Punie e M. Bacigalupo), <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626>.
- Castoldi M. (2020), *Ambienti di apprendimento: ripensare il modello organizzativo della scuola*, Roma: Carocci.
- Clark C., Moss P.A., Goering S., Herter J., Lamar B., Leonard D., Robbins S., Templin M., e Wascha K., *Collaboration as Dialogue: Teachers and Researchers Engaged in Conversation and Professional Development*, in «American Educational Research Journal Spring», 33, 1996, n. 1, pp. 193-231.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma: Carocci.
- Creswell J.W. (2019), *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Sixth edition, New Jersey: Pearson, Saddle River.
- d'Alonzo L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione: metodi, strategie, attività*, Trento: Erickson.
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, New York: Kappa Delta Pi.

n. 1, pp. 260-273, <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-19>.

¹⁴ G. Marani & R. D'Ugo, *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2020.

¹⁵ C. Clark et al., *Collaboration as Dialogue: Teachers and Researchers Engaged in Conversation and Professional Development*, in «American Educational Research Journal Spring», 33, 1996, n. 1, pp. 193-231.

- Klima Ronen I., *Action Research as a Methodology for Professional Development in Leading an Educational Process*, in «Studies in Educational Evaluation», 64, 2020, p. 100826. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100826>.
- Kolb D.A. (2015), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Second edition, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Marani G., & D'Ugo R. (2020), *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica*, Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*, Roma: Carocci.
- Mortari L. (2020), *Educazione ecologica*, Prima edizione, Roma-Bari: GLF editori Laterza.
- Mura A., Zurru A.L., & Tatulli I., *Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia*, in «ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION», 8, 2020, n. 1, pp. 260–273, <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-19>.
- Pagani V. (2020), *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Bergamo: Junior.
- Reason P., & Bradbury H. (a cura di) (2001), *Handbook of action research: participative inquiry and practice*, London-Thousand Oaks, (Calif.): SAGE.
- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*, USA: Basic Books, Inc.
- UNESCO (2018), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*, Paris: UNESCO, <https://doi.org/10.54675/YELO2332>.
- UNESCO (2021), *Learn for Our Planet. A Global Review of How Environmental Issues Are Integrated in Education*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015), *Rethinking education: towards a global common good?*, Paris: UNESCO.
- Vygotskij L.S. & Cole M. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, New York: Cambridge University Press.
- Zurru A.L., *In che senso è possibile innovare a scuola attraverso la Didattica Speciale?*, in «EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY», n. 2, 2022, pp. 172–185, <https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14544>.

FORMAZIONE SERVIZI EDUCATIVI 0-6 E PROGETTAZIONE EDUCATIVA SU BASE ICF

Chiara Gentilozzi*, Antonio Cuccaro*, Filippo Gomez Paloma**

** Università Niccolò Cusano*

*** Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale*

1. Servizi educativi 0-6 ed il coordinamento pedagogico

Il sistema integrato dei servizi 0-6 istituito con Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n. 65 persegue, nelle logiche del legislatore, lo sviluppo della relazione, autonomia, creatività ed apprendimento da conseguirsi in un setting educativo tale da poter abbracciare ad un tempo l'affettività, la ludicità, la cognizione garantendo, in sostanza, pari opportunità di istruzione, gioco, cura e relazione nell'ottica del superamento delle disuguaglianze, siano esse di origine economica, territoriale, etnica o culturale (D.L. 13 apr. 2017, art. 1 c. 1). In questo senso, il sistema concorre a promuovere la continuità educativa e scolastica da un verso, integrando in un processo unitario i sistemi di educazione ed istruzione previsti per la fascia di età 0-6 anni; dall'altro promuove l'inclusione scolastica, rispettando le diversità e sostenendo la funzione educativa primariamente riconosciuta alle famiglie, con l'ausilio di personale educativo e docente qualificato (Sgambelluri, Ambretti & Palumbo, 2021).

Espressione della collegialità del lavoro educativo del sistema integrato viene ad essere, così come stabilito dal legislatore, il Coordinamento Pedagogico Territoriale. In questo contributo presenteremo l'esperienza del C.P.T. dell'A.T.S. 10 di Fabriano (An), con particolare riferimento alla progettazione condivisa con gli attori territoriali di un percorso formativo basato sulla rilevazione dei bisogni formativi atta a promuovere una possibilità di rilettura dei contesti macro, meso e micro educativi alla luce dei paradigmi dell'ICF.

Il C.P.T. dell'A.T.S. 10, attivo dall'anno 2021, ha concentrato la propria attenzione sull'integrazione della rete dei servizi, attraverso una capillare mappatura delle strutture pubbliche e private insistenti sul territorio ed attuando altresì una serie di azioni volte alla conoscenza approfondita dei contesti educativi nonché territoriali di riferimento, dedicandosi, inoltre, alla supervisione pedagogica delle equipe educative. Durante i tavoli

di coordinamento, sono state rilevate diverse possibili aree di intervento formativo: è stata palesata la necessità di condividere delle pratiche in continuità tra le diverse strutture e servizi, per agevolare il lavoro di continuità tra i nidi e le scuole dell'infanzia. È stato dunque deciso, collegialmente, di operare una scelta progettuale orientata alla definizione di una griglia osservativa condivisa tra tutti gli attori dei servizi, fondata sulla prospettiva bio-psico-sociale promossa dall'ICF (Sannipoli, 2020). Tale griglia potrà essere assunta come base sulla quale fondare la scheda di passaggio delle competenze in uscita dal nido/in ingresso nella scuola dell'infanzia.

Il percorso di formazione ha coinvolto circa 60 insegnanti tra educatrici di nido e docenti di scuola dell'infanzia e si è tenuto presso l'A.T.S. 10, nell'a.s. 2023-24, per un totale di 12 ore. Il percorso, condotto utilizzando un approccio basato sulle evidenze delle ECS, poneva quale obiettivo la promozione del dialogo tra le istituzioni aderenti al sistema 0-6 favorendo l'interazione collaborativa e aprendo riflessione rispetto all'Embodiment da intendersi come contesto relazionale esteso (Gomez Paloma & Damiani, 2021).

2. La formazione integrata degli operatori

La prima fase della formazione ha posto l'attenzione sulla condivisione dei propri modelli osservativi di riferimento. Le insegnanti sono state invitate a condividere le griglie di osservazione già in uso nelle loro scuole e le loro riflessioni in merito ai processi osservativi. Successivamente sono state suddivise in gruppi eterogenei per provenienza professionale ed ambito di riferimento per realizzare un lavoro finalizzato alla costruzione di uno strumento osservativo condiviso. I gruppi hanno poi socializzato i propri lavori in un momento di restituzione e sono stati invitati dai formatori a rilevare punti di criticità e punti di forza dei modelli osservativi proposti.

Dalla riflessione è emersa la necessità di creare un linguaggio comune sul significato dei processi osservativi, su cosa osservare e sull'importanza del linguaggio da utilizzare per descrivere ciò che si osserva. Per educatori e insegnanti, il processo osservativo rappresenta una costante ricerca della realtà, attraverso un approccio sistematico, condiviso e intenzionale. Riflettendo sulla propria professionalità e sulle proprie scelte operative è possibile promuovere un collegamento stretto tra nido e scuo-

la dell'infanzia in un'ottica inclusiva (Bortolotti Et Sorzio, 2014). Come punto di partenza per la costruzione di un linguaggio comune è stato presentato l'approccio dell'ICF. È stato rilevato che il 40% delle insegnanti partecipanti non era a conoscenza del documento, mentre del restante 60% la quasi totalità ha affermato di conoscerlo in linea generale ma di non averlo mai utilizzato nello specifico (solo 4 insegnanti su 62 avevano utilizzato l'ICF). La presentazione della prospettiva bio-psico-sociale ha consentito di ripensare le modalità con cui si promuovono l'integrazione e la partecipazione attiva delle persone nella società. Da ciò, emerge con viva forza l'importanza del contesto: sia quello del nido che della scuola dell'Infanzia rappresentano un ambiente in cui questa prospettiva può realmente essere attuata, per le caratteristiche proprie del curriculum implicito ed esplicito. In tal senso, la prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica può qui trovare spazio ed espletare i suoi nobili principi, ovvero creare un contesto dove la partecipazione attiva è attuabile e possibile. La collaborazione e la corresponsabilità fra scuola, famiglia, servizi sanitari e extra-scolastici sono elementi determinanti nella possibilità di declinare azioni di qualità orientate all'integrazione ed all'inclusione sociale.

3. Le griglie di osservazione

Le prime griglie di osservazione sviluppate dai vari gruppi di lavoro mostravano una certa eterogeneità, evidenziando differenze significative nel linguaggio utilizzato, nella suddivisione delle aree di sviluppo da osservare e nella selezione degli item osservativi. Alcune griglie tendevano a presentare indicatori molto generici, che potevano risultare di più facile compilazione ma meno efficaci nel fornire indicazioni dettagliate sullo sviluppo dei bambini. Altre griglie, invece, proponevano item molto specifici, che permettevano una valutazione più precisa ma richiedevano anche un maggiore impegno da parte degli insegnanti e potevano risultare più difficili da gestire nella routine scolastica quotidiana. Tale variabilità rifletteva anche una differente comprensione dei domini di sviluppo da parte dei gruppi: mentre alcune griglie erano state costruite selezionando aree di sviluppo ben definite (ad esempio, motorio, cognitivo, emotivo-relazionale, e dell'autonomia), altre seguivano i campi di esperienza indicati dalle linee guida nazionali, come il sé e l'altro, il corpo e il movimento, i discorsi e le parole, ecc. Questi due approcci, pur diversi, miravano entrambi a garantire un'osservazione attenta e strutturata

dello sviluppo infantile, sebbene con ottiche e criteri di osservazione differenti.

Un aspetto comune alle prime griglie prodotte era legato ai criteri di valutazione. Si richiedeva agli insegnanti di esprimere un giudizio su quanto osservato utilizzando tre opzioni: "sì", "no" o "in parte". Questa scelta metodologica, pur essendo semplice e di immediata applicazione, poteva risultare riduttiva, limitando la possibilità di descrivere con profondità le competenze emergenti o le difficoltà dei bambini. Solo alcune griglie offrivano lo spazio per l'inserimento di note qualitative, permettendo agli insegnanti di aggiungere osservazioni più dettagliate e narrative atte a fornire un quadro più completo del bambino. L'inclusione di questi commenti qualitativi risulta fondamentale per comprendere meglio i progressi e le sfumature dello sviluppo dei bambini, permettendo un'analisi più personalizzata e meno schematica. Un altro limite comune emerso in molte delle griglie prodotte era l'assenza di riferimenti al contesto in cui si verificavano le osservazioni. La carenza di indicazioni sulle situazioni o sugli ambienti rischiava di offrire una visione parziale delle competenze dei bambini; inserire dettagli contestuali nelle griglie potrebbe aiutare a capire meglio non solo se un bambino possiede una certa abilità, ma anche in quali circostanze questa abilità emerge o viene inibita. Considerare il contesto è essenziale per una valutazione più equa e accurata, poiché le capacità dei bambini possono variare significativamente a seconda dell'ambiente e delle condizioni.

A seguito dell'intervento formativo la riflessione si è focalizzata sul grado di specificità degli item da inserire in queste griglie. L'uso di griglie di osservazione nella scuola dell'infanzia può sollevare diverse preoccupazioni tra gli insegnanti, soprattutto quando gli item delle griglie sono troppo specifici: se da un lato, queste griglie dettagliate offrono vantaggi significativi, dall'altro, possono rendere il compito di osservazione gravoso e difficile da gestire all'interno della routine scolastica quotidiana. Le griglie di osservazione con indicatori molto specifici consentono di ottenere una valutazione precisa delle competenze e dei comportamenti dei bambini. Questi strumenti aiutano gli insegnanti a monitorare lo sviluppo e ad identificare con chiarezza le aree di forza o di difficoltà, riducendo la soggettività della valutazione, fornendo un quadro più oggettivo e standardizzato. Ciò facilita anche il feedback alle famiglie e la pianificazione di interventi educativi mirati. Tuttavia, la precisione e la ricchezza di dettagli nelle griglie di osservazione sono percepiti dai docenti come non sostenibili poiché la loro compilazione richiederebbe molto tempo ed at-

tenzione, aumentando significativamente il carico di lavoro. D'altra parte, le griglie di osservazione più generali offrono una maggiore flessibilità agli insegnanti, sono più rapide da compilare e si integrano meglio nella routine quotidiana, riducendo il carico di lavoro; queste griglie favoriscono una valutazione complessiva, considerando il bambino nella sua globalità. Tuttavia presentano anche dei limiti: indicatori troppo generici possono risultare vaghi, rendendo difficile identificare con precisione le aree di forza o di bisogno del bambino; inoltre, la mancanza di dettagli può portare a valutazioni più soggettive e meno utili per documentare il percorso di sviluppo in modo accurato.

Alla luce di quanto esposto, la riflessione tra le insegnanti ha portato alla creazione di griglie osservative adottando come suddivisione i campi di esperienza, in raccordo con le Indicazioni Nazionali, documento basilare per le scuole dell'infanzia, e la modifica nella parte valutativa di campi in cui fosse possibile inserire, non più solo "sì, no in parte", ma l'indicatore numerico qualitativo proprio dell'ICF ed una colonna "mediazione dei fattori contestuali" dedicata alla descrizione del contesto in cui la docente può annotare la presenza di eventuali facilitatori o di barriere (Ianes & Demo, 2021). Inoltre alla fine di ogni campo di esperienza è stata inserita una sezione "Osservazioni" in cui è possibile annotare eventuali specifiche a descrizione della docente.

4. Conclusioni

Il percorso di revisione delle griglie osservative all'interno del C.P.T. dell'A.T.S. 10 di Fabriano ha rappresentato un significativo passo avanti verso la costruzione di strumenti più efficaci e inclusivi per la valutazione degli apprendimenti nella fascia 0-6 anni. Superando l'approccio tradizionale basato su semplici valutazioni dicotomiche, introducendo criteri qualitativi più complessi e una maggiore attenzione al contesto in cui le competenze dei bambini si manifestano è possibile ri-pensare il senso del proprio agito educativo. "Pensare ICF significa ragionare insieme, con prospettive diverse, al fine di comprendere problemi complessi e condividere ciò che realmente può migliorare la qualità della vita dell'individuo e della collettività" (Ianes, Cramerotti & Scapin, 2019, p. 154). L'adozione di un linguaggio comune ha rafforzato la collaborazione, facilitando il dialogo e promuovendo la continuità educativa ed incoraggiando un approccio collaborativo e multidimensionale alle pratiche educative. Le

riflessioni e le modifiche apportate, come l'introduzione di sezioni per annotazioni qualitative e la mediazione dei fattori contestuali, dimostrano l'importanza di una valutazione dinamica e integrata che non si limiti a un'analisi statica delle competenze, ma che consideri anche il contesto e le interazioni che influenzano lo sviluppo del bambino. Il lavoro svolto può rappresentare una possibilità di innovazione nella pratica educativa in una direzione condivisa, tale da poter fungere da riferimento anche per altre realtà educative nel percorso di costruzione di una rete dei servizi realmente partecipata, integrata, inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Bortolotti E. & Sorzio P. (2014), *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi*, Roma: Carocci, pp. 39-55.
- dell'Istruzione M. (2021), *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato "Zerosei"*, text available at the website <https://www.mior.gov.it/documents/20182/1945318/Boz-za+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08>.
- Gomez Paloma F. & Damiani P., *L'Embodiment in Educazione: un collante scientifico tra complessità, semplicità e trasformatività.*, in «Nuova Secondaria», 38, 2021, pp. 270-282.
- lanes D., Cramerotti S. & Scapin C. (2019), *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano Educativo Individualizzato (PEI)*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- lanes D. & Demo H. (2021), *Per un piano educativo individualizzato inclusivo*, in lanes D., Cramerotti S. & Fogarolo F. (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Sannipoli M., *La dimensione inclusiva dei servizi per la prima infanzia: progettazioni ritrovate, pratiche inedite, posture complesse*, in «Quaderni di Intercultura», XII, 2020, pp. 156-168.
- Sgambelluri R., Ambretti A. & Palumbo C., *Il nido d'infanzia come spazio educativo ed inclusivo per l'espressione della corporeità ludiforme*, in «IUL Research», 2(4), 2021, pp. 93-109.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2001), *The international classification of functioning, disability and health*, OMS Press.

Carla Gueli

Università degli Studi Roma Tre

1. Introduzione

Le dimensioni che caratterizzano un efficace processo di valutazione richiamano in modo diretto ed esplicito i processi inclusivi. In primo luogo, rispetto alla necessità di attivare processi improntati alla condivisione con gli studenti, quindi all'importanza della molteplicità di sguardi, ovvero nel confronto con colleghe e colleghi, al fine di rendere le proprie scelte in termini di contenuti, criteri e strumenti, valide e affidabili. La dimensione aperta e condivisa riguarda quindi anche l'apertura alla famiglia e all'extrascuola e alla raccolta delle informazioni che possono sostenere lo sguardo sul vissuto dei propri studenti. (Corsini, 2022). Un altro elemento chiave che deriva da quello della condivisione è quello della flessibilità e dell'apertura alla possibilità di tornare sui propri errori e sui propri successi nel processo di insegnamento-apprendimento per riconfigurare nuove scelte rispetto agli obiettivi definiti, intesi come apprendimenti osservabili. La scelta di un approccio narrativo alla valutazione (*narrative assessment*) ovvero la produzione di narrazioni relative ai progressi evidenziati consente di porre l'accento su quel che studentesse e studenti imparano progressivamente a fare piuttosto che su obiettivi stabiliti in termini di distanza da prestazioni medie (Dunn, 2004, p. 126).

Questo sguardo narrativo potrebbe avere un riflesso sull'autonomia degli studenti e delle studentesse, perché consente di gestire autonomamente i propri errori (Scriven, 1967). Ma questo esercizio di riflessione narrativa sul rapporto tra obiettivi definiti e prospettiva orientata al futuro riguarda anche il/la docente, dal momento che proprio l'uso consapevole del giudizio dato a quanto svolto dovrebbe servire principalmente alla regolazione della successiva didattica (Black & Wiliam, 1998; Greenstein, 2010; Corsini, 2023). Questo implica che alla valutazione che il docente offre allo studente, si dovrebbe sempre accompagnare un secondo piano di valutazione critica del docente sull'efficacia delle proprie scelte,

messe alla prova dell'esperienza. Alcuni degli Item proposti nell'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2000) tenendo conto delle rimodulazioni e variazioni del contesto, consentono un riorientamento del proprio punto di vista. La valutazione inclusiva dovrebbe avere come scopo "quello di rilevare cosa è stato acquisito e cosa no (valutazione in riferimento a criteri) non quello di mettere i discenti in qualche ordine di merito (valutazione in riferimento a norme)" (Mitchell, 2018, p. 409).

