

Stefania Pinnelli,
Andrea Fiorucci,
Catia Giaconi
(a cura di)

I linguaggi della **Pedagogia** **Speciale**

*La prospettiva dei valori
e dei contesti di vita*




Pensa
MULTIMEDIA



Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Catia Giaconi
[a cura di]

I linguaggi della Pedagogia Speciale

La prospettiva dei valori
e dei contesti di vita





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

Progetto grafico della copertina di Ludovica Rizzo
@FreepikContent

ISBN volume 979-12-5568-152-6

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

INDICE

CONTRIBUTI IN APERTURA

- 9 Introduzione al volume
Stefania Pinnelli
- 11 Valori, contesti e linguaggi negli approcci alla disabilità. Cambiamenti e permanenze
Marisa Pavone
- 17 Twice-exceptional students: balancing between gift and challenge
Alexander Minnaert

PANEL 1

EQUITÀ E AUTODETERMINAZIONE: IL DIALOGO TRA INTEGRAZIONE E INCLUSIONE

- 23 Introduzione
Giuseppe Filippo Dettori, Silvia Maggiolini, Patrizia Sandri
- 26 Didattica della matematica in carcere: una riflessione sull'inclusione
Giulia De Rocco, Alessia Muratori
- 33 Scuole «sui confini»: Quando l'inclusione passa dalla valorizzazione delle differenze. Riflessioni pedagogiche a partire da esperienze pratiche
Ilaria Folci
- 39 “Tuttincampo”. Autodeterminazione e servizi innovativi per giovani adulti con disabilità
Catia Giaconi, Arianna Taddei, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo, Simone Aparecida Cappellini
- 45 Promuovere l'autodeterminazione in adulti con disabilità intellettiva. Un'indagine nei servizi residenziali della provincia di Bergamo attraverso la Resident Choice Scale
Mabel Giraldo
- 52 Lingua facile e processi inclusivi. Come promuovere l'autodeterminazione delle persone con disabilità intellettiva
Ines Guerini, Martina De Castro, Umberto Zona, Fabio Bocci
- 58 Indagare transiti alla vita adulta per l'autonomia abitativa: un progetto di ricerca per “Real Life”
Enrico Miatto, Claudia Andreatta
- 62 I non traditional student e formazione universitaria: dall'identificazione alla costruzione di uno strumento per la rilevazione delle caratteristiche e dei bisogni
Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Elena Abbate, Alessia Bevilacqua
- 70 Equità e giustizia per una scuola inclusiva
Giorgia Ruzzante
- 74 Essere “con” ed essere “tra”: l'inclusione come processo generatore di nuovi significati
Alessia Travaglini, Grazia Lombardi

PANEL 2
SALUTE E SPERANZA:
IL DIALOGO TRA CURA E BENESSERE PER LA QUALITÀ DELLA VITA

- 79 Introduzione
Pasquale Moliterni
- 84 Orientare alla vita adulta: quali criticità da affrontare?
Elena Bortolotti, Mariachiara Feresin
- 88 L'inclusione come cura delle relazioni e dei contesti formativi: l'importanza dello sguardo narrativo
Patrizia Gaspari
- 93 Esigenze di cura, benessere personale e qualità di vita lavorativa nelle helping professions
Patrizia Oliva
- 98 Famiglie migranti in gioco con la disabilità infantile
Elisa Rossoni
- 105 Conclusioni
Antioco Luigi Zurru

PANEL 3
PARTECIPAZIONE E RISPETTO PER LE DIFFERENZE:
TRA DISABILITÀ, DOPPIA ECCEZIONALITÀ, PLUSDOTAZIONE

- 108 Introduzione
Giombattista Amenta, Gianluca Amatori, Annalisa Morganti
- 112 Il ruolo dei pari nei processi partecipativi: un'indagine esplorativa sull'inclusione scolastica e sociale degli adolescenti con disabilità
Elena Abbate, Stefania Pinnelli
- 118 Inclusione e gifted children nella scuola primaria. Dalla valutazione all'azione educativo-didattica: 'The Schoolwide Enrichment Model' (SEM)
Ilenia Amati, Antonio Ascione
- 127 Studenti che maltrattano i docenti
Giombattista Amenta
- 133 Il compito pedagogico nella costruzione e ricostruzione della persona plusdotata
Francesca Baccassino, Stefania Pinnelli
- 138 Comunicazione Aumentativa Alternativa e lettura inclusiva: la fiaba di Trotula diventa un IN-Book
Michela Galdieri, Roberta Pastore
- 147 Nave Italia e la rete educante: percorsi di navigazione partecipata per la comprensione del DSA
Giulia Lampugnani
- 153 Identificare o riconoscere i bambini e ragazzi con plusdotazione? Riflessioni, implicazioni pratiche ed evidenze empiriche
Francesco Marsili
- 158 Il ruolo inclusivo del tutor alla pari nei contesti universitari
Mirca Montanari

- 164 Il gioco musicale per sviluppare i prerequisiti di lettura e scrittura nella scuola dell'infanzia in presenza di difficoltà e disturbi dell'apprendimento
Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Fabio Bocci, Barbara De Angelis, Ines Guerini, Marina Chiaro
- 169 Costruzione e analisi comparata di uno strumento per l'identificazione degli studenti doppiamente eccezionali (SiiDE)
Ludovica Rizzo, Stefania Pinnelli
- 174 Rispettare le differenze a scuola: la prospettiva multi-level per una valutazione inclusiva
David Martínez-Maireles, Alessandro Romano
- 180 Lo sguardo al talento sportivo nella scuola primaria. Validazione della scala SISP e prime considerazioni pedagogiche
Clarissa Sorrentino
- 186 Superare l'ansia per la matematica: la proposta italiana di un programma di pause attive
Clarissa Sorrentino, Rosa Bellacicco, Valeria Di Martino, Francesca Capone, Francesca Baccassino
- 192 Conclusioni
Barbara De Angelis

PANEL 4
LA NON DISCRIMINAZIONE:
DISABILITÀ COMPLESSE E CONTESTI DI SVILUPPO

- 196 Introduzione
Nicole Bianquin, Daniele Fedeli, Elisabetta Ghedin, Dario Ianes, Anna Maria Murdaca, Elena Zanfroni
- 200 Inclusive Inquiry e Student Voice per l'inclusione degli studenti con disabilità nella scuola secondaria
Federica Festa, Cecilia Marchisio, Rosa Bellacicco
- 204 Un'intervista biografica nella sclerosi multipla: disabilità, esclusione sociale e senso della vita
Tommaso Fratini, Lorenzo Digiacomo
- 208 Sindrome di Rett e Autodeterminazione: modelli interpretativi e piste metodologiche
Nicolina Pastena, Alessandra Lo Piccolo
- 212 Vivere la disabilità in contesti multiproblematici. L'azione pedagogica del Progetto Casa Raoul
Fausta Sabatano, Carmen Lucia Moccia

PANEL 5
LA DIGNITÀ: LA RELAZIONE EDUCATIVA E LE RAPPRESENTAZIONI
DELLA DISABILITÀ E DELL'INCLUSIONE

- 219 Introduzione
Roberto Dainese, Moira Sannipoli
- 223 La presenza nelle relazioni educative inclusive
Philipp Botes
- 228 Il paradigma della cura educativa: dignità e processi formativi
Elsa Maria Bruni

- 232 “Anche una parola cambia tutto”. Un’indagine esplorativa su pregiudizi, linguaggio e rappresentazioni di e con un gruppo di futuri/e insegnanti
Barbara Centrone
- 241 La voce delle studentesse e degli studenti universitari sulla disabilità e l’inclusione: una ricerca partecipata all’Università Roma Tre
Barbara De Angelis, Paola Greganti, Andreina Orlando
- 250 Non binarismo di genere e insegnamento: uno studio di caso
Martina De Castro, Umberto Zona, Sofia Boi, Aurora Bulgarelli, Fabio Bocci
- 256 Il processo di insegnamento-apprendimento in presenza di studenti con disabilità visiva: atteggiamenti e preoccupazioni dei futuri insegnanti di sostegno
Diana Carmela Di Gennaro, Emanuela Zappalà, Addolorata Amadoro
- 262 La rappresentazione della disabilità nei giocattoli
Enrico Angelo Emili
- 267 Disabilità ed Educazione Sessuale: cosa ne pensano gli insegnanti in formazione?
Angela Magnanini, Lorenzo Cioni e Marta Sánchez Utgé
- 273 Ritratti e autoritratti: immagini e rappresentazioni a confronto
Marianna Piccioli
- 281 Tutta la luce che non vediamo: una proposta metodologica per l’analisi delle rappresentazioni della disabilità nel Cinema e nelle Serie TV
Ilaria Tatulli, Gianmarco Bonavolontà, Stefania Falchi, Mariella Pia, Antioco Luigi Zurru, Antonello Mura
- 289 Conclusioni
Fabio Bocci, Andrea Fiorucci, Antonello Mura

PANEL 6
CAMBIAMENTO: LE SFIDE DELL’INNOVAZIONE TECNOLOGICA
E DELL’INTELLIGENZA ARTIFICIALE

- 293 Introduzione
Stefania Pinnelli
- 297 Innovazioni digitali e pratiche inclusive: la voce degli insegnanti
Alessandro Barca, Maria Concetta Carruba, Valentina Paola Cesarano
- 302 Assistente virtuale intelligente per una didattica innovativa
Umberto Bilotti, Amelia Lecce, Stefano Di Tore
- 308 L’intelligenza artificiale tra replicazione del senso comune e costruzione del consenso
Sofia Boi, Umberto Zona, Martina De Castro, Aurora Bulgarelli, Fabio Bocci
- 315 Intelligenza artificiale e apprendimento inclusivo: prospettive di personalizzazione con i chatbot conversazionali
Emiliano De Mutiis, Paola Pavone Salafia, Lorenzo Cesaretti, Gianluca Amatori
- 321 Innovazione e inclusione possono coesistere?
Matteo Di Pietrantonio, Patrizia Sandri

- 327 Mappe, territori e confini dell'IA in Pedagogia Speciale
Cristina Gaggioli
- 332 Opportunità e sfide dell'AI nella formazione inclusiva dei docenti
Dario Lombardi, Luigi Traetta
- 339 Sviluppo del libro digitale come supporto all'apprendimento: il progetto di ricerca Erasmus Plus DEM (Digital Educational Material)
Vanessa Macchia, Stefania Torri
- 343 Il contributo dell'intelligenza artificiale alla costruzione di mediatori didattici inclusivi: prime esperienze di formazione insegnanti
Alessandro Monchietto, Luca Ballestra Caffaratti
- 349 Promuovere la tras-formazione del docente attraverso la progettazione personalizzata: la piattaforma DINO Teaching
Ludovica Rizzo, Stefania Pinnelli
- 354 Analogie e discrasie degli open data della Pubblica Amministrazione delle persone con disabilità: piste di lavoro con l'intelligenza artificiale
Fabio Sacchi
- 360 Intelligenza Artificiale e realtà aumentata per un apprendimento inclusivo: il museo virtuale SCANI-TALY
Michele Domenico Todino, Lucia Campitiello, Alessio Di Paolo
- 369 L'autoregolazione emotiva in classe mediante la mindfulness: interventi psico-pedagogico didattici per il benessere a scuola
Teresa Iona, Fabio Orecchio, Marianna Vaccaro
- 384 Conclusioni
Andrea Mangiatordi

CONTRIBUTI IN APERTURA

Introduzione al volume

I linguaggi della pedagogia speciale: dalla prospettiva dei valori ai contesti di vita

Stefania Pinnelli

Università del Salento
stefania.pinnelli@unisalento.it

I valori sono un concetto centrale nelle scienze sociali, essi, ricorda Swartz sono chiamati in causa per caratterizzare i gruppi culturali, le società, gli individui, per tratteggiare i cambiamenti nel tempo e per spiegare le motivazioni alla base degli atteggiamenti e dei comportamenti, per quanto la natura dei valori e la loro struttura possano dirsi universali, gli individui e i gruppi differiscono notevolmente nell'importanza relativa attribuita ai valori, ossia hanno differenti "priorità" o "gerarchie" valoriali. Il concetto di valore, infatti, afferisce alla sfera individuale e, per riprendere la prospettiva di Talcott Parsons, della personalità ed è frutto dell'interiorizzazione personale del soggetto in un determinato contesto di vita sociale, ma anche alla sfera sociale e culturale perché la gerarchia valoriale della persona è esito di processi educativi e di socializzazione. Si tratta di convinzioni intenzionali, per usare un'espressione di Weber, perseguite in base alla convinzione di obbligatorietà, istituzionalizzate dalle società come base essenziale, secondo Durkheim, della stessa sopravvivenza della società ed assolvono la funzione essenziale per la coesione e controllo esterno degli individui.

I valori sono credenze che motivano l'azione verso un obiettivo desiderabile, che trascendono da situazioni specifiche e fungono da modelli di riferimento. Questa duplice natura dei valori, come dimensione simbolica e integrativa della società e come componente profonda della personalità degli individui, costituisce un pilastro essenziale del vivere comune

Se in termini sociali i valori sono culturalmente e contestualmente definiti, in termini pedagogici essi acquisiscono un valore proattivo e cioè definiscono non solo ciò che la persona in quel contesto è o desidera essere ma soprattutto ciò che potrebbe diventare e, pertanto, in quale compito l'educatore dovrebbe orientare la sua azione. In tale prospettiva il valore guida del compito pedagogico è quello della libertà di essere, intesa in termini di capacitazione e quindi libertà del soggetto di agire e di determinare sé stesso.

Tale funzione regolatrice del comportamento dei singoli e della società è ancor più importante per chi si occupa di popolazioni speciali per le quali – o per incapacità di darsi una direzione o perché i contesti di vita minano tale orientamento o perché i modelli culturali, sociali di micro macro e meso contesto, mettono a rischio tale azione di indirizzo; l'educativo, secondo un principio di coerenza valoriale, si opera nella costruzione dei sistemi di sviluppo integrale della persona mediando la dimensione dei valori con quella dei principi e dei diritti in vista dell'efficacia del processo.

I valori in cui crediamo, i principi in cui decliniamo tali valori e il piano dei diritti con cui non possiamo non interloquire, sono la sintassi e la semantica di riferimento dei linguaggi che, come pedagogisti speciali, usiamo, difendiamo e che nel Convegno tenutosi in Lecce nel marzo del 2024, dibattiamo rispetto alle traiettorie che caratterizzano il nostro settore e nella interazione con i linguaggi della Pedagogia Speciale.

La lingua oscilla continuamente tra la libertà che offre ai suoi parlanti e le regole che impone loro, tra norme grammaticali e lessicali e parole ossia atto individuale creativo, tra forma e funzione, tra dimensione paradigmatica – ossia regola di distinzione inequivocabile, e dimensione sintagmatica, che cerca le relazioni tra gli elementi.

Le parole su cui il Convegno intende riflettere, sono parole dense, calde, tratte dai testi della Convenzione e su cui, proprio in virtù di quella prospettiva di valore e quindi di contesti epistemologici, concordiamo: equità e autodeterminazione; salute e speranza, partecipazione e rispetto, non discriminazione, dignità, sfida al cambiamento.

La Pedagogia e la didattica speciale hanno da sempre difeso azioni volte ad educare al rispetto per la dignità intrinseca della persona, per la difesa dell'autonomia individuale, compresa la libertà di compiere le proprie scelte e l'indipendenza delle persone; la produzione scientifica che ci caratterizza parla di piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società così come dei processi per permettere il godimento del migliore stato di salute possibile per la persona, rispetto dello sviluppo delle capacità dei minori con disabilità e il rispetto del diritto a preservare la propria identità.

Ciascuno ha operato a suo modo per sconfiggere, in ogni ambito sociale, giuridico, dell'istruzione, dei servizi, la discriminazione fondata sulle differenze; per riconoscere la dignità ed il valore connaturati alla persona umana e promuovere l'accesso delle persone con disabilità alle nuove tecnologie ed ai sistemi di informazione e comunicazione che oggi devono confrontarsi anche con le opportunità ed i rischi dell'IA.

Questi elementi sono solo alcuni dei principi fondanti la Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità del 2006 e obblighi fondanti degli stati che l'hanno ratificata. Ma come costruiamo nel quotidiano queste indicazioni, come sostanziare queste parole? È questa la sfida che accogliamo ogni giorno con la nostra ricerca e il servizio che esercitiamo in accademia, nelle agenzie educative, negli ambiti sociali e che oggi in questo Convegno stiamo accogliendo.

Condividere valori e linguaggi per condividere delle traiettorie di ricerca, di sviluppo, di impegno. Impegno che guarda a popolazioni sempre più ampie ed eterogenee e che ci conduce con un movimento continuo a rifocalizzare il nostro discorso, incontrando le sfide del cambiamento, dell'innovazione e per comprendere in che termini ciò possa costituire risorsa e opportunità nel dialogo con il deficit e con il potenziale di ciascuno.

Nei contributi del Convegno ci impegniamo a discutere il significato dei processi di cambiamento come risorsa per migliorare i servizi, gli accessi, l'esercizio dei diritti e della partecipazione, per potenziale abilità funzionali, opportunità per aumentare lo spazio di socializzazione e di relazione, per agire su abilità, conoscenze e competenze, assumendo uno sguardo critico seppur non scettico, verso soluzioni propagandistiche.

Il confronto con il mondo delle tecnologie digitali è da sempre esposto al rischio di assolutizzare il pensiero paradigmatico a discapito di quello sintagmatico e critico. Accogliamo le sfide dell'IA generativa senza forse aver compreso ancora bene i confini del costruito stesso di intelligenza e quindi paradossalmente potremmo ritrovarsi a ragionare assumendo l'effetto come causa, il mezzo come fine e il comportamento come pensiero.

Nella lettura dei processi di cambiamento e innovazione corre l'obbligo di ricordare che essi costituiscono certamente opportunità per affrontare e talvolta superare deficit, ostacoli e problemi individuali o sociali ma è insito anche il rischio di renderci intolleranti verso il senso del limite che è, invece, specifico della natura umana. Accogliere le sfide, promuovere il cambiamento, impegnarsi per innovare non deve avere in contropartita la rinuncia all'accettazione della limitatezza e dell'imperfezione, a partire dal rapporto tra mente e corpo, tra interno ed esterno, tra biologico e culturale, perché è proprio da ciò, e non dall'onnipotenza, che si genera lo sviluppo e il miglioramento e ciò fa dell'educazione quell'acceleratore neuronale del genoma della società.

Valori, contesti e linguaggi negli approcci alla disabilità. Cambiamenti e permanenze

Marisa Pavone

Università di Torino
marisa.pavone@unito.it

Abstract

La riflessione si focalizza sul nesso tra valori, contesti e linguaggi che scandiscono l'approccio alla disabilità nel nostro secolo, con un affondo al periodo "scientifico" dell'Ottocento: stagione che ha visto il nascere e l'affermarsi del modello bio-medico. Un paradigma che, seppure considerato obsoleto, superato dai modelli sociale e bio-psico-sociale, tuttavia si mantiene in ottima salute. La storia dell'educazione e dell'inclusione sociale delle persone con disabilità testimonia in effetti, nel corso dei secoli, la successione/permanenza di sguardi e rappresentazioni molto diversi fra loro, con conseguenti opzioni simboliche, linguistiche e operative. È impegno della ricerca pedagogica mettere a fuoco queste contaminazioni, al fine di consolidare il processo verso un'inclusione sempre più matura. L'argomentazione procede con riferimenti a esponenti del pensiero filosofico del nostro tempo: compagni di viaggio che, seppure estranei all'orizzonte della ricerca pedagogica speciale, sono richiamati come testimoni di snodi di pensiero particolarmente densi e strategici.

Parole chiave: disabilità nei secoli, paradigmi, cambiamenti, permanenze, ricerca

1. Premessa

Nel breve *excursus*, per tracciare il quadro prospettico in cui si colloca la riflessione sui cambiamenti nella rappresentazione della disabilità e sulle connessioni con i contesti socioculturali che si sono succeduti nel tempo, è emblematico richiamare due personalità di spicco della teorizzazione filosofica contemporanea.

Il primo è Kuhn (1962), il quale descrive l'avvicendamento dei progressi in campo scientifico e culturale come alternanza di fasi, "normali" e "paradigmatiche". Il pensiero "normale" è caratterizzato dal consenso della comunità circa la validità delle conquiste raggiunte, che acquisiscono la funzione di paradigmi, ossia di modelli che determinano quali sono i valori e i metodi legittimi, i linguaggi, dando origine a tradizioni di ricerca. In un certo momento, cominciano a emergere anomalie e dissensi rispetto ai modelli tradizionali; si affermano idee trasformative, che offrono interpretazioni ritenute migliori rispetto alle precedenti. Ciò apre a una modificazione della prospettiva, all'assunzione di nuovi modelli e al cambiamento dell'intera struttura teorico-pratica con la quale si guarda alla realtà. Per quanto radicale possa essere l'evoluzione, tuttavia non è repentina; soprattutto, può registrare la coesistenza - più o meno prolungata - con rappresentazioni e retaggi considerati superati.

L'altro studioso di riferimento, sul versante della disabilità, è Foucault (1972), con la sua argomentazione per cui non si possono comprendere discorsi, pratiche e comportamenti verso i disabili nella storia, al di fuori di una "episteme", ossia dei valori, norme, significati prevalenti, che si traducono in strutture, organizzazioni e atteggiamenti specifici.

L'indagine storica sul processo di inclusione sociale e sull'educazione delle persone con disabilità, lungo i secoli, testimonia la successione di sguardi - con conseguenti linguaggi e scelte operative - aventi focalizzazioni molto diverse. Scenari alternativi che sono espressione dei paradigmi socioculturali

predominanti: dall'esclusione dal consorzio umano nell'antichità, alla *pietas* caritatevole nel periodo umanitario, fino alla progressiva inclusione nel nostro secolo (Trisciuzzi, Fratini, Galanti, 2002). Visioni che, anche qualora chiaramente ascritte al passato remoto, tuttavia si perpetuano in forma rinnovata nella contemporaneità. Il pregresso si riaffaccia non solo a ondate episodiche, ma sopravvive, meticciano con il cambiamento a diversi livelli, dimensioni, e con svariate motivazioni: istituzionali, pratiche, professionali e personali. Il campo della disabilità ha offerto e continua a offrire esempi significativi al riguardo. Per comprendere, può aiutare il rimando al periodo "scientifico", sviluppatosi da fine Settecento a fine Ottocento (Schianchi, 2012).

2. Cambiamenti e permanenze nella modernità

Con la modernità, l'uomo si colloca al centro dell'attenzione, come soggetto-oggetto di scienza. In parallelo, si registra una progressiva affermazione del potere dei medici, il cui profilo professionale, accreditato a presidio della salute delle persone – sul fronte clinico e terapeutico – specularmente viene valorizzato in campo sociale. Si fa strada l'interesse dell'autorità statale verso la malattia, quasi una sorta di evoluzione dell'autocoscienza, con interventi fino ad allora affidati alla libera iniziativa caritatevole e alla Chiesa. I medici esercitano la professione nelle campagne e nelle città. Alle periferie dei principali centri urbani vengono eretti grandi ospedali concepiti come "città dei malati", autosufficienti e dotati di tutti i servizi. La medicina si dedica ad analizzare la distinzione tra organismo sano e malato (Vierordt, 1865), a descrivere e codificare l'infermità. La prospettiva è la sistematizzazione nosografica, l'ordinamento delle idee e la razionalizzazione dell'azione. Diversi studiosi si rivolgono a classificare anche le disabilità, a distinguerne le tipologie e a etichettarle: fisiche, sensoriali e mentali (Pavone, 2014). Nasce la psichiatria e prende corpo una prima catalogazione delle varie forme di alienazione, grazie a personaggi illustri come Pinel, Esquirol, Belhomme.

Con l'evolvere della rappresentazione e del linguaggio sulla disabilità, il destino degli infermi fisico/sensoriali e quello degli alienati cominciano a diversificarsi. Per i primi, le parole d'ordine sono: correggere ("rimettere bene diritto") e recuperare socialmente insegnando un mestiere; per gli altri: sorvegliare, segregare e, dove possibile, dirigere le energie su attività pratiche semplici. A fronte del cambiamento, persistono tuttavia il ricovero e l'educazione in istituzioni separate, specializzate, che mantengono le persone con disabilità ai margini della società (Trisciuzzi, 2001). Non vi è soluzione di continuità tra l'idea che i disabili possano accedere a tecniche e metodologie di recupero - almeno quelli fisici e sensoriali - e il ricovero in istituzioni chiuse, controllate. Il periodo storico è dominato dalla categoria dell'assistenza, sotto forma di internamento, accompagnato alla preoccupazione del recupero (Stiker, 1997).

3. Nel nostro secolo, passi avanti verso l'inclusione

Negli ultimi venti anni, anche grazie all'iniziativa diretta degli interessati e del volontariato associativo, siamo testimoni di un giro di boa culturale, nella direzione della tutela dei diritti e delle pari opportunità delle persone con disabilità in tutti i settori dell'esistenza. La *Convention* UN (CRPD, 2006) ne è la migliore espressione, con l'enunciazione delle prerogative sostanziali e processuali lungo l'arco della vita. Evolvono i valori di riferimento e con essi il linguaggio della disabilità, i contesti e le pratiche. Ricorda il filosofo Wittgenstein che "i limiti/confini del mio linguaggio sono i limiti/confini del mio mondo": il parlare un linguaggio introduce a un *modus vivendi* e a un'attività (1953). Il linguaggio non è solo chiave semantica, ma anche funzione d'uso: le strutture linguistiche hanno una natura pragmatica, il cui significato è connesso al contesto antropologico-culturale di riferimento.

Per la prima volta, in un trattato mondiale sui diritti umani vengono fatti propri i principi e il lessico dell'inclusione, della progettazione universale, dell'accessibilità, con declinazioni che indirizzano e impegnano il futuro dei Paesi aderenti (UN, *2030 Agenda for Sustainable Goals*, 2015); anche l'Europa si orienta in questa direzione, con la *Strategy for the rights of persons with disabilities* (2010-2020 e 2021-2030). In virtù dei progressi sempre più rapidi in tutti i campi del sapere, congiunti all'impiego delle nuove tecnologie, prime fra tutte quelle della comunicazione e dell'informazione, la conoscenza e l'approccio alla disabilità compiono notevoli passi avanti.

Alcuni dati confermano la crescente rilevanza quanti-qualitativa delle persone con disabilità: evidenze con cui la società contemporanea si deve confrontare. Il primo Rapporto dell'OMS e della Banca mondiale rivela che oltre un miliardo di persone – circa il 15% della popolazione mondiale – vive con qualche forma di disabilità: si tratta della terza nazione del pianeta. In Italia, sono circa 6 milioni gli individui con qualche forma di invalidità (10% del totale): pari alla seconda regione, per numero di abitanti. Nel mondo occidentale, la qualità e le aspettative di vita e il processo di inclusione sociale migliorano progressivamente, seppure in contesti, con ritmi e scelte differenziati. Citiamo due esempi geograficamente vicini a noi. In Spagna si sta modificando la Costituzione, con l'abbandono dell'approccio medico, in favore di una terminologia più aderente ai diritti umani: non più "portatori di handicap", ma "persone con disabilità". In Francia, sopravvive l'espressione *handicapé* e prevale ancora l'approccio psico-medico, anche da parte delle famiglie con congiunti disabili. Nella maggioranza dei paesi europei, con i quali condividiamo confronti statistici e progetti di ricerca, si cammina verso l'inclusione, pur permanendo il doppio binario nell'istruzione.

Nel nostro Paese, registriamo un'evoluzione culturale e giuridica dall'assistenzialismo alla valorizzazione della persona con disabilità, nella interezza e pienezza dei suoi diritti lungo tutto il percorso di vita. Ricordiamo in proposito:

- l'avanzamento verso il paradigma sociale, con la ratifica ed esecuzione della *Convenzione ONU*¹;
- il riassetto delle disposizioni in materia di disabilità; in particolare: la nuova definizione della condizione di disabilità, ai fini dell'elaborazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato e l'adozione del principio dell'accomodamento ragionevole²;
- la previsione della figura del garante nazionale per i diritti delle persone con disabilità³;
- l'ampliamento dell'accessibilità nei settori della comunicazione e degli strumenti informatici (*Agenzia per l'Italia digitale*, aggiornamento 2023) e del patrimonio culturale (CNR, 2024⁴);
- la valorizzazione del principio di inclusione scolastica, sia in classe, sia nei diversi livelli degli organi collegiali interni e nelle reti con il territorio⁵.

1 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*. (GU Serie Generale n.61 del 14-03-2009).

2 Legge 22 dicembre 2021, n. 227, *Delega al Governo in materia di disabilità* (21G00254) (GU Serie Generale n.309 del 30-12-2021). Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato*. (GU Serie Generale n.111 del 14-05-2024).

3 Decreto legislativo 5 febbraio 2024, n. 20, *Istituzione dell'Autorità Garante nazionale dei diritti delle persone con disabilità, in attuazione della delega conferita al Governo*. (24G00034) (GU Serie Generale n.54 del 05-03-2024).

4 CNR, Dipartimento Scienze Umane e Sociali, Patrimonio Culturale (2024), *Manuale di progettazione per l'accessibilità e la fruizione ampliata del patrimonio culturale. dai funzionamenti della persona ai funzionamenti dei luoghi della cultura*, Roma: CNR edizioni.

5 Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. (17G00074) (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23), e successive modifiche.

4. Scenari ambigui e permanenze dal passato

Tuttavia “non è tutto luce ciò che riluce”. In uno scenario globale proiettato verso l’affermazione e il sostegno dei diritti all’inclusione e a un progetto di vita indipendente e dignitoso anche per le persone più fragili, persistono e ciclicamente riemergono rappresentazioni del passato, veicolate dalla presunta preoccupazione di proteggere sia la normalità, sia le stesse persone con disabilità. Secondo i ricercatori afferenti al modello sociale (Oliver, 1996), la permanenza di barriere fisiche e culturali è la conseguenza – non la causa – della secondarietà che gli individui disabili sperimentano, nel senso del riconoscimento e dell’affidabilità loro rivolti sul piano sociale e politico. Le barriere urbanistiche e comunicative sono la manifestazione concreta di un permanente difetto di rappresentazione personale (cognitivo ed etico) e di praticabilità della cittadinanza (Merlo & Tarantino, 2018). Ne sono prova le posizioni dei sostenitori dell’“abilismo” (Medeghini, 2013), i quali, ricorrendo a un linguaggio tecnicistico, evocano contesti/percorsi speciali e paralleli, in quanto considerati più adeguati ai soggetti fragili. Ma, secondo criteri scientifici: chi sono i “fragili” di cui prendersi cura separatamente e chi sono i “normali” da salvaguardare? Come definire scientificamente, in modo inequivocabile, la natura e il senso della nozione di “normalità” e come distinguerla dalla patologia? Ci ricorda il filosofo Canguilhem che la normalità esistenziale e prescrittiva sono concetti relativi al criterio di definizione adottato (morale, estetico, medico, altro); dunque culturalmente costruiti e modificabili, lontani dall’oggettività (1966).

Quanto alle criticità emergenti lungo il cammino “magmatico” verso l’inclusione, non sono certo poche, né secondarie; ne ricordiamo alcune:

- la disabilità aumenta il rischio di povertà e di esclusione sociale (in Europa, il 20,5% della popolazione con disabilità è a rischio di povertà, rispetto al 14,5% delle persone senza disabilità; il tasso medio di disoccupazione è del 9.4% per i disabili e del 6.1% per le persone senza disabilità⁶; in Italia, nel 2022, era a rischio di povertà o esclusione sociale il 32,5% delle persone di 16 e più anni con disabilità, contro il 23,8% della popolazione totale⁷);
- la coesistenza di modelli di approccio alla disabilità poco compatibili: quello medico-assistenziale (es.: nelle politiche sociosanitarie per il riconoscimento dell’invalidità, per l’accesso alle agevolazioni e agli ausili, per le spettanze economiche, per il collocamento al lavoro); quello bio-psico-sociale (a scuola e nella definizione di disabilità); quello sociale (a scuola, nei contesti culturali);
- la permanenza di barriere architettoniche (es.: nei trasporti, nell’edilizia) e comunicative; i ritardi, la frammentarietà, la disorganizzazione e l’interruzione dei servizi;
- le numerose problematiche scolastiche; fra queste: la carenza di insegnanti specializzati e di tecnologie e ausili informatici e multimediali; la discontinuità nella didattica; l’inadeguata formazione iniziale e in servizio dei docenti curricolari e di sostegno sulla disabilità; la mancanza di controlli sulla qualità del processo inclusivo (Rapporto ISTAT, 2024⁸).

Non dimentichiamo, poi, gli atteggiamenti emarginanti e la mancanza di competenze che non raramente accompagnano l’agire di professionisti, operatori, opinionisti, politici e/o livelli infrastrutturali.

6 EUROSTAT, 2022, Dati reperibili all’indirizzo: [https://www.quotidianosanita.it/studi-e-analisi/articolo.php?articolo_id=109769#:~:text=lavoro%20molto%20bassa\).-,Le%20persone%20con%20disabilit%C3%A0%20sono%20a%20pi%C3%B9%20alto%20rischio%20di,8%25%20di%20quelli%20senza%20disabilit%C3%A0](https://www.quotidianosanita.it/studi-e-analisi/articolo.php?articolo_id=109769#:~:text=lavoro%20molto%20bassa).-,Le%20persone%20con%20disabilit%C3%A0%20sono%20a%20pi%C3%B9%20alto%20rischio%20di,8%25%20di%20quelli%20senza%20disabilit%C3%A0).

7 CBM Italia, Fondazione Zancan (2023), indagine: *Disabilità e povertà nelle famiglie italiane*, reperibile all’indirizzo: chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://www.cbmitalia.org/app/uploads/2023/11/abstract_ricerca_cbm_zancan.pdf

8 Rapporto ISTAT 2024, *L’inclusione scolastica degli alunni con disabilità | anno 2022-2023*, reperibile all’indirizzo: <https://www.istat.it/it/archivio/293606>

Aspetti che sopravvivono come comportamenti inespugnabili, a intermittenza creano clamore, ma appesantiscono e ritardano il processo.

Il limite degli scettici non sta tanto nella denuncia delle criticità tuttora presenti, che vanno lucidamente messe a fuoco, segnalate e contrastate sul piano della ricerca teorica ed empirica, quanto nella loro strumentalizzazione, per uscire dal paradigma attuale – la piena inclusione scolastica e sociale – resuscitando modelli superati ma non del tutto archiviati: ambienti paralleli, assistenzialismo, medicalizzazione. *Il passato non muore mai... non è nemmeno passato*, ricorda il premio Nobel William Faulkner (1949).

5. Valori, contesti e linguaggi guardando al futuro

Il modello dell'inclusione è impegnativo da realizzare, perché ha la pretesa di essere pervasivo e trasformativo, dovendosi insinuare in tutte le articolazioni del sistema, nei comportamenti professionali e negli atteggiamenti individuali. È ecosistemico, immersivo; coinvolge tutti, nessuno è esentato. Non è circoscritto come i paradigmi assistenziale o bio-medico, che risultano più controllabili. La prospettiva medica, in particolare, appare rassicurante, in quanto prevede di delegare l'individuo con disabilità a professionalità specializzate *ad hoc*, accreditate e affidabili.

La complessità del paradigma inclusivo richiede tempi lunghi. E non a caso richiama il concetto di "accomodamento ragionevole", come chiave per coniugare l'apparato dei servizi e delle opportunità con i diritti delle persone con disabilità. Il filosofo e psicologo Watzlawick ricorda che il vero cambiamento – "cambiamento₂" – è quello che quando si verifica cambia il sistema stesso, mentre il "cambiamento₁", effimero, si verifica all'interno di un sistema che rimane in ogni caso immutato (1978).

Il cammino verso l'inclusione "non si ferma, cammina sempre", a vantaggio di tutte le persone, ponendo al centro i più fragili. Avanza senza sosta, pur se tra permanenze anacronistiche da superare e cambiamenti evolutivi da evidenziare /disseminare. Il processo non è senza contrasti, interruzioni, equivoci, illusioni. Occorre prendersene cura: questo è l'impegno prioritario degli studiosi nell'ambito della Pedagogia e Didattica Speciale. Nel volume postumo, Andrea Canevaro ricorda che occorre muoversi "dall'istituito all'istituente", evolvere a partire dalla realtà che esiste – *anche una farfalla ha bisogno di un bruco* – dialogando in interazione con diversi piani, che si parlano tra loro (2023). L'istituito è ciò che è già organizzato: ha un'identità, comprensiva di un'organizzazione di valori, contesti, regole, abitudini, linguaggi; una fisionomia anche magmatica, incoerente, con persistenze di retaggi superati. L'istituente include la ricerca teorica e applicata, la prospettiva, la formazione, le buone prassi pedagogico-didattiche. Esplora e monitora l'istituito per modificarlo in direzione migliorativa, nell'orizzonte di un progetto istituzionale: far salire di livello la qualità dell'inclusione per tutti, fra questi le persone con bisogni educativi complessi. In tale ottica, va mantenuto aperto il ponte fra passato, presente e futuro:

fra quello che crediamo di conoscere nel presente e quello che è nel passato e nel futuro; un futuro che possiamo prevedere e che avremmo l'ambizione di determinare (Canevaro, 2013, p. 59).

Il discorso pedagogico-didattico speciale promuove lo sviluppo di una sempre più ampia pubblicizzazione e valorizzazione degli esiti della ricerca teorica, delle didattiche formali e informali, delle buone pratiche, delle azioni formative, che testimoniano i traguardi del processo di inclusione. Questo, senza mai rinunciare a uno sguardo criticamente accorto nei confronti dei fenomeni e dei significati, capace di individuare la natura dei problemi per poterli affrontare, sostenendo logiche di cambiamento e di innovazione (Hachez & Marquis, 2024). L'indagine va sempre accompagnata allo sforzo di implementare un atteggiamento di cura nei confronti della comunicazione e del linguaggio, perché la simboliz-

zazione e il lessico siano capaci di costituire mezzo per l'osservazione e strumento di un processo evolutivo. Durante il cammino, sono di fondamentale supporto la condivisione in rete della meta-riflessione scientifica e la pratica della responsabilità verso il contesto socioculturale.

Riferimenti bibliografici

- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2023) (Cocever E., a cura di). *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una Pedagogia Istituzionale*. Trento: Erickson.
- Canguilhem G. (1966). *Il normale e il patologico*. Milano: Einaudi, 1998.
- Foucault M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Milano: Rizzoli 2011.
- Hachez I., & Marquis N. (2024). *Repenser l'institution et la désinstitutionnalisation à partir du handicap. Actes de la Conférence Alter 2022*. Bruxelles: Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles.
- Kuhn T. (1962). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Milano: Einaudi, 2009.
- Medeghini R. (2013). Quale inclusione? Quali servizi nella prospettiva inclusiva? Una lettura attraverso i Disability Studies. In R. Medeghini, G. Vadalà, W. Fornasa, A. Nuzzo (Eds.), *Inclusione sociale e disabilità*. Trento: Erickson; reperibile online all'indirizzo: <https://disabilitystudies.uniroma3.it/?p=1508>
- Merlo G., & Tarantino C. (2018). *La segregazione delle persone con disabilità. I manicomi nascosti in Italia*. Rimini: Maggioli.
- Oliver M. (1996). *Le politiche della disabilitazione. Il modello sociale della disabilità*. Verona: Ombre Corte.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Schianchi M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Stiker H.J. (1997). *Corps infirmes et sociétés*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Trisciuzzi L. (2001). Storia dei diversi tipi di handicap e delle relative Associazioni. In L. Trisciuzzi, M.A. Galanti, *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione* (pp. 135-190). Pisa: ETS.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A. (2002). *Manuale di Pedagogia Speciale*. Bari: Laterza.
- Vierordt C. (1865). *Elementi di fisiologia dell'uomo*. Milano: Vallardi.
- Watzlawick P. et al. (1978). *Change: la formazione e la soluzione dei problemi*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Wittgenstein L. (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Basil Blackwell.

Twice-exceptional students: balancing between gift and challenge

Alexander Minnaert

University of Groningen
a.e.m.g.minnaert@rug.nl

Abstract

Twice-exceptional (2e) students are blessed with both a gift and a persistent developmental problem like Specific Learning Disorders, Developmental language disorder, ADHD, Autism Spectrum Disorders or Anxiety Disorder. To take full account of these 2e learners and provide equal quality education, schools need to accommodate them within a child-centred pedagogy to meet both their strengths and their needs to prevent early school leaving. Even taking into account a needs-based and increased focus on more inclusive education, this is still a huge challenge in contemporary education. Key insights that emerged from recent literature reviews on 2e students concluded that school counsellors and teachers in collaboration with parents can play an essential and tailored role in helping these students overcome their frustration and negative school-related emotions, prevent dropout and reduce the loss of talent to our society. Research aiming at 2e students' profile of both strengths and weaknesses might pave the way to effective psycho-educational interventions.

Keywords: Twice-exceptionality, giftedness, inclusive education, special educational needs, professionalization

1. Global trend towards more inclusive education

The Dutch education system has a long history of differentiated and segregated special education, but has recently been transforming itself into a more inclusive system. The main reason for changing the system was aimed at reducing the number of students being referred to segregated special schools and the associated financial costs of this separate special education system. Despite the intention to reduce the number of referrals to special education, growth was observed because schools were not required to admit, include and teach students with Special Educational Needs (SEN). To solve this issue, the act for “*Befitting Education*” was implemented in 2014 (Ministry of Education, Culture and Science, 2014). A student is only referred to segregated special education in case the cognitive and non-cognitive needs of a student cannot be met in a regular, mainstream school setting. The changes in the Dutch education policy is in line with international policies, such as the UNESCO Salamanca Statement (1994) and Incheon Declaration (2015), which state that students special educational needs should have access to mainstream schools that should accommodate them within a child-centred pedagogy so that their needs can be met. Translated into the everyday school practice, this means that teachers should facilitate the inclusion of all students and meet their academic and social needs (de Leeuw, de Boer, Bijstra & Minnaert, 2018). Overall, the Dutch education system is making a demanding shift from a multitrack education system to a (more) inclusive education system (Minnaert, 2020).

The Italian school system has a long and rich tradition of inclusive education, starting with the *Integrazione Scolastica* policy developed in the 1970s with the first experiences of integrating students with disabilities into regular schools (Ianes, Demo & Dell’Anna, 2020). Since then, legislation has been developed to guarantee students with disabilities and other special educational needs the right to individualisation and personalisation. However, the strongly deficit-based view of disabilities, disorders

and impairments has reduced the intervention to help, rather than launching forms of empowerment to create agency (Dovigo & Pedone, 2019). Next to the growing numbers of students with disabilities or SEN in Italy and the aligned economic issues concerning additional funding, research has pointed out that these students in mainstream classes sometimes experience micro-exclusion (Ianes, Demo & Dell'Anna, 2020). This calls into play teacher competencies and policy support mechanisms to implement and monitor multi-level provision for all students, with and without a disability or SEN.

Above and beyond more inclusive education practices, there are students worldwide who are often under-identified, underserved and whose needs are still insufficiently met. This very challenging group of individuals are gifted students (Hodges, Tay, Maeda & Gentry, 2018; Snickers-Mommer, Hoekman, Mayo, & Minnaert, 2024) and especially the twice-exceptional students. The latter are blessed with both a gift and a disability, requiring the utmost of all experts at school, at home, in health care, in our society. This neglected, often segregated group of students demands our full attention, and why is that?

2. The enhanced focus on 2e students

There is a growing awareness of the existence of students with a high (learning) potential who at the same time struggle with academic tasks at school (Ruban & Reis, 2005). This concept of gifted students who also have a specific learning disorder and/or persistent developmental problems (like ADHD, Autism Spectrum Disorders, Oppositional Defiant Disorder), also referred to as *twice-exceptional (2e)* students, has become widely accepted (Brody & Mill, 1997). However, despite the fact that literature on this subject is expanding, there is not much consensus yet on how to *define* and *identify* these students (McCoach, Kehle, Bray & Siegle, 2001; Reis, Baum & Burke, 2014; Beckmann & Minnaert, 2018). The naked truth is that these 2e students are often overlooked or fall between the cracks when assessed for giftedness or specific learning disorders and/or persistent developmental problems because of the masking effect: the giftedness may mask the developmental problem, the developmental problems may mask the giftedness, or they may mask each other (Reis, Baum & Burke, 2014). This may result in 2e students being deprived (or even denied) access to appropriate educational and career-related opportunities.

The warrant for practical guidelines for 2e students increased substantially, but the cradle is unquestionably in the US. Globally, the current educational systems are, regrettably, inadequately and/or unsatisfactorily prepared and equipped to meet the challenging educational needs of these 2e students. This increases the risk of problematic behaviour, of negative school-related emotions, lower educational attainment based on their high intelligence and study-related aptitudes, and early school leaving. A high learning potential could be lost as a result, both for the students' personal developmental pathway as for society. There is a growing need within schools, universities and the workplace to gather in-depth insights about 2e students and to develop support structures and guidance that match their high abilities on the one hand and their relative weaker learning-related, neuropsychological and/or social-emotional developmental aspects on the other (Burger-Veltmeijer, Kroesbergen, Minnaert, & Hoogeveen, 2018).

3. Insights on 2e students derived from recent literature reviews

Based on their systematic literature review, Beckmann and Minnaert (2018) wrote about the often overlooked "non-cognitive" characteristics (e.g., emotions, motivation, social aspects) faced by gifted students who also have a persistent specific learning disorder. The study showed that these 2e students experience high levels of frustration in academic situations. Moreover, a significant duality in the non-

cognitive characteristics of these *2e* students was found that requires tailored counselling skills to provide targeted and effective support for their learning needs.

The main conclusions of a systematic review by Burger-Veltmeijer, Minnaert and Van Houten-Van den Bosch (2011) on the co-occurrence of intellectual giftedness and Autism Spectrum Disorders are threefold: 1. it is very difficult to diagnose these students (a variety in criteria are used); 2. it is difficult to tap and match their needs; and 3. it is important to apply an individual approach under the guidance of an expert diagnostician. These psychoeducational challenges are accentuated by the dearth of empirical data on the subject, which was first recognized more than two decades ago, then continuously surfaced, and remains valid and present today. Within the very limited amount of practice-oriented literature from research conducted within the Dutch educational system, statements are made about the needs of these students, however, without empirical basis, which are often presupposed by professionals (Burger-Veltmeijer, Kroesbergen, Minnaert, & Hooegeveen, 2018).

Consequently, the risks of these unsubstantiated facts or even myths could possibly result in a lack of (inclusive and) equitable quality education for *2e* students (in line with the Incheon Declaration of 2015). Overall, the large inter- and intra-individual differences between levels of intelligence, learning results, academic performance outcomes, neuropsychological and non-cognitive characteristics add further complexity to the diagnostic and needs-based assessment processes of *2e* students (Burger-Veltmeijer, Minnaert and Van Houten-Van den Bosch, 2011; Beckmann & Minnaert, 2018).

The case for *2e* professionalization is increasingly recognised, although it is not (yet) a default option in the curriculum of contemporary teacher education and school counselling. Although the global emergence of twice-exceptional education is recognizable in the newsletter *Variations*^{2e} published by Bridges *2e* Media, American scholars like Renzulli and Gelbar (2020) argue for strengths-based educational approaches as a best practice for working with *2e* students, including the use of (social-emotional) support strategies, enrichment clusters, and extracurricular activities. Foley-Nipcon and Assouline (2015) found no empirical support for counselling strategies that work specifically for *2e* students, and this finding was replicated by Renzulli and Gelbar (2020). Therefore, generic implications serving *2e* students are paramount: e.g., teacher pre- and in-service training, the need for a continuum of special education interventions, the need for cooperation with parents and psychoeducational specialists, and teachers needing to focus on students' developing strengths and psychoeducational challenges (Gierczyk & Hornby, 2021). Balancing the gift and the challenge of a *2e* student is the quintessence of a pedagogical encounter that paves the way to more inclusive and equitable quality education and lifelong learning.

4. Future agenda and global mindset

Although an emerging focus on *2e* students is to be found, challenges in the (early) identification of these students still comes more and more to the fore, not at least among both teachers and parents. Hence, the agenda is to professionalize staff members by means of in-service trainings at school and pre-service education (although very limited in contemporary curricula). School counsellors and teachers can play a vital and tailored role in helping these students (and their parents) overcome their frustration and their negative school-related emotions, and reduce the loss of talent to our society. These young people have much to contribute if they are given the educational and socio-emotional support they need and if their strengths are recognised.

The literature is, however, still scarce on strengths- and need-based assessments of *2e* students (Burger-Veltmeijer & Minnaert, 2023). Furthermore, to our knowledge, there are still no systematic studies available on the effectiveness of psycho-educational interventions for *2e* students. Supported by a grant from the Netherlands Initiative for Education Research on *2e* students and their teachers

(NRO project by Kroesbergen, Burger-Veltmeijer, Minnaert & Hoogeveen) and via the cooperation between the University of Salento (Prof. Sefania Pinnelli and Ludovica Rizzo) and of Macerato (Ludovica Rizzo) and the University of Groningen (Prof. Alexander Minnaert), we aim to establish an evidence-based foundation for programs that more adequately meet the educational and psychological needs of 2e students, find factors to reduce their frustration, enhance their talents and contribute to a more successful (school) career.

In sum, we are paving the way to find a better balance in young individuals who are blessed with a gift and a challenge. In order to unleash the full potential of these twice-exceptional students, we have to nurture their strengths without losing sight of their challenges in learning, in their development, at school, at home, at the workplace and in our society. This requires a global mindset change: we need to move from a deficit-oriented diagnosis to a feedforward-oriented prognosis.

References

- Beckmann E., & Minnaert A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology, 9*, 504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Brody L. E., & Mill C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities, 30*(3), 282-296. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304>
- Burger-Veltmeijer A. E. J., Minnaert A. E. M. G., & Van Houten-Van den Bosch E. J. (2011). The co-occurrence of intellectual giftedness and Autism Spectrum Disorders. *Educational Research Review, 6*, 67-88. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.001>
- Burger-Veltmeijer A., & Minnaert A. (2023). Needs-based assessment of twice-exceptional gifted students: The S&W-Heuristic. *Advances in Social Sciences Research Journal, 10*(1), 245-263. <https://doi.org/10.147-38/assrj.101.13830>
- Burger-Veltmeijer A., Kroesbergen E., Minnaert A., & Hoogeveen L. (2018). Passend onderwijs voor dubbel-bijzondere (hoog)begaafde leerlingen: Fabels en feiten over (het voorkomen van) frustratie van talent [Tailored Education for Twice Exceptional Gifted Students: Facts and Myths on the Prevention of Talent Frustration]. Nijmegen, Eindhoven, Groningen, the Netherlands: Radboud Universiteit, ABV, Rijksuniversiteit Groningen. [NRO report project 405-18-631].
- de Leeuw R. R., de Boer A. A., Bijstra J., & Minnaert A. E. M. G. (2018). Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 166-186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334433>
- Dovigo F., & Pedone F. (2019). *I bisogni educativi speciali* [Special educational needs]. Carocci.
- Foley-Nicpon M., & Assouline S. G. (2015). Counseling considerations for the twice-exceptional client. *Journal of Counseling & Development, 93*(2), 202-211. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00196.x>
- Gierczyk M., & Hornby G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Educational Sciences, 11*(2), 85. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Hodges J., Tay J., Maeda Y., & Gentry M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly, 62*(2), 147-174. <https://doi.org/10.1177/00169862177521>
- Ianes D., Demo H., & Dell'Anna S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects, 49*, 249-263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>
- McCoach D. B., Kehle T. J., Bray M. A., & Siegle D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology of the Schools, 38*(5), 403-411. <https://doi.org/10.1002/pits.1029>
- Ministry of Education Culture and Science (2014). Wet Passend Onderwijs [Act of Befitting Education]. Den Haag, the Netherlands.
- Minnaert A. (2020). The Netherlands gets 2e inclusive. Shifting from multitrack toward inclusive education. *Variations 2e, 4*, 23-25.
- Reis S. M., Baum S. M., & Burke E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly, 58*(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Renzulli S. J., Gelbar N. (2020). Leadership roles for school counselors in identifying and supporting Twice-

- Exceptional (2E) students. *Professional School Counseling*, 23(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/21567-59X20940636>
- Ruban L. M., & Reis S. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory into Practice*, 44(2), 115-124. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_6
- Snickers-Mommer S., Hoekman J., Mayo A., & Minnaert A. (2024). Triggered and maintained engagement with learning among gifted children in primary education. *Frontiers in Education, section Educational Psychology*, 9, 1164498. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1164498>
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=1&queryId=bf441f3-496e-486b-85da-74e8e05f16e9>
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration and SDG4 - Education 2030 Framework for Action*. Incheon. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>

PANEL 1

EQUITÀ E AUTODETERMINAZIONE:
IL DIA-LOGO TRA INTEGRAZIONE
E INCLUSIONE

Introduzione

Equità e autodeterminazione: il dialogo tra integrazione e inclusione

Giuseppe Filippo Dettori, Silvia Maggiolini, Patrizia Sandri

*Università degli studi di Sassari; Università Cattolica del Sacro Cuore; Università Alma Mater di Bologna
fdettori@uniss.it*

Abstract

Nel contesto educativo contemporaneo, equità e autodeterminazione sono principi fondamentali per garantire a ogni studente l'accesso alle risorse, alle opportunità e al supporto necessari per raggiungere il grado maggiore di autonomia. L'equità supera la sola l'uguaglianza, riconoscendo e rispondendo alle diverse condizioni socio-economiche, culturali e personali degli studenti. In tale ottica, le istituzioni scolastiche sono sollecitate a ripensare i processi inclusivi per fornire le basi per l'autodeterminazione, assicurando accesso a risorse e opportunità per decisioni informate e azioni indipendenti. Questa visione dinamica e critica dell'equità consente di riconsiderare un'idea di uguaglianza statica, promuovendo un approccio flessibile ed in evoluzione. Durante il Panel, i contributi hanno esplorato l'equità e l'autodeterminazione, evidenziando la necessità di una coordinazione dei servizi per la presa in carico integrata della persona con disabilità, alimentando un dibattito interdisciplinare fra pedagogia ed altri saperi.

Parole chiave: Autodeterminazione; Equità; inclusione; progetto di vita

Nel contesto educativo contemporaneo, il concetto di equità si intreccia in modo significativo con quello di autodeterminazione. Nello specifico, essi possono essere assunti come principi fondamentali per garantire ad ogni studente l'accesso alle risorse, alle opportunità e al supporto necessari per raggiungere il proprio pieno potenziale. In particolare, le più recenti normative in materia di inclusione scolastica (D.Lgs n. 96/2019, D.Lgs 66/2017) hanno dato ampio spazio al principio di autodeterminazione, prevedendo, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, la partecipazione dell'alunno con disabilità durante gli incontri del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) e di stesura del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Quest'ultimo non può essere un documento di competenza esclusiva dell'insegnante di sostegno, ma deve essere elaborato e condiviso dall'intero team docenti e da tutte le figure e le istituzioni, esterne e interne alla scuola, che concorrono alla piena realizzazione del "progetto di vita" dell'alunno con disabilità.

In questa prospettiva di rinnovamento, le istituzioni scolastiche sono sollecitate a ripensare i propri processi inclusivi in base al concetto di autodeterminazione. Con tale costrutto

si fa riferimento alla capacità di scegliere tra varie opportunità e di impiegare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali. Si tratta di una necessità e di un obiettivo importante per tutti gli individui e il suo raggiungimento dipende non solo dalle competenze possedute, ma anche dal contesto, che deve essere favorevole a tal fine e dal supporto sociale che deve essere adeguato (Morganti, in d'Alonzo, 2019).

Diviene pertanto fondamentale richiamare l'importanza per ogni persona di decidere autonomamente e prendere, per quanto possibili, iniziative connesse al proprio benessere ed al proprio futuro. Al riguardo, Cottini evidenzia come la dimensione pedagogica assuma un ruolo cruciale per l'acquisizione e lo sviluppo di quelle competenze finalizzate a promuovere una piena consapevolezza di sé orientata alla possibilità di operare in modo autonomo (Cottini, 2016).