Nel contesto della scuola secondaria di primo e secondo grado il minor numero di occasioni di confronto tra docenti rende più complessa la condivisione delle scelte di progettazione e valutazione. L'occasione della ricerca-formazione di cui nei prossimi paragrafi si terrà conto ha quindi desiderato offrire l'occasione di confronto tra docenti di diverse culture valutative e di diversi ordini di scuola, rendendo possibile un confronto professionale altrimenti poco realizzabile.

In questo senso la ricerca formazione condotta ha avuto esito in alcune scelte orientate all'inclusività. La ricerca formazione può infatti contribuire alla riflessione critica sul rapporto tra valutazione formativa e prassi inclusive, poiché chi conduce la ricerca può offrire le sue competenze teoriche e pratiche con il proposito di facilitare nuovi saperi da parte del gruppo attraverso una serie di proposte e azioni che possano condurre a nuove pratiche e allo sviluppo professionale (Nigris, 2018, p. 35).

2. Descrizione della Ricerca Formazione

Mantenendo la prospettiva della rete e tenendo conto della specificità dei contesti, si è architettata una ricerca formazione che ha accompagnato dal mese di ottobre 2022 fino a Giugno 2023 circa 300 docenti referenti nelle attività valutative, con l'intento di contribuire alla costruzione di spazi collegiali per la diffusione di una nuova cultura valutativa maggiormente inclusiva (Corsini & Gueli, 2022, Corsini, Gueli & Felici, 2023; Ciani & Rosa, 2023). Il contesto nel quale il progetto è stato condotto è quello della rete "Arete", una rete di scopo che ad oggi connette più di 40 istituti del Lazio.

Tra i nostri obiettivi di ricerca, c'era la raccolta di informazioni sulle scelte valutative diffuse nel primo ciclo d'istruzione in seguito al passaggio dal voto ai giudizi; il supporto nella progettazione di attività di formazione efficaci sulla valutazione formativa; l'accompagnamento ai cambiamenti introdotti dall'O.M. 172 del 2020; la ridefinizione, in una prospettiva di co-

ricerca, di alcuni degli strumenti di lavoro già in uso; la messa a punto di nuove modalità di comunicazione. Si è previsto l'impiego di diversi formati didattici, che hanno alternato alcuni momenti formativi e laboratoriali condotti in presenza dalla sottoscritta presso la sede del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre.

Dopo una formazione online, si è raccolto materiale scolastico valorizzando le esperienze. Sono state proposte ai docenti attività individuali e di gruppo. Lezioni frontali e focus group hanno accompagnato i bisogni formativi e progettuali. È stato richiesto un diario per il monitoraggio dei processi, con verifica degli obiettivi su una piattaforma dedicata.

Le attività di ricerca formazione condotte in una seconda fase si sono concentrate sull'individuazione delle priorità emergenti in ciascun istituto e sono state sostenute da dieci ore di incontri di sportello online per istituto. Gli strumenti e i materiali costruiti dalle docenti e le scelte operate da ciascun istituto sono stati condivisi in fase di restituzione finale con tutte le scuole partecipanti alla rete.

Le fasi della ricerca formazione hanno previsto il coinvolgimento di docenti referenti per la valutazione di 29 istituti che hanno lavorato insieme alla sottoscritta insieme al prof. Cristiano Corsini dell'Università di Roma 3 per l'impostazione della ricerca formazione ovvero per la condivisione delle finalità, per la messa in luce delle criticità e per la formulazione degli interrogativi di ricerca, per la proposta del disegno di indagine, e la condivisione di strumenti, modalità di monitoraggio e valutazione dei risultati e per le modalità di disseminazione. Per elaborare un modello metodologico specifico per ciascun istituto che potesse accompagnare le scuole nel passaggio dai voti ai giudizi descrittivi, è stato fondamentale il coinvolgimento anche dei dirigenti, che talvolta hanno collaborato al processo di revisione delle rubriche, dei materiali e dei documenti di valutazione già in uso al fine di renderli più coerenti con la normativa e con i bisogni formativi. Nella fase di rilevazione dei bisogni dei singoli istituti e lo sviluppo di modelli differenziati a seconda dei contesti si sono creati nuovi gruppi di lavoro, composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, che hanno collaborato alla costruzione o alla revisione di rubriche valutative. Il monitoraggio in itinere si è realizzato attraverso 60 focus group e la somministrazione di un questionario semi-strutturato.

Si sono pianificati più incontri di restituzione in itinere e finale e i docenti sono stati coinvolti in convegni e attività aperte ad associazioni professionali della scuola coinvolte dalla riflessione sulla valutazione educativa.

3. Risultati: Cosa emerge prioritariamente dai Focus Group e dalla ricerca formazione?

La procedura per l'analisi si basa sull'applicazione delle linee guida flessibili per la codifica dei dati proposta dal modello di constant comparative analysis (Strauss & Corbin, 1990). Questo modello prevede tre fasi di open coding, axial coding e selective coding (Agrusti, 2021).

Nella fase della codifica aperta (Strauss & Corbin, 1990, p. 61) a ciascuna delle prospettive individuate per l'analisi viene assegnato un codice. Contemporaneamente, nella trascrizione di ogni focus group sono state individuate delle unità di testo corrispondenti alle domande e alle suddivisioni previste dal protocollo relative alle domande su processi, prodotti e consapevolezze in merito alla valutazione formativa. In questo modo si è creato un primo coding. Ogni unità di testo è stata analizzata per individuare elementi del discorso che costituiscono unità di informazione (information unit) oppure unità di significato (meaningful unit) a cui sono stati assegnati uno o più codici (Agrusti, 2021). Tenendo conto dei limiti di spazio e rimandando ad ulteriori occasioni di approfondimento, si sintetizzano qui i temi emersi prioritariamente con l'analisi e divenuti oggetto di riflessione e co-ricerca:

- Difficoltà di tipo operativo dovute alle tempistiche dell'Ordinanza e alla mancanza di sperimentazione.
- Fatica e disorientamento nelle differenti culture della valutazione. Questione della sostenibilità e strategie risolutive.
- Incoerenza degli strumenti interni: obiettivi e prove in uso percepiti come poco efficaci. Maggior consapevolezza dell'uso del registro elettronico e riflessione sul senso del registro elettronico: il registro elettronico non può condizionare le scelte valutative.
- Difficoltà nella condivisione del lessico valutativo tra docenti: varietà di strumenti, varietà di «storie» tra ordini differenti, scarse occasioni di confronto su punti di arrivo e punti di partenza.
- Necessità di aprire spazi agli spazi della primaria e della secondaria alla condivisione e raccordo di obiettivi e scelte.
- Necessità di ampliare la formazione docenti non tanto sui temi dell'ordinanza tout-court ma sul senso profondo della cultura educativa, altrimenti rischio di "trasferimento" acritico da un modello ad un altro.
- Necessità di sganciare il voto dal livello, per non correre il rischio di un uso normativo della valutazione.

- Difficoltà di mettere in connessione prove e attività con gli obiettivi previsti e la necessità di ridurre il numero.
- Resistere alla tentazione di lavorare su documenti già predeterminati ma elaborarne di nuovi adatti alla situazione.
- Revisione e scelta di obiettivi che siano inclusivi: nella scelta degli obiettivi particolare attenzione dovrebbe essere dedicata a obiettivi desunti da PEI (per alunne e alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/1992) e PDP (per alunne e alunni con Bes e Dsa). La connessione con i Bisogni Educativi Speciali dovrebbe costituire l'impianto progettuale da declinare per la classe, sia rispetto alla scelta delle attività che degli obiettivi.
- Gli obiettivi, inoltre, dovrebbero prevedere un'attenzione alla dimensione meta-riflessiva e all'autovalutazione di alunne/alunni e docenti. La scelta di attività di tipo aperto e non routinario potrebbe facilitare la realizzazione di obiettivi di questo tipo.
- I docenti della scuola secondaria hanno posto la difficoltà relativa alla difficoltà di progettare in gruppo e in tempi programmati.

Dopo la restituzione collettiva degli esiti della ricerca-formazione alla rete di scuole partecipanti, nella prospettiva della ricerca Formazione (Vannini, 2020), queste alcune delle scelte compiute nei vari istituti nei mesi successivi come conseguenza dell'attivazione del percorso di co-ricerca:

- Attivazione di classi senza voto nella scuola secondaria.
- Scambio di pratiche, esperienze e materiali tra istituti diversi con bisogni simili.
- Avvio contatti con società fornitrici del registro elettronico per modifiche strutturali o per rendere possibili modifiche da parte dei docenti referenti. modifiche dei profili per rendere maggiormente coerente l'accesso ai docenti specializzati su sostegno in modo da poter accedere all'intera classe e non esclusivamente ai profili degli alunni assegnati.
- Richiesta dei docenti della secondaria: eliminare la possibilità di rendere la media visibile alle famiglie nella scuola secondaria.
- Formazione sulla valutazione formativa per i docenti non partecipanti e per i genitori dei vari istituti.
- Creazione di nuovi gruppi di lavoro trasversali interni all'istituto a vari livelli e con differenti declinazioni sulla base dei bisogni emersi.
- Apertura spazi di comunicazione primaria-secondaria.

- Richiesta di potenziare ruolo USR nel costruire traiettorie comuni nella formazione diffusa sui temi della valutazione educativa.
- Elaborazione di nuovi documenti d'istituto e rielaborazione di un curriculum d'istituto coerente e organico con obiettivi coerenti con Indicazioni Nazionali, con particolare attenzione agli obiettivi disciplinari e ai traguardi di sviluppo delle competenze" ("Dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria").
- Adattamenti della didattica scegliendo obiettivi rappresentativi, ovvero chiari, osservabili, non ridondanti, (ovvero che non si ripetano nella stessa forma in annualità diverse) e rispetto ai quali si prevede di poter andare a fondo, seguendo interessi e motivazioni degli studenti attraverso situazioni note e non note, con metodologie diversificate.
- Ulteriori focus group e riunioni di formazione e condivisione tra docenti per la condivisione degli obiettivi.
- Ulteriori focus group con genitori, con i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola secondaria per testare gli obiettivi, per condividere il significato dell'Ordinanza, per la stesura di un Curricolo condiviso, per evitare che ci siano prove in ingresso scoordinate nella scuola secondaria di primo grado non coerenti rispetto agli obiettivi in uscita nella scuola primaria, eccetera...
- Lavori in piccoli gruppi (interclassi) per testare la condivisione degli esiti.
- Spiegazione degli obiettivi e condivisione del lessico e delle attività immaginate nell'accoglienza dei docenti neoassunti o trasferiti.
- Analisi dei punti di forza e di debolezza degli obiettivi già in uso.
- Elaborazione di materiali di comunicazione con le famiglie per consentire una comprensione delle modalità valutative.
- Analisi del contesto di apprendimento.

4. Conclusioni

Nel corso della Ricerca Formazione, sono emersi diversi elementi trasformativi sia rispetto alle culture, che alle pratiche delle scuole coinvolte, soprattutto in relazione alle questioni inclusive. Un aspetto positivo è stato il coinvolgimento attivo dei e delle docenti delle scuole secondarie, che in alcuni casi sono diventati i principali promotori di processi di autoformazione. La maggiore consapevolezza espressa da docenti entusiasticamente coinvolti ha consentito di poter far proseguire l'esperienza.

Tuttavia, nonostante questi sviluppi, rimane una certa distanza nel raggiungimento di una visione comune su come promuovere e sostenere la crescita professionale (Rosa & Ciani, 2024). Molti docenti, pur essendo tra i più coinvolti e attivi, percepiscono l'uso di strumenti di valutazione educativa continua e criteriale come una minaccia alla loro autorevolezza, preferendo mantenere il potere attraverso il voto. Si tratta di un approccio autoritario che non può coesistere con l'idea di una scuola inclusiva e partecipata (Corsini, 2023). Un'altra criticità emersa riguarda la disparità di formazione, esperienza e competenze tra i docenti, anche all'interno dello stesso istituto. Tale differenza non è tanto legata agli anni di servizio, ma alla mancanza di aggiornamento professionale costante. Lo studio ha evidenziato la complessità di un sistema scolastico, la necessità di un sostegno istituzionale coerente per migliorare il sistema educativo e per promuovere un'inclusione autentica.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti G., *Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria*, in «Ricercazione», vol. 13, n. 1, 2021, pp. 25-38.
- Aquario D. (2015), *Valutare senza escludere*, Parma: Junior.
- Black P. & Wiliam D., *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, in «Phi Delta Kappan», vol. 80, n. 2, 1998, pp. 139-148.
- Booth T. & Ainscow M. (2000), *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol: CSIE.
- Ciani A. & Rosa A., *La valutazione incompresa: Un'indagine esplorativa sul nuovo approccio criteriale alla valutazione nella scuola primaria*, in «CADMO», vol. 31, n. 2, 2023, pp. 59-77.
- Corsini C. (2023), *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Milano: FrancoAngeli.
- Corsini C. (2022), *Per una valutazione inclusiva*, in Rizzo A. (a cura di), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM: Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*, Milano: FrancoAngeli, pp. 80-90.
- Corsini C., Felici V. & Gueli C., *Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria*, in «Lifelong Lifewide Learning», vol. 19, n. 42, 2023, pp. 53-70.
- Corsini C. & Gueli C., *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies-ECPS», n. 26, 2022, pp. 163-178.
- Demo H. (2017), *Applicare l'Index per l'inclusione: Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Trento: Erickson.

- Dunn L., *Developmental assessment and learning stories in inclusive early intervention programmes: Two constructs in one context*, in «NZ Research in Early Childhood Education», vol. 7, 2004, pp. 119-133.
- Greenstein L. (2017), *La valutazione formativa*, Torino: Utet.
- Hattie J. & Timperley H., *The power of feedback*, in «Review of Educational Research», vol. 77, n. 1, 2007, pp. 81-112.
- Mitchell D. (2018), *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva: Le strategie basate sull'evidenza*, Trento: Erickson.
- Nigris E. (2018), *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica*, in Asquini G. (a cura di), *La ricerca Formazione: Temi, esperienze, prospettive*, Milano: FrancoAngeli.
- Nigris E. & Agrusti G. (a cura di) (2021), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Torino: Pearson Academy.
- Scriven M. (1967), *The methodology of evaluation*, in Tyler R.W., Gagne R.M. & Scriven M. (a cura di), *Perspectives of curriculum evaluation*, vol. I, Chicago: Rand McNally, pp. 39-83.
- Strauss A. & Corbin J. M. (1990), *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, London: Sage Publications, Inc.
- Vannini I. (2020), *La sperimentazione didattica: Un dialogo possibile con la ricerca-azione e la ricerca-formazione*, in Domenici G., Lucisano P. & Biasi V. (a cura di), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, Milano: McGraw-Hill Education (Italy), pp. 205-232.

GLI STUDI SULL'ENGAGEMENT NELL'UTILIZZO DEGLI EDUGAME: QUALI FRAMEWORK TEORICI DI RIFERIMENTO?

Naomi La Manna*, Stefano Di Tore**, Maurizio Sibilio**

* Università degli Studi di Macerata

** Università degli Studi di Salerno

1. Introduzione

Negli ultimi decenni grazie anche all'avvento dell'era digitale, si è sviluppato un grande interesse verso numerosi prodotti videoludici educativi (*edugame*, *serious game*), in quanto alcuni studi sostengono che gli ambienti di gioco sono intrinsecamente coinvolgenti¹, promuovendo così il processo di apprendimento di tutti gli allievi². Un altro aspetto importante di queste potenzialità educative degli ambienti digitali è la possibilità di favorire, per mezzo di tali prodotti, l'inclusione scolastica, proprio perché sono dispositivi vicarianti¹ personalizzabili al fine di potersi adattare ai bisogni educativi di ciascun studente. Questo è importante in quanto la letteratura suggerisce che il livello di coinvolgimento (*engagement*) degli studenti può influenzare le modalità di elaborazione nel processo di apprendimento³. Infatti, nei contesti educativi, gli studenti che sono molto coinvolti durante lo svolgimento delle attività hanno maggiori probabilità di adottare strategie che si traducono in un apprendimento profondo⁴, che

¹ W. Admiraal, J. Huizenga, S. Akkerman & G. Ten Dam, *The concept of flow in collaborative game-based learning*, in «Computers in human behavior», 27(3), 2011, pp. 1185-1194.

² S. Di Tore, *La tecnologia della parola. Didattica inclusiva e lettura*, FrancoAngeli, Milano 2016; M. Sibilio, *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*, in La Scuola, Brescia 2017; P. Aiello, E.M. Pace & M. Sibilio, *A simplex approach in Italian teacher education programmes to promote inclusive practices*, in «International Journal of Inclusive Education», 27(10), 2023, pp. 1163-1176; N. Sugden, R. Brunton, J.B. MacDonald, M. Yeo & B. Hicks, *Evaluating student engagement and deep learning in interactive online psychology learning activities*, in «Australian Journal of Educational Technology», 37(2), 2021.

³ S.J. Bevan, C.W.L. Chan & J.A. Tanner, *Diverse assessment and active student engagement sustain deep learning: A comparative study of outcomes in two parallel introductory biochemistry courses*, in «Biochemistry and Molecular Biology Education», 42(6), 2014, pp. 474-479, <https://doi.org/10.1002/bmb.20824>.

⁴ N. Sugden, R. Brunton, J.B. MacDonald, M. Yeo & B. Hicks, *Evaluating student engagement and deep learning in interactive online psychology learning activities*, in «Australian Journal of Educational Technology», 37(2), 2021.

implica un'elaborazione cognitiva degli stimoli che facilita la comprensione e rende le informazioni significative per lo studente, producendo tracce mnestiche più durature e più forti⁵. Tenendo conto che negli ultimi decenni diversi studiosi hanno progettato e implementato numerosi prodotti videoludici, talvolta definendoli funzionali poiché altamente motivanti, si ritiene opportuno esplorare se e quali framework teorici sono stati adottati per chiarire quali dimensioni o fattori sono stati determinanti per aumentare i livelli di *engagement*. Attualmente, le diverse interpretazioni e definizioni di *engagement* sono alimentate dalla sua natura versatile e da definizioni spesso contrastanti o da generalizzazioni imprecise⁶. La revisione sistematica pubblicata nel 2019 da Hookham e Nesbitt evidenzia come la letteratura presenti opinioni diverse sull'*engagement*: alcuni studi lo associano esclusivamente alla dimensione comportamentale⁷, altri si concentrano solo sulla dimensione affettiva⁸, mentre altri ancora lo limitano alla dimensione cognitiva⁹. Tuttavia, considerare solo una dimensione del coinvolgimento non permette di avere una visione completa dello stesso; per questo motivo Mills e Morton nel 2013 definiscono l'*engagement* come un meta-costrutto con componenti comportamentali, affettive e cognitive. Lo sforzo e la persistenza nel compito costituiscono alcune delle componenti comportamentali del coinvolgimento, mentre le componenti affettive includono valenza, eccitazione ed emozioni discrete come interesse e curiosità. Le componenti cognitive dell'*engagement* includono at-

⁵ N. Sugden, R. Brunton, J.B. MacDonald, M. Yeo & B. Hicks, *Evaluating student engagement and deep learning in interactive online psychology learning activities*, in «Australian Journal of Educational Technology», 37(2), 2021.

⁶ K. Doherty & G. Doherty, *Engagement in HCI: conception, theory and measurement*, in «ACM computing surveys (CSUR)», 51(5), 2018, pp. 1-39.

⁷ R. Koster (2005), *A theory of fun for game design*, Scottsdale, AZ: Paraglyph Press; M. Bearman, C.D. Smith, A. Carbone, S. Slade, C. Baik, M. Hughes-Warrington, & D.L. Neumann, *Systematic review methodology in higher education*, in «Higher Education Research & Development», 31, 5, 2012, pp. 625-640.

⁸ C. Brom, M. Buchtová, V. Sisler, F. Děchtěrenko, R. Palme, & L.M. Glenk, *Flow, social interaction anxiety and salivary cortisol responses in serious games: A quasi-experimental study*, in «Computers & Education», 79, 2014, pp. 69-100; K. Gerling, A. Fuchslocher, R. Schmidt, N. Krämer, & M. Masuch, *Designing and evaluating casual health games for children and teenagers with cancer*, Springer, City 2011.

⁹ P. Dezentje, M.A. Cidota, R.M. Clifford, S.G. Lukosch, P.J. Bank & H.K. Lukosch, *Designing for engagement in augmented reality games to assess upper extremity motor dysfunctions*, IEEE, City 2015; L.A. Diehl, R.M. de Souza, P.A. Gordan, R.Z. Esteves & I.C.M. Coelho, *User assessment of "InsuOnLine," a game to fight clinical inertia in diabetes: A pilot study*, in «Games for health journal», 4, 5, 2015, pp. 335-343.

tenzione, concentrazione e l'uso di strategie di apprendimento¹⁰. In sintesi, il crescente interesse per i prodotti videoludici educativi, sostenuto dagli sviluppi dell'era digitale, evidenzia il loro potenziale nel promuovere un apprendimento coinvolgente e inclusivo. Tuttavia, nonostante i numerosi studi e le diverse interpretazioni dei costrutti dell'*engagement*, emerge la necessità di un quadro teorico chiaro che possa guidare la progettazione e la valutazione di questi prodotti. Pertanto, ulteriori ricerche dovrebbero mirare a chiarire e consolidare queste dimensioni al fine di fornire indicazioni precise per l'applicazione pratica nei contesti educativi.

2. Metodologia

2.1. Obiettivo

Alla luce di quanto evidenziato, in continuità con la revisione sistematica di Hookham e Nesbitt, il presente contributo si pone l'obiettivo di indagare se negli ultimi nove anni ci siano stati cambiamenti sull'interpretazione dell'*engagement* e se è stato adottato un framework teorico in modo univoco.

2.2. Metodo di ricerca e criteri di selezione

La revisione sistematica è stata condotta utilizzando database, motori di ricerca e riviste in fascia A riconosciute dall'ANVUR (Tab. 2; Tab. 3), selezionati in base alla loro rilevanza per l'argomento trattato. Gli articoli sono stati identificati attraverso una ricerca basata su parole chiavi (serious game, edugame, measur*, analy, evaluat*, engag*, presence) e utilizzando operatori booleani (AND, OR). Sono stati inclusi articoli scientifici, atti di convegno e capitoli di libri, disponibili in Open Access, sia a livello nazionale che internazionale, in lingua italiana e inglese, pubblicati tra il 2015 e febbraio 2024 (Fig. 1). La data di inizio è stata definita in base all'ultima revisione sistematica effettuata da Hookham e Nesbitt nel 2019¹¹. I criteri di esclusione includevano la non pertinenza con il contesto educativo-scolastico, l'assenza dei termini "*serious game*", "edu-

¹⁰ D. Mills & M. Morton, *Ethnography in education*, 2013.

¹¹ G. Hookham & K. Nesbitt, *A systematic review of the definition and measurement of engagement in serious games*, in «Proceedings of the australasian computer science week multiconference», 2019, pp. 1-10.

game", "misurazione" ed "engagement". Infine, non sono state incluse pubblicazioni appartenenti alla letteratura grigia (Tab. 1).

2.3 Processo di selezione e di estrazione dei dati

La revisione sistematica è stata condotta seguendo il metodo PRISMA¹² ed è stato creato un diagramma di flusso che esplicita le quattro fasi del metodo (Tab. 4). Dalla ricerca nei database accademici, motori di ricerca e riviste in fascia A riconosciute dall'ANVUR, sono stati individuati 772.230 lavori pubblicati, dai quali sono stati eliminati 16 duplicati. Durante la fase di identificazione e selezione, la procedura ha prima previsto la valutazione di titoli e abstract¹³ che ha portato all'esclusione di 772.189 pubblicazioni non pertinenti all'ambito educativo, che non trattavano di *serious game* e *edugame* o della misurazione dell'*engagement*, o che appartenevano alla letteratura grigia, a prodotti non *open access* o redatti in lingue diverse dall'italiano e dall'inglese. Nella fase successiva definita "screening", è stata effettuata la valutazione del testo integrale¹⁴ di 25 lavori, di cui solo 6 hanno effettivamente indicato o approfondito i framework teorici e la modalità di misurazione dell'*engagement* nell'utilizzo di *edugame* nei contesti educativi, e sono stati inclusi nella ricerca. Infine, sono stati esaminati i riferimenti bibliografici degli studi inclusi, da cui sono stati individuati dieci articoli, utilizzati per approfondire le teorie attraverso cui il costruito è stato interpretato dai ricercatori.

Tab. 1. Criteri di ricerca.

CRITERIO 1	Relativo a Serious Games: "serious game", "edugame".	RICERCA IN DATABASE / MOTORI DI RICERCA/ ANVUR	Elenco in tabelle*
CRITERIO 2	Relativo a Misurazione: "measur*", "analy", "evaluat*"	TIPI DI ARTICOLI INCLUSI	Articoli pubblicati in riviste, Atti di convegno, Capitoli di libri
CRITERIO 3	Relativo a Engagement: "engag*", "presence".	CAMPO DI RICERCA	Keywords
CRITERI DI ESCLUSIONE	Di Giochi non digitali, ambiti non educativi, assenza del concetto di Engagement e Misurazione.	ORDINE DEI RISULTATI	Data di pubblicazione
		LINGUA	Inglese e Italiano
		PERIODO DI PUBBLICAZIONE	2015 A 2024

¹² A. Liberati, D.G. Altman, J. Tetzlaff, C. Mulrow, P.C. Gøtzsche, J.P. Ioannidis & D. Moher, *The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration*, in «Journal of clinical epidemiology», 62(10), 2009, pp. e1-e34.

¹³ S. Praladh & J. van Wyk, *Protocol for a scoping review of the current data practices in forensic medicine*, in «Systematic Reviews», 9(1), 2020, pp. 1-8.

¹⁴ D. Badger, et al., *Should All Literature Reviews Be Systematic?*, in «Evaluation and Research in Education», 14, 3-4, 2000, pp. 220-30.

Tab. 2. Elenco di database e motori di ricerca.

DATABASE ACCADEMICI*	IDENTIFICATI	SELEZIONATI			
ALIA Online – Archivi italiani di periodici accademici (De Gruyter)	0	0	Periodicals Index Online (PIO)	0	0
Annual Reviews – Science Collection	0	0	Philosopher's Index Online	0	0
Archivum di e-Content della zona	0	0	Philosophia Antiqua Online, Supplement 2018	0	0
Brief Classical Studies 1418 e-Book Collection	0	0	ReViewWeb 8 Multimed	0	0
Brief Philologica Antiqua Online	0	0	Sage Journals	0	0
Conference Proceedings Citation Index (Web of Science)	0	0	Scopus – Research Data	60	1
De Gruyter Complete Journal Package HSS	0	0	Springer Link	7	0
De Gruyter/edbook/Philosophy	0	0	Taylor & Francis Journal Collection [JST & JST]	0	0
Dictionnaire des Philosophes antiques (DPA)	0	0	The Oxford Classical Dictionary (4ed.)	0	0
DOI/Casoline – Editoria Italiana Online - Torroni	0	0	Web of Science (WOS)	3	2
JCR – Journal Citation Reports	0	0	Wiley – Online Reference Works Collection	0	0
JSTOR: Journal Storage Project	0	0	Wiley Journals	0	0
Mindable online	0	0	Wiley online books	0	0
Oxford Journals Collection	0	0	TOTAL	382	5
Oxford Scholarship Online, e-books Classical Studies	302	0			
Periodicals Archive Online (PAO)	0	0			

MOTORI DI RICERCA*	IDENTIFICATI	SELEZIONATI
ERIC – Institute of Education Sciences	0	0
Google Scholar	87	0
TOTAL	87	0

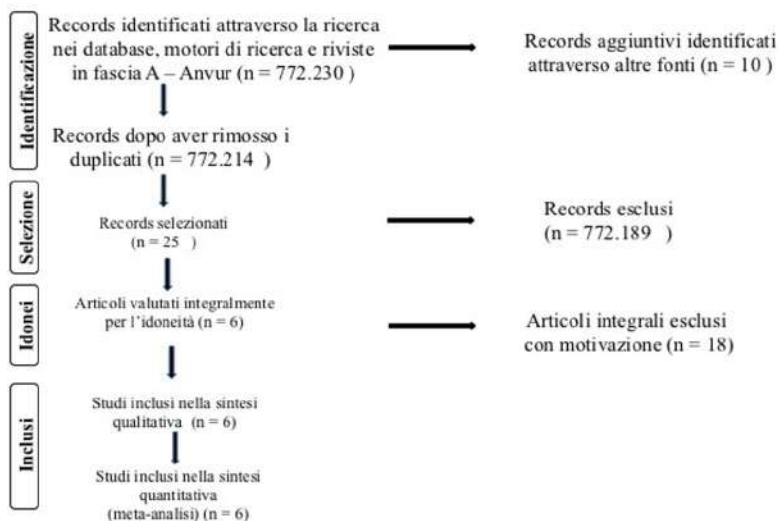


Fig. 1. PRISMA flow della revisione sistematica.

3. Risultati e discussione

La revisione ha evidenziato un crescente interesse da parte dei ricercatori, negli ultimi dieci anni, verso la valutazione degli esiti dei processi di apprendimento attraverso l'utilizzo degli edugame e serious game. Tuttavia, sono ancora pochi gli studi che esplorano in modo approfondito il costrutto dell'*engagement*, nonostante vi si faccia riferimento, principalmente a causa delle difficoltà teoriche legate alla sua definizione. Come illustrato nel PRISMA Flow (Fig. 1), sono stati selezionati sei articoli scientifici in cui le teorie più ricorrenti sono la teoria del flusso¹⁵, la teoria del carico cognitivo¹⁶ e un approccio multidimensionale

¹⁵ M. Csikszentmihalyi, *The domain of creativity*, 1990; D.R. Sanchez, *Videogame-Based Learning: A Comparison of Direct and Indirect Effects across Outcomes*, in «Multimodal Technologies and Interaction», 2022; G. Gris, C. Bengtson, *Assessment Measures in Game-Based Learning Research: A Systematic Review*, in «International Journal of Serious Games», vol. 8, 2021.

¹⁶ G. Gris, C. Bengtson, *Assessment Measures in Game-Based Learning Research: A Systematic Review*, in «International Journal of Serious Games», vol. 8, 2021.

dell'*engagement*¹⁷. La teoria del flusso descrive quest'ultimo come l'esperienza ottimale in cui è presente uno stato di euforia e profondo godimento caratterizzato da: concentrazione focalizzata, senso di controllo e perdita della percezione del tempo. Questo stato si manifesta spesso durante il superamento di ostacoli sfidanti, come quelli presenti nei videogiochi, e che esso rappresenta una componente cruciale dell'apprendimento profondo¹⁸. La teoria del carico cognitivo (CLT), invece, offre un quadro per comprendere la relazione tra sfida e abilità. Il CLT postula che l'apprendimento ottimale si verifica quando le abilità dello studente sono bilanciate con la complessità del compito. La ricerca in questo ambito si focalizza su tre tipi di carico cognitivo: estraneo, intrinseco e pertinente. Il carico intrinseco dipende dall'esperienza iniziale e dagli schemi cognitivi dello studente; il carico estraneo è influenzato dalla presentazione delle informazioni; mentre il carico pertinente fa riferimento ad una forma di motivazione intrinseca¹⁹. Un'ulteriore interpretazione, sempre più frequente negli ultimi dieci anni, è quella che adotta una visione tridimensionale dell'*engagement*²⁰. Questo è dimostrato dal fatto che quattro dei sei studi selezionati²¹ considerano il costrutto come costituito da: una componente affettiva, che si riferisce all'investimento emotivo nel compito; una componente cognitiva, che coinvolge risorse attentive investite nella comprensione e nella padronanza del compito; e una componente comportamentale, che riguarda la partecipazione in un compito²². La vi-

¹⁷ G. Hookham & K. Nesbitt, *A systematic review of the definition and measurement of engagement in serious games*, in «Proceedings of the australasian computer science week multiconference», 2019, pp. 1-10.

¹⁸ M. Csikszentmihalyi, *The domain of creativity*, 1990.

¹⁹ R.E. Moreno & B. Park, *Cognitive load theory: Historical development and relation to other theories*, 2010.

²⁰ G. Hookham & K. Nesbitt, *A systematic review of the definition and measurement of engagement in serious games*, in «Proceedings of the australasian computer science week multiconference», 2019, pp. 1-10.

²¹ G. Hookham, K. Nesbitt, F. Kay-Lambkin, *Comparing Usability and Engagement between a Serious Game and a Traditional Online Program*, 2016; J. Henry, S. Tang, M.B. Hanneghan & C. Carter, *A Measure of Student Engagement for Serious Games and IoT*, in «Conference Paper, Nature», 2017; N. Sugden, R. Brunton, J.B. MacDonald, M. Yeo & B. Hicks, *Evaluating student engagement and deep learning in interactive online psychology learning activities*, in «Australasian Journal of Educational Technology», 37(2), 2021; W. Kim, S. Minwoo, K.J. Kim & S. Kim, *Engagnition: A multi-dimensional dataset for engagement recognition of children with autism spectrum disorder*, in «Nature», 2024, pp. 11-29.

²² W. Kim, S. Minwoo, K.J. Kim & S. Kim, *Engagnition: A multi-dimensional dataset for engagement recognition of children with autism spectrum disorder*, in «Nature», 2024, pp. 11-29.

sione proposta da Hookham e Nesbitt nel 2019 rappresenta un primo passo verso un approccio che integri le diverse descrizioni dell'*engagement*. Infatti, dato il carattere interdisciplinare del termine, chiarirne la natura descrittiva consentirebbe non solo di definire meglio l'oggetto di indagine, ma anche di identificare con maggiore precisione i metodi di misurazione. Questo aspetto è particolarmente rilevante nei contesti educativi in cui vengono adottati edugame o serious game, poiché promuovere l'*engagement* è fondamentale per favorire un apprendimento profondo²³. Ad oggi, la frammentazione dei diversi framework teorici sull'engagement ha però ripercussioni non solo sulla ricerca²⁴, ma anche sull'azione didattica: infatti, la mancata chiarezza su cosa sia l'*engagement* e su quali fattori potrebbero aumentarne i livelli potrebbe portare a trascurare aspetti durante la selezione, la personalizzazione e l'utilizzo di tali prodotti videoludici digitali nei contesti scolastici.

Con l'obiettivo di colmare tale lacuna, sia dal punto di vista teorico e metodologico nella ricerca sia dal punto di vista educativo-didattico, gli esiti di questa indagine preliminare saranno integrati con quelli relativi ai metodi di misurazione dell'*engagement*, cercando di sistematizzare i dati attualmente disponibili nella letteratura e per riflettere su come alcuni di questi strumenti potrebbero essere adottati a scuola dai docenti che implementano prodotti videoludici educativi.

²³ N. Sugden, R. Brunton, J.B. MacDonald, M. Yeo & B. Hicks, *Evaluating student engagement and deep learning in interactive online psychology learning activities*, in «Australian Journal of Educational Technology», 37(2), 2021.

²⁴ G. Hookham & K. Nesbitt, *A systematic review of the definition and measurement of engagement in serious games*, in «Proceedings of the australasian computer science week multiconference», 2019, pp. 1-10.

OGNI LASCIATO È PERSO? LA MOTIVAZIONE ALLO STUDIO IN CONTESTI DI DEVIANZA E MARGINALITÀ SOCIALE¹

Carmen Lucia Moccia, Fausta Sabatano

Università degli Studi di Salerno

Introduzione

La relazione tra motivazione allo studio e inclusione rappresenta un tema di cruciale importanza nel panorama educativo contemporaneo. Tale interconnessione richiama l'attenzione sulla necessità di sviluppare pratiche educative in grado di creare ambienti di apprendimento inclusivi², entro cui lo sviluppo identitario del singolo possa realizzarsi nella sua duplice dimensione personale e sociale³. La motivazione allo studio si configura come un elemento chiave nel processo di apprendimento, influenzando significativamente non solo il rendimento scolastico, ma più in generale, il benessere degli studenti⁴. L'inclusione, d'altra parte, si pone come principio guida per la creazione di contesti educativi equi e accessibili a tutti⁵. Il nesso tra motivazione allo studio e inclusione riguarda la progettazione educativa e didattica, l'attenzione all'idiograficità del soggetto che apprende e alla sua storia di vita elementi che rendono possibile promuovere un'educazione di qualità che risponda alle esigenze di tutti e di ciascuno. In tal senso, diviene fondamentale evitare che il dibattito sulla motivazione possa polarizzarsi su dicotomie che informano interventi educative parziali o inefficaci. Da questa prospettiva, se da un lato persiste una relazione tra status socio-economico, motiva-

¹ Il presente contributo, pur concertato insieme dalle autrici, è da attribuirsi per l'introduzione a Fausta Sabatano, per il pragrafo 1 e le conclusioni a Carmen Lucia Moccia.