In prima istanza è necessario prendere in esame come l'autodeterminazione sia un diritto riconosciuto dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD, 2006-2009). Negli articoli 3 e 19, infatti, viene definita come essenziale la libertà di compiere le proprie scelte e di avere una vita indipendente. Ciò significa che la persona con disabilità è chiamata ad essere la vera protagonista della propria esistenza, non semplicemente destinataria di cure e assistenza (Giraldo, 2018).

Non si tratta dunque di costruire o ricostruire "normalità", bensì di promuovere e garantire il pieno godimento dei diritti e delle libertà fondamentali (Griffo, 2015). Ne deriva come il concetto in questione risulti particolarmente complesso e implichi molteplici significati ed interpretazioni. Una visione ecologica di tale costrutto viene proposta da Abery and Stancliffe (2003) che considerano l'autodeterminazione come il prodotto dell'individuo e del contesto in cui è inserito. Ciò significa che la persona utilizza le capacità, le conoscenze e le credenze a sua disposizione per agire sull'ambiente con l'obiettivo di ottenere il risultato prefissato. La relazione tra autodeterminazione e funzionamento incide nel coinvolgimento attivo del giovane con disabilità, in particolare, quando la condizione è particolarmente severa, tale partecipazione rimane in molti casi un progetto ambizioso che difficilmente riesce a trovare concretezza ed applicazione nei progetti educativi predisposti. Nell'ambito della letteratura più recente, gli studi sono concordi nel ritenere che l'autodeterminazione si compie quando è possibile scegliere il più possibile in maniera libera, senza troppe interferenze e condizionamenti da parte di altri, in base ai propri desideri e ai propri obiettivi (Mumbardó-Adam et al., 2017; Giraldo, 2019). Tale diritto, tuttavia, diviene difficilmente fruibile per le persone con disabilità caratterizzate da bassi livelli di funzionamento; in questo caso, spesso, risultano carenti le competenze individuali e scarse le opportunità presenti nell'ambiente.

Le prospettive aperte dalle nuove normative hanno fatto sì che si rendesse chiara l'esigenza di un cambiamento strutturale nella costruzione e nell'impostazione dei modelli e delle pratiche volte all'inclusione nella scuola (Cottini, 2017). Uno dei riferimenti fondamentali per le istituzioni scolastiche, ai fini dell'elaborazione del PEI è indubbiamente l'International Classification of Functioning (ICF) (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021), come evidenziato dalle normative più recenti. Tale prospettiva pone in primo piano la persona e la sua dimensione relazionale e partecipativa, essenziale nella promozione del costrutto di autodeterminazione. Nel concreto, infatti, la progettazione scolastica dovrebbe essere in grado di leggere il contesto ed individuare eventuali barriere e possibili facilitatori dell'apprendimento, attraverso una visione complessa e multidimensionale che permetta il pieno sviluppo delle potenzialità dell'alunno. L'ICF consente di comprendere come il medesimo studente possa sperimentare un maggior disagio in un contesto scolastico rispetto che ad un altro (Lascioli & Pasqualotto, 2021).

Per garantire dunque che tutti gli studenti abbiano la possibilità di autodeterminarsi, è fondamentale promuovere la realizzazione di un sistema educativo equo che sia in grado di riconoscere e rispettare le diverse esigenze e potenzialità di ciascuno. In tal senso, operare secondo una logica di equità significa fornire le basi per l'autodeterminazione, assicurando che tutti gli studenti abbiano accesso alle risorse necessarie per prendere decisioni informate e per agire in modo indipendente. L'equità, come noto, supera il concetto di uguaglianza, andando oltre l'illusione di un'uniformità assoluta e uniformante: essa richiede che le scuole e i sistemi formativi prendano in considerazione le differenze interindividuali, comprese quelle legate alla condizione socio-economica, alla cultura e alle caratteristiche personali. Invece di prevedere modalità di intervento uguali per tutti, essa invita ad una valutazione critica e flessibile di ciò che deve essere trattato allo stesso modo e di ciò che può essere differenziato. Questo approccio consente di definire, in modo trasparente e rivedibile, quali aspetti richiedano uguaglianza e quali meritino, invece, di essere distinti. In tal senso si può dunque affermare come l'equità sfidi l'idea di un'uguaglianza assoluta e statica, che può risultare non solo irrealistica ma anche inefficace: non può dunque essere intesa come un punto di arrivo statico, bensì nei termini di un processo dinamico che richiede una costante revisione e adattamento.

All'interno di tale cornice di riflessione si collocano i diversi ed interessanti contributi proposti nel Panel e che hanno analizzato, anche in una dimensione empirica, i costrutti di equità e di autodeterminazione, nei vari contesti di vita della persona. Le discussioni si sono estese oltre l'ambito strettamente scolastico, esplorando questioni fondamentali legate al Progetto di Vita e al passaggio verso l'età adulta. Le considerazioni emerse hanno evidenziato l'importanza di identificare referenti istituzionali che possano coordinare in modo integrato tutti i servizi dedicati alla presa in carico della persona con disabilità. La ricchezza e la pluralità delle relazioni presentate hanno dunque favorito l'attivazione di un dibattito fecondo che ha consentito, da un lato, di cogliere molti aspetti innovativi di lavoro propri della pedagogia speciale e, dall'altro, di riconoscere la necessità di un costante approccio interdisciplinare di analisi e di intervento, soprattutto in relazione a concetti così complessi e determinanti per il benessere di ogni individuo.

Riferimenti bibliografici

- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholè Morcelliana.
- Dean E., Kirby A., Hagiwara M., Shogren K., Ersan D., & Brown S. (2021). Family Role in the Development of Self-Determination for Youth with Intellectual and Developmental Disabilities: A Scoping Review. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 59(4), 315-334.
- Giraldo M. (2018). Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 29-41.
- Griffo G. (2015). La Convenzione Internazionale ONU dei diritti delle persone con disabilità e gli sviluppi delle prospettive inclusive nei Paesi Europei. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 14 (1), 11-18.
- Ianes D., Cramerotti S., & Fogarolo F. (eds.) (2021). Il nuovo Pei in prospettiva biopsicosociale ed ecologica. I modelli e Le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi. Trento: Erickson.
- Lascioli A., & Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Mumbardó-Adam C., Guàrdia-Olmos J., Adam-Alcocer A. L., Carbó-Carreté M., Balcells Balcells A., Giné C., & Shogren K. A. (2017). Self-Determination, Intellectual Disability, and Context: A Meta-Analytic Study. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55 (5), 303-314.

Didattica della matematica in carcere: una riflessione sull'inclusione

Giulia De Rocco, Alessia Muratori

Università degli Studi di Bologna "Alma Mater"; Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
giulia.derocco@unibo.it.

Abstract

Il contributo mira a presentare i primi esiti di una revisione sistematica della letteratura, riguardante la didattica della matematica dedicata a persone che si trovano in carcere. Lo studio si inserisce nel progetto LeMP, "Learning Math in Prison", vincitore del bando PRIN 2022 (codice: J53D2301115). Il percorso di ricerca si occupa di sondare le condizioni/situazioni dell'insegnamento della matematica in contesto carcerario, tramite la voce degli insegnanti che vi lavorano, per comprendere in che modo la relazione educativa e le limitazioni strutturali del carcere influenzano l'efficacia dell'apprendimento. Nell'ambito di tale revisione, si intende indagare come i temi della disabilità e dell'inclusione sono stati affrontati dalla letteratura internazionale, e il loro impatto sull'apprendimento della matematica nella vita adulta.

Parole chiave: Carcere; didattica della matematica; inclusione; disabilità; Bisogni Educativi Speciali

1. Premessa

La Costituzione Italiana stabilisce che ciascuna persona è responsabile individualmente della sua relazione con il rispetto della legge e che la decisione dello Stato di attribuire una pena ha finalità *rieducativa*. Nell'Ordinamento Penitenziario, che norma l'esecuzione della pena in carcere, stabilisce alcuni *elementi del trattamento*, tra i quali il diritto allo studio e all'istruzione (art 15, art 19). Che tale diritto debba essere accessibile a tutti e tutte, indipendentemente dalla condizione di vita, è stabilito anche in normative nazionali (Costituzione Italiana, art 33 e 34) e internazionali (Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, art. 26).

Nonostante la chiarezza della norma, è ancora molto difficile comprendere quali siano le caratteristiche della proposta didattica e formativa all'interno degli istituti penitenziari. Infatti, uno degli aspetti più critici è proprio la difficoltà di reperire dati aggiornati e raccolti tenendo conto della complessità del contesto e dei vissuti delle persone che lo attraversano (Sbraccia, Vianello, 2016; De Rocco, Decembrotto, 2023). Entrando nel merito dei bisogni formativi e dei percorsi scolastici, dai dati ministeriali emerge una situazione piuttosto critica.

Gli ultimi dati disponibili risalgono all'anno scolastico 22/23 e dimostrano un quadro preoccupante: in 189 Istituti di pena, su 60.166 persone presenti (a fronte di una capienza regolamentare di 51.179), sono coinvolte in percorsi scolastici (primo e secondo livello) 19.372 persone, il 32%, 9.255 delle quali hanno concluso il percorso con successo (il 47,8%). Tutto questo in un contesto caratterizzato da povertà educativa. Dai dati del Ministero della Giustizia (Tab.1):

Laurea	Diploma di scuola media superiore	Diploma di scuola professionale	Licenza di scuola media inferiore	Licenza di scuola elementare	Privo di titolo di studio	Analfabeta	Non rilevato	Totale
604	5.175	704	17.669	4.943	518	824	29.729	60.166

Tab.1 dati titoli di studio popolazione carceraria al 31.12.2023

Una netta minoranza delle persone in carcere ha una laurea, mentre la maggioranza, 17.669 persone, ha solo la licenza di scuola media inferiore. Il dato più consistente, e anche più preoccupante, è quello che rappresenta tutte le persone (60.166) per cui non è stato rilevato il livello di istruzione, interpretabile, quantomeno, come una negligenza e di mancate sinergie tra l'Istituzione scolastica e quella penitenziaria.

2. Il progetto LeMP

Nell'alveo di considerazioni critiche rispetto all'urgenza di produrre riflessioni didattico-pedagogiche a supporto dei percorsi formativi delle persone che sono in carcere, è nato il progetto *Learning Math in Prison* (LeMP). Nato dalla collaborazione tra ricercatori e ricercatrici di matematica e di scienze pedagogiche delle università di Bergamo, Bologna, Macerata, Pavia e Urbino, ha il duplice obiettivo di rispondere alle esigenze formative degli insegnanti di matematica in carcere e di costruire materiali didattici adatti alla multi-complessità del contesto in cui operano.

Il progetto parte dalla coscienza che l'istruzione, oltre ad essere un diritto, è anche la strada maestra per avviare e consolidare i percorsi di inclusione, autodeterminazione e cambiamento delle persone in carcere (Decembrotto, 2018; Migliori, 2007; Zizioli, 2014). Tali percorsi, infatti, non sono solamente compito della motivazione e della decisione delle persone detenute – spesso scoraggiate e disincentivate dall'azione disciplinante dell'istituzione – ma sono anche responsabilità di chi si occupa di educazione, delle istituzioni scolastiche e della società tutta.

Una prima fase esplorativa, condotta da Andrea Maffia e Luca Decembrotto (Decembrotto & Maffia, 2023) insieme alle insegnanti del CPIA di Bologna che lavorano nelle sezioni della Casa Circondariale "Rocco D'Amato" di Bologna e dell'Istituto Penale per i Minorenni "Pietro Siciliani", ha rivelato un'importante carenza di occasioni formative e spazi di riflessione su posture e strumenti specifici da adottare per l'insegnamento in un contesto altamente complesso come il carcere. Tra tutte le materie, infatti, della matematica emerge il suo ruolo peculiare: si configura al contempo come un oggetto di studio sfidante, come una forma di evasione e come un possibile ostacolo per futuri studi o posizioni lavorative (Ahl & Helenius, 2021; Decembrotto & Maffia, 2022; Demo, Garzetti, Santi & Tarini G., 2022).

3. La revisione della letteratura

3.1 Razionale

All'interno del progetto LeMP, una delle questioni che è stata approfondita è quella della disabilità nei contesti carcerari (Ben Moshe, 2020; Caldin, Cesaro & Ghedin, 2007; De Vita & D'Andria, 2019; Gran Dall'Olio, 2020). Le condizioni di vita e gli spazi per l'insegnamento/apprendimento in carcere

e la povertà di materiali a disposizione per le attività didattiche, hanno fatto sorgere interrogativi relativi all'accessibilità e all'inclusione. Sulla stregua di tale interrogativo si è poi riflettuto sulla carenza di dati statistici sulla popolazione con diagnosi di disabilità cognitiva o di disturbi specifici di apprendimento (L. 104/92 e L. 170/2010) all'interno dei contesti carcerari italiani. Per approfondire ulteriormente l'analisi si è scelto di condurre una revisione sistematica della letteratura, sia in contesto italiano, dove non sono emersi risultati, sia a livello globale.

3.2 *Obiettivi e domande di ricerca*

Nella conduzione della *systematic review* si è scelto di focalizzare l'attenzione sui seguenti obiettivi e conseguenti domande di ricerca:

- sono presenti processi diagnostici sulla disabilità intellettiva certificata o su detenuti con uno o più disturbi specifici dell'apprendimento in carcere?
- sono presenti esperienze didattico-educative che pongano l'attenzione sulla relazione tra la disabilità e la didattica della matematica in carcere?
- sono presenti in letteratura strumenti a supporto della didattica della matematica in carcere in ottica inclusiva?

3.3 *Metodo*

La *systematic review* è stata compiuta tramite piattaforma EBSCOhost, con particolare riferimento a ERIC, PsycInfo, MEDLINE, PubMed, Psychology and Behavioral Sciences, Collection, Springer Nature. Google Scholar è stato utilizzato per indagare la letteratura grigia.

L'ultima ricerca è stata svolta il 23 febbraio 2024 con la seguente stringa di parole ed indicatori booleani:

- *mathematics OR math OR math education OR mathematics education;*
- *prison OR jail OR incarceration OR imprisonment OR correction facilities;*
- *disabilities OR special needs.*

3.4 *Criteri di inclusione*

Tenendo conto delle due domande di ricerca sono stati definiti i criteri di inclusione ed esclusione sotto riportati (tabella 2).

<p>Criteri di inclusione</p> <p>articoli in banca dati EBSCOhost articoli peer-reviewed articoli in full-text articoli in lingua inglese e italiana</p>	
<p>Criteri di esclusione</p> <ul style="list-style-type: none"> - studi legati a particolari patologie cliniche non corrispondenti a disabilità intellettive (traumi cerebrali post incidenti, disabilità fisiche) - studi che citassero la popolazione carceraria con disabilità solamente con finalità statistica - studi di ambito psichiatrico 	

Tab. 2 Criteri di inclusione ed esclusione

L'analisi non è stata delimitata secondo criteri di lingua e/o di periodi temporali precisi, poiché dalle ricerche precedenti nel settore sono emerse realtà molto eterogenee a livello mondiale e riferimenti temporali non connessi a particolari "passaggi normativi" di rilievo.

Al termine della procedura di selezione (figura 1) sono risultati eleggibili 9 articoli, di cui solo 6 inclusi, in quanto coerenti con i criteri di inclusione ed esclusione definiti.

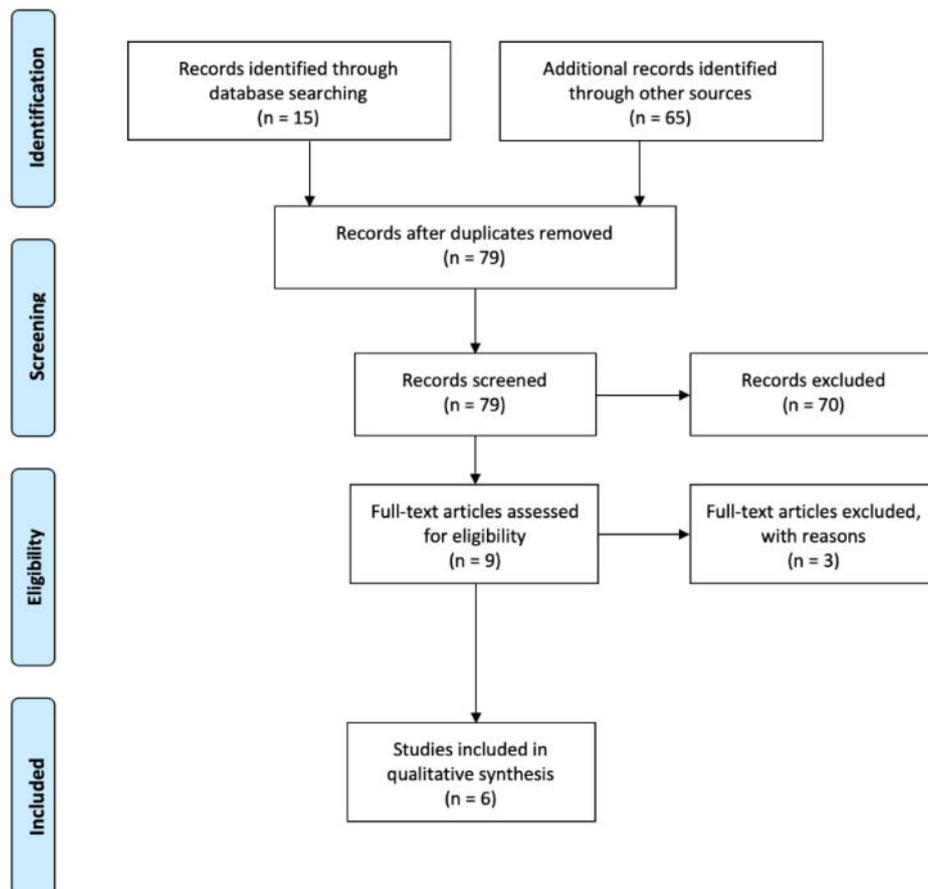


Fig. 1 Procedura di selezione (adattato da Moher et al., 2009, p. 267)

Autori	Studio	Metodologia della ricerca	Soggetti coinvolti	Setting	Obiettivi dello studio
Kane B.J., Alley G.R., (1980)	1. A peer-tutored, instructional management program in computational mathematics for incarcerated, learning disabled juvenile delinquents	Ricerca sperimentale con due gruppi in base al QI (analisi della varianza e covarianza)	87	Correctional school	Testare il campione sul QI per poi creare coppie di lavoro (peer-tutoring) per la didattica della matematica computazionale
Grigorenko E. L. et al (2015)	2. Academic Achievement Among Juvenile Detainees	Ricerca sperimentale con test standardizzati per rilevare gli apprendimenti accademici	1337	Correctional school	Testare il campione per rilevare learning disabilities e validare strumento "screener" rispetto ad un test già standardizzato
Manger T., Eikeland O, Asbjørnsen A, Langelid T. (2006)	3. Educational Intentions Among Prison Inmates	Ricerca sperimentale quantitativa	2777	Prison	Comprendere la predisposizione a proseguire gli studi interrotti dai detenuti tramite questionari
Caldwell S., Joseph L.M., (2012)	4. Helping Female Juveniles Improve their On-task Behavior and Academic Performance Using a Self-Management Procedure in a Correctional Facility	Ricerca sperimentale con design A-B-A-B-C su caso singolo	3	Correctional school	Testare la capacità di utilizzare strategie di self management nello svolgimento di compiti di matematica con cards con domande guida
Maccini P., Gagnon Candace J.C., Mulcah A., Leon P.E., (2006)	5. Math Instruction for Committed Youth within Juvenile Correctional Schools	Analisi teorica	////	Correctional school	Strumenti didattici per studenti con learning disabilities, linee guida per una didattica efficace
Rucklidge J.P., McLean A.P., Bateup P. (2009)	6. Criminal offending and learning disabilities in new-zealand youth does reading comprehension predict recidivism	Ricerca sperimentale con analisi delle correlazioni (anche longitudinali)	60	Youth prison	Ricerca di correlazioni tra difficoltà di comprensione del testo e predizione delle recidive criminali

Tab. 3 - Studi inclusi

3.5 Discussione dei risultati

A seguito della lettura degli articoli in full-text si possono commentare i risultati dividendoli in due macrocategorie di ricerche:

- 1) studi/ricerche come quelli di Kane B.J., Alley G.R. (1980), Grigorenko E. L. et al. (2015), Manger T., Eikeland O, Asbjørnsen A, Langelid T. (2006) e Rucklidge J.P., McLean A.P., Bateup P. (2009), riguardano diverse modalità di *assessment* delle competenze dei detenuti in contesti carcerari molto diversi tra loro, sia come collocazione geografica che come regolamentazione giuridica. Diversi di questi studi si concentrano su istituti minorili, al fine di identificare *learning disabilities*, ma le modalità di valutazione diagnostica sono molto diversificate tra loro e anche molto lontane dai criteri

- stabiliti nel DSM-V (APA 2013). Lo stesso concetto di *learning disabilities* viene a volte valutato con il QI, altre volte con strumenti di diagnosi da validare con il campione di riferimento preso in esame. Nello studio di Manger T., Eikeland O, Asbjørnsen A, Langelid T. (2006) si sonda anche la predisposizione a proseguire gli studi interrotti nei percorsi scolari dai detenuti tramite questionari.
- 2) studi/ricerche che contengono invece proposte didattico/metodologiche per il supporto allo studio di detenuti con learning disabilities come l'utilizzo di carte di *self-management* con domande guida per la gestione dei compiti di matematica (Caldwell & Joseph, 2012), le strategie di peer-tutoring proposte da Kane B.J., Alley G.R., (1980) e le linee guida per una didattica efficace per studenti con learning disabilities nello studio di Maccini P., Gagnon Candace J.C., Mulcah A., Leon P.E., (2006).

4. Conclusioni

Addentrarsi negli esiti di parte delle ricerche internazionali che intersecano questioni considerate liminali come l'educazione penitenziaria, la didattica della matematica, la disabilità significa innanzitutto fare i conti con un campo che risulta aperto, dai riferimenti scarsi. Pur emergendo considerazioni metodologiche utili per la fase empirica del progetto LeMP, la maggioranza degli studi analizza dati finalizzati a processi di assessment: si soffermano a riflettere la relazione tra la devianza ed eventuali disabilità, o tra le competenze e la criminalità dei soggetti. Nelle ricerche analizzate, la definizione di disabilità non emerge da criteri diagnostici definiti e generalizzabili. Esiste, ancora, una prevalenza di studi che indagano i contesti di detenzione minorile, sintomo di una disattenzione alla necessità di sviluppare una programmazione didattica innovativa per le persone in età adulta, con disabilità, in condizione di privatizzazione della libertà personale.

Riferimenti bibliografici

- Ahl L.M., & Helenius O. (2021). Bill's Rationales for Learning Mathematics in Prison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4).
- American Psychiatric Association (2013). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* – Quinta edizione. DSM-5. Tr.it. Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- Ben-Moshe L. (2020). *Decarcerating disability. Deinstitutionalization and prison abolition*. University of Minneapolis Press.
- Caldin R., Cesaro A., & Ghedin E. (2007). Essere disabili in carcere. Progetto di vita e intervento educativo tra sfide e risorse. *Orientamenti pedagogici*, 60 (3), 675-695.
- Cottini L. (Ed.) (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti EDU.
- Decembrotto L. (2018). Istruzione e formazione in carcere: università, competenze e processi inclusivi. *LLL*, 14(32).
- Decembrotto L., De Rocco G. (2023). Ricerca educativa in carcere: sfide per un dibattito aperto. *Studium Educationis*, 24, 64-72.
- De Vita T., & D'Andria A. (2019). Disabilità e Carcere. In *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 3 (1), 82-88.
- Demo H., Garzetti M., Santi G., & Tarini G. (2022). Verso una didattica inclusiva della matematica per la scuola secondaria di primo grado. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(3), 2038.
- Garzetti M., Santi G., Demo H., Tarini G. (2022). The interplay between theory and practice in the development of a model for inclusive mathematics education. *Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12)*, Feb 2022, Bozen-Bolzano, Italy.
- Gran Dall'Olio D. (2020). Biopolitica della disabilità in detenzione: microstorie esemplari. *Antropologia medica e disabilità*, 11(2), 107-127.

- Hassi M. L., Hannula A., & Saló i Nevado L. (2010). Basic Mathematical Skills and Empowerment: Challenges and Opportunities in Finnish Adult Education. *Adults Learning Mathematics*, 5(1), 622.
- Lizzola I., Brena S., & Ghidini A. (2017). *La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere*. Milano: Franco Angeli.
- Maffia A., Decembrotto L. (2022). Design principles for mathematics education in prison: an exploratory study. *Italian journal for special education for inclusion*, 10, 80-90.
- Migliori S. (2007). *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*. Roma: Carocci Faber.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D. G., & the PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Ann. Intern. Med.* 151, 264–269
- Sbraccia A., & Vianello F. (2016). Introduzione. Carcere, ricerca sociologia, etnografia. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, 183-210.
- Zizioli E. (2014). *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Le Lettere.

Articoli inclusi

- Caldwell S., & Joseph L.M. (2012). Helping Female Juveniles Improve their On-task Behavior and Academic Performance Using a Self-Management Procedure in a Correctional Facility Contemporary. *School Psychology*, 16.
- Grigorenko E. L. et al. (2015). Academic Achievement Among Juvenile Detainees. *Journal of Learning Disabilities* 48(4), 359-368.
- Kane B.J., & Alley G.R. (1980). A peer-tutored, instructional management program in computational mathematics for incarcerated, learning disabled juvenile delinquents. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 3, 148-151.
- Maccini P., Gagnon Candace J.C., Mulcah A., & Leon P.E. (2006). Math Instruction for Committed Youth within Juvenile Correctional Schools. *Journal of Correctional Education*, 57, 3, 210-229.
- Manger T., Eikeland O., Asbjørnsen A., & Langelid T. (2006). Educational Intentions Among Prison Inmates. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 12, 35-48.
- Rucklidge J.P., McLean A.P., & Bateup P. (2009). Criminal offending and learning disabilities in new-zealand youth does reading comprehension predict recidivism. *Crime & Delinquency*, 59(8), 1263-1286.

Scuole «sui confini»: Quando l'inclusione passa dalla valorizzazione delle differenze. Riflessioni pedagogiche a partire da esperienze pratiche

Ilaria Folci¹

*Università Cattolica del Sacro Cuore
ilaria.folci@unicatt.it*

Abstract

In ogni parte della nostra penisola sono presenti scuole che, per composizione di utenza e posizione geografica, sono veri e propri centri multiculturali, all'interno dei quali coesistono lingue, dialetti, tradizioni, riti differenti, la cui convivenza necessita di un accurato lavoro progettuale inclusivo. Si tratta di istituzioni che negli anni si sono aperte, un po' per necessità, un po' per lungimiranza di chi ne era alla dirigenza, all'accoglienza di un nutrito numero di alunni con biografia migratoria e che, pertanto, rappresentano luoghi di confine dove poter sperimentare inclusione, senso di comunità e principi di democrazia.

A partire da esperienze di ricerca-azione attivate nel territorio milanese, il presente contributo intende avviare alcune riflessioni pedagogiche in relazione alla portata inclusiva di questi istituti e delineare buone prassi di natura didattica ed educativa per allievi stranieri e in condizione di disabilità, che hanno come "sponde" teoriche e metodologiche la Differenziazione didattica, la prospettiva dello Universal Design for Learning e dell'Outdoor Education.

Parole chiave: Inclusione, valorizzazione delle differenze, codici comunicativi diversi e accessibili, Differenziazione didattica, educare «fuori»

1. Ri-conoscere le differenze

Con sempre maggiore frequenza le nostre aule sono abitate da alunni con background migratorio. Questa tendenza è confermata da "Il ventinovesimo rapporto sulle migrazioni 2023" della Fondazione Ismu: gli studenti stranieri nelle scuole italiane sono 872.360, cioè il 10,6% del totale degli iscritti (Ismu, 2023). Di questi, il 67,5% sono alunni con cittadinanza italiana, nati da famiglie immigrate e provenienti da oltre 200 paesi diversi (44% di origine europea, 26% dall'Africa, intorno al 20% dall'Asia e quasi l'8% dall'America latina). Confrontando questi dati con quello riportato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito sul numero degli allievi stranieri disabili rispetto alla popolazione scolastica certificata secondo L.104/92 (14,3% sul totale nell'a.s. 2022-2023), emerge una situazione di indubbia rilevanza statistica ma che impone, contemporaneamente, un ripensamento circa le modalità di accompagnare, supportare ed includere questi alunni con doppia condizione. Considerare risolta l'accoglienza con la proposta di soluzioni di natura organizzativa, spesso estemporanee e sottoposte a criteri di emergenza, senza una prospettiva di pensiero e di azione che implichi una rinnovata postura pedagogica, è un rischio che oggi non possiamo più correre. Seppur infatti i dispositivi normativi siano definiti e circostanziati e il fenomeno dell'immigrazione sia da ormai lungo corso presente in Italia, l'inclusione di allievi stranieri con disabilità rappresenta un terreno ancora scosceso e non privo di incognite, troppo

1 Il presente contributo è frutto di riflessioni condivise all'interno del team di ricerca del *Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità* dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, diretto dal prof. Luigi d'Alonzo. La stesura del presente contributo è opera di Ilaria Folci.

spesso lasciato alla sensibilità e all'arguzia di dirigenti e di docenti assennati, di assistenti sociali e di neuropsichiatri attenti e che "si prendono a cuore" la situazione.