² T. Booth & M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol 2011.

³ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004.

⁴ E.L. Deci & R.M. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York 1985.

⁵ UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO, Paris 1994.

zione e rendimento scolastico⁶, dall'altro, si è sviluppata una critica alla scuola, per l'inefficacia nel riuscire a "rimuovere gli ostacoli" che impediscono agli studenti provenienti da contesti svantaggiati di sviluppare una solida motivazione nello studio⁷. Tali fattori, tuttavia, considerati univocamente appaiono inefficaci nel restituire la complessità del fenomeno in oggetto. Difatti, il lavoro educativo con studenti "difficili"⁸ richiede un approccio che miri a una ristrutturazione del loro modo di interpretare e interagire con il mondo⁹. L'educazione come processo di cambiamento richiama l'esigenza che il cambiamento stesso non sia imposto o giustapposto, ma co-costruito e negoziato. In tal senso, il ricorso ad una prospettiva educativa emancipativa chiama in causa la necessità di fornire agli studenti quella "cassetta degli attrezzi", di bruneriana memoria, che gli consenta di interpretare in modo autonomo il proprio progetto di vita.

Prospettive motivazionali per l'inclusione socioeducativa: un approccio *response to intervention*

La ricerca si propone di esplorare la motivazione allo studio nei bambini e nelle bambine che vivono in contesti multiproblematici, in cui si sommano difficoltà educative, economiche e socioculturali. Un ulteriore elemento di criticità è rappresentato dalla presenza di organizzazioni criminali¹⁰ e dalle dimensioni esplicite ed implicite entro cui queste si manifestano nella quotidianità dei soggetti che vivono quei territori. In tal senso, fenomeni di delinquenza e devianza minorile, pur non essendo necessariamente un prodotto della camorra, sono da essa influenza-

⁶ INVALSI, *Rapporto nazionale prove INVALSI 2022*, INVALSI, Roma 2022; D. Checchi, *Uguaglianza delle opportunità nella scuola secondaria italiana*, in «Workingpapers del Dipartimento di Economia dell'Università di Milano», n. 25, 2010; G. Ballarino & D. Checchi, *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Il Mulino, Bologna 2006; G. Ballarino & D. Checchi, *La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia*, in A. Schizzerotto, U. Trivellato & N. Sartor (a cura di), *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, Il Mulino, Bologna 2011, pp. 79-108.

⁷ A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Laterza, Roma-Bari 2022.

⁸ P. Bertolini & L. Caronia, *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

⁹ P. Bertolini & L. Caronia, *op. cit.*

¹⁰ Direzione Investigativa Antimafia, *Relazione del Ministro dell'Interno al Parlamento sull'attività svolta e sui risultati conseguiti dalla Direzione Investigativa Antimafia*, I semestre 2023, Ministero dell'Interno, Roma 2023.

te tanto sul versante comportamentale, quanto sull'impianto valoriale che guida l'interpretazione delle loro esistenze¹¹. L'obiettivo dello studio è indagare la possibile relazione tra motivazione allo studio e contesto multiproblematico e riuscire a isolare le caratteristiche di un intervento educativo efficace. Un intervento educativo che concorra alla promozione dell'agentività¹² intesa, in prospettiva inclusiva, come insieme di capacità, competenze e abilità che consentono all'individuo di agire in modo trasformativo, di "creare mondi possibili"¹³ tesi a contrastare la natura sia sistemica che soggettiva dello svantaggio socioeducativo. Va sottolineato, infatti, che per un soggetto che nasce in tali contesti la presenza di traiettorie culturalmente contrassegnate si rapporta non solo alla scarsità di *affordances*, ma anche alla difficoltà dei soggetti di cogliere gli inviti ad agire del contesto.

Su tali premesse, l'area geografica su cui si è focalizzata la ricerca è Pianura¹⁴ scelta per la sua rappresentatività rispetto al costruito di contesto multiproblematico, inteso come contesto di intersezionalità¹⁵ in cui interagiscono complessivamente molteplici elementi che possono ostacolare i processi di emancipazione¹⁶ sociale e di partecipazione democratica.

L'ipotesi di ricerca è che la motivazione, come "forza dinamica" e "relazionale"¹⁷, pur essendo influenzata dal contesto socioculturale, possa rappresentare un'area di sviluppo autonoma, potenzialmente resiliente alle avversità ambientali, se su questa si innesta un intervento educativo intenzionale e mirato. In tal senso, al fine di isolare le potenziali caratteristiche di un intervento educativo in grado di supportare effica-

¹¹ M. Ravveduto, *La Paranza dei Bambini. La Google Generation di Gomorra*, in «QUESTIONE GIUSTIZIA», 2017, pp. 1-6.

¹² P. Aiello, *Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione*, in M. Sibilio (a cura di), *Significati educativi della vicinanza: traiettorie non lineari della ricerca*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 45-60.

¹³ Ivi.

¹⁴ Pianura è un quartiere periferico situato nella zona nord-occidentale di Napoli, caratterizzato da un'alta densità abitativa e da una complessa realtà socio-economica.

¹⁵ D.H. Clarke & L. McCall, *Intersectionality and social explanation in social science research*, in «Du Bois Review: Social Science Research on Race», 10, n. 2, 2013, pp. 349-363; P.H. Collins, *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*, (2nd ed.), Routledge, New York 2000.

¹⁶ P. Freire, *Educação Como Prática da Liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1967, trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1975; D. Dolci, *Palpitare di nessi*, Armando, Roma 1985.

¹⁷ K. Lewin, *Principi di psicologia topologica*, Edizioni OS, Firenze 1961.

cemente la motivazione allo studio nei bambini e nei ragazzi che vivono in contesti multiproblematici, questa ricerca ha fatto riferimento all'intervento educativo del Progetto Integra¹⁸. La ricerca si ispira all'approccio *Response-to-Intervention* (RTI)¹⁹ all'interno di un disegno di ricerca *sequential explanatory research*²⁰ che prevede una scansione in 3 fasi denominante A, B, C.

I partecipanti sono 25 bambini e bambine di 8 anni che partecipano regolarmente alle attività del progetto Integra. La scelta di rivolgersi a questo target è dovuta non solo a motivi legati all'importanza dell'intervento precoce²¹, ma anche alla presenza di un gruppo numeroso di bambini accomunati dal medesimo dato anagrafico.

Nella fase preliminare ci si è avvalsi della lettura delle Storie di vita (SDV) che vengono sistematicamente raccolte in colloqui periodici effettuati con i diversi attori sociali coinvolti nel percorso educativo del bambino.

Le storie sono state oggetto di un'analisi tematica²², attraverso il software MAXQDA²³, che ha restituito specifici pattern ricorrenti nelle esperienze dei partecipanti. In generale, si tratta, nella maggioranza dei casi, di bambini e bambine che vivono situazioni personali e familiari difficili caratterizzate da processi di aduttizzazione precoce. Più in particolare, i pattern rintracciati vedono schemi ricorrenti legati a genitori che abbandonano anticipatamente gli studi, gravidanze in giovanissima età, legami diretti e indiretti con le organizzazioni criminali²⁴.

¹⁸ Per approfondimenti: F. Sabatano, *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*, Guerini Scientifica, Milano 2015; F. Sabatano & G. Pagano, *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*, Guerini Scientifica, Milano 2019, pp. 192.

¹⁹ E. Johnson et al., *Responsiveness to Intervention (RTI): How to Do It*, National Research Center on Learning Disabilities, Lawrence 2006.

²⁰ J.W. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, SAGE Publications, Thousand Oaks 2009.

²¹ A. Goussot, *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras Edizioni, Fano 2015; R. Caldin, *Pedagogia speciale e didattica speciale/1. Processi e strumenti di inclusione per una scuola di qualità*, Erickson, Trento 2019.

²² V. Braun & V. Clarke, *Conceptual and design thinking for thematic analysis*, in «Qualitative psychology», 9(1), 3, 2022. L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2016; M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano 2014.

²³ E. De Gregorio & P.F. Lattanzi, *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS.ti e MAXQDA: Guida pratica all'uso di ATLAS.ti e MAXQDA*, FrancoAngeli, Milano 2012.

²⁴ C. Cornoldi, R. De Beni, C. Zamperlin & C. Mereghetti, *Test AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Erickson, Trento 2014.

Fase A

In questa fase è stato effettuato lo screening attraverso la somministrazione del questionario AMOS 8-15 *Questionario approccio allo studio* (QAS)²⁵. La scelta è stata quella di somministrare il questionario ai bambini che frequentano Integra coinvolti nel progetto di ricerca, ma anche a ulteriori 25 bambini di classe terza tempo pieno che frequentano la scuola primaria di Pianura. In particolare, la rilevazione condotta presso la scuola primaria di Pianura è da intendersi come una "fotografia" utile a ricavare una baseline locale per l'interpretazione dei punteggi nel contesto specifico di Integra.



Graf. 1



Graf. 2

In questa prospettiva, dal confronto tra i due grafici emergono oscillazioni più ampie nella motivazione, con picchi più alti (20) e valli più

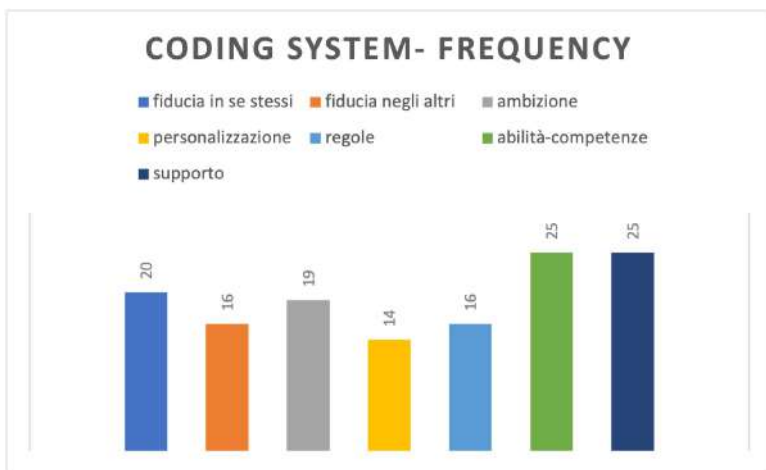
²⁵ C. Cornoldi, R. De Beni, C. Zamperlin & C. Mereghetti, *Test AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Erickson, Trento 2014.

basse (8). Tuttavia, entrambi i grafici sembrano suggerire una situazione relativamente omogenea in cui i due gruppi mostrano pattern di motivazione simili.

Fase B

Il Tier 1²⁶ ha previsto l'applicazione del protocollo Integra a tutti i partecipanti. Il monitoraggio si è svolto con l'utilizzo di check list e di focus groups, questi ultimi sia con i bambini che con le loro famiglie. Visto l'elevato numero di partecipanti, per quanto concerne i focus groups con i bambini, si è preferito condurre 5 sessioni in piccoli gruppi da 5, utilizzando la seguente questioning route: *Da quando frequentate Integra, vi sentite più o meno motivati nello studio?* Perché?

Come "rompighiaccio"²⁷, è stata impiegata una scala visiva analogica, presentando ai soggetti una serie di stimoli rappresentativi di un ampio spettro emozionale. La successiva analisi tematica ha restituito le seguenti categorie principali:



Graf. 3

²⁶ S.R. Jimerson, M.K. Burns & A.M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support*, (2nd ed.), Springer, New York 2016.

²⁷ C. Kennedy, S. Kools & R. Krueger, *Methodological Considerations in Children's Focus Groups*, in «Nursing Research», 50, 2001, pp. 184-187.

I dati del focus group sono stati poi confrontati con i risultati delle check list volti a valutare su una scala da 1 a 5 i comportamenti dei bambini nel corso dell'intervento educativo. Da questa analisi è emerso come la maggioranza dei bambini mostrasse un andamento in crescita in termini di motivazione. L'8% dei partecipanti mostrava tuttavia un livello di motivazione ancora basso.

Nel dettaglio è emersa una relazione tra i bambini che avevano ottenuto punteggi medi più bassi nelle check list e quelli che avevano espresso una scarsa motivazione allo studio nel corso del focus group. In particolare, coloro che hanno avuto fornito risposte negative rispetto ad un cambiamento percepito della loro motivazione, hanno mostrato punteggi significativamente più bassi nelle check list, soprattutto nelle sezioni riguardanti gli *obiettivi personali* e nelle aree relative alla *collaborazione* e alla *condivisione*.

Nel Tiers 2, alla luce dei dati emersi nella fase di monitoraggio è stato ricalibrato l'intervento educativo di Integra.

Fase C

Una nuova misurazione ha rilevato una tendenza che vede un generale aumento della motivazione allo studio, in media di 1,32 punti, e una riduzione delle oscillazioni rispetto alla prima misurazione. Inoltre, il livello minimo passa da 8 a 13, con una riduzione della deviazione standard da 2.68 a 2.01 punti.



Graf. 4

Conclusioni

I risultati preliminari sembrano suggerire l'efficacia dell'intervento educativo di Integra nel sostenere la motivazione allo studio entro cui tale intervento sembrerebbe configurarsi come un uno spazio di resilienza²⁸ motivazionale. In tal senso, Integra sembra in grado di anticipare le possibili barriere all'apprendimento predisponendo strategie preventive che possano facilitare processi di inclusione educativa e sociale all'interno di contesti multiproblematici. La ricerca è ancora in corso, ma uno degli obiettivi è quello di proseguire lo studio in chiave longitudinale per valutare l'impatto a lungo termine dell'intervento Integra sulle traiettorie educativa e di vita dei partecipanti coinvolti, allo scopo di esplorare possibili elementi di trasferibilità in contesti simili.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P. (2016), *Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione*, in Sibilio M. (a cura di), *Significati educativi della vicarianza: traiettorie non lineari della ricerca*, Brescia: La Scuola, pp. 45-60.
- Ballarino G. & Checchi D. (2011), *La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia*, in Schizzerotto A., Trivellato U. & Sartor N. (a cura di), *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, Il Bologna: Mulino, pp. 79-108.
- Bertolini P. & Caronia L. (1993), *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze: La Nuova Italia.
- Booth T. & Ainscow M. (2011), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol: CSIE.
- Braun V. & Clarke V., *Conceptual and design thinking for thematic analysis*, in «Qualitative psychology», 9, n. 1, 2022, p. 3.
- Caldin R. (2019), *Pedagogia speciale e didattica speciale/1. Processi e strumenti di inclusione per una scuola di qualità*, Trento: Erickson.
- Checchi D., *Uguaglianza delle opportunità nella scuola secondaria italiana*, in «Workingpapers del Dipartimento di Economia dell'Università di Milano», n. 25, 2010.
- Clarke D.H. & McCall L., *Intersectionality and social explanation in social science research*, in «Du Bois Review: Social Science Research on Race», 10, n. 2, 2013, pp. 349-363.

²⁸ E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza: Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Edizioni Erickson, Trento 2005.

- Collins P.H. (2000), *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*, (2nd ed.), New York: Routledge.
- Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C. & Mereghetti C. (2014), *Test AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Trento: Erickson.
- Creswell J.W. (2009), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- d'Alonzo L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento: Erickson.
- De Gregorio E. & Lattanzi P.F. (2012), *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS. ti e MAXQDA: Guida pratica all'uso di ATLAS. ti e MAXQDA*, Milano: FrancoAngeli.
- Deci E.L. & Ryan R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum.
- Dolci D. (1985), *Palpitare di nesi*, Roma: Armando.
- Freire P. (1967), *Educação Como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: EGA.
- Gavosto A. (2022), *La scuola bloccata*, Roma-Bari: Laterza.
- Goussot A. (2015), *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Fano: Aras Edizioni.
- INVALSI (2022), *Rapporto nazionale prove INVALSI 2022*, Roma: INVALSI.
- Jimerson S.R., Burns M.K. & VanDerHeyden A.M. (Eds.) (2016), *Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support*, (2nd ed.), New York: Springer.
- Johnson E. et al. (2006), *Responsiveness to Intervention (RTI): How to Do It*, Lawrence: National Research Center on Learning Disabilities.
- Kennedy C., Kools S. & Krueger R., *Methodological Considerations in Children's Focus Groups*, in «Nursing Research», 50, 2001, pp. 184-187.
- Lewin K. (1961), *Principi di psicologia topologica*, Firenze: Edizioni OS.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza: Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento: Edizioni Erickson.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano: Mondadori Università.
- Ravveduto M., *La Pranza dei Bambini. La Google Generation di Gomorra*, in «QUESTIONE GIUSTIZIA», 2017, pp. 1-6.
- Sabatano F. (2015), *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*, Milano: Guerini Scientifica.

Sabatano F. & Pagano G. (2019), *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*, Milano: Guerini Scientifica.

UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris: UNESCO.

LA DIMENSIONE SPAZIALE ALLOCENTRICA IN BAMBINI CIECHI ED IPOVEDENTI GRAVI: INTERVISTA AI REFERENTI CCT ITALIANI

Amalia Maria Paoletta, Luca Refrigeri, Francesca Baralla

Università del Molise

Toccare è conoscere. Conoscere è rappresentare.
Rappresentare è comunicare.

Paola Bonanomi, Istituto Ciechi di Milano

Introduzione

La dimensione spaziale in bambini ciechi o ipovedenti gravi è oggetto di studio, a lungo discusso e articolato all'interno sia di contesti scientifici quanto di contesti pratici ed educativi. In generale, l'enfasi è posta sull'abilità di orientamento nello spazio, le cui pratiche educative partono dai primissimi anni di vita del bambino. Lo scopo di questa ricerca è però collaterale rispetto alla dimensione orientativa, poiché mira a svelare alcuni meccanismi della dimensione delle relazioni spaziali e in particolare dei concetti topologici, cercando di sviscerare un coinvolgimento delle capacità in quest'area per ottenere abilità orientative più efficaci e di acquisizione più rapida. Per parlare propriamente di concetti topologici e della loro pratica educativa, si è reso necessario condurre un'intervista ai responsabili di alcuni dei CCT (Centro di Consulenza Tiflodidattica) in Italia che hanno volontariamente accettato di partecipare allo studio. Nell'articolo inoltre ci soffermeremo sull'importanza dell'acquisizione dei concetti topologici ai fini di ottenere una prospettiva allocentrica in uno stadio precoce rispetto all'attuale, e dunque una più agevole capacità di orientamento.

Metodo

Sono state condotte interviste semi strutturate a dieci dei responsabili CCT ed esperti del settore. Le domande principali dell'intervista includevano: "Qual è il metodo ad oggi adoperato dal Centro per l'insegnamento di concetti topologici?" "Da quale età?" "Su quali pratiche e temi vorreb-

be che la ricerca scientifica e tecnologica si concentrasse per migliorare l'educazione di soggetti ciechi ed ipovedenti?" "Ritiene sia importante implementare la tecnologia digitale nella tiflodidattica?" "Quali sono ad oggi le sfide quotidiane in ambito educativo tiflodidattico?"

La ricerca è stata condotta nell'autunno del 2023, principalmente in modalità telematica, con alcune eccezioni in presenza, direttamente al centro. I partecipanti infatti provengono sia dal sud, che dal centro che dal nord Italia. È stato scelto il metodo dell'intervista semi strutturata per garantire il passaggio a temi e spunti non primariamente ipotizzati.

Risultati

Si possono distinguere diversi risultati di questa intervista, classificabili come segue:

1. L'insegnamento di concetti topologici avviene dai tre anni di età in media;
2. Viene utilizzato il casellario romagnoli;
3. Parere favorevole sull'incremento dell'uso di tecnologie digitali non solo assistive, ma anche educative specifiche;
4. Bisogno crescente di formazione adeguata degli insegnanti di tutti gli ordini e gradi.

Discussione e direzioni future

Proveremo a suddividere la discussione seguendo i vari argomenti presentati nei risultati.

1. *L'insegnamento di concetti topologici avviene dai tre anni di età in media*

Effettivamente, l'acquisizione di concetti topologici, a livello cognitivo, avviene intorno ai 2.5 anni di età (Piaget, 1971). Anche gli ultimi sviluppi che cercano di unificare diverse teorie stimano quell'età come stadio iniziale per l'acquisizione di rappresentazione delle relazioni spaziali (Whitney, 2017).

2. *Viene utilizzato il casellario romagnoli*

L'insegnamento di concetti topologici o di concetti spaziali su piano

avviene attraverso il casellario romagnoli, uno strumento ideato sì per l'educazione di bambini e ragazzi ciechi ed ipovedenti, ma allo scopo di educare al pregrafismo e al calcolo. Inoltre, per sua natura, non tutti i concetti topologici sono agilmente trasmessi attraverso il casellario. Trattasi dunque di uno strumento sicuramente fondamentale per gli scopi a cui è destinato, ma probabilmente solo parzialmente adatto per i concetti topologici.

3. *Parere favorevole sull'incremento dell'uso di tecnologie digitali non solo assistive, ma anche educative specifiche*

Sicuramente negli anni si è potuto apprezzare tutto il progresso nell'autonomia che le tecnologie hanno consentito. Dallo screen reader, alla navigazione, all'intelligenza artificiale che permette di descrivere una scena con l'uso di un semplice telefonino. O si pensi ad applicazioni come "Be my Eyes" (Kuruppu, 2021) che ha effettivamente connesso e concretamente aiutato la comunità. Insomma, le tecnologie assistive hanno aperto la strada all'uso sempre più frequente di tecnologie educative specifiche, ancora poco diffuse ma sicuramente pronte a rivoluzionare la tiflodidattica.

4. *Bisogno crescente di formazione adeguata degli insegnanti di tutti gli ordini e gradi*

Sicuramente la competenza degli insegnanti in materia di Tiflodidattica è ancora percepita come non sufficiente, in media, per garantire una formazione adeguata agli studenti. In particolare, si evidenzia un insufficiente ricorso agli strumenti didattici che potrebbero essere richiesti e messi a disposizione dai centri.

Al di là dei contenuti prettamente inerenti all'intervista, la necessità che ha spinto questa ricerca proviene da una necessità più grande di investigare il ruolo dei concetti topologici nella rappresentazione cognitiva dello spazio, e che influenza anche, di conseguenza, le abilità spaziali tutte, compreso l'orientamento.

Si rende necessario chiamare in gioco i concetti topologici e la percezione allocentrica dello spazio, che vedremo essere legati tra loro e fondamentali allo sviluppo di una completa abilità spaziale. Per abilità spaziali allocentriche ci riferiamo alla capacità di porre in relazione tra loro gli oggetti, a prescindere dalla prospettiva egocentrica del soggetto. Questa abilità viene acquisita naturalmente dai vedenti durante l'infanzia, ma per i non vedenti il percorso è diverso.

È risaputo, infatti, che le abilità di percezione dello spazio allocentriche avvengono in ritardo rispetto ai bambini normovedenti, addirittura in adolescenza (Martolini, 2020), e che i bambini ciechi manifestano un ritardo nello sviluppo della capacità di passare da una prospettiva egocentrica a una allocentrica. Uno studio condotto su bambini con cecità congenita e bambini con vista normale tra i 4 e i 9 anni di età ha mostrato che i bambini ciechi hanno difficoltà a switchare tra prospettive egocentriche e allocentriche, confermando un ritardo nello sviluppo della capacità di aggiornare le coordinate spaziali (Martolini, 2020).

Cosa succede dunque in situazioni in cui il cieco può contare solo sulla rappresentazione di tipo survey (dall'alto) della mappa, per orientarsi? Ad esempio, quando non ci sono landmarks a disposizione? Sicuramente, un allenamento ad una rappresentazione di tipo allocentrico, per inferire la posizione degli oggetti e dello spazio in genere, diventa fondamentale. E come possiamo allenare dunque una percezione di tipo allocentrico? Effettivamente, l'educazione allo spazio dei ciechi avviene prevalentemente in maniera egocentrica. In questo ci vengono in aiuto i concetti topologici: lo spazio contiene oggetti che hanno relazioni personali e talvolta estranei al soggetto, ed è qui che si allena la percezione allocentrica.

Toccando, il bambino cieco impara e rappresenta il suo mondo: e nella dimensione ludica l'apprendimento è veloce e rafforzato. Arriviamo dunque al fine ultimo di questo studio e di questa ricerca in particolare: la creazione di una Tangible user interface a scopo ludico ed educativo, progettata appunto per i concetti topologici. La misurazione di abilità spaziali apprese attraverso la TUI sarà la sfida maggiore; è tutt'ora argomento di ricerca la misurazione di tali abilità in bambini ciechi ed ipovedenti (Aprile, 2020).

L'educazione dei bambini ciechi richiede un approccio personalizzato che tenga conto delle loro esigenze specifiche. Gli educatori devono utilizzare materiali didattici tattili e strategie di esplorazione che incoraggino lo sviluppo della percezione spaziale allocentrica e dei concetti topologici. Ad esempio, l'uso di modelli tattili e di attività che richiedono la manipolazione degli oggetti può aiutare a sviluppare queste abilità (Aprile, 2020). In un importante studio del 2008 di Cattaneo et al. si dimostra che i ciechi adulti possono costruire rappresentazioni mentali di layout tattili e ricordare le posizioni degli obiettivi, ma hanno difficoltà con compiti che richiedono una maggiore elaborazione spaziale. La domanda sorge spontanea: possiamo minimizzare le differenze investendo in un'educazione precoce mirata, digitale e attenta a rendere la perce-

zione spaziale più vicina ad una prospettiva allocentrica? Sicuramente i successivi step di questo progetto sapranno darci una risposta concreta. Ad oggi, le premesse sono positive.

Conclusioni

La ricerca è propedeutica alla creazione di uno strumento digitale progettato ad hoc per l'educazione ai concetti topologici di bambini ciechi ed ipovedenti, che adopera il potenziale delle Tangible user interfaces. La collaborazione instaurata con i partecipanti sarà invece necessaria all'implementazione della fase sperimentale del progetto stesso. È fondamentale conoscere lo stato dell'arte per promuovere ricerche significative ed efficaci.

Riferimenti bibliografici

- Aprile G., Cappagli G., Morelli F., Gori M. & Signorini S. (2020), *Standardized and Experimental Tools to Assess Spatial Cognition in Visually Impaired Children: A Mini-Review*, *Front. Neurosci.*, 14:562589, doi: 10.3389/fnins.2020.562589.
- Cattaneo Z., Vecchi T., Cornoldi C., Mammarella I., Bonino D., Ricciardi E. & Pietrini P., *Imagery and spatial processes in blindness and visual impairment*, in «*Neurosci Biobehav Rev.*», 2008 Oct., 32(8), pp. 1346-60, doi: 10.1016/j.neubio-rev.2008.05.002. Epub 2008 May 6. PMID: 18571726.
- George W., *Bringing van Hiele and Piaget Together: A Case for Topology in Early Mathematics Learning*, in «*Journal of Humanistic Mathematics*», vol. 7, issue 1, January 2017, pp. 105-116, DOI: 10.5642/jhummath.201701.08.
- Kuruppu H.N.H., Gunathilake M.P., Wimalaweera J.M.S.N., de Silva W.U.A., Lokuliyana S. & Tharmaseelan J. (2022), *"My Eyes": Assistive Mobile Application for Visually Impaired Designers*, in Arai K. (ed.), *Proceedings of the Future Technologies Conference (FTC)*, vol. 3, FTC 2021, *Lecture Notes in Networks and Systems*, vol. 360, Cham: Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-030-89912-7_43.
- Martolini C., Cappagli G., Luparia A., Signorini S. & Gori M. (2020 Jun 16), *The Impact of Vision Loss on Allocentric Spatial Coding*, *Front Neurosci.*, 14:565, doi: 10.3389/fnins.2020.00565. PMID: 32612500; PMCID: PMC7308590.
- Piaget J. & Inhelder B. (1971), *The Child's Conception of Space*, (translated by Langdon F.J. & Lunzer J.L.), Great Britain: Compton Printing Limited London and Aylesbury.

LE COMPETENZE DIGITALI DEI DOCENTI NELL'ERA POST-PANDEMICA: AUTOEFFICACIA E SVILUPPO PROFESSIONALE

Mariella Pia

Università degli Studi di Cagliari

L'evoluzione delle strategie educative dei docenti italiani durante il lockdown

Durante il periodo di lockdown dovuto alla pandemia da COVID-19, l'impiego di metodi di insegnamento a distanza ha presentato notevoli sfide per i professionisti dell'istruzione. Essi si sono trovati di fronte alla necessità di adattare in tempi rapidi i contenuti didattici, solitamente impartiti in aula, all'ambiente virtuale¹. Il ricorso repentino e talvolta aleatorio alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) ha determinato una transizione non pianificata sul piano progettuale e dell'innovazione, proprio perché dettata dalla necessità impellente della situazione.

Tale scenario ha costretto gli insegnanti a adattarsi in modo accelerato e continuativo a strumenti e piattaforme di apprendimento digitale, con il fine di gestire e facilitare l'interazione attiva e partecipativa degli studenti durante le sessioni di insegnamento a distanza². Parallelamente, la prolungata sospensione delle lezioni ha messo in luce problemi e ostacoli all'accessibilità tecnologica per gli alunni³. Un numero significativo di studenti, in particolare quelli interessati da disabilità, ha affrontato gravi difficoltà nell'accedere all'istruzione⁴. Di conseguenza, molti

¹ D. Ianes & R. Bellacicco, *Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 19, n. 3, 2020, pp. 25-47.

² A.L. Zurru, I. Tatulli, D. Bullegas & A. Mura, *DaD: tutti bocciati? Professionalità docente e rapporti di cura nell'esperienza dei genitori*, in «Annali online della didattica e della formazione docente», 13, n. 22, 2021, pp. 136-151.

³ G. Bonavolontà, S.M. Pagliara, M. Pia & M. Mura, *Tecnologia e accessibilità in prospettiva inclusiva: sfide, opportunità e implicazioni formativo-didattiche*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 11, n. 2, 2023, pp. 73-83.

⁴ UNESCO, *National education responses to COVID-19. Summary report of UNESCO's online survey*, 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322>.

non sono riusciti a partecipare pienamente alle lezioni o vi hanno preso parte solo parzialmente, evidenziando notevoli disparità tra le diverse regioni del Paese e i vari gradi scolastici⁵.

È importante però sottolineare che, sebbene l'emergenza abbia causato un generale stato di disorientamento, ha anche aperto significative opportunità di sviluppo nel paradigma educativo. In primo luogo, docenti, studenti e istituti si sono impegnati attivamente nell'esplorazione di strumenti tecnologici e approcci pedagogici precedentemente trascurati. Al contempo, l'imporsi delle carenze strutturali nel sistema scolastico preesistente ha sollevato interrogativi fondamentali riguardo alla necessità di interventi migliorativi sostanziali.

A tal proposito, risulta opportuno sottolineare come la didattica a distanza abbia rivestito una funzione determinante per molti educatori, fungendo da impulso per l'adozione di strategie didattiche innovative e per la maturazione e/o l'implementazione delle competenze digitali. Infatti, l'uso "forzato" delle tecnologie digitali durante la didattica a distanza, meglio definita come didattica dell'emergenza, ha stimolato molti docenti ad auto formarsi, specialmente sugli aspetti tecnici, per dotarsi dei requisiti minimi necessari ad avviare la DaD⁶.

Autoefficacia degli insegnanti e integrazione delle tecnologie: ostacoli e opportunità nella pratica didattica

I cambiamenti profondi che derivano dallo scenario appena tratteggiato richiedono una seria riflessione rispetto a quanto i docenti abbiano ormai consolidato la capacità di progettare e attuare percorsi didattici innovativi caratterizzati dall'integrazione degli strumenti digitali, per arricchire e migliorare lo sviluppo professionale, permettendo il ricorso alle risorse multimediali che, sebbene presenti nelle scuole, non sempre sono state integrate nella progettazione didattica degli insegnanti⁷.

⁵ P. Lucisano, *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD 'Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19'*, in «Lifelong Lifewide Learning», 17, n. 36, 2020, pp. 3-25.

⁶ M. Ranieri, *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*, Carocci, Roma 2022, p. xx.

⁷ M. Pia, A.L. Zurru & A. Mura, *Insegnanti e tecnologia tra attitudini e percezioni: Dal bisogno di esplorazione alla maturazione di consapevolezza*, in De Giuseppe T., Martini E., De Luca Picione R. & Zurru A.L. (a cura di), *Educational Science tra digital transformation e sfide*

In riferimento ad una simile sfida, il contributo riporta gli esiti di un primo step dell'attività di ricerca sviluppata nel contesto del progetto di dottorato in *Learning Sciences and Digital Technologies*, dal titolo *Integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel processo didattico: criticità e opportunità nella maturazione delle competenze professionali del docente*, presso l'Università degli Studi di Cagliari. In particolare, sono messi in evidenza i risultati della somministrazione della versione italiana dell'*Intrapersonal Technology Integration Scale*⁸ a 602 docenti della scuola primaria in Sardegna, così da valutare l'autoefficacia nell'uso delle TIC, considerata come elemento chiave dello sviluppo professionale.

L'autoefficacia, definita come la fiducia che ciascuno ha nelle proprie capacità di realizzare obiettivi e compiti specifici, valutando autonomamente il grado di successo nel compierli⁹, dipende da fattori contestuali e individuali. In questo caso, concepita come *Computer Self Efficacy* (CSE), è stata riconosciuta come un fattore determinante nella competenza e nell'utilizzo dei sistemi informatici. Originata dal concetto più ampio di autoefficacia¹⁰, la CSE si riferisce alle percezioni che l'individuo ha riguardo alla propria capacità di impiegare efficacemente un computer per portare a termine un compito specifico¹¹.

Nell'ambiente educativo la CSE emerge come uno dei fattori decisivi che possono promuovere o ostacolare l'integrazione delle tecnologie nella pratica didattica.

Nell'ambito di questo studio, partendo da tale costrutto, è risultato opportuno indagare intorno ad alcuni quesiti.

- Come si capitalizza la *lesson learned* della didattica virtuale nel contesto attuale?
- Quanto, e in che termini, si sentono efficaci gli insegnanti nell'integrare le TIC nella loro pratica professionale?

interdisciplinari per professionalità inclusive. Metodologie inclusive e corporeità didattiche, Ed. Il Papavero, Avellino 2024, pp. 7-33.

⁸ V. Benigno, C. Chiorri, A. Chifari & S. Manca, *Adattamento italiano della Intrapersonal Technology Integration Scale, uno strumento per misurare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle TIC*, in «Giornale italiano di psicologia», 40, n. 4, 2013, pp. 815-838.

⁹ A. Bandura, *Self-efficacy*, in Ramachaudran V.S. (a cura di), *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4, Academic Press, New York 1994, pp. 71-81.

¹⁰ A. Bandura, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ 1986, p. xx.

¹¹ D.R. Compeau & C.A. Higgins, *Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test*, in «MIS Quarterly», 19, n. 2, 1995, pp. 189-211.

Strumenti e metodi

Come accennato, è stata adottata la versione italiana della scala ITIS – *Intrapersonal Technology Integration Scale*¹² – composta da 21 item. Tale strumento, la cui versione originale è stata sviluppata da Niederhauser e Perkmen¹³, è rivolto agli insegnanti di ogni ordine e grado scolastico, con l'obiettivo di misurare le loro convinzioni circa il livello di autoefficacia percepita e le aspettative di risultato in relazione all'utilizzo e all'integrazione delle TIC nella pratica didattica quotidiana. Il confronto delle caratteristiche demografiche dei docenti con la percezione delle loro competenze, credenze, atteggiamenti e aspettative, riguardanti l'integrazione delle tecnologie nell'attività didattica, permette di esaminare la correlazione tra le competenze percepite e l'effettivo impiego delle TIC in aula.

Oltre ad una prima parte di carattere anagrafico, il questionario consiste di una seconda sezione con quattro quesiti, basati su una scala ordinale a cinque livelli (nullo, basso, medio, buono ed elevato), che delineano il grado di competenza nell'uso dei principali strumenti tecnologici, delle applicazioni per computer, di Internet e nella gestione di ambienti di scrittura collaborativa (come Wiki, Google Docs, ecc.). Una terza parte include la compilazione della *Intrapersonal Technology Integration Scale*, composta da 21 item, con risposte valutate su una scala Likert a cinque punti (da 1 = fortemente in disaccordo a 5 = fortemente in accordo). Tra questi interrogativi, 6 misurano il livello di *Self-Efficacy* (SE) in termini di capacità e interesse per l'utilizzo delle ICT in classe nelle diverse attività didattiche.

Analisi/descrizione del campione

Il campione dei partecipanti è composto da 602 docenti delle scuole primarie della Sardegna. Gli insegnanti hanno compilato volontariamente il questionario online, costituito da soli campi obbligatori. In tal senso,

¹² V. Benigno, C. Chiorri, A. Chifari & S. Manca, *Adattamento italiano della Intrapersonal Technology Integration Scale, uno strumento per misurare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle TIC*, in «Giornale italiano di psicologia», 40, n. 4, 2013, pp. 815-838.