Accanto al divario linguistico, altre istanze concorrono a rendere ancora problematica e complessa l'integrazione nelle classi di questi alunni, presentandosi come barriere di difficile superamento. Tra queste possiamo annoverare il difficile confronto tra idee eterogenee di disabilità, che vedono, da una parte, tale condizione ancora troppo spesso ancorata a visioni magiche e sovranaturali o ad interpretazioni superstiziose, dall'altra standardizzata entro nosografie strutturate e riconosciute (Ingstad & Reynolds Whyte, 1995); oppure la fatica ad accogliere differenti modalità di cura, veicolate da modelli culturali che condizionano la lettura e la risposta che la famiglia da un lato e la scuola dall'altro forniscono alle difficoltà del minore. Accanto a ciò, permane in ambito medico e riabilitativo la percezione di una certa inaffidabilità e scarsa adeguatezza di strumenti diagnostici in grado rilevare la disabilità in condizioni in cui la lingua madre del bambino non sia quella con la quale sono state pensate e predisposte queste nomenclature.

Da tali brevi e non esaustive premesse emerge che la doppia condizione imponga agli occhi dell'istituzione scolastica uno sforzo di conoscenza capace di comprendere questa complessità che affonda le radici in dimensioni culturali difficilmente trascurabili. È indubbio, infatti, che la cultura rivesta un ruolo fondamentale nella biografia di vita di un individuo, in quanto permea una serie di significati e di attribuzioni che supportano la costruzione di concetti quali persona, identità, funzionamento, corpo, storia, valore, ecc. Pertanto, un progetto pedagogico intenzionalmente orientato all'inclusione non può focalizzarsi solo sui deficit e sulle fatiche della condizione di disabilità, ma deve forzatamente tenere in considerazione la cultura di appartenenza degli alunni. Coglierne il significato, restituirle uno spazio di senso significa allora cominciare ad indagare la complessità che la persona porta con sé e leggerla spogliandosi di pregiudizi e di sovrastrutture interpretative che rischiano di intravedere solo vulnerabilità e disagio come caratteristiche emergenti di cui prendersi cura. La cultura d'origine continua a parlare, seppur sottovoce, a questi studenti e soprattutto alle loro famiglie, orientando le scelte, le percezioni e gli agiti, ponendosi come unica griglia di lettura che dà significato alle situazioni che vivono. Relazionarsi ad alunni stranieri disabili e al loro nucleo impone, pertanto, di interrogarsi in modo continuo e fecondo su tutto questo "portato" e di occuparsi dei modi con i quali il fattore migrazione incida sul percorso di rielaborazione della disabilità, sull'immaginario legato a questa condizione e su come alcune pratiche si riproducano in modo persistente nella loro quotidianità proprio perché indissolubilmente legati alla cultura d'origine (Martinazzoli, 2012). Significa, cioè, porgere ascolto ai linguaggi culturali che si incarnano nelle esistenze reali e comprendere quali fattori *della e nella* migrazione e connessi alle condizioni di vita attuali costituiscono elementi di disagio, di difficoltà e di problematicità, ma anche di risorsa, di opportunità e di speranza. Questa tensione alla comprensione si traduce, utilizzando un passo del compianto Andrea Canevaro, nella possibilità di intendere la conoscenza come opportunità di "*percorrere delle distanze, non [di] annullarle ritenendole un elemento trascurabile, ma al contrario allenarsi per percorrerle con maggiore resistenza*" (Canevaro, in Green, 2000, Introduzione), ossia come occasione per accorgersi delle differenze e valorizzarle, non sottraendo le caratteristiche che le rendono tali, ma utilizzarle al meglio come bene che, da personale, diviene comune e democratico.

2. Lavorare con le differenze

Garantire l'inclusione in classi multiculturali è aspetto fondamentale alla realizzazione del quale l'insegnante deve costantemente lavorare per fare in modo che diventi un principio che muove, direziona e alimenta l'agire didattico quotidiano. Nell'esperienza ormai pluriennale di consulenza, formazione-

azione in un contesto scolastico multiculturale milanese², abbiamo potuto raccogliere alcuni elementi utili per riconoscere in essi pratiche vincenti per l'inclusione. Senza pretesa di completezza, tali azioni divengono occasioni per ripensare l'inclusione di alunni disabili con vissuto migratorio in una prospettiva di approccio integrato (Goussot, 2010), che tenga insieme la dimensione della disabilità e quella dell'identità culturale e che, contemporaneamente possa loro restituire una percezione di sé autentica e intersezionale, non solo assoggettata alle due condizioni (Caldin, 2012), ma in una continua negoziazione identitaria di "*ritessitura delle trame esistenziali*" (Martinazzoli, 2012, p. 10). Tali pratiche muoiono attorno a due direttrici che andremo ad analizzare: 1. Fornire molteplici modalità di comunicazione, di espressione e di rappresentazione attraverso una differenziazione della didattica attenta alla dimensione della transculturalità; 2. Promuovere l'Outdoor Education.

1. Fornire molteplici modalità di comunicazione, di espressione e di rappresentazione attraverso una differenziazione della didattica attenta alla dimensione della transculturalità

La prospettiva dello Universal Design for Learning - UDL (CAST, 2011) e della Differenziazione didattica (Tomlinson, 1999; d'Alonzo 2016) insistono sull'importanza di uscire da una didattica basata su un'offerta unica ed uguale per tutti per approdare ad una concettualizzazione inclusiva, che tenga in considerazione la grande variabilità di funzionamenti presenti in classe, che richiedono una presa in carico adeguata e personalizzata.

I principi di questi due modelli ribadiscono la necessità di fornire molteplici mezzi di comunicazione, di rappresentazione e di espressione, ossia di consentire diverse forme di percezione, di comprensione e di rielaborazione delle informazioni che vengono presentate e plurime opportunità per esprimere le competenze e le conoscenze acquisite (Demo in d'Alonzo, 2018; d'Alonzo, 2016).

Nel caso di classi eterogenee, con un alto tasso di alunni stranieri e con funzionamenti differenti nella sfera cognitiva, linguistica, socio-affettiva, psicologica, relazionale, tali indirizzi si concretizzano in scelte didattiche che contemplino l'utilizzo di modalità comunicative diverse (verbale, non verbale, para verbale, lettura labiale, lingue dei segni, gesti, lingua scritta, linguaggio del corpo, comunicazione per immagini e i dispositivi di comunicazione con output vocale) (Mueller, 2021), per garantire le condizioni migliori affinché l'interazione tra persone generi apprendimento. Non è possibile considerare la comunicazione come semplice scambio di informazioni, ma, in questa prospettiva, diviene occasione per esprimere sé stessi, in ordine ai propri desideri e alle proprie emozioni, per manifestare il proprio punto di vista, per commentare (Caldwell & Stevens, 1998), per manifestare la propria identità, per consentire a tutti di sviluppare capacità avanzate di comunicazione con gli altri, utilizzando tutti i mezzi possibili in relazione all'età, al livello di cultura e di istruzione, alle capacità intellettive e sensoriali (Verza E. & Verza F.E., 2009). Laddove il verbale fallisca o comunque non sia sufficientemente compreso da tutti, l'utilizzo di altre forme comunicative e di comprensione supporta il difficile e complesso lavoro dell'insegnante nell'assottigliare i divari linguistici, nel favorire l'apertura all'altro e l'espressione di sé e del proprio mondo interiore, nel consentire una piena partecipazione a ciò che accade in classe, nel percepire il successo formativo pur non possedendo *in toto* la lingua con la quale l'insegnamento viene impartito.

Una didattica attenta alla transculturalità invita a considerare le differenze come occasioni per uscire dal proprio etnocentrismo (Zoletto, 2012), per abbracciare la possibilità di sguardi molteplici e per comprendere gli approcci di soggetti appartenenti a culture differenti a partire dalle loro rappresentazioni. In questa prospettiva l'esperienza formativa diviene occasione per incontrare l'altro, per coglierne

2 L'istituto comprensivo G. Cappelli di Milano accoglie 1245 alunni (a.s. 2023-24), dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di I grado. I disabili iscritti sono 112 (9% sul totale) di cui 78 sono figli di famiglie straniere (69,7%). Di questi, 61 sono nati in Italia (78%).

la pluralità identitaria che lo contraddistingue, per apprezzare ciò che l'altro porta nella relazione, per recuperare attraverso la narrazione una memoria individuale e collettiva, per costruirsi uno spazio biografico (Demetrio, 1996) rassicurante e rigenerativo della propria storia.

2. Favorire l'Outdoor Education

L'interesse per la natura come luogo fecondo in cui apprendere fu intuizione di Kurt Hahn. Nei suoi numerosi scritti, questo studioso mise in evidenza il valore positivo degli spazi esterni in ambito formativo per molteplici motivi tuttora riconosciuti come validi. Ai fini di questa trattazione è utile riportare alcune di queste intuizioni che sono diventate evidenze scientifiche supportate da osservazioni e dati di ricerca in autori e studi successivi, anche molto attuali (solo a titolo esemplificativo: Miles, Priest, 1999; Priest, 2001; Wilson, 2002; Guerra, 2015; Birbes, 2018) e che ben tratteggiano le caratteristiche di pratiche educative e didattiche attente all'inclusione di alunni disabili con famiglie migranti.

L'apprendimento in natura avviene per scoperta, promuovendo un atteggiamento proattivo dell'allievo che, servendosi di competenze e conoscenze pregresse e sfruttando gli indizi che l'ambiente esterno fornisce, giunge a nuove acquisizioni e a sviluppare ragionamento, riflessione e capacità critica. Per comprendere tali tracce non occorre forzatamente avere a disposizione un nutrito bagaglio lessicale, in quanto la natura fornisce già da sé chiavi di lettura e interpretazioni che possono essere comprese senza l'uso del verbale, ma attraverso una sensorialità flessibile che coinvolge vista, udito, tatto, odorato e gusto a seconda della tipologia di indizio individuato. L'*outdoor*, inoltre, crea situazioni didattiche capaci di integrare dimensioni personali e sociali, con possibilità di apprendere anche modellandosi sul comportamento degli altri e attraverso monitoraggi dei più esperti e lavori di gruppo che aumentano la coesione e il senso di appartenenza preservando la diversità e l'eterogeneità presenti. Partecipare a setting formativi in natura consente di imparare ad essere reciprocamente al servizio gli uni degli altri (Robertson, 2018), senza manifestare eccessivi protagonismi o esplicitare differenze legate a caratteristiche individuali: ogni discente, con il proprio bagaglio, concorre a partecipare alla costruzione di un apprendimento, sfruttando risorse, potenzialità, talenti, errori (Dovigo, 2008), accrescendo livelli di empatia e di cura per gli altri (Guerra, 2015). Appare chiaro, da queste poche righe, quanto l'Outdoor Education possa rappresentare un'esperienza didattica inclusiva per tutti (Ianes, 2015), non solo perché favorisce la piena partecipazione con i propri funzionamenti (Kiewra & Veselack, 2016), ma anche perché sfrutta un approccio multisensoriale e modalità alternative (Dowdell, Gray & Malone, 2011) per promuovere gli apprendimenti in un clima in cui è abitudine valorizzare le differenze interindividuali e rispettare i ritmi personali (Folci, 2024). Bortolotti, Schenetti, Telesi (2020) riportano alcuni studi di M. Brown che, attribuendo all'educare fuori una connotazione pedagogica *Placed-based*, sostiene che l'*outdoor education* concorra a promuovere la costruzione del sé individuale e sociale attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle particolarità culturali e naturali. Tale aspetto ben si connette alla necessità, sopra riportata, di considerare l'inclusione di alunni disabili con vissuto migratorio in una prospettiva integrata che tenga insieme la doppia condizione (disabilità e identità culturale) e che, contemporaneamente possa loro restituire una percezione di autenticità e di originalità.

3. Senza voler concludere...

Le esperienze di inclusione di alunni con una doppia condizione di diversità legata al trascorso migratorio e alla disabilità impongono riflessioni che non possono concretizzarsi in pratiche educative e didattiche estemporanee ma necessitano di una progettualità pedagogica competente, che sappia attingere a saperi specifici e a dimensioni culturali di ampio respiro. La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici diviene terreno fecondo all'interno del quale promuovere pensieri inclusivi che si trasformano

poi in agiti attraverso la maturazione di una prospettiva che, pur riconoscendo le peculiarità dell'una e dell'altra condizione, sappia considerarne la complessità non solo in termini negativi, ma come occasione per poter innovare e rinnovare pratiche obsolete o consuetudini progettuali ormai anacronistiche.

Programmi attenti ad accogliere sguardi e prospettive diversi, capaci di nutrire i curricoli didattici con elementi transculturali e di assicurare la percezione di una bellezza che trova valore solo nello scambio reciproco e vicendevole rappresentano oggi l'orizzonte verso cui muovere le intenzioni formative di una scuola che ancora fatica a cogliere le opportunità che l'incontro con la differenza può portare.

Riferimenti bibliografici

- Beard C., & Wilson J.P. (2002). *The Power of Experiential Learning: a Handbook for Trainers and Facilitators*. London: Kogan Page.
- Birbes C. (2018). *Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bortolotti A., Schenetti M., & Telesi V. (2020). *L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caldwell, P. & Stevens, P. (1998). *Person to Person: Establishing contact and communication with people with profound learning disabilities and those whose behaviour may be challenging*. East Sussex: Pavilion Publishing Ltd.
- Caldin R. (2017). La ricerca di identità nei processi inclusivi e di migrazione. In I. Loiodice, S. Olivieri (Eds.), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Caldin R. (Ed.) (2012). *Alunni con disabilità figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori.
- Caldin R. & Dainese R. (2011). L'incontro tra disabilità e migrazione a scuola. Un approfondimento sugli alunni disabili figli di genitori migranti o adottati da famiglie italiane. In A. Canevaro, L. d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., *L'integrazione nella percezione degli insegnanti* (pp. 89-114). Trento: Erickson.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning. Guidelines version 2.0*. Wakefield (MA).
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L., & Sala R. (eds.) (2023). *Il profilo di apprendimento*. Brescia: Scholè.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano: Raffaello Cortina.
- Demo H. (2018). Universal Design for Learning. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di Pedagogia speciale*. Brescia: Scholè.
- Dovigo F. (2008). Didattica attiva e apprendimenti multipli: pratiche di pensiero. In Dovigo F., Micheli O, *Didattica attiva e apprendimenti multipli*. Roma: Carocci.
- Dowdell K., Gray T., & Malone K. (2011). Nature and its Influence on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15/2, 24-35.
- Folci I. (2024). *Gestire la complessità a scuola. Teorie e prospettive*. Scholè: Brescia.
- Goussot A. (2010). Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5, 1, 1-26.
- Guerra M. (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Ianes D. (2020). *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*. Milano: Franco Angeli.
- Ingstad B., & Reynolds Whyte S. (1995). *Disability and cultures*. University of California Press, Berkeley Los Angeles – London.
- Martinazzoli C. (2012). *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*. Milano: Franco Angeli.
- Miller D.L. (2007). The Seeds of Learning: Young Children Develop Important Skills Through Their Gardening Activities at a Midwestern Early Education Program. *Applied Environmental Education and Communication* 6, 49-66.
- Kiewra C., & Veselack E. (2016). Playing with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Miles J.C., & Priest S. (eds.) (1999). *Adventure Programming*. Venture State College, PA.
- Mueller, V. T. (2021). Total communication (TC) approach. In *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp.

- 4869-4874). Cham: Springer International Publishing.
- Priest S. (2001). A Programm Evaluation Primer. *Journal of Experiential Education*, 24 (I), 34-40.
- Robertson J. (2018). *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Tomlinson A.C. (1999). *The differentiated classrooms: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA, ASCD.
- Veevers N., & Allison P. (2010). *Kurt Hahn: Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential educator*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Verza E., & Verza F. E. (2009). *Place Of Total Communication In The Basic Structure Of Personality*.
- Zoletto D. (2012). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.

“Tuttincampo”.

Autodeterminazione e servizi innovativi per giovani adulti con disabilità

Catia Giaconi, Arianna Taddei, Noemi Del Bianco,
Ilaria D’Angelo, Simone Aparecida Cappellini

*Università di Macerata; Università Statale Paolista
catia.giaconi@unimc.it*

Abstract

Il presente contributo rappresenta un’occasione di riflessione, supportata da dati misurabili, circa l’impatto che le attività di Agricoltura Sociale possono avere sulla Qualità della Vita di giovani adulti con disabilità intellettiva. Nel dettaglio, verranno presi in esame i livelli della Qualità della Vita di un partecipante al progetto denominato “Tuttincampo: Agricoltura Sociale e Inclusività”, facendo ricorso alla *Personal Outcome Scale* (POS). Lo studio di caso consente di approfondire la valutazione dell’impatto delle attività svolte in riferimento alla globale Qualità della Vita e al dominio dell’autodeterminazione.

Parole chiave: Qualità della Vita; autodeterminazione; disabilità intellettive; *Personal Outcome Scale*; Agricoltura Sociale.

1. Introduzione

Per affrontare le criticità legate alla transizione verso l’età adulta di giovani con disabilità (Caldin & Giaconi, 2021; d’Alonzo, 2023; Giaconi *et al.*, 2020) la Pedagogia Speciale mette in luce la necessità di progettare percorsi di vita che mirino al consolidamento dei plurali domini della Qualità della Vita (QdV), non ultimo quello dell’autodeterminazione (Del Bianco, 2019; Shogren *et al.*, 2024). L’approccio multidimensionale della QdV consente, infatti, di esplorare in modo dettagliato le diverse dimensioni esistenziali, offrendo spunti per ripensare interventi educativi strettamente legati alle esigenze e ai desideri delle persone con disabilità (Cottini *et al.*, 2016). Per tali ragioni, concordiamo con la letteratura di riferimento (D’Angelo *et al.*, 2022; Giaconi *et al.*, 2022; Giaconi *et al.*, 2023; Lepri, 2016; Verdugo Alonso *et al.*, 2009) che il costrutto della QdV rappresenti un valido assetto epistemologico e uno strumento operativo per orientare la costruzione di progetti di vita di giovani con disabilità durante la transizione verso la fase di vita adulta. Partendo da tali considerazioni, la nostra attenzione si è diretta al ripensamento di un servizio pedagogico orientato alla QdV di giovani adulti con disabilità intellettive, ossia un format di inclusione lavorativa attraverso azioni educative di Agricoltura Sociale. Il progetto che presenteremo in questa trattazione, denominato “Tuttincampo: Agricoltura Sociale e Inclusività”¹, è stato finanziato con il Programma di Sviluppo Rurale della Regione Marche 2014/2022 ed è in linea con gli obiettivi della Strategia Europa 2020, poiché volto a favorire una più ampia partecipazione attiva delle persone con disabilità alla vita pubblica (EUCAP, 2023; Giarè *et al.*, 2018). Al fine di restituire una lettura effettiva dei risultati raggiunti e misurare l’impatto che tale progetto ha avuto nella QdV delle persone coinvolte (EUCAP, 2023) è stato necessario adottare un approccio sistemico basato su strumenti validati. Per la raccolta delle percezioni ci siamo, pertanto, avvalsi della *Personal Outcome Scale* (POS), uno strumento standardizzato che permette di valutare i livelli della QdV percepiti sia

1 Il progetto è stato realizzato con la collaborazione dell’Università di Macerata, la fondazione Onlus Anffas di Macerata, l’azienda agricola Si.Gi. e la Regione Marche.

prima dell'avvio del progetto che al termine dello stesso. In particolare, prendendo come riferimento – in modo esemplificativo – i dati ottenuti dalle somministrazioni della POS ad uno dei partecipanti, metteremo in luce, in aderenza con la tematica del Panel in cui si inserisce questo contributo, come il “dialogo tra integrazione e inclusione” restituisca significativi livelli di QdV e nello specifico di auto-determinazione.

2. Il progetto “Tuttincampo: Agricoltura Sociale e Inclusività”

Al progetto “Tuttincampo: Agricoltura Sociale e Inclusività” hanno partecipato cinque giovani, due ragazze e tre ragazzi, di età compresa tra i 22 e i 26 anni, con diverse diagnosi di disabilità intellettiva. Per l'economicità della trattazione ci soffermeremo, a seguire, sui dati raccolti attraverso la somministrazione della POS (van Loon *et al.*, 2008) prima dell'avvio del progetto e al termine dello stesso. Il nostro interesse sarà, pertanto, circoscritto all'analisi dei risultati ottenuti dalla POS autodiretta di G., un ragazzo di 22 anni con Sindrome di Down e quelli ottenuti dalla POS eterodiretta somministrata al suo *caregiver* (madre). I dati ottenuti dalle due scale (autovalutativa ed eterovalutativa) consentono di individuare punti di convergenza e divergenza delle percezioni in riferimento ai domini della QdV. La somministrazione prima e al termine del progetto fornisce, invece, informazioni sullo sviluppo e sull'efficacia degli interventi attuati. Questo approccio di analisi duale è fondamentale per garantire il raggiungimento degli obiettivi del progetto e il conseguimento dei risultati desiderati.

2.1 I dati

Nella Figura 1 sono presenti, nei toni del blu, i risultati delle autovalutazioni a inizio (celeste) e fine progetto (azzurro). Nei toni del rosso, quelli delle eterovalutazioni, in arancio la percezione iniziale e in rosso quella finale.

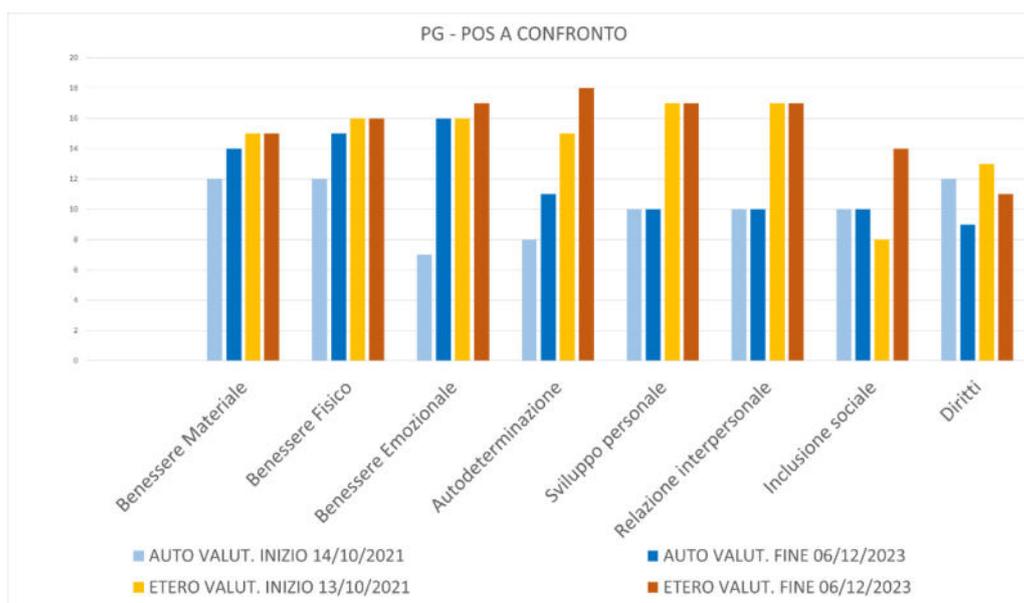


Fig. 1 - Questionario POS. Risultati delle autovalutazioni e delle eterovalutazioni somministrate a inizio e a fine progetto

Da uno sguardo complessivo dei dati di inizio e di fine progetto, emerge una generale omogeneità nelle percezioni della QdV, sia della persona che del suo *caregiver*. In riferimento alla QdV di G., si registra un innalzamento dei livelli di soddisfazione tra inizio e fine progetto in merito ai seguenti domini: “Benessere materiale”; “Benessere fisico”; “Benessere Emozionale” e “Autodeterminazione”. Mentre la percezione risulta essere costante per “Sviluppo personale”; “Relazione interpersonale” e “Inclusione sociale”. Unica eccezione si registra nel dominio “Diritti” in cui si può osservare una decrescita di 3 punti (da 12 ad inizio progetto a 9 raggiunti al termine del progetto). Per quanto concerne il *caregiver* di G. si registra un incremento significativo tra l’inizio e la fine del progetto in riferimento ai domini: “Benessere emozionale”; “Autodeterminazione” e “Inclusione sociale”. La percezione del *caregiver* risulta essere costante in merito ai domini: “Benessere materiale”; “Benessere fisico”; “Sviluppo personale” e “Relazione interpersonale”. La decrescita, invece, si ha in riferimento al dominio “Diritti” in cui si può osservare un decremento di 3 punti (da 13 ad inizio progetto a 11 a fine progetto).

La nostra attenzione si sofferma, nello specifico, sul dominio che registra le variazioni più significative da inizio a fine progetto (sia nell’autovalutazione che nell’eterovalutazione) ossia quello dell’autodeterminazione. Infatti, come possiamo osservare dal grafico (Fig. 1) tale dominio registra un importante incremento in entrambe le percezioni: per G., il valore iniziale era pari a 8 (quindi a soli 2 punti dal valore minimo 6), mentre al termine del progetto registra un punteggio di 11. Per il suo *caregiver* il valore del dominio, che si attestava a 15 (inizio progetto), ha raggiunto il punteggio di 18 (fine progetto), risultando, così, il dominio con il valore più alto.

2.2 *Discussione dei dati*

In linea con la letteratura di riferimento (Cottini, 2016; Giaconi *et al.*, 2022; Giaconi *et al.*, 2023; Lepri, 2016; Shogren *et al.*, 2024), i dati presentati mettono in luce come la progettazione di interventi pedagogicamente orientati, realizzati durante la transizione alla vita adulta, possano contribuire ad incrementare specifici livelli di QdV nelle persone con disabilità intellettive. Nel dettaglio, in accordo con le ricerche (Borgi *et al.*, 2020, 2022), i dati ottenuti evidenziano come pratiche educative di Agricoltura Sociale possano essere realizzate in riferimento ai singoli domini, incrementandone i livelli di soddisfazione percepiti (D’Angelo *et al.*, 2022; Giaconi *et al.*, 2024). Sul versante del Benessere Emotivo, ad esempio, esperire tangibili fasi della lavorazione dei prodotti, consente di raggiungere un senso di gratificazione e soddisfazione personale, alimentando così autostima e consapevolezza di sé (Coverdale & Long, 2015). Il contatto con la natura contribuisce, altresì, a ridurre i livelli di stress e di ansia, promuovendo un generale benessere personale (Borgi *et al.*, 2022; Johansson *et al.*, 2022; Rotheram *et al.*, 2017; Williams & Dixon, 2013). In linea con le ricerche (Jordan & Chawla, 2019; Kuo *et al.*, 2019; Murray *et al.*, 2019; Di Iacovo & Granai, 2022) l’interazione con i pari mediata da un ambiente favorevole, come quello naturale, consente di raggiungere uno sviluppo interpersonale e sociale significativo. Attraverso la partecipazione attiva alle procedure è possibile anche offrire opportunità di scambio relazionale e cooperazione con gli altri partecipanti. Le esperienze condivise favoriscono, infatti, forme di rispetto reciproco e senso di appartenenza, al fine di creare un ambiente inclusivo e solidale sia all’interno del gruppo di lavoro che nella più ampia comunità (Haim-Litevsky *et al.*, 2023; Neely-Barnes *et al.*, 2008; Shore *et al.*, 2011). Come emerge dai dati raccolti anche i livelli di autodeterminazione possono essere implementati tramite attività di Agricoltura Sociale. In linea con le ricerche (Del Bianco, 2019; Giaconi, 2015; Wehmeyer *et al.*, 2018) concentrarsi sull’incremento di tale dominio durante la transizione alla vita adulta consente, infatti, di sviluppare livelli di *empowerment* personale legati alla capacità di prendere decisioni e orientare la propria vita.

3. Conclusioni

I dati illustrati nel presente contributo rappresentano il punto di partenza per orientare la nostra riflessione circa il significativo apporto della QdV nella progettazione di azioni efficaci volte ad una presa in carico longitudinale (Giaconi, 2015). Numerose ricerche (Borgi *et al.*, 2020, 2022; Granerud & Eriksson, 2014; Hassink *et al.*, 2014; Leck, *et al.* 2015; Murray *et al.*, 2019; Rotheram *et al.*, 2017; Shanahan *et al.*, 2019; Torquati *et al.*, 2019; Williams & Dixon, 2013) hanno evidenziato come il coinvolgimento delle persone con disabilità intellettiva in attività agricole abbia un impatto positivo sul loro benessere e sulla loro generale QdV. Studi condotti in questo settore (Borgi *et al.*, 2020; D'Angelo *et al.*, 2022) hanno dimostrato che l'esperienza condivisa e le relazioni interpersonali che si verificano durante le attività di Agricoltura Sociale promuovono coesione e senso di appartenenza alla comunità, elementi fondamentali per lo sviluppo dell'autodeterminazione (Elsey & Bragg, 2016; Hassink *et al.*, 2014). La partecipazione a progetti agricoli che si aprono all'intera comunità di appartenenza consente, infatti, anche alle persone con disabilità intellettive di sperimentare possibilità di fare scelte e di esprimere preferenze, sviluppando così una maggiore autostima e fiducia nelle proprie capacità decisionali (Di Iacovo & Granai, 2022; Murray *et al.*, 2019). In accordo con i presupposti propri dell'Agricoltura Sociale, la creazione di un ambiente che favorisca momenti di lavoro condiviso, in cui sono centrali i legami tra le persone, consente a ciascuno lo sviluppo ottimale delle proprie risorse e competenze. Pertanto, estendere tale configurazione in altri contesti di vita, significa progettare percorsi esistenziali diretti all'età adulta sulla base dell'anticipazione e dell'esercizio di nuovi compiti di responsabilità, primi fra tutti quelli legati al mondo del lavoro, i quali possono impattare significativamente nell'autonomia e nell'autodeterminazione delle persone con disabilità intellettive.

Riferimenti bibliografici

- Borgi M., Collacchi, B., Corrales C., Marcolin M., Tomasin P., Grizzo A., Orlich R., & Cirulli F. (2020). Social farming as an innovative approach to promote mental health, social inclusion and community engagement. *Annali dell'Istituto superiore di sanità*, 56 (2), 206-214. https://doi.org/10.4415/ANN_20_02_1
- Borgi M., Genova A., Collacchi B., & Cirulli F. (Eds.). (2022). *Agricoltura sociale: processi, pratiche e riflessioni per l'innovazione sociosanitaria*. Rapporti ISTISAN 22/9, Istituto Superiore di Sanità.
- Caldin R., & Giacconi C. (Eds.). (2021). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Coverdale G.E., & Long A.F. (2015). Emotional wellbeing and mental health: an exploration into health promotion in young people and families. *Perspectives in public health*, 135 (1), 27-36. <https://doi.org/10.1177/1757913914558080>
- d'Alonzo L. (2023). Cosa abbiamo capito dopo oltre 50 anni di inclusione? In T. Farina, G. Romanazzi (Eds.), *Dalle famiglie ai territori. Azioni educative per relazioni organiche* (pp. 23-29). Anicia.
- D'Angelo I., Del Bianco N., Marfoglia A., Capellini S.A., & Giacconi C. (2022). Planning and Quality of Life in the management of people with intellectual disabilities: social farming as a new space and generative time. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (10), 141-152.
- Del Bianco N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive: studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Iacovo F., & Granai, G. (2022). Agricoltura Sociale e la sostenibilità nelle aziende agricole in Italia e in Europa. In M. Borgi, A. Genova, B. Collacchi, & F. Cirulli (Eds.), *Agricoltura sociale: processi, pratiche e riflessioni per l'innovazione sociosanitaria* (pp. 14-25). Rapporti ISTISAN 22/9, Istituto Superiore di Sanità.
- Elsey H., Murray J., & Bragg R. (2016). Green fingers and clear minds: prescribing 'care farming' for mental

- illness. *The British journal of general practice: the journal of the Royal College of General Practitioners*, 66 (643), 99-100. <https://doi.org/10.3399/bjgp16X683749>
- Europe Union Common Agricultural Policy. (2023). *EU CAP Network final report. Focus Group - Social farming and innovations*. EU CAP Network.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., & Marfoglia A. (2024). Implementing the quality of life and potential of social farming. *European Journal of Educational Research*, 13 (3), 1291-1301.
- Giaconi C., Taddei A., Ceccacci S., Del Bianco N., & D'Angelo I. (2023). Qualità di Vita e adulti con Disturbi dello Spettro Autistico: sfide per i servizi alla persona. In G. Romanazzi, T. Farina (Eds.), *Dalle famiglie ai territori. Azioni educative per relazioni organiche* (pp. 71-83). Roma: Anicia.
- Giaconi C., Verdugo M.Á., Del Bianco N., Gómez L.E., D'Angelo I., & Schalock R.L. (2022). The Application of Quality of Life in Services for Persons with Intellectual and Developmental Disabilities: Lines of intervention in Spain and Italy. *Education Sciences & Society - Open Access*, 13 (2), 41-58. <https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14963>
- Giaconi C., Soggi C., Fidanza B., Del Bianco N., D'Angelo I., & Capellini S.A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10 (2), 274-291.
- Giarè F., De Vivo C., Ascani M., & Muscas F. (2018). L'agricoltura sociale: un modello di welfare generativo [Social farming: a generative welfare model]. *Italian Review of Agricultural Economics*, 73 (2), 125-146.
- Granerud A., & Eriksson B.G. (2014). Mental health problems, recovery, and the impact of green care services: A qualitative, participant-focused approach. *Occupational Therapy in Mental Health*, 30 (4), 317-336.
- Haim-Litevsky D., Komemi R., & Lipskaya-Velikovsky L. (2023). Sense of Belonging, Meaningful Daily Life Participation, and Well-Being: Integrated Investigation. *International journal of environmental research and public health*, 20 (5), 4121.
- Hassink J., Elings M., Zweekhorst M., van den Nieuwenhuizen N., & Smit A. (2010). Care farms in the Netherlands: attractive empowerment-oriented and strengths-based practices in the community. *Health & place*, 16 (3), 423-430. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2009.10.016>
- Johansson G., Juuso P., & Engström Å. (2022). Nature-based interventions to promote health for people with stress-related illness: An integrative review. *Scandinavian journal of caring sciences*, 36 (4), 910-925.
- Jordan C., & Chawla L. (2019). A Coordinated Research Agenda for Nature-Based Learning. *Frontiers in psychology*, 10, 766.
- Kuo M., Barnes M., & Jordan C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, 305.
- Leck C., Upton D., & Evans N. (2015). Growing well-beings: The positive experience of care farms. *British journal of health psychology*, 20 (4), 745-762. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12138>
- Lepri C. (Ed.) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Murray J., Wickramasekera N., Elings M., Bragg R., Brennan C., Richardson Z., & Elsey H. (2019). The impact of care farms on quality of life, depression and anxiety among different population groups: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15 (4), e1061.
- Neely-Barnes S., Graff J.C., Marcenko M., & Weber L. (2008). Family decision making: Benefits to persons with developmental disabilities and their family members. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46 (2), 93-105.
- Rotheram S., McGarrol S., & Watkins F. (2017). Care farms as a space of wellbeing for people with a learning disability in the United Kingdom. *Health & Place*, 48, 123-131,
- Shanahan D.F., Astell-Burt T., Barber E.A., Brymer E., Cox D.T.C., & Dean J., et al. (2019). Nature-Based Interventions for Improving Health and Wellbeing: The Purpose, the People and the Outcomes. *Sports (Basel, Switzerland)*, 7 (6), 141. <https://doi.org/10.3390/sports7060141>
- Shogren K.A., Pace J.R., Hicks T.A., Raley S.K., & Lane K.L. (2024). Setting standards for SDLMI fidelity: Promoting Data driven decision making to advance Self determination instruction. *Psychology in the Schools*, 61 (2), 532-552.
- Shore L.M., Randel A.E., Chung B.G., Dean M.A., Holcombe Ehrhart K., & Singh G. (2011). Inclusion and

- Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research. *Journal of Management*, 37 (4), 1262-1289.
- Torquati B., Stefani G., Massini G., Cecchini L., Chiorri M., & Paffarini, C. (2019). Social farming and work inclusion initiatives for adults with autism spectrum disorders: A pilot study. *NJAS: Wageningen Journal of Life Sciences*, 88 (1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.njas.2019.02.001>
- van Loon J., Van Hove G., Schalock R., & Claes C. (2008). *POS. Persoonlijke Ondersteuningsuitkomsten Schaal. Individuele kwaliteit van bestaan scoreboek*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Verdugo Alonso M.A. (2009). Educational change from a quality of life perspective. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Wehmeyer M.L., Shogren K.A., & Thompson J.R. (2018). Self-determination and adult transitions and supports. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2018 (160), 53-62.
- Williams D.R., & Dixon, P.S. (2013). Impact of Garden-Based Learning on Academic Outcomes in Schools: Synthesis of Research Between 1990 and 2010. *Review of Educational Research*, 83 (2), 211-235.

Promuovere l'autodeterminazione in adulti con disabilità intellettiva. Un'indagine nei servizi residenziali della provincia di Bergamo attraverso la *Resident Choice Scale*

Mabel Giraldo

Università degli studi di Bergamo
mabel.giraldo@unibg.it

Abstract

L'art. 19 della *Convenzione ONU* (2006) promuove e garantisce pari opportunità a tutte le persone con disabilità di autodeterminarsi scegliendo come, dove e con chi vivere, non limitandosi al luogo di residenza e alla tipologia di servizio ma includendo tutti gli aspetti della vita. Tuttavia, la letteratura sottolinea che, all'interno dei diversi servizi per l'abitare, le opportunità di autodeterminazione (AD) sono sovente limitate, specialmente per i soggetti con disabilità intellettiva (DI). Questo contributo presenta le evidenze raccolte nella fase esplorativa di un progetto di ricerca-intervento (2019-2022) finalizzato a guidare i servizi residenziali della provincia di Bergamo e il loro personale a promuovere l'AD in adulti con DI. In particolare, si discuteranno i risultati relativi alla somministrazione, ai partecipanti alla ricerca, della *Resident Choice Scale* in fase *pre* intervento.

Parole chiave: Autodeterminazione; servizi residenziali; disabilità intellettiva; *Resident Choice Scale*

1. L'autodeterminazione nei servizi residenziali per l'adulto con disabilità

Dopo una faticosa storia durata secoli, il diritto all'autodeterminazione (AD), nel caso della disabilità, è stato riconosciuto formalmente e stabilmente con la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (CRPD, 2006). In particolare, l'art. 19 collega l'AD con il diritto alla vita indipendente e alla promozione di pari opportunità per tutte le persone con disabilità di scegliere come, dove e con chi vivere, non limitandosi al luogo di residenza ma includendo tutti gli aspetti che riguardano l'abitare. Nel tentativo di rafforzare tale mandato, nel 2014 il Comitato delle Nazioni Unite ha stilato il *General Comment n. 5 all'art. 19* (pubblicato poi nel 2017) al fine di chiarire alcuni aspetti del testo dell'articolo rimasti inespressi nelle politiche e nelle pratiche degli Stati Membri. Tra questi, il documento fornisce una descrizione sistematica del contesto in cui si colloca il diritto alla vita indipendente e all'inclusione in comunità e la definizione di criteri specifici per la loro attuazione (i cosiddetti *core element*).

Non sorprende, dunque, che il costrutto di AD sia divenuto un principio cruciale che ha guidato il progressivo processo di deistituzionalizzazione (Giraldo, 2024), ovvero il passaggio delle istituzioni residenziali "tradizionali" (o *large institute*) per le persone con disabilità a favore di soluzioni abitative maggiormente flessibili e integrate nel contesto sociale (*community-based service*). Un processo opportunamente sostenuto proprio sulla base del riconoscimento che in questa seconda tipologia di servizi le persone con disabilità hanno maggiori opportunità di scelta (Clement & Bigby, 2010) e, in sostanza, di vivere una vita il più possibile autonoma e autodeterminata (Wehmeyer & Bolding, 2001).

Tuttavia, permangono ancora importanti dissimmetrie tra i vari Paesi e diversi studi hanno confermato che le opportunità di AD all'interno dei diversi contesti residenziali risultano, ancora oggi, molto limitate per molte persone con disabilità, soprattutto nei casi di disabilità intellettiva (DI) (Standliffe, 2020). Su quest'ultimo punto, la letteratura (Kozma, Mansell & Beadle-Brown 2009) evidenzia chiaramente alcune criticità. In primo luogo, sebbene vi siano prove considerevoli che suggeriscono che le

persone con disabilità che risiedono in contesti abitativi *community-based* più piccoli generalmente godono di maggiori opportunità di scelta rispetto alle persone che vivono in soluzioni abitative standard, tali decisioni non riguardano comunque il “come, dove e con chi vivere”. In secondo luogo, quattro fattori sono stati associati a maggiori livelli di AD (Tøssebro, 2016; Robertson et al., 2001): l’acquisizione di competenze da parte del soggetto, le dimensioni ridotte della casa, i sostegni alla vita indipendente; a livello di operatori, maggiori opportunità di autodeterminazione sono associate a minori livelli di supporto. Tuttavia, mentre la ricerca incentrata sul costrutto di AD sappiamo essere stata prominente e cospicua a partire dagli anni Novanta, limitati sono ancora gli studi che indagano il ruolo delle strutture residenziali e dei relativi caregiver formali, soprattutto in relazione a indicazioni pratiche e organizzative (Kozma, Mansell & Beadle-Brown, 2009).

Per approfondire questo fenomeno, è stato avviato un progetto di ricerca-intervento della durata di tre anni (2019-2022), qui chiamato per semplicità STARS, che ha visto coinvolti attivamente abitanti e operatori di diversi servizi residenziali della provincia di Bergamo. Nello specifico, l’articolo presenta i risultati relativi alla somministrazione, ai partecipanti alla ricerca, della *Resident Choice Scale* in fase *pre* intervento.

2. Il Progetto STARS

Il progetto di ricerca-intervento STARS (2019-2022)¹, formalmente intitolato *Autodeterminazione e disabilità in età adulta. Dalla ricerca partecipativa a un modello di progettazione dell’intervento*, mirava a sviluppare un modello di valutazione e co-progettazione individualizzato e integrato per supportare i servizi residenziali nella promozione dell’AD nelle persone adulte e anziane con disabilità intellettiva. In particolare, al fine di realizzare un piano di co-progettazione abitativa individualizzato basato sui reali bisogni, desideri e aspirazioni delle persone con disabilità e di rendere effettivi i principi (pedagogici, etici, sociali, culturali) insiti nel costrutto di AD, il progetto, adottando il modello sistemico di autodeterminazione (Giraldo, 2020) e l’approccio metodologico della Constructivist Grounded Theory (CGT; Charmaz, 2006), ha coinvolto e dato voce alle persone con disabilità intellettiva garantendo il loro diritto a essere coinvolte nelle decisioni relative ai servizi di supporto e assistenza, nonché a tutti gli aspetti essenziali della loro esistenza, favorendo e sostenendo così la loro partecipazione attiva alla costruzione del proprio progetto di vita.

La ricerca STARS ha coinvolto complessivamente 19 partecipanti (tutte persone con disabilità intellettiva, di età compresa tra i 24 e i 62 anni) e 16 operatori di 9 diversi servizi residenziali della provincia di Bergamo riuniti in 4 principali cooperative sociali (vedi *Tabella 1*)².

1 Il progetto è stato finanziato grazie a una borsa di studio triennale “STaRs (Supporting Talented Researchers) Program” dell’Università di Bergamo.

2 Il reclutamento del campione è avvenuto in modo incidentale, con la partecipazione volontaria di molteplici organizzazioni sociali e dei relativi operatori e utenti. I dati sono stati raccolti dagli operatori delle cooperative, solo quando i potenziali partecipanti (o i loro rappresentanti legali) hanno fornito il consenso informato a partecipare alla ricerca.

Nome della cooperativa	Nome del servizio	Utenti coinvolti		Operatori coinvolti	
		ID-PcD	Età	ID-S	Ruolo professionale
LAVORARE INSIEME	RSD Bernareggi Bonate Sotto	ID-PcD_01	37	ID-S_01	Educatore
	RSD Bernareggi Bonate Sotto	ID-PcD_02	62		
	RSD Bernareggi Bonate Sotto	ID-PcD_03	53	ID-S_02	OSS
	RSD Bernareggi Bonate Sotto	ID-PcD_04	54		
	Appartamento, Dalmine	ID-PcD_05	24	ID-S_03	Coordinatore pedagogico
	Appartamento Dalmine	ID-PcD_06	51	ID-S_04	OSS
	CSS ARCA	ID-PcD_07	55	ID-S_05	Educatore
	CSS ARCA	ID-PcD_08	33	ID-S_06	Educatore
PROGETTAZIONE	CDD + Appartamento, Pedrengo	ID-PcD_09	53	ID-S_07	Coordinatore pedagogico
	CDD + Appartamento, Pedrengo	ID-PcD_10	59	ID-S_08	Educatore
	CDD + Appartamento, Pedrengo	ID-PcD_11	55	ID-S_09	Educatore
ITACA	CSS NAUSICAA	ID-PcD_12	34	ID-S_10	Coordinatore pedagogico
	CSS NAUSICAA	ID-PcD_13	33	ID-S_11	Educatore
	CSS NAUSICAA	ID-PcD_14	45		
	CSS NAUSICAA	ID-PcD_15	53	ID-S_12	Educatore
	APPARTAMENTO NAUSICAA	ID-PcD_16	54		
LA CHIMERA	CSS PERANI	ID-PcD_17	31	ID-S_13	Educator
	CSS PERANI	ID-PcD_18	37	ID-S_14	Educator
	APPARTAMENTO	ID-PcD_019	41	ID-S_15	Educator
				ID-S_16	Service coordinator

Tab. 1: Partecipanti a STARS

Il progetto ha seguito tre fasi interconnesse. La *prima fase*, esplorativa, intendeva identificare il quadro teorico e metodologico di riferimento per valutare e sostenere l'AD in adulti/anziani con DI nei contesti residenziali in cui abitano. Questo *framework* – scaturito da un processo di revisione della letteratura e dall'elaborazione del modello sistemico di autodeterminazione (Giraldo, 2020) – ha guidato, poi, il processo di valutazione e i relativi strumenti e ha accompagnato l'avvio della raccolta e dell'analisi dei dati secondo l'approccio CGT (Cutcliffe, 2000). La *seconda fase* comprendeva quattro *step* distinti (ma non separati), con relativi strumenti, che hanno seguito un ordine diacronico, ad eccezione dei punti 1 e 2 che si sono svolti in parallelo.

1. *Raccolta delle voci e delle storie delle persone con disabilità*

- a. Raccolta dei dati anagrafici e biografici (ad esempio, informazioni personali, sociali e sanitarie; identificazione dei relativi caregiver informali e formali; ambienti residenziali, ecc.).
- b. Somministrazione di interviste semi-strutturate a ciascun partecipante al progetto STARS al fine di evidenziare bisogni, desideri, aspettative degli adulti/anziani con DI in relazione al costruito di AD e alle loro soluzioni abitative.
- c. Costruzione del profilo personale.

2. Raccolta delle voci e delle esperienze degli operatori

- a. Somministrazione di due focus group semi-strutturati (online) per condividere conoscenze e pratiche relative al costrutto di AD e alle sue implicazioni nel caso della persona adulta con DI e, nello specifico, all'interno dei servizi residenziali.
- b. Alla luce dei risultati emersi dai focus group, è stato realizzato un percorso di formazione per gli operatori (4 incontri) su alcune specifiche aree di intervento e di progettazione in relazione all'autodeterminazione che ha avuto lo scopo di favorire tra il personale coinvolto nella ricerca una riflessione critica sulle proprie pratiche professionali e di supportarlo nella co-progettazione di piani individualizzati secondo il quadro teorico e metodologico della ricerca.

3. Co-progettazione del contesto residenziale (con PwD e membri dello staff)

Ogni caregiver, in collaborazione con gli utenti del proprio servizio coinvolti nel progetto STARS, ha sviluppato un "co-progetto abitativo individualizzato" (a livello micro, meso, eso e macro) e i relativi interventi/compiti per sostenere e promuovere comportamenti autodeterminati all'interno dei servizi residenziali.

4. Attuazione del "co-progetto abitativo individualizzato"

La terza fase della ricerca, che si è sviluppata lungo l'intero triennio, prevedeva le seguenti azioni:

1. monitoraggio e valutazione dell'intero processo di ricerca su due piani: a) i livelli iniziali di AD della persona e del contesto abitativo in cui vive attraverso la *Resident Choice Scale* (iniziale); b) l'impatto complessivo del progetto STARS (finale e di *follow-up*);
2. lo sviluppo della *core theory*; e infine,
3. la stesura delle linee guida.

3. Lo strumento di valutazione: la *Resident Choice Scale*

La *Resident Choice Scale* (Hatton et al., 2004) è uno dei pochi strumenti presenti in letteratura per valutare l'autodeterminazione nei contesti di vita abitativi delle persone adulte con disabilità intellettive. Nello specifico, tale scala è stata ideata per misurare, in questa popolazione, le opportunità di scelta per coloro che vivono all'interno di un servizio residenziale. I 26 item della scala indagano sia le attività quotidiane sia alcune questioni fondamentali della vita. La *Resident Choice Scale*, somministrata agli operatori che lavorano in questi contesti sotto forma di intervista, è amministrata da un intervistatore che conosce bene il partecipante e valuta le risposte su una scala Likert a 4 punti: 1) nessun supporto/opportunità è menzionato; 2) alcune opportunità vengono menzionate ma è improbabile che diano alla persona una scelta reale; 3) alcune procedure vengono menzionate attraverso le quali la persona può esprimere la propria preferenza ma l'ultima parola non dipende da lui; 4) vi sono procedure in atto affinché la persona esprima preferenze ed è sua la decisione ultima, se non chiaramente inappropriata o pericolosa. Gli intervistatori sono muniti, inoltre, di una specifica guida alla codifica dello strumento che li orienta nella compilazione e nella valutazione di ciascuna macro-area, e si compone di esempi di situazioni reali tratte dalle interviste e di metodi usati per supportare la scelta in un determinato numero di aree. In base a queste, l'intervistatore decodifica, in modo indipendente, le risposte.

Nel caso specifico della ricerca STARS, la *Resident Choice Scale* è stata tradotta in lingua italiana seguendo un processo di *double-blind back-translation* dall'originale inglese con successivo adattamento culturale (Behr & Shishido, 2016). Inoltre, seguendo anche le indicazioni di Stancliffe e Parmenter (1999), sono state predisposte due differenti versioni, rispettivamente, per operatori e per utenti e per questi ultimi, in sede di somministrazione, sono stati introdotti appositi adattamenti, facilitazioni e ausili. Le interviste sono avvenute nel mese di febbraio 2021, tutte individualmente e in presenza presso i servizi residenziali coinvolti.

4. Discussione dei risultati³

Nel presente paragrafo si discuteranno gli esiti relativi alla somministrazione, ai partecipanti alla ricerca, della *Resident Choice Scale* in fase *pre* intervento. Tali risultati, integrati in un secondo momento con le informazioni raccolte in sede di intervista e focus group, sono stati analizzati e interpretati per guidare l'elaborazione dei “co-progetti abitativi individualizzati” e le relative azioni-intervento (fase 2.3) che, in autonomia (fase 2.4), sono state realizzate dagli operatori al fine di supportare e promuovere condotte autodeterminate all'interno dei servizi per l'abitare coinvolti nel progetto.

In generale, possiamo affermare che i dati emersi in questa fase esplorativo-valutativa iniziale sembrano confermare quanto sottolineato anche dalla letteratura di settore: le persone con DI che vivono in servizi abitativi *community-based* (anche in soluzioni semi-indipendenti) hanno maggiori opportunità di autodeterminarsi rispetto a coloro che usufruiscono di presidi semi-residenziali o residenziali più “tradizionali”, a maggior carico sanitario o assistenziale e diversamente definiti nelle legislazioni regionali in materia come centri socio-riabilitativi (Heller et al., 1998; Wehmeyer & Bolding, 2001; Emerson et al., 2000). Ancor più se continuano a vivere nella propria comunità di appartenenza. Infatti, a titolo esemplificativo, mentre nelle Residenze Sanitarie Disabili coinvolte nel progetto STARS – contingentate dai vincoli organizzativi complessivi del servizio – utenti e operatori attestano una certa strutturazione delle routine (personali, domestiche) – in particolare in relazione alle principali decisioni riguardanti casa/servizio (es: dove e con chi vivere; eventuali trasferimenti), alle questioni relative al personale del servizio, ai pasti (es: scelta menù e orari), alla cura della stanza (es: arredi, oggetti/beni personali) – e delle attività giornaliere occupazionali e ricreative, nelle strutture caratterizzate dalla coabitazione organizzata, come gli appartamenti protetti o le palestre di autonomia, le persone con DI godono di maggiori opportunità di scelta e AD date da un'organizzazione, generalmente, più flessibile e non uniforme a cui corrispondono modelli di intervento finalizzati a costruire o mantenere la rete sociale, relazionale e occupazionale che caratterizza i contesti di vita della persona, nonché la sua partecipazione in comunità. Inoltre, come sottolineato da numerosi studi (Tossebro, 1995; Stancliffe, 2001; Stancliffe & Keane, 2000), sembrerebbe che a favorire ulteriormente tali condotte autodeterminate siano contesti abitativi più piccoli, più personalizzati e /o (semi) indipendenti.

Tuttavia, secondo operatori e utenti, sebbene queste ultime tipologie di servizi riguardino soluzioni più “leggere” rispetto a quelle della prima tendenza, raramente in questi gruppi-appartamento i coabitanti possono scegliere con chi condividere appartamento/stanza o definire le regole/forme della coabitazione (Bezze et al., 2022). Sembra, pertanto, riecheggiare qui quanto ribadito nel *General Comment n. 5* in relazione alla voce “independent living arrangements”:

Né le grandi istituzioni con più di cento residenti, né le soluzioni abitative più piccole, né le case individuali possono essere definite soluzioni abitative indipendenti se hanno altri elementi che definiscono le istituzioni o l'istituzionalizzazione [...] come la condivisione obbligatoria di assistenti con altri e nessuna o un'influenza limitata su chi dovrebbe accettare l'assistenza; isolamento e segregazione dalla vita indipendente all'interno della comunità; mancanza di controllo sulle decisioni quotidiane; mancanza di scelta su con chi vivere [...]

Ciò è ancor più evidente nei risultati che, dalla somministrazione della *Scala*, emergono in relazione alle Comunità Socio Sanitarie (CSS) o ai Centri Diurni Disabili (CDD) coinvolti nella ricerca nei quali, a parità di dispositivi organizzativi e gestionali, la differenze nelle opportunità di scelta e AD offerte alle persone con DI sembrano dipendere dalla visione socio-pedagogica espressa nel servizio e dalla

3 Per ragioni di spazio, nel presente paragrafo non verranno riportati in modo sistematico e comprensivo i risultati emersi dalla somministrazione della Residente Choice Scale a utenti e operatori, ma ne verrà offerta una loro lettura critico-riflessiva alla luce delle evidenze emerse nella letteratura di settore.

composizione e dalle competenze professionali degli stessi operatori. Da ciò discendono differenti (ma sostanziali) modalità di programmazione, organizzazione e gestione del servizio che garantiscono e incoraggiano i processi di scelta e AD delle persone con disabilità, nonché consentano una maggiore personalizzazione dei loro progetti di vita. Come sottolineato anche nelle ricerche di settore (Giraldo, 2020), riconoscere e adottare il costrutto di AD comporta un ripensamento complessivo e circolare della visione del servizio residenziale stesso e della sua *mission* e, contemporaneamente, una nuova comprensione dei ruoli, dei compiti e, più in generale, della propria professione da parte dello staff socio-educativo e assistenziale. Secondo la letteratura (Rivest & Moreau, 2015), infatti, farsi promotori dei principi insiti nel costrutto di AD significa, come servizio e come operatori, agire progettualità e interventi autenticamente emancipativi, assumendo un orientamento socio-educativo volto sia a favorire l'apprendimento di specifiche competenze da parte della persona sia a prevedere una presa in carico sistemica con adeguati supporti.