¹³ D.S. Niederhauser & S. Perkmen, *Validation of the intrapersonal technology scale: Assessing the influence of intrapersonal factors that influence technology integration*, in «Computers in the Schools», 25, nn. 1-2, 2008, pp. 98-111.

non sono state registrate risposte mancanti. Ai fini della ricerca, sono stati considerati 594 docenti su 602 iniziali, in quanto solo 8 partecipanti, 1,33% del campione totale, hanno dichiarato di non ricorrere all'uso strumenti tecnologici nell'insegnamento, terminando, come previsto dallo strumento, la compilazione del sondaggio.

Il campione di convenienza evidenzia una netta prevalenza di insegnanti del genere femminile (95%). La maggior parte dei rispondenti è concentrata nella fascia d'età compresa tra i 45 e i 56 anni (Fig. 1) e proviene dalla provincia del Sud Sardegna, seguita da quella di Cagliari (Fig. 2).

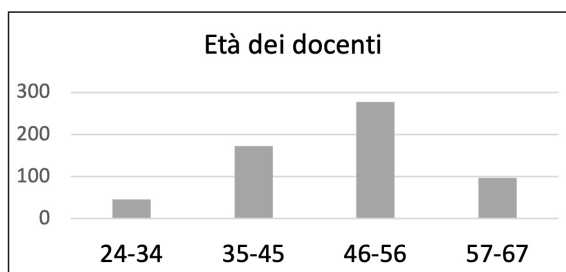


Fig. 1. Età dei partecipanti.

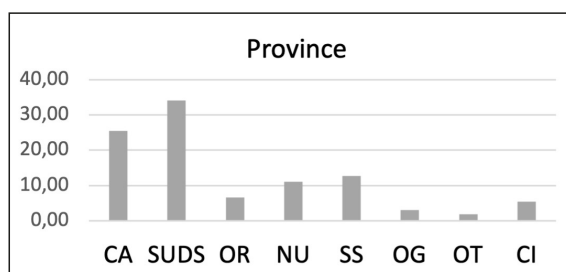


Fig. 2. Distribuzione dei partecipanti per provincia.

Emerge come un gran numero dei docenti abbia un'esperienza lavorativa compresa tra i 6 e gli 11 anni (Fig. 3).

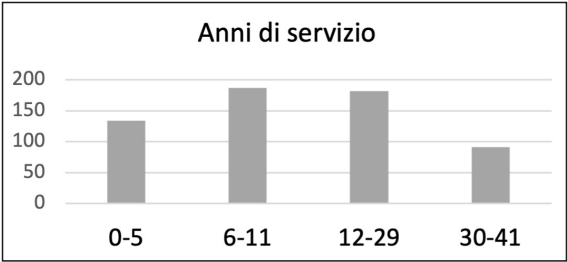


Fig. 3. Anni di servizio dei partecipanti.

Il livello di autoefficacia del campione

L'analisi condotta sull'autoefficacia percepita dai docenti nell'integrazione delle tecnologie digitali ha evidenziato, attraverso la valutazione della media e della deviazione standard, un livello generalmente elevato di fiducia nelle proprie capacità. Questo risultato suggerisce che il campione di insegnanti, nel suo complesso, percepisce di avere competenze adeguate rispetto all'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nella didattica. Tuttavia, per comprendere più a fondo le dinamiche sottostanti tale autoefficacia, si è voluto indagare se e come questo dato potesse variare in relazione a fattori specifici, come gli anni di servizio.

L'analisi della varianza (Tab. 1) ha rivelato una differenza significativa tra i gruppi di insegnanti con diversi anni di servizio, con un *p value* pari a 0,012, indicativo di una relazione statisticamente significativa. Questo dato riferisce che l'autoefficacia percepita non è omogenea, ma risulta modulata dall'esperienza professionale accumulata nel tempo.

Tab. 1. Analisi della varianza.

	F	df1	df2	p
SE	3.71	3	278	0.012

Nella seconda fase dell'indagine, il campione è stato suddiviso in quattro classi in base agli anni di servizio. L'analisi comparativa ha messo in luce un fenomeno interessante: i docenti con meno anni di servizio riportano livelli più elevati di autoefficacia nell'uso delle TIC, mentre coloro che hanno una maggiore anzianità percepiscono minore competenza in questo ambito.

Tab. 2. Descrittiva.

	ANNI SERVIZIO	DI	N	Mean	SD	SE
SE	1 (0-5)		134	3.92	0.532	0.0459
	2 (6-11)		187	3.79	0.536	0.0392
	3 (12-29)		182	3.74	0.602	0.0446
	4 (30-41)		91	3.68	0.653	0.0685

Questo risultato potrebbe suggerire che i docenti più giovani, formati in un'epoca di crescente digitalizzazione, abbiano acquisito una maggiore familiarità con le tecnologie digitali sin dall'inizio della loro carriera professionale, mentre i docenti con maggiore esperienza potrebbero percepire le TIC come strumenti più distanti o complessi da integrare efficacemente nella didattica.

La disparità del livello di autoefficacia tra le diverse fasce di anzianità di servizio apre interessanti prospettive di riflessione, sia per quanto riguarda l'aggiornamento professionale degli insegnanti più esperti sia per l'individuazione di strategie didattiche che valorizzino l'esperienza maturata, promuovendo al contempo una maggiore integrazione delle tecnologie digitali. Tale risultato sottolinea la necessità di un approccio differenziato nella formazione continua dei docenti, in modo da rispondere in modo più adeguato alle specifiche esigenze derivanti dal diverso grado di familiarità e competenza tecnologica.

Conclusioni e prospettive future

Questo lavoro si concentra sulla fase preliminare di una più ampia ricerca dottorale volta a comprendere quali siano le dinamiche capaci di favorire l'integrazione delle tecnologie nella progettazione didattica, con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo professionale dei docenti.

Nel presente studio, alcune criticità assumono un aspetto di significatività che è necessario considerare. In primo luogo, il campione analizzato è stato circoscritto a una sola regione, la Sardegna, il che può limitare la generalizzabilità dei risultati. Inoltre, il campione non è rappresentativo dell'intera popolazione docente, essendo strutturato in modo non probabilistico. Tali considerazioni evidenziano la necessità di ulteriori studi che coinvolgano un campione più ampio e diversificato.

Ciononostante, i dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sembrano fornire una base solida per riflettere sulle future modalità d'indagine da adottare nella parte successiva del progetto, che si focalizzerà sulla possibilità di supportare i docenti nella progettazione di attività didattiche che prevedano l'utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC).

La seconda fase della ricerca prefigura un percorso di ricerca-azione, che coinvolgerà un gruppo selezionato di docenti, con l'obiettivo di approfondire la comprensione dei vissuti, delle esperienze e delle pratiche professionali legate all'uso delle tecnologie. Questo permetterà di progettare percorsi formativi ad hoc, che facilitino l'adozione delle TIC nella pratica didattica quotidiana.

In particolare, sarà importante stimolare l'interesse degli insegnanti verso le tecnologie, facendo leva sull'autoefficacia digitale e favorire un'innovazione didattica sostenibile, volta a migliorare la qualità dell'apprendimento degli studenti in una prospettiva inclusiva e moderna.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., & Sibilio M. (2018), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di "agenticità" per una scuola inclusiva*, Trento: Erickson.
- Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1994), *Self-efficacy*, in Ramachaudran V.S. (Ed.), *Encyclopedia of*

- human behavior, vol. 4, New York: Academic Press, pp. 71–81, <https://doi.org/10.1177/0032885512472964>.
- Benigno V., Chiorri C., Chifari A. & Manca S., *Adattamento italiano della Intrapersonal Technology Integration Scale, uno strumento per misurare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle TIC*, in «Giornale italiano di psicologia», 40(4), 2013, pp. 815–838.
- Bonavolontà G., Pagliara S.M., Pia M. & Mura M., *Tecnologia e accessibilità in prospettiva inclusiva: sfide, opportunità e implicazioni formativo-didattiche*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 11(2), 2033, pp. 73–83.
- Compeau D.R. & Higgins C.A., *Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test*, in «MIS Quarterly», 19(2), 1995, pp. 189–211.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L., Gutmann M. & Hanson W. (2003), *Advanced mixed methods designs*, in Tashakkori A. & Teddlie C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 209–240.
- lanes D. & Bellacicco R., *Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità*, «L'integrazione scolastica e sociale», 19(3), 2020, pp. 25–47.
- Laneve G. (2020), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Macerata: EUM Edizioni.
- Lucisano P., *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*, in «Lifelong Lifewide Learning», 17(36), 2020, pp. 3–25.
- Niederhauser D.S. & Perkmen S., *Validation of the intrapersonal technology scale: Assessing the influence of intrapersonal factors that influence technology integration*, in «Computers in the Schools», 25(1–2), 2008, pp. 98–111.
- Pia M., Zurru A.L. & Mura A. (2024), *Insegnanti e tecnologia tra attitudini e percezioni: Dal bisogno di esplorazione alla maturazione di consapevolezza*, in De Giuseppe T., Martini E., De Luca Picione R. & Zurru A.L. (a cura di), *Educational Science tra digital transformation e sfide interdisciplinari per professionalità inclusive. Metodologie inclusive e corposeità didattiche*, Avellino: Ed Il Papavero, pp. 7–33.
- Ranieri M. (2022), *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*, Roma: Carocci.
- Salvadori I. & Storai F., *La creatività come competenza e leva per l'innovazione didattica*, in «Lifelong Lifewide Learning», 19(42), 2023, pp. 378–390.
- Trinchero R., *Insegnare e valutare nella formazione a distanza forzata*, in «SCUOLA7», 181, 1–3, 2020.
- UNESCO (2020), *National education responses to COVID-19. Summary report of UNESCO's online survey*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000037332>.

Zurru A.L., Tatulli I., Bullegas D. & Mura A., *DaD: tutti bocciati? Professionalità docente e rapporti di cura nell'esperienza dei genitori*, in «Annali online della didattica e della formazione docente», 13(22), 2021, pp. 136-151.

Zurru A.L., Tatulli I., Bullegas D. & Mura A. (2022), *Teachers and researchers collaboration: Re-structuring didactics and professionalism*, in «Ubiquità presenza distanza - Metodologie didattiche, tecnologie e inclusione nell'era post-Covid», vol. 1.

GIOCO E INCLUSIONE: RIFLESSIONI METODOLOGICHE SUL PROGETTO FAMILY OF ROBOTS (FROB)

Sara Cecchetti, Stefano D'Ambrosio, Elisabetta Prina

Università degli studi di Bergamo

1. Introduzione

Il gioco, elemento essenziale per il benessere e lo sviluppo dell'individuo¹, è riconosciuto come diritto inalienabile di ogni minore dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia, che sancisce il diritto al gioco, al riposo e alla partecipazione ad attività culturali e artistiche². Quasi vent'anni dopo, la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità³ evidenzia la necessità di garantire l'accessibilità alle attività ludiche anche alle persone con disabilità.

Tuttavia, nonostante i progressi culturali e gli orientamenti internazionali più inclusivi, persistono significative barriere che ostacolano lo sviluppo delle abilità di gioco⁴. Spesso le pratiche educative e riabilitative sottovalutano l'importanza del "gioco per il piacere del gioco"⁵, ovvero l'attività ludica intrinsecamente motivata e priva di obiettivi esterni,

¹ J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu, rêve, image et représentation*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1945; (trad. it. di E. Piazza, *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze 1999). L.S. Vygotskij, *Play and its role in the mental development of the child*, in «Soviet Psychology», 5, n. 3, 1967, pp. 6-18; C. Garvey, *Play*, Harvard University Press, Cambridge 1990; B. Sutton-Smith, *The Ambiguity of Play*, Harvard University Press, Cambridge 1997; S. Besio, *Un nuovo modello per il gioco del bambino con disabilità. L'Azione COST «LUDI-Play for Children with Disabilities»*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 17, n. 4, 2018, pp. 307-314.

² ONU, *United Nations Convention on the Rights of the Child*, United Nations, New York 1989.

³ ONU, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, United Nations, New York 2006.

⁴ C. Barron, A. Beckett, M. Coussens, A. Desoete, N. Cannon Jones, H. Lynch, M. Prellwitz Et D. Fenney Salkeld, *Barriers to play and recreation for children and young people with disabilities: Exploring environmental factors*, De Gruyter Open Poland, Warsaw 2017; S. Besio, *The need of play for the sake of play*, in S. Besio, D. Bulgarelli, V. Stancheva-Popkostadinova (a cura di), *Play development in children with disabilities*, De Gruyter Open, Warsaw 2017, pp. 9-52.

⁵ S. Besio, *The need of play for the sake of play*, cit.

fondamentale per lo sviluppo integrale del bambino⁶. Questa riduzione interpretativa, unita a fattori contestuali come la cultura familiare, gli ambienti, gli oggetti disponibili e, in alcuni casi, gli aspetti funzionali legati alla disabilità, può privare i bambini dei benefici del gioco, che influenzano aspetti motori, cognitivi, emotivi e sociali⁷.

2. Il progetto FROB (Family of ROBots)

Alla luce di quanto delineato e come approfondito dal progetto europeo COST LUDI⁸, si evidenzia l'importanza di garantire la partecipazione ad esperienze ludiche inclusive e accessibili a tutti i bambini, compresi quelli con disabilità, nel rispetto delle loro capacità motorie, sensoriali e comunicative.

Il progetto LUDI ha elaborato una classificazione del gioco, suddividendolo in due macro-categorie: cognitiva e sociale⁹. L'evoluzione cognitiva del gioco si articola ulteriormente nelle fasi: pratica, simbolica, di costruzione e di regole, mentre le articolazioni sociali del gioco sociale comprendono: il gioco solitario, parallelo, associativo e cooperativo.

Basandosi su questa tassonomia ed ancorandosi alla teoria del gioco evolutivo¹⁰, il progetto FROB ha adottato questa classificazione come cornice teorica per orientare lo sviluppo di soluzioni tecnologiche volte a rimuovere le barriere al gioco. In questo contesto, la robotica si è rivelata un campo particolarmente promettente per l'implementazione di tali soluzioni¹¹.

⁶ A. Visalberghi, *Esperienza e valutazione*, Taylor, Torino 1958; D. Bulgarelli, N. Bianquin & S. Besio, *I progetti "Gioco per la Disabilità". Fattori contestuali a supporto del gioco per il piacere del gioco nei bambini con disabilità*, in «Sistemi intelligenti», 32, n. 1, 2020, pp. 91-106.

⁷ C. Barron, A. Beckett, M. Coussens, A. Desoete, N. Cannon Jones, H. Lynch, M. Prellwitz & D. Fenney Salkeld, *op. cit.*; S. Besio, D. Bulgarelli & V. Stancheva-Popkostadinova, *Play development in children with disabilities*, cit.

⁸ Azione COST LUDI - Play for Children with Disabilities, 2014-2018.

⁹ D. Bulgarelli & N. Bianquin, *Conceptual Review of Play*, in S. Besio, D. Bulgarelli & V. Stancheva-Popkostadinova (a cura di), *Play development in children with disabilities*, cit., pp. 58-70; M.B. Parten, *Social participation among pre-school children*, in «The Journal of Abnormal and Social Psychology», 27, n. 3, 1932, pp. 243-269; S. Smilansky, *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*, New York, Wiley 1968; J. Piaget, *Play, dreams and imitation in childhood*, Routledge, London 1951.

¹⁰ J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, cit.

¹¹ A. Bonarini & S. Besio, *Robot Play for All: Developing Toys and Games for Disability*, Springer Nature, Cham 2022.

I robot, grazie alla loro capacità di interazione autonoma e prevedibile, possono infatti adattare i propri comportamenti alle esigenze specifiche dei bambini, rendendo le attività ludiche più accessibili e personalizzate. Diversi studi hanno esplorato l'impiego dei robot nel supporto allo sviluppo di competenze cognitive, sociali e visuo-percettive¹². Sebbene non sempre focalizzati specificamente sull'inclusione, questi studi forniscono spunti significativi per una maggiore comprensione delle dinamiche del gioco assistito dalla tecnologia. Da queste premesse è nato il progetto *Family of ROBot* (FROB), finanziato dal bando PRIN 2022¹³, che ha l'obiettivo di migliorare l'esperienza ludica inclusiva dei bambini con disabilità motoria e disturbi dello spettro autistico, le cui specifiche esigenze di gioco sono state studiate in modo approfondito dal progetto LUDI¹⁴. Promosso da una collaborazione interdisciplinare¹², il progetto FROB si propone di rispondere alle seguenti due domande di ricerca.

- A. È possibile, attraverso l'ottimizzazione dei robot modulari, offrire un'esperienza ludica inclusiva, considerando le esigenze specifiche di gioco dei bambini con disabilità motoria e disturbi dello spettro autistico, supportando al contempo le diverse tipologie di gioco (negli ambiti cognitivo e sociale)¹⁵?
- B. Quali scenari di gioco basati su FROB possono essere sviluppati per favorire l'inclusione di tutti i bambini e come si possono indagare la qualità del gioco e i livelli di inclusione raggiunti?
- C. Inoltre, come possono le diverse tipologie di gioco, identificate dalla teoria del gioco evolutivo, essere integrate efficacemente in questi scenari inclusivi?

¹² A. Kouroupa, K.R. Laws, K. Irvine, S.E. Mengoni, A. Baird & S. Sharma, *The use of social robots with children and young people on the autism spectrum: A systematic review and meta-analysis*, in «Plos One», 17, n. 6, 2022; A.M. Rios-Rincón, K. Adams, J. Magill-Evans & A. Cook, Cook, *Playfulness in Children with Limited Motor Abilities When Using a Robot*, in «Phys Occup Ther Pediatr», 36, n. 3, 2016, pp. 232-46.

¹³ FROB - Family of ROBot for children with disabilities (2023-2025), CUP: F53D23006100006 - PRIN 2022 M4C2 Investimento 1.1 - finanziato dall'Unione europea - Next Generation EU (DD MUR n. 104 del 02.02.2022). Partecipanti: Università degli studi di Bergamo (PI), Università degli studi di Siena e Politecnico di Milano.

¹⁴ S. Besio & N. Amelina, *Play in Children with Physical Impairment*, in S. Besio, D. Bulgarelli & V. Stancheva-Popkostadinova (a cura di), *Play development in children with disabilities*, cit., pp. 120-136; S. Ray-Kaeser, E. Thommen, L. Baggioni & M. Stanković, *Play in Children with Autism Spectrum and Other Neurodevelopmental*, in S. Besio, D. Bulgarelli & V. Stancheva-Popkostadinova (a cura di), *Play development in children with disabilities*, cit., pp. 137-146.

¹⁵ D. Bulgarelli & N. Bianquin, *Conceptual Review of Play*, cit., pp. 58-70.

Per rispondere alle domande di ricerca il progetto si concentra su tre finalità principali.

- Progettazione di robot autonomi e modulari¹⁶: sviluppo di dispositivi flessibili per supportare il gioco inclusivo tra tutti i bambini.
- Creazione di attività ludiche inclusive: ideazione di scenari di gioco diversificati che coinvolgano bambini con e senza disabilità, integrando le diverse tipologie di gioco per promuovere inclusione e interazioni sociali.
- Avvalorare la tassonomia LUDI nel contesto del gioco mediato da robot estendendola alle interazioni ludiche tecnologicamente assistite per bambini con disabilità.
- Sviluppo di una comunità online FROB: implementazione di una piattaforma per la condivisione di buone pratiche tra insegnanti e ricercatori.

Per raggiungere queste finalità, è stato sviluppato un disegno di ricerca sperimentale, che prevede il coinvolgimento delle scuole. Per questa ragione, è stata attuata un'attenta selezione delle scuole e dei bambini partecipanti all'interno di quattro aree chiave: Bergamo, Brescia, Siena e Milano, luoghi di pertinenza dei partner. Le classi sono state scelte secondo criteri specifici, coinvolgendo classi di bambini di età compresa tra 3 e 10 anni, in cui sia presente almeno un bambino con disabilità motoria e/o disturbi dello spettro autistico. Il campione finale comprende 350 bambini, di cui 27 con disabilità, distribuiti in 24 classi tra scuole dell'infanzia e primarie.

3. Disegno di ricerca, metodi, strumenti di ricerca e fasi del progetto

Il progetto di ricerca FROB, include una fase di co-design collaborativo¹⁷, in cui alunni e insegnanti assumono un ruolo attivo partecipando direttamente allo sviluppo della Family of ROBotS (FROB).

L'obiettivo principale è massimizzare l'efficacia ludica dei robot, adat-

¹⁶ I robot autonomi rispondono agli stimoli e interagiscono con l'essere umano; i robot modulari modificano il proprio comportamento a seconda di come vengono assemblati.

¹⁷ E.B.N. Sanders & P.J. Stappers, *Co-creation and the new landscapes of design*, in «CoDesign», 4, n. 1, 2008, pp. 5-18.

tandoli alle esigenze specifiche dei bambini con disabilità, promuovendo al contempo l'inclusione. La progettazione dei robot si focalizza sulla capacità di questi strumenti di facilitare la partecipazione attiva e l'acquisizione di nuove competenze di gioco, sia cognitive sia sociali, in un contesto inclusivo.

Il metodo di ricerca adottato si basa sullo studio di caso multiplo comparativo¹⁸, volto, in prima battuta, alla comprensione profonda, mentre, in seconda battuta, ad un confronto empirico delle unità di studio (gli alunni con disabilità e le classi coinvolte) nel loro contesto naturale. Questo approccio mira ad analizzare, comprendere ed identificare analogie e differenze significative tra i casi esaminati, al fine di comprendere meglio le dinamiche di gioco e le interazioni sociali che emergono con l'introduzione di FROB. L'analisi si concentrerà sulle modalità di interazione dei bambini con i robot, con particolare attenzione alle tipologie di gioco sviluppate e alla natura dell'esperienza inclusiva, considerando le specificità dei bambini con disabilità.

La prima delle tre frasi previste ha lo scopo di descrivere le modalità ludiche e le interazioni che avvengono abitualmente nel contesto scolastico. Si è condotta un'analisi dettagliata dei bisogni ludici delle classi e dei bambini, tenendo conto dell'età, delle tipologie di gioco e dei loro desideri. Le prime osservazioni sistematiche sono state effettuate in assenza di robot, per comprendere il contesto ludico spontaneo. Queste osservazioni sono state condotte sia direttamente sul campo, in modo non partecipativo¹⁹, sia tramite videoregistrazioni, utilizzando griglie semi-strutturate. In particolare, durante l'osservazione, l'attenzione si è concentrata sull'analisi delle varie tipologie di gioco attuate spontaneamente dai bambini, sia per quanto concerne l'ambito sociale, sia l'ambito cognitivo²⁰, sui giocattoli utilizzati e sul ruolo dell'insegnante nelle interazioni ludiche.

In parallelo, nove focus group, hanno coinvolto 61 insegnanti, fornendo informazioni utili riguardo alle loro concezioni, esperienze e prospettive sul tema del gioco, particolarmente in ambito educativo, in modo da raccogliere informazioni utili alla definizione del disegno di ricerca e ottenere un ritratto della realtà studiata²¹.

¹⁸ R.K. Yin, *Case study research: Design and methods*, Sage, Thousand Oaks 2014.

¹⁹ R. Trincherò, *Manuale di ricerca operativa*, Franco Angeli, Milano 2002, pp. 249-254.

²⁰ D. Bulgarelli & N. Bianquin, *Conceptual Review of Play*, cit., pp. 58-70.

²¹ R.A. Krueger & M.A. Casey, *Focus groups: A practical guide for applied research*, Sage, Thousand Oaks 2014.

In questa prima fase inoltre, grazie al laboratorio AirLab del Politecnico di Milano, sono stati sviluppati sistemi di robot modulari innovativi accessibili (FROB) e progettati molteplici scenari di gioco ispirati alle tipologie di gioco osservate

La seconda fase prevede l'introduzione nelle classi dei robot precedentemente progettati, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo di situazioni di gioco inclusivo. A tale scopo, a seguito dell'introduzione dei robot, si procederà attraverso un processo di co-design volto a identificare le esigenze di gioco, individuate tramite questionari e interviste semi-strutturate²² rivolte a bambini e insegnanti. I feedback raccolti verranno utilizzati per modificare e adattare i robot alle necessità dei vari contesti educativi. Questo processo segue un disegno sperimentale Withdrawal ABAB²³, che consente di analizzare l'impatto dell'introduzione dei robot sul gioco e sulla qualità dell'inclusione. Inoltre, verrà sviluppato uno strumento strutturato per l'analisi delle tipologie di gioco e delle esperienze ludiche dei partecipanti in relazione agli obiettivi della ricerca. Si utilizzerà poi la tecnica del sociogramma²⁴, al fine di esplicitare graficamente le dinamiche relazionali all'interno delle classi con particolare attenzione ai bambini con disabilità. Questo approccio permetterà di misurare pre e post l'evoluzione delle interazioni sociali in relazione all'introduzione dei robot e degli scenari di gioco appositamente creati.

La terza fase prevede la disseminazione dei risultati, che si baserà in primo luogo sulla realizzazione di una piattaforma web volta a facilitare la condivisione delle tematiche relative al gioco inclusivo (tempi, strategie, scenari ludici, ecc...) emerse durante il progetto tra i partecipanti diretti del progetto e la loro diffusione ad una più ampia comunità di *stakeholders*. I risultati della ricerca saranno presentati e discussi in contesti accademici di rilevanza nazionale e internazionale, con l'obiettivo di garantire una diffusione capillare delle conoscenze acquisite e stimolare ulteriori dibattiti e indagini nel campo dell'innovazione tecnologica applicata all'educazione inclusiva.

²² S.B. Merriam Et E.J. Tisdell, *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, Jossey Bass, San Francisco 2016.

²³ Lancioni G.E., *Metodi di ricerca educativa: caratteristiche e uso dei disegni sperimentali a soggetto singolo*, in «Insegnare all'handicappato», 9, n. 3, 1995, pp. 215-233.s

²⁴ J.L. Moreno, *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*, in Nervous and mental disease Publ. Co., Washington 1934.

4. Conclusioni

Il progetto FROB intende dimostrare la possibilità che i robot modulari favoriscano l'inclusione dei bambini con disabilità in attività ludiche all'interno di un contesto scolastico inclusivo. Inoltre, lo studio rappresenta una novità nella letteratura di settore in quanto consente di esplorare il ruolo dei robot nel gioco libero, privo di finalità educative.

Per garantire l'efficacia e la sostenibilità di tali progettualità, sarà essenziale proseguire l'esplorazione delle sfide e delle opportunità connesse all'integrazione dei robot nelle attività ludiche. Un processo continuo di analisi, riflessione e adattamento sarà fondamentale per massimizzare l'impatto positivo di queste tecnologie emergenti e promuovere un ambiente educativo davvero inclusivo per tutti i bambini.

Riferimenti bibliografici

- Barron C., Beckett A., Coussens M., Desoete A., Cannon Jones N., Lynch H., Prellwitz M. & Fenney Salkeld D. (2017), *Barriers to play and recreation for children and young people with disabilities: Exploring environmental factors*, Poland, Warsaw: De Gruyter Open.
- Besio S., Bulgarelli D. & Stancheva-Popkostadinova V. (2017), *Play development in children with disabilities*, Warsaw: De Gruyter.
- Besio S., *Un nuovo modello per il gioco del bambino con disabilità. L'Azione COST «LUDI-Play for Children with Disabilities»*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 17, n. 4, 2018, pp. 307-314.
- Bonarini A. & Besio S. (2022), *Robot Play for All: Developing Toys and Games for Disability*, Cham: Springer Nature.
- Bulgarelli D., Bianquin N. & Besio S., *I progetti "Gioco per la Disabilità". Fattori contestuali a supporto del gioco per il piacere del gioco nei bambini con disabilità*, in «Sistemi intelligenti», 32, n. 1, 2020, pp. 91-106.
- Garvey C. (1990), *Play*, Cambridge: Harvard University Press.
- Kouroupa A., Laws K.R., Irvine K., Mengoni S.E., Baird A. & Sharma S., *The use of social robots with children and young people on the autism spectrum: A systematic review and meta-analysis*, in «Plos One», 17, n. 6, 2022.
- Krueger R.A., & Casey M.A. (1994), *Focus groups: A practical guide for applied research*, Thousand Oaks: Sage.
- Lancioni G.E., *Metodi di ricerca educativa: caratteristiche e uso dei disegni sperimentali a soggetto singolo*, in «Insegnare all'handicappato», 9, n. 3, 1995, pp. 215-233.

- Merriam S.B. & Tisdell E.J. (2016), *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, San Francisco: Jossey Bass.
- Moreno J.L. (1943), *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*, Washington: Nervous and mental disease Publ. Co.
- ONU (1989), *United Nations Convention on the Rights of the Child*, New York: United Nations.
- ONU (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York: United Nations.
- Parten M.B., *Social participation among pre-school children*, in «The Journal of Abnormal and Social Psychology», 27, n. 3, 1932, pp. 243-269.
- Piaget J. (1945), *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu, rêve, image et représentation*, Neûchatel: Delachaux et Niestlé, (trad. it. di Piazza E. (1999), *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, Firenze: La Nuova Italia).
- Piaget J. (1951), *Play, dreams and imitation in childhood*, London: Routledge.
- Rios-Rincón A.M., Adams K., Magill-Evans J. & Cook A., *Playfulness in Children with Limited Motor Abilities When Using a Robot*, in «Phys Occup Ther Pediatr», 36, n. 3, 2016, pp. 232-46.
- Sanders E.B.N. & Stappers P.J., *Co-creation and the new landscapes of design*, in «Co-Design», 4, n. 1, 2008, pp. 5-18.
- Smilansky S. (1968), *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*, New York: Wiley.
- Sutton-Smith B. (1997), *The Ambiguity of Play*, Cambridge: Harvard University Press.
- Trinchero R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi A. (1958), *Esperienza e valutazione*, Torino: Taylor.
- Vygotsky L.S., *Play and its role in the mental development of the child*, in «Soviet Psychology», 5, n. 3, 1967, pp. 6-18.
- Yin R.K. (2014), *Case study research: Design and methods*, Thousand Oaks: Sage.

ERGON INCLUSIVO: STRATEGIE E METODOLOGIE DIDATTICHE ESPERITE DAI TIROCINANTI TFA

Enza Manila Raimondo, Marinella Muscarà

Università degli Studi di Enna "Kore"

1. Strategie didattiche per l'inclusione

Nel processo di insegnamento-apprendimento, accanto alla partecipazione di chi apprende, vi è la responsabilità di chi insegna di creare le condizioni ottimali per favorire l'accesso alle conoscenze. In tale prospettiva, il concetto di "strategia", comunemente utilizzato in ambito economico per indicare la scelta dei mezzi più efficaci al raggiungimento di un obiettivo, assume una connotazione analoga in campo educativo e didattico, riferendosi all'implementazione di azioni intenzionali, coerenti e coordinate, orientate al raggiungimento di obiettivi formativi. Questa visione si integra con la consapevolezza che la varietà dei contesti educativi, la composizione dei gruppi classe, la personalità dell'insegnante e la mutevolezza del clima complessivo, richiedono al docente continui aggiustamenti, un costante riesame delle pratiche adottate e una notevole capacità di autoregolazione (Bonaiuti, 2014). Pertanto, le strategie didattiche – che includono gli approcci metodologici, le tecniche e gli strumenti – non possono essere ridotte a procedure standardizzate: la loro applicazione richiede flessibilità, adattamenti e, spesso, un'integrazione creativa che sappia valorizzare la specificità del contesto (D'Alonzo, 2020). Inoltre, nessuna strategia può prescindere dall'attenzione al punto di partenza degli allievi e dall'esigenza di fornire un sostegno mirato e un accompagnamento costante lungo il percorso formativo. Appare, dunque, evidente come, anche nel caso dei percorsi di formazione accademica per il sostegno didattico – concepiti come spazi di riflessione e sperimentazione educativa – si consenta ai futuri insegnanti di sviluppare una consapevolezza critica per affrontare le complesse sfide dell'inclusione scolastica (Calvani, 2011).

2. La formazione dei docenti di sostegno: ricerca e analisi delle esperienze

Alla luce delle premesse, presentiamo alcuni risultati preliminari di una ricerca longitudinale ancora in corso sui profili di competenza richiesti nei percorsi di formazione degli insegnanti (Magnoler, Notti & Perla, 2017). La ricerca si è concentrata sui processi didattici e formativi del Tirocinio Formativo Attivo (TFA) nei cicli VI e VII, esaminando in modo critico le attività e le pratiche documentate nei diari di bordo e nelle relazioni finali dei futuri insegnanti. Questi strumenti riflessivi, che raccolgono le esperienze formative svolte durante le ore di tirocinio diretto e indiretto, sono stati fondamentali per comprendere i vissuti, le percezioni e le competenze sviluppate dai tirocinanti, fornendo una visione più articolata delle esperienze sul campo (Bandini, Calvani & Cappucci, 2018).

In particolare, l'analisi si è concentrata sui diari di bordo elaborati dai tirocinanti di scuola secondaria di primo grado, con un campione di 182 partecipanti per il VI ciclo e 216 per il VII ciclo. Per il VI ciclo, l'indagine ha riguardato 118 istituti comprensivi, con un focus specifico sulla regione Sicilia (105 istituti coinvolti). Nel VII ciclo, l'analisi ha incluso 174 istituti comprensivi, di cui 164 in Sicilia.

2.1. Obiettivi, cornice epistemologica e analisi dei dati

Con l'intento di focalizzare la ricerca sulla rilevanza della complessa fase della formazione iniziale alle attività didattiche per il sostegno, e in particolare sul tirocinio, è parso opportuno chiedersi: Quali sono le esperienze e le riflessioni dei corsisti TFA durante il loro percorso formativo? Come queste esperienze influenzano la percezione dei partecipanti del loro ruolo come insegnanti di sostegno? Qual è l'impatto del TFA sulle competenze didattiche degli insegnanti in formazione? Quali sono le principali sfide e opportunità riscontrate dagli insegnanti in formazione durante il TFA? Quali strategie didattiche (approcci metodologici, tecniche...) emergono dai diari di bordo degli insegnanti in formazione? Quali sono le implicazioni di queste testimonianze per la progettazione dei programmi di formazione degli insegnanti di sostegno?

A partire da questi interrogativi, la ricerca si è basata sul paradigma *fenomenologico-ermeneutico* (Van Manen, 2014), un approccio qualitativo particolarmente adatto per analizzare le esperienze vissute e le percezioni dei corsisti nel contesto del TFA, interpretando in modo signi-

ficativo i dati raccolti. Questo metodo ha considerato la complessità dei processi formativi, tenendo conto dei fattori sociali, storici, psicologici e contestuali. In particolare, l'approccio fenomenologico ha esaminato le esperienze soggettive dei corsisti durante la formazione e il tirocinio, cercando di comprendere le loro prospettive e percezioni. A sua volta, l'ermeneutica ha interpretato i significati attribuiti a tali esperienze, evidenziando temi emergenti e connessioni. L'approccio adottato ha combinato una descrizione e un'analisi critica dei fenomeni con un'analisi testuale e lessicale (*Text Search* e *Word Frequency*), che ha permesso di individuare tendenze comuni oltre le singolarità individuali, basandosi su parole chiave e concetti presenti nei diari di bordo e nell'analisi delle co-occorrenze.

2.2. Alcuni risultati di ricerca: le metodologie osservate e applicate

L'analisi dei diari di bordo del VI ciclo evidenzia una netta prevalenza della lezione frontale come metodologia principale per il trasferimento dei saperi. Sebbene, talvolta, declinata in forme partecipative e interattive, questa modalità verticale è descritta dai tirocinanti come "burocratica" per la sua struttura rigida e sistematica, orientata prevalentemente alla trasmissione "monotona" di nozioni. Accanto a queste pratiche tradizionali, sono state osservate metodologie alternative, tra cui il *cooperative learning* (24%), l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) (25%), il *peer tutoring* (9%), la didattica laboratoriale (9%), e altre (*Flipped*, *Role playing*, *mastery learning*, *co-teaching*) (10%). Seppur ancora limitate, esse introducono dinamiche didattiche orizzontali che favoriscono la realizzazione di prodotti originali e il potenziamento delle competenze di studenti con difficoltà di apprendimento. Difatti, l'integrazione di tali metodologie – in particolare da parte dei tirocinanti stessi – ha contribuito a un maggiore coinvolgimento degli studenti, delineando un panorama educativo più variegato e partecipativo, dove il docente evolve da trasmettitore di contenuti a facilitatore dell'apprendimento. I testi analizzati confermano la coesistenza tra didattica tradizionale e sperimentazioni innovative durante il tirocinio, sottolineando la necessità di un approccio più inclusivo e coinvolgente, in grado di rispondere efficacemente alle esigenze formative degli studenti (Bocci, 2021).