Oltre alle dimensioni e alla tipologia di servizio, secondo i dati emersi dalla somministrazione della *Resident Choice Scale* agli utenti, un fattore che sembra impattare sulle opportunità di scelta e AD riguarda il profilo di funzionamento cognitivo, comportamentale e adattivo dell'adulto con disabilità: i partecipanti alla ricerca con DI moderata e grave riferiscono livelli più bassi di AD. Tale dato trova conferma nella letteratura di settore (Lee et al., 2012), anche se alcuni studi (Shogren et al., 2013) hanno suggerito che esaminare un unico fattore (come la tipologia di disabilità) da solo senza considerare la relazione reciproca di questo con altre con variabili non controllate può mascherare l'insieme più ampio degli elementi che influenzano reciprocamente l'AD. Infine, altre ricerche evidenziano che, in alcuni casi, è la stessa tipologia di servizio a impattare positivamente (o negativamente) sul comportamento adattivo e sul funzionamento cognitivo dell'utente con DI registrando livelli più alti di auto-controllo, auto-consapevolezza e AD tra coloro che vivono in abitazioni (semi-) indipendenti (Stancliffe, 2001).

5. Conclusioni

I risultati emersi dalla somministrazione della *Resident Choice Scale* nella fase iniziale *pre* intervento a operatori e persone con disabilità coinvolti nella ricerca STARS hanno confermato il persistere di criticità significative nelle possibilità e nelle occasioni di AD delle persone con disabilità, in particolare quelle con disabilità intellettive/multiple (Jormfeldt & Tideman, 2021; Talman et al., 2021). In conclusione, si evidenziano due direzioni per implementare le ricerche in tale ambito: 1) esaminare le caratteristiche specifiche degli ambienti di vita e la variabilità dei livelli diversi di autodeterminazione in contesti abitativi dello stesso tipo; 2) testare l'efficacia di potenziali interventi ambientali all'interno di studi longitudinali che monitorino i cambiamenti che avvengono nell'autodeterminazione nel corso dei vari cambiamenti (anche residenziali) che accompagnano le diverse fasi della vita.

Riferimenti bibliografici

- Behr D., & Shishido K. (2016). The translation of measurement instruments for cross-cultural surveys. *The SAGE handbook of survey methodology*, 55, 269-87.
- Charmaz K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. New York: Sage Publications.
- Clement T. & Bigby C. (2010). *Group Homes for People with Intellectual Disabilities: Encouraging Inclusion and Participation*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cutcliffe J. R. (2000). Methodological issues in grounded theory. *Journal of advanced nursing*, 31(6), 1476-1484.
- Emerson E., Robertson J., & Gregory N. et al. (2000). Quality and costs of community based residential sup-

- ports, village communities, and residential campuses in the United Kingdom. *American Journal of Mental Retardation*, 105, 81-102.
- Giraldo M. (2024). Deinstitutionalization in Sweden: lights and shadows of an ongoing process from the perspective of some disability organizations. In *Repenser l'institution et la désinstitutionnalisation à partir du handicap: Actes de la Conférence Alter 2022* (pp. 323-342). Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles.
- Giraldo M. (2020). *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva*. Milano: Guerini e Associati.
- Hatton C., Emerson E., Robertson J., Gregory N., Kessissoglou S., Walsh P. N. (2004). The Resident Choice Scale: A measure to assess opportunities for self determination in residential settings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(2), 103-113.
- Heller F., Pusic E., Strauss G., & Wilpert B. (1998). *Organizational participation: Myth and reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Jormfeldt M., & Tideman M. (2021). Ageing with Intellectual Disability in Sweden: Participation and Self Determination. In Putnam M. & Bigby C. (Eds.), *Handbook on Ageing with Disability* (pp. 262-272). New York, London: Routledge.
- Kozma A., Mansell J., & Beadle-Brown J. (2009). Outcomes in different residential settings for people with intellectual disability: A systematic review. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 114(3), 193-222.
- Lee Y., Wehmeyer M. L., Palmer S. B., Williams-Diehm K., Davies D. K., & Stock S. E. (2012). Examining individual and instruction-related predictors of the self-determination of students with disabilities: Multiple regression analyses. *Remedial and Special Education*, 33(3), 150-161.
- Rivest M. P., & Moreau N. (2015). Between emancipatory practice and disciplinary interventions: Empowerment and contemporary social normativity. *The British Journal of Social Work*, 45(6), 1855-1870.
- Robertson J., Emerson E., Hatton C., Gregory N., Kessissoglou S., Hallam A. & Walsh P. N. (2001). Environmental opportunities and supports for exercising selfdetermination in community-based residential settings. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 487-502.
- Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Palmer S. B. & Paek Y. (2013). Exploring personal and school environment characteristics that predict self-determination. *Exceptionality*, 21(3), 147-157.
- Stancliffe R. J. (2020). Choice availability and people with intellectual disability. In Stancliffe R.J., Wehmeyer M.L., Shogren K.A., Abery B.H. (Eds). *Choice, preference, and disability: Promoting self-determination across the lifespan* (pp. 3-26). New York: Springer.
- Stancliffe R. J. (2001). Living with support in the community: Predictors of choice and self determination. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7(2), 91-98.
- Stancliffe R.J., Keane S. (2000). Outcomes and costs of community living: a matched comparison of group homes and semi-independent living. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 25, 281-305.
- Stancliffe R. J., & Parmenter T. R. (1999). The Choice Questionnaire: A scale to assess choices exercised by adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 24(2), 107-132.
- Talman L., Stier J., Wilder J., & Gustafsson C. (2021). Participation in daily life for adults with profound intellectual (and multiple) disabilities: How high do they climb on Shier's ladder of participation? *Journal of intellectual disabilities*, 25(1), 98-113.
- Tøssebro J. (2016). Scandinavian disability policy: From deinstitutionalisation to non-discrimination and beyond. *Alter*, 10(2), 111-123.
- Tøssebro J. (1995). Impact of size revisited: Relation of number of residents to self-determination and deprivatization. *American Journal of Mental Retardation*, 100(1), 59-67.
- Wehmeyer M. L., & Bolding N. (2001). Enhanced self determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community based work or living environments. *Journal of intellectual disability research*, 45(5), 371-383.

Lingua facile e processi inclusivi. Come promuovere l'autodeterminazione delle persone con disabilità intellettiva

Ines Guerini, Martina De Castro, Umberto Zona, Fabio Bocci¹

*Università degli Studi di Roma Tre
ines.guerini@uniroma3.it*

Abstract

La Convenzione ONU promulga l'autodeterminazione delle persone con disabilità e l'accessibilità dei contesti. Relativamente agli ambienti di apprendimento, la lingua facile è uno strumento che rende le informazioni accessibili e, in tal senso, è inclusivo. Nell'ambito della formazione professionale, la lingua facile consente alle persone con disabilità intellettiva di prendervi parte e, quindi, di avere maggiori possibilità di accedere a posizioni lavorative favorendo così una vita indipendente e autodeterminata. Tuttavia, in Italia l'utilizzo della lingua facile resta ancora circoscritto a poche sperimentazioni (Guerini, 2024). Questa la ragione per cui tra maggio e dicembre 2023 abbiamo condotto una ricerca esplorativa con un gruppo di 114 futuri insegnanti ed educatori/ici al fine di sondare le loro opinioni circa il suo impiego in ambito scolastico e universitario.

Parole chiave: accessibilità; autodeterminazione; disabilità intellettiva; lingua facile; vita indipendente

1. Introduzione

Quello dell'autodeterminazione è un costrutto multidimensionale (Mithaug & al., 1998; Cottini, 2016) che, chiama in causa diversi fattori: l'autonomia, l'autoregolazione, l'autorealizzazione e l'empowerment (Schalock & Verdugo Alonso, 2002). Dimensioni, queste, che plasmano il comportamento autodeterminato, il quale è caratterizzato dalle capacità di compiere scelte, prendere decisioni, risolvere problemi, individuare e perseguire obiettivi, autogestirsi e avere consapevolezza di sé. Purtroppo, l'immaginario collettivo è ancora soggetto al dominio del medicalismo (Medeghini, 2013; Guerini, 2018) e la popolazione adulta con disabilità intellettiva è ancora troppo spesso rappresentata come incapace di autodeterminarsi, ancorata all'età infantile, bisognosa di cura da parte delle famiglie e di specialisti del settore socio-sanitario (Canevaro, 2006; Lepri, 2016; Caldin & Friso, 2016).

Chiaramente una persona con impairment intellettivo può incontrare difficoltà, ad esempio, nell'assunzione di decisioni, ma ciò non la esclude dall'aver opportunità di compiere scelte in modo autodeterminato. Partendo, infatti, dall'assunto che "la persona autodeterminata agisce come un agente causale con l'intento di strutturare il proprio futuro e il proprio destino" (Cottini, 2016, p. 17), la questione è quella dei sostegni (Canevaro, 1999) in grado di far apprendere a chi ha un impairment intellettivo le capacità che connotano il comportamento autodeterminato (Wehmeyer, 1999, *Fig. 1*).

In tal senso, è fondamentale lavorare sin dalla tenera età allo sviluppo dei processi autonomi (Cottini, 2021; Guerini & Sannipoli, 2024) e "non soltanto in particolari momenti dell'esistenza che sembrano maggiormente associati a processi decisionali (ad esempio: transizione scuola-lavoro, scelta delle condizioni abitative, ecc.)" (Cottini, 2016, p. 18).

1 Il contributo è frutto di un lavoro condiviso tra autrici e autori. Ai soli fini della riconoscibilità delle parti, si precisa che va attribuita a Ines Guerini l'Introduzione, a Fabio Bocci il paragrafo 1, a Martina De Castro il paragrafo 2 e a Umberto Zona il paragrafo 3.

La scuola e tutti i contesti educativi frequentati dalle persone con impairment intellettivo dovrebbero dunque agire per promuovere una crescente coscientizzazione della decisionalità sul proprio destino (Bianquin & Bulgarelli, 2022; Cesarano, 2023).

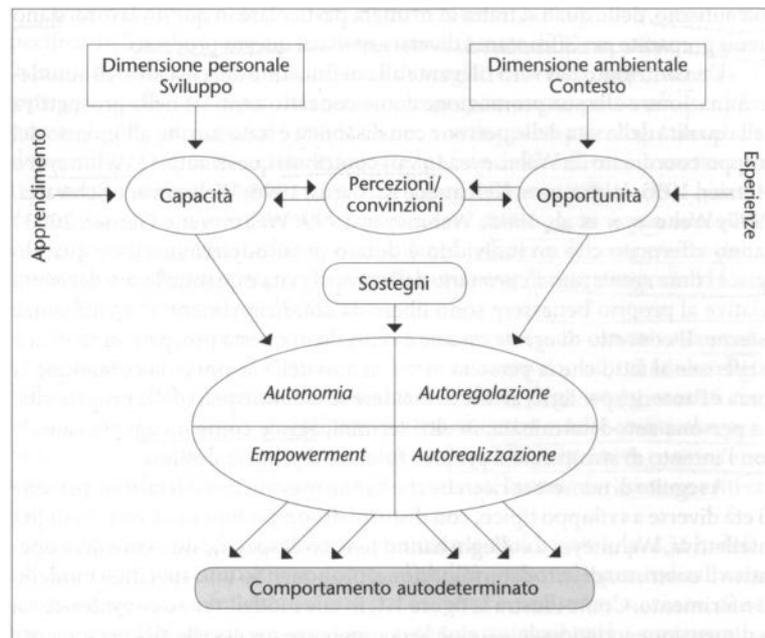


Fig. 1: Modello funzionale di autodeterminazione di Wehmeyer (1999) in Cottini (2016, p. 18)

A livello scolastico, uno degli ambiti più interessanti di azione è rappresentata dalla stesura del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Nel nuovo modello per la Scuola Secondaria di II Grado introdotto con il DI 182/2020, ad esempio, nella sezione 1 studenti/esse possono fornire – mediante interviste e colloqui – una descrizione di sé. Si tratta di uno spazio di opportunità che va sostenuta e anche incoraggiata negli altri ordini e gradi scolastici dove, sebbene la partecipazione attiva di alunni/e non sia prevista, potrebbe divenire un’occasione per il loro coinvolgimento nelle decisioni che li/le riguardano (Cramerotti, 2021; Cottini, 2021; Guerini & Sannipoli, 2024), ponendo così le basi delle capacità di autodeterminazione. Non a caso, la partecipazione di allievi/e nella descrizione di sé prevista dal PEI si richiama al diritto ad autodeterminarsi garantito dalla Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006). Infine, relativamente ai sostegni richiamati nel modello di Wehmeyer (1999), riteniamo che la lingua facile (Del Bianco, 2018; Guerini, 2019) possa essere impiegata nelle situazioni in cui la partecipazione di studenti/esse sembra essere maggiormente complessa.

2. Lingua facile: una lettura alla luce della Convenzione ONU

La prospettiva dei diritti promulgata dalla Convenzione ONU e quella della vita indipendente di cui Judy Heumann e Ed Roberts sono stati pionieri (Bocci, 2023) costituiscono un aspetto cruciale nella concettualizzazione della disabilità oltre che nella vita e nell’esperienza delle *persone con disabilità*². A partire dalla ratifica della Convenzione (a oggi in 186 nazioni) si sono costituiti degli Osservatori con

2 Il corsivo rimarca la terminologia impiegata dalla Convenzione. Nella prospettiva dei Disability Studies tale definizione è da tempo problematizzata. Si distingue infatti l’*impairment* dalla *disability*, focalizzando l’attenzione sul fatto che le persone non siano disabili (o con disabilità) ma disabilitate da un sistema socioculturale abilista.

l'intento di monitorare la sua effettiva attuazione e, inoltre, negli stati firmatari anche del *Protocollo Opzionale* le persone con disabilità possono rivolgersi ai tribunali nel caso in cui ritengano sia stato leso uno dei 26 diritti contemplati, i quali fanno riferimento ai principi generali della *non discriminazione*, della *piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società*, della *parità di opportunità*, dell'*accessibilità*, dell'*indipendenza* e del *rispetto per la differenza* (art. 3). Per comprendere meglio il suo portato rispetto al principio dell'autodeterminazione, focalizziamo qui l'attenzione sui diritti relativi all'accessibilità (artt. 9 e 21), all'educazione (art. 24) e all'indipendenza (art. 19).

Nell'articolo 9, in particolare, emerge come affinché le persone con impairment possano vivere in maniera indipendente e partecipare alla vita sociale gli stati devono adottare "misure adeguate a garantire alle persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri, l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione". Di conseguenza, le strutture e gli edifici aperti al pubblico devono dotarsi "di segnaletica in caratteri Braille e in formati facilmente leggibili e comprensibili" e devono garantire "l'accesso delle persone con disabilità alle nuove tecnologie ed ai sistemi di informazione e comunicazione, compreso internet".

Si tratta di interventi che ben si sposano con l'utilizzo della lingua facile, la quale persegue come obiettivo principale quello di rendere le informazioni agevolmente leggibili e comprensibili.

Similmente, l'art. 21 impegna gli stati firmatari che devono:

- a) mettere a disposizione delle persone con disabilità le informazioni destinate al grande pubblico in forme accessibili e mediante tecnologie adeguate ai differenti tipi di disabilità, tempestivamente e senza costi aggiuntivi;
- b) accettare e facilitare nelle attività ufficiali il ricorso da parte delle persone con disabilità, alla lingua dei segni, al Braille, alle comunicazioni aumentative ed alternative e ad ogni altro mezzo, modalità e sistema accessibile di comunicazione di loro scelta;
- c) richiedere agli enti privati che offrono servizi al grande pubblico, anche attraverso internet, di fornire informazioni e servizi con sistemi accessibili e utilizzabili dalle persone con disabilità;
- d) incoraggiare i mass media, inclusi gli erogatori di informazione tramite internet, a rendere i loro servizi accessibili alle persone con disabilità.

L'articolo 19 (*Vita indipendente e inclusione nella società*) ribadisce il diritto all'accessibilità: affinché le persone con disabilità vivano nella società con la medesima libertà di scelta di tutte/i, i servizi e le strutture sociali devono essere predisposti ai differenti bisogni di chi ha un qualsiasi impairment.

Infine, tale diritto è puntualmente connesso a quello all'educazione. Gli stati adottanti la Convenzione devono garantire "un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita" (art. 24) per la cui attuazione è necessario fornire "un accomodamento ragionevole in funzione dei bisogni di ciascuno". In tal senso va garantito alle persone con disabilità l'accesso all'istruzione secondaria superiore, alla formazione professionale, all'istruzione per adulti e all'apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita "senza discriminazioni e su base di uguaglianza con gli altri".

In ragione di tale principio nel 2009 l'organizzazione internazionale *Inclusion Europe (IE)* ha pubblicato le *Linee Guida europee su come rendere le informazioni facili da leggere e da capire* e ha elaborato una check-list per verificare il livello di facilità di lettura di un testo, producendo anche l'opuscolo *Insegnare può essere facile* indirizzato a chi lavora nella formazione permanente. L'interesse di *Inclusion Europe* è quello di promuovere, mediante l'utilizzo della lingua facile, l'apprendimento permanente delle persone con disabilità intellettiva, per una vita indipendente e autodeterminata.

Tuttavia, a quindici anni dalla ratifica della Convenzione e dalla pubblicazione delle Linee Guida da parte di *IE*, in Italia la lingua facile continua a essere scarsamente impiegata. La qual cosa non può non richiamare l'attenzione della comunità scientifica pedagogico-speciale.

3. Lingua facile: le opinioni di un gruppo di insegnanti ed educatori/educatrici

Sulla base di queste premesse tra maggio e dicembre 2023 abbiamo coinvolto 114 studenti/esse, futuri/e insegnanti e educatori/ici, in una ricerca esplorativa finalizzata a indagare – mediante un questionario appositamente elaborato (Guerini, 2024) – la loro conoscenza della lingua facile e a rilevare le loro opinioni circa la sua utilità e il suo impiego nei contesti scolastici e universitari. In questa sede diamo conto degli esiti emersi dall’analisi qualitativa³ concernente l’individuazione dei nuclei tematici maggiormente ricorrenti nelle risposte fornite dai/dalle partecipanti, soffermando l’attenzione sull’item: *Che idea ti sei fatto/a sulla lingua facile?* Le risposte emerse fanno riferimento a quattro nuclei tematici principali (Fig. 2).

Nuclei tematici	Opinioni partecipanti	
semplificazione dei testi più complessi	<ul style="list-style-type: none"> - Si tratta indiscutibilmente, allo stato attuale, a mio avviso, di un facilitatore per tutti! (persino per me, che faccio spesso fatica con il "burocratese"). - È importante poter creare testi, e non solo, con una lingua facile e più comprensibile, non solo per le persone che possono avere un impairment, ma per tutti; ognuno di noi sarebbe facilitato alla comprensione. - È una strategia inclusiva fondamentale per facilitare l'accessibilità dei testi a tutti gli studenti. - Strategia funzionale per la comprensione di concetti, tematiche altrimenti complesse. Una strada da percorrere per chiunque, con chiunque. 	<ul style="list-style-type: none"> - È un sistema molto utile per agevolare la lettura e soprattutto la comprensione non solo per chi ha difficoltà intellettive o DSA ma per tutte le persone; in questo senso è davvero inclusivo. - Molto utile. Sicuramente, senza saperlo, applicavo e applico alcuni accorgimenti per semplificare la lettura. Penso sia davvero inclusiva. Spesso infatti è davvero faticoso leggere alcuni testi. - Penso che la Lingua Facile possa essere un'opportunità per le persone con disabilità intellettiva, ma in generale per tutti, per poter accedere e comprendere con maggiore facilità testi scritti.
necessità di diffondere l'utilizzo della lingua facile anche negli ambiti istituzionali	<ul style="list-style-type: none"> - Un valido strumento, utile a moltissime persone. Tutti i siti delle varie amministrazioni dovrebbero essere redatti così! 	<ul style="list-style-type: none"> - Personalmente quando leggo alcuni testi complessi è una forma di "traduzione" che mi trovo inconsciamente a fare. Per questo penso sia accessibile a tutti. A volte è difficile riscrivere i testi perché si deve prestare attenzione a non tralasciare niente e a renderlo veramente comprensibile. Sarebbe importante farne maggiormente uso, soprattutto in ambiti istituzionali.
uso esclusivo della lingua facile	<ul style="list-style-type: none"> - Credo sia un'ottima alternativa da utilizzare per una migliore comprensione di testi. È importante però che non venga considerato come strumento utilizzabile solo con persone con disabilità per evitare di renderlo un mezzo esclusivo, credo invece che sia utile a tutti in quanto aiuta la comprensione di testi più ostici e meno intuitivi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Credo che sia una modalità che facilita la lettura per tutti, non solo per chi presenta difficoltà nella lettura. Se utilizzata infatti come mezzo esclusivo di lettura per chi presenta difficoltà rischia di generare ulteriori forme di esclusione, a partire dal logo con cui si evidenzia che quel testo sia scritto in questa modalità. Credo che tutti dovrebbero quindi avere la possibilità di conoscerla e di decidere in autonomia in che forma leggere un determinato testo.
diffusione della conoscenza della lingua facile in ambito educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Penso che sia uno strumento molto utile e che un insegnante specializzato deve assolutamente conoscere. I testi realizzati in lingua facile sembrano semplici, ma la loro costruzione in realtà è molto complessa. - La utilizzerò tantissimo anche perché è uno strumento utilissimo per le disabilità intellettive medio-gravi. Non pensavo che la traduzione si rivelasse così complicata. - È davvero interessante ed utilissima, si dovrebbe insegnare a tutti come tradurre dei testi in Lingua Facile. 	<ul style="list-style-type: none"> - È uno strumento utile per la traduzione di testi complessi, ma deve essere praticato per renderlo davvero facile! - La lingua facile non è per niente semplice, ma una volta acquisita la tecnica la si può metter in pratica a scuola, soprattutto per aiutare gli alunni con competenze limitate nella lettura. - Molto interessante, mi è piaciuto molto, inizialmente non è stato semplice, questo ci fa capire come è importante l'accessibilità alle informazioni.

Fig. 2: Opinioni dei/delle partecipanti in relazione alla lingua facile

3 Per ciò che concerne l’analisi quantitativa si veda Guerini, 2024.

La semplificazione dei testi più complessi che la lingua facile consente (1) è un *aspetto utile*, non solo *per chi presenta una disabilità ma per tutti* e ciò la rende *uno strumento inclusivo*. Per tale ragione, la necessità di utilizzare la lingua facile negli ambiti istituzionali (2) si connette all'esigenza di non incorrere nell'errore di impiegarla esclusivamente per le persone con disabilità intellettiva (3). Rispetto a ciò alcuni/e rispondenti fanno anche riferimento al logo – un riquadro blu, al cui centro vi è la figura stilizzata di una persona che legge un giornale e alza il pollice in segno di apprezzamento – che accompagna i testi scritti in lingua facile. Infine, la necessità di diffondere in ambito educativo la conoscenza della lingua facile (4), in ragione del fatto che se è indiscussa la sua utilità è altresì *complesso il processo di traduzione dei testi*.

Avviandoci alla conclusione, emerge come sia quantomai opportuna un'ampia diffusione della lingua facile, sia a livello istituzionale sia tra i professionisti dell'educazione giacché si tratta di uno strumento in grado di creare contesti di apprendimento e formativi inclusivi.

4. Alcune riflessioni conclusive

Nel presente contributo abbiamo visto come la Convenzione ONU, nei vari articoli richiamati, promuova il diritto delle persone con disabilità ad autodeterminarsi in vista di una vita il più possibile indipendente. Una ricaduta evidente nel nostro Paese è rappresentata dal nuovo PEI per la Scuola Secondaria di II Grado che prevede la partecipazione attiva di studenti/esse al GLO (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione) i/le quali mediante interviste e colloqui possono produrre una descrizione di sé da inserire nel Quadro Informativo.

La letteratura scientifica di riferimento (Cottini, 2021; Cramerotti, 2021; Bianquin & Bulgarelli, 2022; Guerini & Sannipoli, 2024) suggerisce di promuovere – ricorrendo ai diversi *sostegni* possibili e oggi disponibili – fin dalla Scuola dell'Infanzia i processi di autonomia favorendo così il graduale sviluppo dell'autodeterminazione.

Per quel che ci riguarda, riteniamo che la lingua facile supporti tali processi, in quanto, avvalendosi di strategie stilistiche e contenutistiche (Guerini, 2021), è in grado di produrre testi facilmente leggibili e, quindi, comprensibili per chi manifesta un impairment intellettivo. Peraltro, come ci insegna la storia della Pedagogia Speciale e come anche emerso dalla nostra indagine esplorativa che ha sondato le percezioni in merito di un piccolo gruppo di studenti/esse in formazione per divenire insegnanti o educatori/ici – la lingua facile può essere di aiuto a chiunque si trovi a leggere testi più complessi.

I risultati emersi, dunque, inducono a proseguire da un lato con la divulgazione della lingua facile (soprattutto nei contesti istituzionali del sistema formativo nazionale) e, dall'altro, nella sperimentazione e nella ricerca sui suoi possibili ambiti d'uso, non fosse altro che nel nostro Paese è ancora poco conosciuta e utilizzata (Guerini, 2024).

Nel nostro specifico pensiamo che sia utile approfondire il suo utilizzo nel contesto universitario, certamente nell'ambito delle misure a favore dell'inclusione di studenti con disabilità e/o con DSA, ma anche ampliando lo sguardo e prendendo in considerazione studenti/esse *non convenzionali*, come nel caso del Progetto PRIN *D.A.N.T.E. Design, accesibility Network to Enjoy University*, del quale siamo partner.

Riferimenti bibliografici

- Bianquin N., & Bulgarelli D. (2022). *Nido d'infanzia e progettazione educativa individualizzata. Progettare l'inclusione attraverso il PEI su base ICF*. Trento: Erickson.
- Bocci F., De Castro M., Domenici V., Guerini I. & Zona U. (in stampa). *Abilismo, dis/abilità, intersezioni*.

- corpi e rappresentazioni mediali. In A. M. Ciraci, V. Domenici & A. Petagine (eds.), *Giornata della Ricerca 2023 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. Roma: Roma TrE-Press.
- Caldin R. & Friso V. (2016). Diventare grandi: la famiglia e il permesso a crescere. In C. Lepri (ed.), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adattività per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia Speciale: la riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Cesarano V.P. (2023). La sfida dell'insegnante di sostegno: facilitare processi emancipativi e trasformativi per la realizzazione di «progetti vitali». *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 1, 165-173.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2021). La raccolta di informazioni e il raccordo con il progetto individuale. In L. Cottini, C. Munaro & F. Costa (eds.), *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione* (pp. 10-24). Firenze: Giunti EDU.
- Cramerotti S. (2021). Scheda di autodeterminazione. In D. Ianes, S. Cramerotti & F. Fogarolo (eds.), *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di secondo grado. Strumenti di osservazione, schede-guida ed esempi di sezioni compilate* (pp. 24-30). Trento: Erickson.
- Del Bianco N. (2018). Le Linee Easy-To-Read per l'inclusione: prospettive di ricerca internazionali e percorsi di formazione per docenti. In C. Giaconi & N. Del Bianco (eds.), *Inclusione 3.0*. (pp. 31-41). Milano: FrancoAngeli.
- Guerini I. (2018). Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? Processi di marcature delle identità e possibilità di esistenza autodeterminata. In V. Biasi & M. Fiorucci (eds.), *Forme contemporanee del disagio*. Roma: RomaTrE Press.
- Guerini I. (2019). Scrivere in Lingua Facile. In C. Angelini, F. Bocci (eds.), *L'arte di scrivere. Prospettive a confronto* (pp. 85-105). Milano: FrancoAngeli.
- Guerini I. (2021). Lingua Facile e tentativi di emancipazione per le persone con impairment intellettivo. Una sperimentazione nella ricerca in prospettiva inclusiva. In M. Fiorucci, S. Nanni, M. Traversetti & A. Vaccarelli (eds.), *Pedagogia e politica in occasione dei cento anni dalla nascita di Paulo Freire. Atti del Convegno Nazionale Siped* (pp. 57-64). Lecce: Pensa Multimedia.
- Guerini I. (2024). Lingua facile come strumento per la promozione dei processi inclusivi. Una ricerca esplorativa. *Q-Times*, 1, 621-636.
- Guerini I. & Sannipoli M. (2024). Direzioni inclusive: l'orientamento come ricerca del proprio posto nel mondo. In G. Guglielmini & F. Batini (eds.), *Orientarsi nell'orientamento* (pp. 207-225). Bologna: Il Mulino.
- Inclusion Europe (2009). *Information for all European standards for making information easy to read and understand*. https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2017/06/EN_Information_for_all.pdf (16 novembre 2023).
- Lepri C. (ed.). (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adattività per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini R. (2013). Il linguaggio come problema. In R. Medeghini et al. (eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mithaug D., Wehmeyer M.L., Agran M., Martin J. & Palmer S. (1998). The self-determined learning model of instruction: Engaging students to solve their learning problems. In M.L. Wehmeyer & D.J. Sands (eds.), *Making it happen: Student involvement in educational planning, decision-making and instruction* (pp. 299-328). Baltimore: Brookes.
- ONU (2006). Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf> (16 novembre 2023).
- Schalock R.L. & Verdugo Alonso M. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Wehmeyer M.L. (1999). A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 14, 1, 53-62.

Indagare transiti alla vita adulta per l'autonomia abitativa: un progetto di ricerca per “*Real Life*”¹

Enrico Miatto, Claudia Andreatta

*Istituto Universitario Salesiano Venezia – Università Pontificia Salesiana
e.miatto@iusve.it, c.andreatta@iusve.it*

Abstract

Il contributo mette a tema alcuni nodi concettuali sfidanti relativi alla transizione alla vita adulta di giovani con disabilità intellettiva e anticipa il disegno di ricerca di una indagine sui loro percorsi di acquisizione di aree di autonomia verso l'indipendenza abitativa. L'occasione di tale tematizzazione è l'avvio di una proposta progettuale finanziata attraverso il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza nell'ambito degli interventi speciali per la coesione territoriale. Tra le azioni progettuali previste, una in particolare, guarda al supporto delle competenze di vita per l'autonomia e si connota sia per la proposta di prossimità nell'accompagnamento dei singoli giovani coinvolti, sia per la forte valenza territoriale che muove da un *network* significativo che coinvolge enti pubblici, soggetti del terzo settore, università.

Parole chiave: Transizione, Vita adulta, Autonomia, Educazione inclusiva, Ricerca

1. Introduzione

La transizione alla vita adulta si caratterizza come elemento complessivamente connotante di ogni persona che agisce sull'assetto identitario e che invita a rivedere in senso progettuale legami sociali e traiettorie esistenziali. Sul fronte della ricerca, in particolare di quella pedagogica, tale fenomeno che caratterizza l'umano, richiama l'attenzione sui modi dell'accompagnamento all'essere adulti, tra aspetti di continuità e spinte al cambiamento e alla realizzazione di sé (Miatto, 2023).

L'esperienza del passaggio da una situazione data ad un'altra, inedita, talvolta desiderata, che fenomenologicamente caratterizza il diventare grandi, è costituita da articolazioni dinamiche, complesse, multidimensionali, contestuali e relazionali che consentono, nella molteplicità degli sguardi, di intendere l'oggetto di studio «transizione alla vita adulta» nella sua configurazione spazio-temporale in cui tanto il soggetto, quanto l'ambiente in cui è immerso, sono implicati. Ciò accade, contemporaneamente, in modo consapevole e inconsapevole, tra rimaneggiamenti multipli, spesso connotati da allineamenti e disallineamenti (Giacconi, 2015), che tuttavia concorrono a sostanziare l'inedito e l'imprevisto nell'esperienza di vita, e a tracciare soggettive traiettorie di crescita.

Nello specifico della transizione alla vita adulta delle persone con disabilità intellettiva, diventano questioni sfidanti i modi e le pratiche di accompagnamento “nel transito” che si sostanziano dentro e fuori i servizi che animano le realtà locali, tra ambiti di vita formali (scolastico, socio-sanitario, riabilitativo...) e informali (volontariato, sport, lavoro...) in cui si inverte l'esperienza del diventare grandi. Questa sfida coinvolge anche il sapere pedagogico-speciale chiamato ad indagare “strategie e modelli di azione per ridurre le differenze e portare al massimo potenziale le singole personalità in situazione di disagio” (Pinnelli, 2015, p. 183), delineando modelli di comprensione e di intervento in coerenza con il principio dell'educabilità umana e con le possibilità di garantire a tutti e a ciascuno vite fiorenti (Visentin, 2016).

In specie, il quadro teorico dell'educazione inclusiva offre uno sguardo ermeneutico utile a promuov-

1 Panel 1 - Equità e autodeterminazione: il dialogo tra integrazione e inclusione

vere la realizzazione di una società impegnata ad assicurare il primato dei diritti umani (Shakespeare, 2017; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Askonas & Stewart, 2000) e per lo sviluppo di contesti educativi e sociali prossimi. Nato come atto di indirizzo in materia di istruzione ed educazione promosso da organi sovranazionali come UNESCO e Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, il modello teorico dell'educazione inclusiva guarda al superamento di logiche di risposta individuali o localizzate, tipiche di sistemi di accudimento o assistenziali dei soggetti ritenuti più deboli, mediante il cambiamento dei contesti educativi e di vita e garantendo equità ed uguaglianza di opportunità di sviluppo, al di là dei modi personali del funzionamento (Miatto, 2023). Il punto di partenza di una educazione inclusiva necessita sempre di tenere conto della capacità personale di ampliare lo spazio di valorizzazione dell'esistente (Ainscow, 2007; Askonas & Stewart, 2000), anche mediante la ricerca, impattando direttamente con le relazioni tra persone nei diversi contesti di vita, con la tipologia di cambiamenti possibili richiesti in ogni singolo contesto e con le modalità attraverso cui tali cambiamenti debbano avvenire.

L'inveramento della transizione alla vita adulta, secondo la prospettiva di una educazione inclusiva, necessita di compiersi, dunque, in contesti sociali ampi e plurali in cui sia possibile sperimentare partecipazione e pari opportunità di realizzazione, nonché connessioni plurime tra soggetti, in cui poter mettere a valore le diversità, la pluralità delle aspettative personali, la collaborazione e il lavoro di gruppo (Lascioli, 2014).

Su queste basi teoriche, il presente contributo, dà conto dell'attivazione di una proposta progettuale di servizio per le transizioni sulla quale si è attivato un percorso di ricerca che guarda alla realizzazione di percorsi di accompagnamento alla residenzialità e alla occupabilità inclusivi per giovani e giovani adulti con disabilità intellettiva. Nel suo complesso la proposta coinvolge, nell'ambito dei finanziamenti del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, soggetti pubblici e privati che animano la *Rete Interagendo*, attiva nell'Ambito Territoriale Sociale VEN_09 (ATS 9) che riunisce 37 comuni della provincia di Treviso.

2. Genesi della proposta *Real Life*

In via generale, il termine del periodo scolastico, per i giovani con disabilità, è spesso connotato da disorientamento rispetto alle scelte per il proprio futuro. In gioco sono le reali possibilità di concretizzare progetti per l'autonomia e lo sviluppo di sé, sia in relazione all'accesso al mondo del lavoro o a percorsi di studio superiore, sia all'indipendenza abitativa e alla sperimentazione di forme di coabitazione. Accade un vero e proprio cambiamento di *status*, in cui il giovane passa da essere uno studente ad essere "un altro", tendenzialmente inoccupato, prima ancora che occupato all'interno di servizi dedicati a carattere semiresidenziale o residenziale. Cresciuti in un sistema di educazione, istruzione e formazione che ha posto basi conoscitive, abilità e competenze, oltre che occasioni di socializzazione tra pari, i giovani con disabilità sono chiamati, per il loro futuro, a confrontarsi con le opportunità di vita che il territorio offre. In particolare, con il sistema di risorse e i servizi disponibili, valutando anche eventuali accessi a offerte di lavoro simulato o protetto, o a percorsi di acquisizione di competenze per la vita. Tuttavia, queste opportunità rischiano di non facilitare l'inclusione nella vita reale e nella società, in quanto spesso poco allineati con il sistema produttivo locale, nonostante grandi sforzi progettuali e multi-attore tra soggetti pubblici e privati (Miatto et al., 2024; Marchisio & Curto, 2019).

Sebbene i servizi territoriali offrano un contributo significativo per sostenere i progetti di vita di giovani con disabilità intellettiva, appare di utilità l'incremento di esperienze innovative in grado di consentire ai giovani in uscita dal sistema scolastico di sperimentarsi negli aspetti della vita quotidiana, con l'obiettivo di contribuire a sviluppare un'identità adulta e competenze per l'autonomia (Contardi, 2022). Questa stessa necessità di sostenere aree di autonomia utili nella vita di tutti i giorni è rinvenibile nelle esperienze di molte persone con disabilità, a cui viene offerto l'accesso a servizi semi-residenziali, residenziali o a percorsi di inserimento lavorativo (Giraldo, Bianquin & Sacchi, 2021). È su questo ter-

reno complesso che prende vita la proposta progettuale *Real Life* con l'obiettivo di concorrere a dare risposta ad una crescente esigenza di soluzioni innovative di inclusione sociale e di servizi per la residenzialità che si registra tra le persone con disabilità nella fascia 18-40 anni, così come anche dalle risultanze dei tavoli di lavoro dei Piani di Zona dell'area disabilità svolti all'interno dell'ATS 9². Nel suo complesso *Real Life* mette a tema tre azioni progettuali nell'arco del triennio 2023-2025. La prima, oggetto della nostra ricerca in corso, prevede la realizzazione di percorsi personali di sviluppo delle autonomie per la definizione del Progetto di vita, definiti *Campus delle abilità*. La seconda azione, invece, è orientata all'ambito abitativo ed è finalizzata a concretizzare esperienze di *co-housing* per adulti con disabilità. La terza azione, infine, prevede l'attivazione di percorsi di formazione volti a fornire nuove competenze lavorative alle persone con disabilità, orientate anche al lavoro agile.

Entrando nello specifico della prima azione, il contesto in cui nascono percorsi di accompagnamento individuale e in situazione di piccolo gruppo (massimo quattro persone), è caratterizzato dall'utilizzo del concetto di *Campus*. Si tratta di un insieme di 8 interventi di accompagnamento alla vita adulta (*Campus*) volti allo sviluppo di aree di autonomia e proposti all'interno di una rete multi-attore diffusa nel territorio *target* che riunisce enti pubblici, soggetti del terzo settore, università e che offre risposte localizzate nell'ambito del vasto bacino geografico dell'ATS 9 dentro a una regia unitaria comune.

La nozione articolata di *Campus* consente il consolidamento di logiche di azione di rete e di sistema, per l'offerta di risposte di prossimità nella transizione alla vita adulta sulla base dei bisogni e dei desideri dei diretti interessati.

Sul piano fattuale, ogni intervento è proposto a giovani adulti con disabilità, intercettati nella rete dei servizi e prevede un'attività comune di *welcome* tra tutti i partecipanti della durata di 12 ore e 6 ore di attività settimanale, per un periodo complessivo di cinque mesi (140 ore). Ogni partecipante al *Campus* è, infine, accompagnato da una figura educativa di riferimento (*coach*) con la funzione di supportare l'analisi personale dei bisogni di autonomia e le conseguenti strategie per dar loro risposta. Il *coach* rappresenta una importante figura di raccordo all'interno della rete dei soggetti che sostengono l'iniziativa *Real Life*.

3. Disegno della ricerca

La sperimentazione di proposte progettuali per rispondere ai bisogni di una comunità che si interroga su come accompagnare la transizione alla vita adulta di giovani con disabilità necessita di incontrare anche lo sguardo della ricerca, capace di intercettare nessi e traiettorie possibili per offrire risposte di senso e di sistema, a singoli e alla comunità. In specie, la ricerca pedagogico-speciale muove dalla necessità di rendere l'atto educativo che si inverte nelle relazioni umane un forte agente di capacitazione, autodeterminazione e autorealizzazione a servizio di e per una società inclusiva (Bocci, 2021). Dentro a tale intenzionalità di indagine, il progetto *Real Life* è scenario che accoglie un'attività di ricerca qualitativa (Cardano, 2011) che ha l'obiettivo di osservare, attraverso interviste discorsive e un laboratorio di *photovoice*, lo svolgersi di percorsi di accompagnamento alla vita adulta di 18 giovani con disabilità intellettiva, indagandone i vissuti e le prospettive future, in ordine al personale progetto di vita. È altresì obiettivo di indagine, lo studio delle mappe relazionali e delle reti sociali diffuse sul territorio dei partecipanti al *Campus* (Van der Weele & Bredewold 2021; Wehmeyer & Shogren, 2017; Beail & Williams, 2014).

Nell'ambito del disegno generale della ricerca sono previste tre fasi di azione. La prima, di *pretest*, coincide con la messa a punto degli strumenti e con la verifica della tenuta delle concettualizzazioni che li sostanziano. In questa fase sono coinvolti due *coach* e tre partecipanti alle attività del *Campus*.

2 Cfr. <https://www.aulss2.veneto.it/Piani-di-Zona> (consultato in data 31 maggio 2024)

La seconda fase, invece, prevede la somministrazione di interviste discorsive agli otto *coach* coinvolti e ai destinatari dell'azione progettuale. Con i primi, l'indagine guarda a cogliere aspettative e significati in relazione ai percorsi di vita indipendente attivati nel *Campus*, oltre ad elementi di valore e di criticità relativi alla proposta di accompagnamento. Con i secondi, invece, l'intervista ha lo scopo di sondare la scelta di partecipare al *Campus*, gli obiettivi personali di sviluppo di aree di autonomia, le prospettive future e le risorse relazionali di supporto per il personale progetto di vita.

In una terza fase, infine, è proposto ai partecipanti dei diversi *Campus* un laboratorio di *photovoice* (Wang, Burris, 1997), inteso come strumento partecipativo che offre l'occasione, ai diretti interessati di documentare l'esperienza del *Campus* e di evidenziare risorse e criticità per i loro progetti futuri di indipendenza. Tale metodologia, mediante l'utilizzo della fotografia offre, ai partecipanti alla ricerca, la possibilità di esprimere il loro punto di vista sul tema indagato, facilitando l'emersione di ulteriori frammenti di narrazione personale a completamento di quelli raccolti attraverso l'intervista.

Gli esiti delle interviste e quanto emerge dal laboratorio di *photovoice*, al termine del progetto *Real Life*, previsto nel 2025, consentiranno di promuovere dialogo critico all'interno della rete di soggetti che animano la proposta progettuale *Real Life* nell'ambito dell'ATS 9, e non per ultimo di coinvolgere le famiglie e gli affetti dei partecipanti al *Campus*, parte integrante dell'esperienza di transizione alla vita adulta.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of research in special educational needs*, 7 (1), 3-7.
- Ainscow M., Booth T., & Dyson A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Askonas P., & Stewart A. (Eds.) (2000). *Social inclusion. Possibilities and Tensions*. London: Macmillan Press.
- Beail N., & Williams K. (2014). Using qualitative methods in research with people who have intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27 (2), 85-96.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Cardano M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino.
- Contardi A. (2022). *Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva*. Roma: Carocci.
- Giacconi C. (2015). *Qualità della Vita e Adulti con Disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giraldo M., Bianquin N., & Sacchi F. (2021). Step into adulthood: Exploring transition experiences of young adults with disabilities through a narrative inquiry. *Rivista italiana di educazione sanitaria, sport e didattica inclusive*, 5 (4), 1-14.
- Lascioli A. (2014). *Verso l'Inclusive Education*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Marchisio C., & Curto N. (2019). *Diritto al lavoro e disabilità. progettare pratiche efficaci*. Roma: Carocci.
- Miatto E. (2023). *Attenti all'intero. Accompagnare la vita adulta delle persone con disabilità*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Miatto E., Pellizzari C., Sacchi F., & Friso V. (2024). Indagare l'accessibilità del lavoro delle persone con disabilità. Il contributo della Pedagogia Speciale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23 (2), 79-89.
- Pinnelli S. (2015). La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14 (2), 183-194.
- Shakespeare T. (2017). *Disability. The basics*. New York: Routledge.
- Van der Weele S., & Bredewold F. (2021). Shadowing as a qualitative research method for intellectual disability research: Opportunities and challenges. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46 (4), 340-350.
- Visentin S. (2016). *Progetti di vita fiorenti. Storie sportive tra disabilità e Capability*. Napoli: Liguori.
- Wang C., & Burris M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24 (3), 369-387.
- Wehmeyer M.L., & Shogren K.A. (Eds.). (2017). *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability*. New York: Routledge.

I *non traditional student* e formazione universitaria: dall'identificazione alla costruzione di uno strumento per la rilevazione delle caratteristiche e dei bisogni

Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Elena Abbate, Alessia Bevilacqua

Università del Salento

stefania.pinnelli@unisalento.it, andrea.fiorucci@unisalento.it,
elena.abbate@unisalento.it, alessia.bevilacqua@studenti.unisalento.it

Abstract

Il contributo si colloca all'interno delle azioni di orientamento e tutorato previste dal progetto POT-CARE LM85bis e pone l'attenzione su una popolazione di studenti universitari *non traditional* che, per specifiche situazioni di vita, di svantaggio o di vulnerabilità, potrebbero vivere percorsi di studio ed esperienze di partecipazione o di condivisione accademica limitate e inadeguate, in termini di equità e pari opportunità. Sebbene l'espressione «non tradizionale» sia ampiamente utilizzata nella letteratura scientifica, è tuttavia difficile rintracciare in essa una definizione unica ed univoca. Una difficoltà che risiede nella pluralità di interpretazioni che la ricerca attribuisce all'espressione *non traditional* sulla base delle dimensioni maggiormente indagate (età, stato civile/lavorativo, *caregiving*, disabilità, svantaggio socioeconomico, etc.) o delle interazioni tra le stesse (Chung, Turnbull e Chur-Hansen, 2017). Partendo da questa premessa, richiamando la letteratura di settore, il contributo presenta lo sfondo teorico e interpretativo del percorso di costruzione di due strumenti di indagine: il Questionari per la rilevazione dei bisogni degli studenti in uscita dalla scuola superiore e il Questionari per la rilevazione dei bisogni degli studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dei diciannove Atenei coinvolti nella rete POT-CARE Costruire Azioni di Orientamento e formazione alla professione insegnante nel Rapporto educativo tra scuola e università.

Parole chiave: *non traditional student*; inclusione; università; orientamento; supporto alla didattica

1. La cornice teorica e interpretativa del costrutto di *non traditional student*

Negli ultimi decenni, la popolazione studentesca scolastica e universitaria è cambiata in modo significativo (MacDonald, 2018), a seguito delle trasformazioni sociali e culturali che hanno investito i Paesi sviluppati (Schuetze & Slowey, 2002).

La prima trasformazione riguarda le università, le quali sono passate dall'essere considerate un sistema formativo d'élite ad un sistema di massa. A ciò si sommano: la rapidità dei cambiamenti tecnologici e delle innovazioni digitali e la richiesta di competenze professionali capaci di rispondere alle rapide trasformazioni dell'economia globale (Ross-Gordon, 2011).

Una delle categorie di studenti che interessa la popolazione studentesca odierna è quella dei cosiddetti studenti non tradizionali, conosciuti anche come *adult learner*: una popolazione di studenti universitari che cresce più velocemente rispetto a quella tradizionale e rappresenta, secondo il *National Center for Education Statistics* oltre il 71% degli studenti iscritti nelle università americane, prevedendo, per l'anno 2024, un ulteriore aumento del 14% (Ross-Gordon, 2011; MacDonald, 2018).

Questo processo ha prodotto un'eterogeneizzazione e un'espansione della compagine studentesca, tale da sollecitare le università e i contesti scolastici ad accogliere e rispondere in maniera puntuale ed efficace ad una varietà di bisogni emergenti (MacDonald, 2018), riconoscendo lo status di *non traditional* a chi in passato veniva escluso o sottorappresentato per differenti background personali, socio-

culturali o economici, ma che ora rivendica opportunità reali di partecipazione alla vita scolastica e accademica (Schuetze & Slowey, 2002).

Tale riconoscimento è il risultato dello sforzo di concettualizzare tale categoria di studenti per la quale la letteratura propone differenti accezioni.

Emergono, infatti, discordanze significative circa i criteri di identificazione degli studenti non tradizionali nei diversi contesti universitari (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2017) oltre le suddette categorie generali.

Tra i criteri emersi in letteratura è possibile annoverare: l'età, i ruoli multipli, la modalità di studio, gli anni di latenza tra la fine di un grado di istruzione e la successiva iscrizione a un corso universitario, lo status di pendolare o fuori sede, lo status di lavoratore, il sesso, il percorso di ammissione, l'iscrizione a programmi "non tradizionali", lo svantaggio linguistico-culturale-sociale, la disabilità, l'etnia e il possesso di un precedente titolo accademico (Osam, Bergman & Cumberland, 2017; Ives & Castillo-Montoya, 2020; Macdonald, 2018; Southall, Wason & Avery, 2016; Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2017).

Un'interpretazione dinamica e non standard del costrutto, fa sì che i suddetti criteri, si combinino e varino tra di loro (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2017), costituendo un mosaico di possibili configurazioni del profilo *non traditional*. Resistendo alla possibilità di una definizione univoca e onnicomprensiva, riproducendo, viceversa, una rappresentazione parziale dello studente *non traditional* (Holmegaard, Madsen & Ulriksen, 2017).

Un'interpretazione efficace del costrutto dal punto di vista della stabilità e transitorietà della condizione di *non traditional* si rintraccia nello studio di Macari et al. (2006): gli autori concettualizzano la condizione di studente "non tradizionale" come una variabile dinamica e mutevole, dal momento che il frame temporale di inizio e di fine della natura di studente non tradizionale non è prevedibile in maniera scandita e precisa. Gli autori hanno ritenuto opportuno sviluppare una scala sulla base della quale è possibile considerare gli studenti minimamente, moderatamente o altamente non tradizionali, in base al numero di criteri soddisfatti (Macari, Maples & D'Andrea, 2006).

È così che viene rimarcata la natura fluida del costrutto di *non traditional student*, il cui significato può variare a seconda del contesto sociale, geografico e sistemico nel quale è condotta una ricerca (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2014).

2. Dall'identificazione alla mappatura dei bisogni: la sfida formativa contro le disuguaglianze

La necessità di comprendere i fattori e le esperienze associate all'accesso e al successo degli *adult learner* nelle università è divenuta un campo di ricerca rilevante (Venegas-Muggli, 2020) che ha permesso di accendere un faro sulle molteplici difficoltà che questi studenti incontrano negli ambienti formativi, che possono limitare la loro partecipazione alla vita scolastica e/o accademica e che rappresentano dei fattori di rischio per la dispersione scolastica, l'insuccesso e la frustrazione di questi studenti (Macdonald, 2018).

Tra i vari fattori che compromettono il percorso formativo dei *non traditional student*, è possibile collocare lacune insite nelle modalità di insegnamento, in primis nelle strategie didattiche adottate dai singoli docenti, nonché nel processo di apprendimento, ad esempio, la reperibilità dei materiali e il tempo di studio a disposizione.

Come sottolinea Haggis (2006), mentre la popolazione studentesca è cambiata radicalmente, il curriculum e la cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento sono cambiati a un ritmo più moderato (Holmegaard, Madsen & Ulriksen, 2017), producendo un divario che si traduce inevitabilmente in forme di svantaggio.

Pertanto, è importante considerare come si possa adattare il curriculum alle esigenze di tale popolazione studentesca, andando a minimizzare l'impatto che le scelte metodologiche dei docenti hanno sul potenziale e sulla motivazione degli studenti (Breithaupt & Eady, 2014; Holmegaard, Madsen & Ulriksen, 2017; Macdonald, 2018), calibrandole sulle peculiarità e sugli interessi degli studenti non tradizionali presenti nei loro corsi.

Le convinzioni che un docente ha sul processo di insegnamento e apprendimento rivestono un ruolo decisamente importante dal momento che possono influenzare i comportamenti degli studenti: un docente che predilige approcci pedagogici magistrocentrici, difficilmente vedrà la necessità di differenziare i contenuti o le attività in base allo status tradizionale/non tradizionale di uno studente (Breithaupt & Eady, 2014).

Incentivare una didattica inclusiva può essere una buona pratica educativa per gestire le sfide della diversità degli studenti non tradizionali, consentendo un soddisfacente proseguimento degli studi per studenti con esigenze diverse e variegate.

Una didattica flessibile e universale veicola la necessità di utilizzare differenti metodologie, le quali possano rispondere ai molteplici e differenti bisogni della popolazione studentesca, creando ambienti di apprendimento che offrano possibilità di accrescere le proprie competenze in contesti stimolanti. In questi setting, trovano spazio l'interazione tra pari, lo sviluppo di una rete comunitaria e l'opportunità di aggiornamento formativo sulla base delle attitudini e delle preferenze personali (Breithaupt & Eady, 2014).

In questo scenario, l'Universal Design for Learning può essere considerata una prospettiva pedagogica fondamentale per promuovere una didattica universitaria inclusiva capace di garantire pari opportunità a tutti gli studenti (tradizionali e no) attraverso l'applicazione dei principi, delle linee guida e dei rispettivi punti di verifica che costituiscono l'approccio metodologico universale (CAST, 2018), orientato a dar voce agli studenti e alla variabilità individuale di ciascuno (Murawski & Scott, 2021).

Quest'approccio promuove il processo di progettazione inclusiva proattiva (Coyne, Pisha, Dalton, Zeph & Smith, 2012), che consente di ridurre in maniera esponenziale la necessità degli studenti di ricercare costantemente un supporto da parte del docente a causa di un'offerta formativa non adeguata (Cumming & Rose, 2021).

Oltre alle metodologie didattiche, in un ambiente di apprendimento positivo per gli studenti non tradizionali, rivestono un ruolo d'importanza le interazioni con i docenti (Macdonald, 2018): avere un contatto diretto con il proprio docente, ricevere continui feedback, partecipare ad incontri programmati possono essere considerati soluzioni utili per alimentare la motivazione degli studenti, diminuire il loro livello di ansia e aiutarli alla persistenza. I docenti che utilizzano la motivazione estrinseca positiva incrementano nel discente adulto il senso di investimento e di valore nella propria scuola, come sistema organizzativo, e nella propria formazione (Macdonald, 2018).

Un contesto educativo efficace non deve ridurre la sfera di bisogni solo agli studenti con disabilità certificata, ma deve anche guardare agli studenti non tradizionali considerati a rischio in termini di accesso, persistenza negli studi, partecipazione attiva, successo accademico e inclusione sociale (Coyne, Pisha, Dalton, Zeph & Smith, 2012; Houghton & Fovet, 2012).

Anche il fattore contestuale gioca un ruolo chiave e decreta se si tratti di un supporto o di una barriera per gli studenti non tradizionali: condizioni di vita specifiche, come per esempio l'aver responsabilità domestiche e finanziarie, inducono una mancata integrazione fra pari e nella vita sociale di comunità (Kearney, Stanley & Blackberry, 2018).

3. I questionari per la rilevazione dei bisogni degli studenti: struttura generale e contenuti

L'analisi della letteratura esposta costituisce la cornice entro cui si colloca l'azione A del progetto POT-care, orientata alla rilevazione e mappatura dei bisogni degli studenti della Scuola Secondaria di Secondo

Grado e di Scienze della Formazione Primaria, attraverso la costruzione di due strumenti di indagine coerenti con tutte quelle variabili personali e sociali implicate nella complessa definizione del costrutto di *non traditional student* (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2014). Si tratta di due questionari, autosomministrati, ovvero compilati direttamente dal rispondente, strutturati attraverso domande a risposta chiusa e rivolti a due target groups:

- a) studenti e studentesse frequentanti le classi IV e V della Scuola Secondaria di secondo grado;
- b) studenti e studentesse iscritti/e al primo anno del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dei diciannove Atenei coinvolti nella rete POT-CARE Entrambi i questionari si sviluppano in sezioni, finalizzate a rilevare, in forma anonima, la presenza di quelle condizioni personali ed essenziali che definiscono il profilo di *non traditional student*, nella variabilità della popolazione studentesca.