Anche nel contesto del VII ciclo, i tirocinanti riportano un prevalente utilizzo della didattica frontale e delle tecnologie, come la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) (52%), accanto a pratiche attive e colla-

borative quali il *cooperative learning* (28%), il *peer tutoring* (12%), e la didattica laboratoriale (8%). La didattica frontale, sebbene dominante, è spesso arricchita da un'interazione costante tra insegnante e studenti attraverso la tecnica del *brainstorming*, domande e stimoli al dibattito. A ben vedere, l'uso della LIM in contesti didattici tradizionali sembra non favorire il coinvolgimento degli studenti, che tendono a risultare più distratti e demotivati, perdendo l'interesse per l'argomento trattato. Al contrario, la *didattica laboratoriale* e il *cooperative learning*, pur adottati sporadicamente, si rivelano efficaci nel promuovere la collaborazione e l'interazione tra gli studenti, stimolando un apprendimento più profondo e significativo (Comoglio Et Cardoso, 1996). Il *peer tutoring*, accolto positivamente dagli alunni e valorizzato in materie come storia e geografia, favorisce lo sviluppo di capacità critiche e riflessive, contribuendo a creare un clima di classe più inclusivo. In generale, le diverse strategie didattiche adottate influenzano significativamente non solo l'ambiente di apprendimento, ma anche l'atteggiamento degli studenti verso lo studio; anche in questo contesto, l'impiego di approcci interattivi e partecipativi favorisce un ambiente più dinamico e coinvolgente, in cui gli studenti risultano maggiormente motivati.

Complessivamente, rispetto all'acquisizione delle competenze didattiche e metodologiche, il 75% dei tirocinanti del VI ciclo ha raggiunto l'obiettivo prefissato, dimostrando un affinamento e un progresso significativo nell'integrazione delle conoscenze teoriche con la pratica educativa e nella loro applicazione concreta (Falcinelli, 2018). I risultati sono confermati dalle descrizioni esaustive delle strategie didattiche adottate, accompagnate da riflessioni critiche sull'efficacia, gli obiettivi raggiunti e i miglioramenti nella partecipazione e nell'apprendimento degli alunni. Essi, inoltre, hanno dimostrato capacità di valutazione critica e adattamento delle strategie alle esigenze educative incontrate. Il 25% dei tirocinanti che non ha pienamente raggiunto l'obiettivo ha, invece, fornito descrizioni generiche delle pratiche, spesso prive di adattamento al contesto.

Nel VII ciclo, si registra un lieve incremento al 78% di tirocinanti che hanno raggiunto l'obiettivo grazie all'approfondimento delle metodologie osservate e all'introduzione di strategie alternative e innovative. Tra quelle più utilizzate emergono la lezione partecipativa, che stimola l'interesse e la partecipazione attiva, e la lezione frontale, che garantisce un'attenzione costante da parte degli studenti. Le verifiche orali e le esercitazioni pratiche si sono rivelate strumenti efficaci per colmare lacune

e chiarire dubbi; mentre l'approccio ludico-didattico ha reso il processo di insegnamento-apprendimento più coinvolgente. Tra le strategie introdotte dai tirocinanti, le più frequenti sono state quelle interattive, come il dialogo e la conoscenza diretta degli studenti, le quali hanno favorito un approccio più personalizzato; al contempo, l'analisi di documenti programmatici (in particolare, il PTOF e il PEI) e l'osservazione delle dinamiche di classe hanno fornito spunti utili per migliorare la relazione e promuovere la socializzazione e l'autonomia degli studenti.

3. Conclusioni

I primi risultati della ricerca evidenziano quanto sia ancora lungo il percorso che il sistema scolastico italiano deve intraprendere per realizzare una didattica autenticamente inclusiva (lanes, 2014), mettendo in luce le sfide persistenti nella formazione iniziale degli insegnanti specializzati (Muscarà, 2022, pp. 645-649), specialmente sul piano didattico e metodologico. Tra le criticità emerse spicca la difficoltà nel riconoscere pienamente il ruolo di questi docenti all'interno del team educativo, accompagnata da una scarsa considerazione delle loro proposte da parte dei colleghi. Questo scenario evidenzia come l'obiettivo di costruire una scuola che valorizzi la diversità e promuova il benessere di tutti non possa limitarsi al supporto degli studenti con difficoltà, ma debba includere anche il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze del docente di sostegno, la cui professionalità arricchisce l'intero contesto educativo. Inoltre, la formazione *inclusiva* non è più una prerogativa *esclusiva* di questi docenti, ma coinvolge tutti i professionisti dell'educazione, chiamati a sviluppare competenze non solo didattiche, ma anche organizzative, socio-relazionali ed empatiche, apertura al cambiamento e all'imprevisto (Muscarà, 2018), fondamentali per valorizzare le potenzialità di ogni alunno. La sfida centrale nella formazione dei docenti risiede, dunque, nel trasferire le competenze apprese durante il percorso formativo alle pratiche concrete di insegnamento, trasformando il neo-specializzato in una figura chiave capace di catalizzare e armonizzare gli interventi inclusivi (Cottini, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Bandini G., Calvani A. & Cappucci D. (a cura di) (2018), *Il tirocinio dei futuri insegnanti*, Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2021), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva*, Milano: Guerini scientifica.
- Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Roma: Carocci.
- Calvani A. (2011), *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma: Carocci.
- Comoglio M. & Cardoso M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Roma: Editrice LAS.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma: Carocci.
- D'Alonzo L. (2020), *La gestione della classe per l'inclusione*, Brescia: Scholé.
- Falcinelli F. (2018), *La formazione dei docenti tra teoria e riflessione sulle pratiche*, in Sibilio M. & Aiello P. (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Napoli: EdISES.
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento: Erickson.
- Magnoler P., Notti A.M., & Perla L. (2017), *La professionalità degli insegnanti: la ricerca e le pratiche*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Muscarà, M. (2018), *Scuola inclusiva e insegnante di sostegno: la specializzazione come componente essenziale della formazione iniziale dei docenti*, Pensa Multimedia Editore, Lecce.
- Muscarà M. (2022), *L'oscillazione variabile della formazione degli insegnanti: una questione sempre aperta*, in Fiorucci M. & Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 645-649.
- Van Manen M. (2014), *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, Walnut Creek, (CA): Left Coast Press.

INDICE

Premessa <i>Catia Giaconi</i>	7
Abitare l'inclusione tra <i>logos</i> ed <i>ergon</i> : contesti, storie, persone <i>Marinella Muscarà, Alessandro Romano</i>	9
Le innovazioni tecnologiche e digitali per le disabilità <i>Antioco Luigi Zurru</i>	17
Introduzione <i>Daniele Fedeli, Giusi Toto, Elena Zanfroni</i>	23
1. Il prompt come strumento pedagogico: sinergie tra didattica e Intelligenza Artificiale <i>Emiliano De Mutiis, Paola Pavone Salafia, Gianluca Amatori</i>	29
2. Efficacia e Applicazioni della Stanza Multisensoriale nella Disabilità: Review <i>Luna Lembo, Arianna Cittadini, Davide Perrotta, Stefania Morsanuto</i>	37
3. Heritage education, intelligenza artificiale e welfare culturale: modelli e pratiche per l'inclusione <i>Ilaria Curci, Francesca Marone</i>	49
4. Trotula: un progetto narartivo transmediale per promuovere l'inclusione <i>Roberta Pastore, Erika Marie Pace, Stefano Di Tore</i>	59

5.	Flex picture ebook: un libro accessibile, un format disponibile <i>Enrica Polato, Maria Eleonora Reffo, Roberta Caldin</i>	67
6.	Storytelling e intelligenza artificiale. Quando le storie raccontano le differenze <i>Francesca Salis, Diletta Di Battista, Veronica Punzo</i>	79
	I territori e il sistema integrato per l'inclusione <i>Andrea Fiorucci</i>	85
	Introduzione <i>Alessandra Lo Piccolo, Silvia Maggiolini, Pasquale Moliterni</i>	93
7.	La rete educativa nei servizi 0-6. Promuovere un'inclusione di qualità tra accompagnamento pedagogico e processi formativi <i>Aurelia Elena Bot, Silvia Maggiolini</i>	89
8.	La Parish Map come dispositivo educativo per la valorizzazione del territorio in ottica inclusiva <i>Aurora Bulgarelli, Sofia Boi, Martina De Castro, Umberto Zona, Fabio Bocci</i>	107
9.	Il benessere dei professionisti nei servizi educativi 0-6: una via per abitare l'inclusione <i>Beatrice Del Grosso, Elena Zanfroni</i>	115
10.	Generare contesti inclusivi: multi-sensorialità per multi-umanità <i>Marianna Piccioli, Paolo Lucattini</i>	123
11.	L'educazione inclusiva nei territori di Camorra tra approccio sistemico e <i>place-based education</i> <i>Fausta Sabatano, Cristina Promentino</i>	133
12.	Il progetto DAMA: la Pedagogia Speciale incontra e accompagna i professionisti sanitari <i>Maira Sannipoli</i>	141

Le nuove frontiere per la Pedagogia Speciale <i>David Martinez-Mairèles</i>	149
Introduzione	
<i>Barbara De Angelis, Giuseppe Filippo Dettori</i>	155
13. In cerca di talenti: adattamento italiano di uno strumento di peer nomination per l'identificazione del pari plusdotato <i>Francesca Baccassino, Stefania Pinnelli</i>	163
14. L'importanza di promuovere percorsi di formazione UDL per il personale accademico: una revisione sistematica della letteratura <i>Alessia Bevilacqua, Andrea Fiorucci, Silvia Dell'Anna, Francesco Marsili, Annalisa Morganti</i>	171
15. La pedagogia inclusiva sta lasciando indietro qualcunø? Carriera alias e formazione per il diritto allo studio delle persone trans+ e intersex <i>Barbara Centrone, Christian Leonardo Cristalli, Marco di Furia</i>	181
16. Sullo statuto epistemologico della pedagogia speciale <i>Raffaele Ciambrone</i>	195
17. Abitare contesti narrativi per favorire inclusione <i>Patrizia Gaspari</i>	203
18. Autodeterminazione e prima infanzia: un recente ambito di ricerca <i>Nicole Bianquin, Mabel Giraldo</i>	211
19. Pratiche di formazione e ricerca socioanalitica nel CdL in Scienze della Formazione Primaria <i>Carla Gueli, Martina De Castro, Sofia Boi, Ines Guerini</i>	219
20. Alunni con disabilità e vissuto migratorio: uno sguardo intersezionale <i>Grazia Lombardi, Paolo Lucattini</i>	225
21. L'incontro tra la pedagogia speciale e le 'discipline dei dati': riflessioni nell'ambito del progetto 'Disability Data Matter' <i>Fabio Sacchi</i>	237

Le voci della scuola: progettualità, gestione della classe e formazione degli insegnanti <i>Alessandro Romano</i>	245
Una nota sulla formazione iniziale degli insegnanti <i>Elsa M. Bruni</i>	251
22. I bisogni dei <i>non traditional students</i> : esiti preliminari di un'indagine esplorativa su un gruppo di studenti della scuola secondaria di II grado <i>Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Elena Abbate, Alessia Bevilacqua</i>	255
23. Plurilinguismo e inclusione nelle percezioni dei docenti: il progetto PEDESS <i>Daniele Bullegas, Antioco Luigi Zurru</i>	265
24. L'agenda settimanale. Esempi progettuali per una didattica co-costruita <i>Ines Guerini, Gianluca Angelini, Linda Bardelli, Carla Gueli</i>	275
25. La leadership degli insegnanti per la promozione di una cultura dell'inclusione <i>Giuseppe Liverano</i>	285
26. Quando la classe è multigrade. La formazione per rispondere ai bisogni e orientare la progettualità dei docenti <i>Giuseppina Rita Jose Mangione, Laura Parigi</i>	293
27. Formare gli insegnanti specializzati: il laboratorio nei corsi di specializzazione per il sostegno <i>Giorgia Ruzzante</i>	305
28. Un intervento precoce per lo sviluppo dei prerequisiti della letto-scrittura alla scuola dell'infanzia <i>Fabio Sacchi, Nicole Bianquin, Sara Cecchetti</i>	313
29. L'isola che c'è. Geografie orientative e inclusive: verso definizioni identitarie e autodeterminazione nella scuola secondaria di secondo grado <i>Francesca Salis, Annamaria Riccioni, Silvia Casilio</i>	323

30. Didattica inclusiva e pause attive. Una revisione sistematica della letteratura sugli interventi efficaci nella scuola primaria <i>Rosa Bellacicco, Francesca Capone, Clarissa Sorrentino, Valeria Di Martino</i>	331
31. Didattica della filosofia e processi inclusivi: una ricerca esplorativa in un contesto formativo <i>Gianluca Amatori, Susanna Testa, Alessia Travaglini</i>	341
Le professioni educative: orientamento, lavoro e salute <i>Nicolina Pastena</i>	349
Introduzione <i>Giombattista Amenta, Antonello Mura, Patrizia Sandri</i>	357
32. Origini esterne e interne dell'autorevolezza dell'educatore <i>Giombattista Amenta</i>	365
33. L'inserimento lavorativo delle persone con disabilità intellettiva: impegno familiare e sfide educative <i>Elena Bortolotti, Mariachiara Feresin</i>	373
34. Strategie inclusive per l'orientamento professionale delle studentesse e degli studenti universitari con disabilità e con DSA. Il progetto pilota del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre <i>Barbara De Angelis, Andreina Orlando</i>	381
35. Il ruolo dell'educatore nelle situazioni di emergenza e di crisi: questioni e suggestioni <i>Simona Gatto</i>	391
36. "Vedere il bicchiere mezzo pieno": approcci <i>strengths-based</i> nella formazione docenti per una progettazione orientativa volta al benessere olistico della comunità educante <i>Erika Marie Pace, Rossella D'Agostino</i>	397
37. Processi inclusivi per le persone adulte con Sindrome X Fragile <i>Alessia Tomei, Amalia Lavinia Rizzo</i>	405

Gli orizzonti di ricerca dei giovani studiosi di pedagogia speciale <i>Donatella Fantozzi</i>		413
38.	I modelli interpretativi della diversità negli adolescenti come barriera alla partecipazione sociale dei pari con disabilità <i>Elena Abbate, Stefania Pinnelli</i>	421
39.	Indagine sull'impatto delle difficoltà di scrittura sul benessere emotivo degli studenti di scuola primaria <i>Aurora Biancalani, Elèna Cipollone, Elisabetta Tombolini, Claudia Chierichetti, Francesco Peluso Cassese</i>	431
40.	Apprendimento e divertimento fanno rima con... Kahoot! <i>Mario D'Avino</i>	439
41.	Il silenzio come spazio dinamico del <i>lógos</i> : traiettorie inclusive <i>Alessio Di Paolo, Flavia Capodanno, Antonella Perrotta</i>	445
42.	Sostenere la professionalità docente per l'innovazione: il ruolo dell'educazione ambientale <i>Stefania Falchi</i>	455
43.	Formazione servizi educativi 0-6 e progettazione educativa su base ICF <i>Chiara Gentilozzi, Antonio Cuccaro, Filippo Gomez Paloma</i>	463
44.	Inclusione e valutazione formativa <i>Carla Gueli</i>	469
45.	Gli studi sull' <i>engagement</i> nell'utilizzo degli <i>edugame</i> : quali framework teorici di riferimento? <i>Naomi La Manna, Stefano Di Tore, Maurizio Sibilio</i>	477
46.	Ogni lasciato è perso? La motivazione allo studio in contesti di devianza e marginalità sociale <i>Carmen Lucia Moccia, Fausta Sabatano</i>	487
47.	La dimensione spaziale allocentrica in bambini ciechi ed ipovedenti gravi: intervista ai referenti CCT italiani <i>Amalia Maria Paoletta, Luca Refrigeri, Francesca Baralla</i>	497

48. Le competenze digitali dei docenti nell'era post-pandemica:
autoefficacia e sviluppo professionale
Mariella Pia 503
49. Gioco e inclusione: riflessioni metodologiche sul progetto
Family of Robots (FROB)
Sara Cecchetti, Stefano D'Ambrosio, Elisabetta Prina 513
50. Ergon inclusivo: strategie e metodologie didattiche esperite
dai tirocinanti TFA
Enza Manila Raimondo, Marinella Muscarà 521

pedagogicamente e didatticamente

L'elenco completo delle pubblicazioni
è consultabile sul sito

www.edizioniets.com

alla pagina

<http://www.edizioniets.com/view-Collana.asp?col=pedagogicamente e didatticamente>



Pubblicazioni recenti

24. Davide Capperucci, Emiliano Macinai (a cura di), *Come scrivere una tesi magistrale. Piccolo manuale di istruzioni e consigli per chi si laurea in Dirigenza scolastica e pedagogia per l'inclusione e in Scienze della Formazione Primaria*, 2025.
23. Maria Grazia Proli, *La città come luogo di relazioni. Processi educativi e formativi per la rigenerazione urbana e sociale*, 2025.
22. Maria Ranieri, Cristina Gaggioli (a cura di), *Innovazione didattica e ambienti inclusivi all'università. Dalle competenze digitali all'intelligenza artificiale*, 2025.
21. Ilaria Bucciarelli, Elena Mosa, Silvia Panzavolta, *Rendere visibili pensiero e apprendimento al I ciclo di istruzione*, 2025.
20. Giuseppe Burgio e Marinella Muscarà (a cura di), *Ancora e sempre dalla parte delle bambine. Rappresentare il femminile ed educare al genere*, 2024.
19. Marinella Muscarà, Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Alessandro Romano (a cura di), *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione II*, 2024.
18. Marinella Muscarà, Alessandro Romano, Catia Giaconi (a cura di), *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone*, 2026.
17. Marinella Muscarà, Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Alessandro Romano (a cura di), *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione I*, 2024.
16. David Martínez-Maireles, *La valutazione per il miglioramento e l'innovazione delle pratiche educative*, 2024.
15. Alessandro Romano, *Didattica e pedagogia del patrimonio culturale e dei musei*, 2023.
14. Raffaella Biagioli, Emiliano Macinai (a cura di), *European ITE Award 2022. Percorsi ed Esperienze eTwinning dalla scuola all'Università. Atti del Convegno*, 2023.
13. Raffaella Biagioli, Maria Grazia Proli, Michela Baldini (a cura di), *Scuola e contesti multiculturali. Esperienze dei dirigenti scolastici e tecnici al Master FAMI dell'Università di Firenze*, 2023.
12. Rosaria Parri, *Esercizi di distrazione da ciò che sappiamo. Laboratorio circolare filosofico bambini-insegnanti*, 2023.

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di luglio 2026