3.1 Età

L'età di iscrizione al primo anno di un corso di Laurea rappresenta un criterio che differenzia gli studenti universitari *traditional*, da quelli non *traditional*. A sostegno di questo, la letteratura evidenzia come lo studente *adulto* (con età maggiore di 25 anni), che entra in università dopo anni di latenza, non accedendo all'istruzione post-secondaria nello stesso anno solare in cui consegue il diploma (Gilardi & Guglielmetti, 2011), incontra delle difficoltà nel padroneggiare i codici e le pratiche culturali dominanti all'interno dell'università, perché espressione degli "studenti tradizionali" (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2017). I tempi della transizione dalla scuola secondaria all'università sono considerati, dunque, un possibile indicatore precoce di eventuali difficoltà nel percorso formativo. Inoltre, l'età avanzata richiama altre situazioni di vita come la genitorialità, lo stato occupazionale ecc., dimensioni che impattano sulle esperienze di partecipazione o di condivisione accademica. Nel questionario rivolto agli studenti iscritti al primo anno del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, l'età è una variabile indagata attraverso la scelta tra quattro range: 1) fino ai 21 anni, 2) da 22 a 24 anni, 3) da 25 a 29 anni; 4) dai 30 anni e oltre.

3.2 Svantaggio socio-economico, linguistico e culturale

Wong e Chiu (2019) includono tra gli studenti non tradizionali quelli provenienti da famiglie a basso reddito o appartenenti a minoranze etniche, rilevando come chi giunge da questi contesti non tradizionali e svantaggiati abbia meno probabilità di conseguire risultati più elevati nel percorso di apprendimento universitario, rispetto ai colleghi tradizionali. Ad incidere è, soprattutto per gli studenti di prima generazione (Ives e& Castillo-Montoya, 2020), l'assenza di conoscenza preliminare delle dinamiche accademiche e le inadeguate risorse culturali ed economiche disponibili per sostenere pienamente il percorso di studi. Si pensi, ad esempio, all'impari opportunità di accesso alla mobilità internazionale rispetto a chi presenta condizioni economiche privilegiate (Eurostudent, 2021). Considerando l'attenzione che la letteratura dedica a queste dimensioni, in entrambi i questionari, sono utilizzati due criteri per rilevare il piano economico e culturale: 1) il livello di istruzione delle famiglie di origine degli studenti, facendo riferimento al titolo di studio dei padri e delle madri, (utilizzando quello di livello più elevato) 2) il supporto economico ricevuto dalle famiglie. L'attenzione sull'appartenenza a minoranze etniche sposta lo sguardo sull'identità socioculturale dello studente e sul conseguente grado di integrazione raggiunto nel contesto sociale, scolastico e accademico, che determina in termini di partecipazione, le opportunità di aderire ai valori, alle credenze e alle consuetudini dei contesti scolastici o accademici di riferimento. Pertanto, l'appartenere a gruppi etnici minoritari o avere una lingua madre differente dall'italiano può rappresentare una barriera su un duplice fronte: quello dell'inclusione sociale e quello sull'accessibilità ad apprendimenti di qualità.

Nel questionario, le suddette dimensioni vengono indagate attraverso la rilevazione della nazionalità, se italiana, comunitaria ed extra-comunitaria, richiedendo ai rispondenti i Paesi specifici di provenienza. La presenza del gap linguistico e il suo impatto, invece, si rilevano rispondendo alla domanda specifica “L’italiano è la tua prima lingua, ovvero la lingua madre?”, e ancorando l’opzione di risposta negativa all’individuazione dell’ambito in cui si avvertono maggiori difficoltà: nella didattica (comprendere, esporre, durante le lezioni, le attività laboratoriali, le interrogazioni e le prove di verifica, gli esami l’interazione con i docenti, ecc.), nello studio individuale (reperire/e comprendere i materiali di studio, i libri di testo, ecc.), nella partecipazione (interagire, socializzare, instaurare relazioni con i compagni di classe/corso partecipare alle attività extra-scolastiche/accademiche, inserimento nelle rappresentanze studentesche, ecc.).

3.3 Genitorialità e caregiving

Quimby e O’Brien (2006) affermano che tra gli studenti non tradizionali rientrano quelli chiamati a conciliare il doppio ruolo di studente e genitore, situazione che è spesso associata a fattori di stress o a preoccupazioni specifiche legate alla percezione di autoefficacia accademica e genitoriale. La presenza, il numero e l’età dei figli sono indicatori utili a valutare l’impatto che la genitorialità e soprattutto i correlati impegni di cura hanno sulle condizioni di vita e di studio degli studenti-genitori. Un sovraccarico di ruoli che, in alcuni casi, si traduce in fenomeni di drop-out o rallentamento nel conseguimento del titolo (Scott, Burns & Cooney, 1996). Nel questionario, la dimensione della genitorialità e le ricadute sul percorso di studi è indagata sia tra gli studenti della scuola secondaria, sia tra gli studenti universitari attraverso la rilevazione dello stato di gravidanza o maternità nelle studentesse e per ogni altro rispondente attraverso la richiesta di indicare la presenza, il numero e (solo per gli universitari) l’età del figlio più giovane.

La responsabilità di cura e di assistenza verso i famigliari, ovvero rivestire il ruolo di caregiver rappresenta un’ulteriore variabile di caratterizzazione dei *non traditional*. Questa variabile è rilevata in entrambi i questionari 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 delle precedenti domande 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 ecc.), l’indagine rileva la presenza di una situazione di svantaggio, analizzandone anche le ripercussioni sui percorsi di studio.

3.4 Lavoro

I risultati della nona indagine Eurostudent (2021) riportano che in Italia uno studente su quattro ha un lavoro retribuito, svolto contemporaneamente agli studi; questa diffusione non mostra differenze sostanziali in rapporto al genere. Le caratteristiche del lavoro studentesco cambiano con il crescere dell’età, registrando una maggiore prevalenza del lavoro continuativo o stabile rispetto al temporaneo, man mano che si avvicina la soglia dei trent’anni. Nel presente studio, la variabile occupazione lavorativa è stata analizzata su tre livelli: 1) la regolamentazione del rapporto di lavoro, 2) la tipologia (temporaneo, a tempo determinato o indeterminato) 3) l’orario di lavoro (antimeridiano, pomeridiano o entrambi). Riguardo poi, lo stato occupazionale indicato dallo studente, nell’indagine, si approfondiscono altri aspetti correlati, in particolare: se il lavoro garantisca un’autonomia finanziaria; se è avvenuta la dichiarazione dello status di studente-lavoratore al momento dell’immatricolazione per usufruire dei benefici riconosciuti dal Corso di laurea e se quest’ultimi sono realmente di aiuto nella gestione della carriera universitaria.

3.5 I bisogni formativi ed educativi speciali

Tra le variabili implicate nel processo di costruzione del profilo dei *non traditional student*, i Bisogni Educativi Speciali assumono un ruolo di rilevanza particolare, perché rimandano ai principi di inclusione scolastica (*Inclusive Education*) che permeano l'intero sistema educativo italiano. L'idea che la formazione scolastica e universitaria debba volgere lo sguardo sulle esigenze di tutti gli allievi, accomodando ragionevolmente (ONU, 2006) i linguaggi, i percorsi e gli ambienti per accogliere la pluralità di storie, di bisogni e per favorire il miglior funzionamento della persona (OMS, 2001), ha portato negli anni un notevole incremento dell'emersione di studenti con Bisogni educativi speciali iscritti ai percorsi di istruzione superiore e universitaria, accompagnato da una migliore erogazione di servizi a supporto della frequenza e dello studio (Bellacicco, 2017). Partendo da questa premessa, in entrambi i questionari, sono state inserite tre domande che rilevano nei diversi target groups: 1) la presenza e la tipologia di disabilità (sensoriali, motorie e cognitive, sindromi genetiche) 2) la presenza e la tipologia di disabilità di un disturbo (legato alla sfera emotivo-relazionale, al linguaggio, all'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. Pur non rientrando in alcune delle definizioni di *non traditional student* presenti in letteratura (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2017; Wong & Chiu, 2019; Ives & Castillo-Montoya, 2020), si è ritenuto utile inserire anche una domanda per la rilevazione dello studente con valutazione di plusdotazione.

3.6 Carriera d'atleta e doppia frequenza

Partendo dalla letteratura che definisce *non traditional* gli studenti che ricoprono, durante il percorso di studi, più ruoli come nel caso dello studente lavoratore, genitore e caregiver, il presente studio ha esteso il criterio del *multiple role* (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2017) anche agli studenti atleta, ovvero gli studenti praticanti un'attività sportiva agonistica di alto livello. In Italia, la *Dual Career* nella scuola secondaria è ampiamente riconosciuta e supportata sia sul piano normativo (L. 13 luglio 2015, n.107; DM. n. 43 del 3 marzo 2023) sia su quello didattico, attraverso la predisposizione del Progetto Formativo Personalizzato (PFP) da parte del consiglio di classe per tutelare il diritto allo studio degli studenti e promuovere il loro successo formativo. Anche in ambito universitario, diversi atenei offrono programmi *Dual Career* finalizzati ad aiutare lo studente a coniugare l'impegno sportivo di alto livello con quello dello studio. In entrambi i questionari, quest'ultimo aspetto è indagato interpellando lo studente atleta sulle aree in cui maggiormente avverte l'impatto del doppio ruolo. Tra le opzioni di riposta a disposizione sono riportate le difficoltà: nella frequenza regolare delle lezioni, nel trovare il tempo per lo studio individuale, nel riuscire a rispondere agli appelli d'esame, nel coltivare le relazioni con i colleghi e nella partecipazione attiva alla vita universitaria.

3.7 Pendolarità e fuori sede

Il pendolarismo costituisce un aspetto significativo dell'esperienza degli studenti universitari, soprattutto per coloro che provengono da famiglie in condizioni socio-economiche di svantaggio e difficoltà. Questi studenti spesso tendono a scegliere il corso di studi in base alle proprie possibilità economiche, invece che alle proprie ambizioni o aspirazioni accademiche e professionali; pertanto, il pendolarismo appare come una "strategia di sopravvivenza", ovvero scegliere forzatamente il "localismo" pur di continuare a studiare (Eurostudent, 2021).

A differenza dei pendolari, i "fuori sede", che in Italia nel 2019/2020 rappresentavano il 28% degli studenti universitari (CNSU, 2022), devono affrontare le criticità legate all'aspetto abitativo, che talvolta possono avere un impatto determinante sul percorso di studio.

Nel target group, entrambe le dimensioni sono indagate attraverso la domanda specifica che rileva la presenza di una o dell'altra condizione e, ancorata alle opzioni di risposta, la conseguente richiesta di specificare le relative difficoltà esperite. Nel caso del pendolarismo, le criticità su cui il rispondente deve riflettere riguardano i trasporti, i tempi morti, gli orari delle lezioni e lo studio fuori casa nei luoghi comuni (sale studio). Di contro, gli studenti "fuori sede" devono indicare quali difficoltà incontrano rispetto alla disponibilità e costo degli alloggi, all'organizzazione della quotidianità (gestione/pulizia dell'alloggio, preparazione pasti) e alla convivenza e condivisione dell'abitazione con persone estranee.

4. Conclusioni

A conclusione delle fasi di progettazione e di verifica della tenuta dello strumento di ricerca entrambi i questionari sono stati somministrati attraverso la piattaforma *Microsoft Forms*.

La letteratura scientifica ha ampiamente dimostrato che il concetto di non tradizionale 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 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 ed universitario nazionale. Pertanto, coerentemente con lo scopo della ricerca, al centro del presente contributo si pone 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. 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 è principalmente per le istituzioni accademiche, spinte a rafforzare la propria progettualità formativa verso tutte quelle istanze che chiedono di essere riconosciute nella loro peculiarità, orientando le scelte metodologiche alla promozione di un "contesto valorizzante" (Caldin & Scollo, 2018), scevro da fattori barrieranti e *ragionevolmente accomodato* (ONU, 2006).

Riferimenti bibliografici

- Bellacicco R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 25-42.
- Bowe F.G. (2000). *Universal design in education: Teaching nontraditional students*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Brinthaup T. M., & Eady E. (2014). Faculty members' attitudes, perceptions, and behaviors toward their non-traditional students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(3), 131-140.
- Caldin R., & Scollo S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis Rivista semestrale per le professioni educative* 3, 49-60.
- CAST (2018). *Universal Design for learning guidelines version 2.2*. Retrieved 29 Maggio 2024 from <http://udlguidelines.cast.org>
- Chung E., Turnbull D., & Chur-Hansen A. (2017). Differences in resilience between traditional and non-traditional university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77-87.
- Chung E., Turnbull D., & Chur-Hansen A. (2014). Who are non-traditional students? A systematic review of

- published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224-1238.
- CIMEA (2021). Nona indagine Eurostudent. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari: 2019-2021. Roma: Associazione Cimea.
- CNSU, Rapporto sulla condizione studentesca 2022. Retrieved 29 Maggio 2024 from www.cnsu.miur.it
- Coyne P., Pisha B., Dalton B., Zeph L. A., & Smith N. C. (2012). Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162-172.
- Cumming T. M., & Rose M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, 49(5), 1025-1043.
- DM. 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>.
- Holmegaard H. T., Madsen L. M., & Ulriksen L. (2017). Why should European higher education care about the retention of non-traditional students? *European Educational Research Journal*, 16(1), 3-11.
- Houghton M., & Fovet F. (2012), Reframing Disability, reshaping the provision of services. *Communiqué*, Vol. 13(1), 16-19.
- Ives J., & Castillo-Montoya M. (2020). First-generation college students as academic learners: A systematic review. *Review of Educational Research*, 90(2), 139-178.
- Kearney J., Stanley G., & Blackberry G. (2018). Interpreting the first-year experience of a non-traditional student: A case study. *Student Success*, 9(3), 13-23.
- 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. (2006). A comparative study of psychosocial development in non-traditional and traditional college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 7(3), 283-302.
- MacDonald K. (2018). A review of the literature: The needs of nontraditional students in postsecondary education. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, 5(4), 159-164.
- Murawski W.W., & Scott K.L. (2021) (Eds.), *Universal Design for Learning in pratica- strategie efficaci per l’apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.
- OMS (2001). *ICF CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- 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. (2017). An integrative literature review on the barriers impacting adult learners’ return to college. *Adult Learning*, 28(2), 54-60.
- Quimby J. L., & O’Brien K. M. (2006). Predictors of well being among nontraditional female students with children. *Journal of Counseling & Development*, 84(4), 451-460.
- Ross-Gordon J. M. (2011). Research on adult learners: Supporting the needs of a student population that is no longer nontraditional. *Peer Review*, 13(1), 26-29.
- Schuetze H. G., & Slowey M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher education*, 44, 309-327.
- Scott C., Burns A., & Cooney G. (1996). Reasons for discontinuing study: The case of mature age female students with children. *Higher education*, 31(2), 233-253.
- Southall J., Wason H., & Avery B. (2016). The transition to Higher Education for non-traditional, commuter students-a synthesis of recent literature to enhance understanding of their needs. *Student Engagement and Experience Journal*, 5(1).
- Venegas-Muggli J. I. (2020). Higher education dropout of non-traditional mature freshmen: The role of sociodemographic characteristics. *Studies in Continuing Education*, 42(3), 316-332.
- Wong B., & Chiu Y. T., (2019). Swallow your pride and fear’: the educational strategies of high-achieving non-traditional university students. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 868-882.

Equità e giustizia per una scuola inclusiva

Giorgia Ruzzante

*Libera Università di Bolzano
giorgia.ruzzante@unibz.it*

Abstract

Il contributo vuole indagare la tematica del diritto all'istruzione come diritto umano, attraverso il quale la scuola adegua le proprie metodologie e strumenti alle necessità degli studenti, in ottica inclusiva, attraverso la rimozione o l'attenuazione delle barriere ed aumentando i facilitatori, in ottica ICF. Il diritto all'inclusione scolastica deve ancora compiersi pienamente, in quanto è tutelato nella normativa ma non è sempre concretamente messo in atto, dato che la questione della mancanza delle risorse dovuta alla crisi economica mina il diritto sociale all'istruzione (Matucci, 2019). L'equità dei sistemi scolastici è un concetto giuridicamente rilevante e già all'interno della Costituzione si possono rinvenire i fondamenti della scuola inclusiva (Matucci, 2020). Rawls (2002) intende la "giustizia come equità". Giustizia ed equità sono termini che si coniugano bene a quelli inclusivi: garantire l'equità significa infatti dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno, considerando il fatto che il punto di partenza non è uguale per tutti, come già affermava don Milani con il suo monito "Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali".

Parole chiave: equità; giustizia; diritto; istruzione; inclusione

1. Il diritto all'istruzione

La nascita dello Stato sociale ha sancito il diritto all'istruzione, garantendo a tutti la possibilità di frequentare la scuola: la Costituzione afferma infatti "la scuola è aperta a tutti".

I fondamenti giuridici del diritto all'istruzione si possono rinvenire negli articoli 33 e 34 della Costituzione. L'articolo 33 è "dedicato agli aspetti organizzativi e funzionali (a quello che è stato definito diritto d'istruzione), seguono, all'art.34, le norme sulla posizione degli utenti e delle loro famiglie (il cosiddetto diritto all'istruzione)" (Matucci & Rigano, 2016, p. 9). L'articolo 34 riconosce, insieme all'art. 3 Cost., il diritto soggettivo all'istruzione, nonostante i possibili ostacoli di ordine economico e sociale.

Il diritto all'istruzione è un diritto umano, in particolare si colloca tra i diritti sociali.

Secondo Matucci & Rigano, il diritto all'istruzione è inteso "sia come diritto di accesso scolastico, assistito, per ciò che riguarda l'istruzione inferiore, dalle garanzie della obbligatorietà e della gratuità, sia quale diritto ad un'istruzione adeguata, e cioè di qualità, sì che lo studente sia guidato con successo verso il raggiungimento dei propri obiettivi formativi, e di crescita, e possa partecipare effettivamente allo sviluppo morale e materiale della società" (Matucci & Rigano, 2016, p. 10).

L'istruzione come diritto umano a sua volta garantisce la possibilità di accesso ad altri diritti in quanto consente il pieno esercizio della cittadinanza, e ciò si concretizza nella scuola anche attraverso la proposta del curriculum di educazione civica (Montanari, Ruzzante & Travaglini, 2022).

Don Milani nel suo *Lettera a una professoressa*, scritto insieme ai ragazzi di Barbiana nel 1967, parla del diritto all'istruzione, con riferimento all'articolo 3 della Costituzione, chiedendo che a tutti fosse garantito pari diritto all'educazione e all'istruzione e non soltanto ai figli della borghesia. Infatti, egli aveva constatato come nella scuola si confermavano le disuguaglianze di partenza, non consentendo il ruolo di "ascensore sociale" della scuola.

Il diritto all'istruzione è definito come diritto umano da varie norme di diritto internazionale, quali la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948, il Patto sui diritti economici, sociali e culturali

del 1966, la Convenzione europea dei diritti dell'uomo, la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (nella quale si definisce tale diritto come *right to education*), e la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia del 1989, che utilizza la medesima dizione: *right to education*. L'OECD parla di equità e qualità dell'istruzione nel rapporto *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* (2012), ricordando che i migliori sistemi educativi sono quelli che combinano l'equità con la qualità, contribuendo così alla crescita economica e al benessere sociale.

Le politiche scolastiche sono atte a garantire l'effettiva possibilità di realizzare nella pratica il diritto all'istruzione, e i tagli alla spesa pubblica spesso vanno proprio ad intaccare il capitolo di spesa relativo all'istruzione. Come afferma Matucci (2019), la mancanza di risorse dovuta alla crisi economica si è tradotta in un disinvestimento economico sulla scuola.

Il diritto, tuttavia, non è da solo sufficiente a garantire un'esperienza scolastica positiva, nella quale lo studente/la studentessa possano sperimentare benessere e inclusione, potendo sviluppare sia il piano relazionale che quello degli apprendimenti. La pedagogia, infatti, in maniera complementare rispetto al diritto, indaga anche le condizioni pedagogico-didattiche che consentono di stare bene a scuola, ponendo attenzione a sviluppare al massimo i talenti degli alunni/e per conseguire il successo formativo. Non ci si accontenta più solo del diritto di tutti ad accedere alla scuola, ma si richiede la realizzazione di una scuola di qualità ed inclusiva, capace di garantire individualizzazione e personalizzazione (Baldacci, 2006) dei percorsi di apprendimento, e Matucci (2016) nota nella scuola di oggi una progressiva tendenza verso il riconoscimento di tale diritto.

L'agenda 2030 dell'ONU consente di avere una prospettiva ampia rispetto all'inclusione, mirata allo sviluppo sostenibile, e per quanto riguarda nello specifico l'educazione inclusiva il goal n.4 afferma: "garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti".

Franco Lorenzoni (2019) afferma che la scuola ha ancora senso che esista perché e forse l'unico luogo rimasto dove si possono creare le condizioni di un mondo un po' più giusto; anche Canevaro mette insieme i termini "scuola inclusiva" e "mondo più giusto" (2013). In questo modo, la scuola viene considerata nel suo potenziale trasformativo e non meramente riproduttivo della società. Citando ancora Lorenzoni, "se la scuola non è migliore della società, cosa ci sta a fare?". È la scuola, infatti, che più di ogni altra istituzione ha un potenziale di cambiamento sociale, potendo modificare il destino degli alunni e delle alunne che le sono affidati. Si assiste oggi ad un progressivo spostamento verso il modello del capitale umano anziché quello dello sviluppo umano per quanto riguarda la scuola (Baldacci, 2022; Ruzzante, 2016). La scuola deve consentire il pieno sviluppo dei talenti degli alunni e delle alunne, "affinché sia una comunità fiorente, in grado di garantire a tutti i suoi membri la possibilità di agency, è necessario che sia anche un contesto inclusivo, nel quale ciascuno possa coltivare i mezzi per realizzare le proprie aspirazioni partecipando alla crescita sociale" (Santi & Ruzzante, 2016, p.66), come afferma l'approccio delle *capability* (Bellanca & Biggeri, 2010), che pone l'autodeterminazione al centro del proprio pensiero.

Ferraro (2023) sottolinea in particolare due innovazioni della scuola italiana realizzate nell'ottica della giustizia sociale: la scuola media unica del 1962 e il tempo pieno nella scuola primaria.

Dewey si occupa del legame tra democrazia ed educazione, affermando che l'educazione ha il compito di formare i cittadini per la democrazia. Come afferma Spadafora (2018), il modello di scuola democratica contempera lo sviluppo delle potenzialità inesprese di ogni studente, attraverso la definizione didattica di un progetto di vita, con la valorizzazione del talento e del merito all'interno delle relazioni educative della classe.

Per Rawls (1989) giustizia ed equità a scuola significano infatti dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno, considerando il fatto che il punto di partenza non è uguale per tutti. Egli sostiene che l'eguaglianza formale delle opportunità è insufficiente dal punto di vista etico-politico, in quanto non tiene conto delle condizioni di partenza, e quindi non permette la giustizia sociale. L'eguaglianza delle opportunità

deve, quindi, essere sostanziale e non formale, come afferma la Costituzione all'art. 3. La scuola, infatti, deve riconoscere tutti i bisogni degli studenti e non solo di alcuni, ed è attraverso la didattica che ciò può concretizzarsi nelle pratiche; Ianes a tale proposito afferma che “il concetto di BES su base ICF rappresenta un passo in avanti verso una maggiore equità, che è uno degli elementi costitutivi di una scuola inclusiva. [...] La lettura del bisogno diventa meno clinicamente orientata e più equa, spingendo la scuola a cogliere e a legittimare tutti i BES, al di là delle differenti eziologie” (2021).

2. Per una didattica equa ed inclusiva: la prospettiva dello Universal Design for Learning

Come si può garantire ad ogni studente e studentessa ciò di cui ha bisogno? Il dilemma della differenza proposto da Norwich (2007) ci fa riflettere su alcune questioni aperte dell'inclusione: come identificare gli studenti con bisogni educativi speciali; quale curriculum proporre; se l'apprendimento è giusto che avvenga in classi e scuole comuni.

L'educazione inclusiva è la modalità di realizzazione concreta del diritto all'istruzione di qualità e l'approccio dello Universal design for learning (UDL) accresce l'inclusività dei contesti di apprendimento e l'accessibilità e fruibilità delle risorse. La pluralità delle metodologie di insegnamento e dei mediatori, principi presenti nelle Linee guida UDL (CAST, 2011) consentono infatti di poter attuare una didattica maggiormente sensibile alle differenze.

UDL consente di valorizzare le differenze come elementi di arricchimento e estensione delle zone di sviluppo prossimale nella comunità di apprendimento, e ciò consente di produrre equità. L'equità nella scuola si attua infatti soprattutto attraverso la partecipazione di tutti alle attività didattiche della classe, con la progettazione e messa a punto di interventi graduati sulle specificità di ogni singolo allievo/a.

Escludere e includere sono due termini apparentemente antinomici, ma nella realtà scolastica si interfacciano su piani molto vicini. Essere nella scuola di tutti ma all'interno di ambienti e attività separate dalla consueta didattica d'aula, infatti, crea esclusione piuttosto che inclusione, generando microesclusioni (*pull and pull out phenomena*, Nes et al., 2018) che alimentano la distanza tra gli allievi e le allieve con bisogni educativi speciali e i compagni e le compagne di classe. I facilitatori di inclusione più importanti sono i docenti (tutti, sia di classe che di sostegno) che devono impegnarsi nell'intercettare i differenti stili cognitivi e le intelligenze multiple degli studenti. A volte gli stessi docenti possono essere barriere anziché facilitatori (Fiorucci, 2019) quando gli alunni non sono messi nelle condizioni di esprimere al meglio e in modo soddisfacente il proprio potenziale di apprendimento.

La differenziazione didattica è “un'impostazione metodologica che propone piani di lavoro idonei per ogni allievo, fondata sulla convinzione che tutti in aula presentano i propri bisogni, i propri problemi e hanno le loro personali potenzialità” (d'Alonzo, 2016, p. 8). Tomlinson (2022) afferma che la differenziazione didattica è un modo di pensare all'insegnamento e all'apprendimento a partire da dove si trovano gli allievi e le allieve con le loro differenze. Ella per prima si è occupata di differenziazione didattica (2006), e il suo modello propone di intervenire su tre aspetti: contenuto, processo e prodotto dell'apprendimento, in quanto l'equità all'interno della scuola interessa la progettazione, la realizzazione e la valutazione delle azioni didattiche.

L'inclusione è un processo che va attentamente costruito e monitorato giorno dopo giorno per limitare la possibilità di involuzioni e regressioni, culturali ancora prima che didattiche (Booth&Ainscow, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*, 1, 2022, 45-54.
- Baldacci M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erickson.
- Bellanca N., & Biggeri M. (2010). *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica*. Technical Report.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Dewey J. *Democrazia e educazione*
- Ferrari M., *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Ferrero V. (2023). La scuola è aperta a tutti. L'impegno per l'equità tra riforme per l'inclusione, autonomia scolastica e altre normative per un'educazione democratica. *Orientamenti Pedagogici*, 70(3), 29-39.
- Fiorucci A. (2019). La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva. *CQIIA Rivista*, 20, 79-90.
- Lorenzoni F. (2019). *I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento*. Palermo: Sellerio.
- Matucci G. (2021). *Ripensare la scuola inclusiva: una rilettura dei principi costituzionali*.
- Matucci G. (ed.). (2019). *Diritto all'istruzione e inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Matucci G. & Rigano F. (Eds.), (2016). *Costituzione e istruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Montanari M., Ruzzante G., & Travaglini A. (2022). Paideia, scuola, pandemia, educazione civica: riflessioni e intrecci in ottica inclusiva. *QTimes*, 14(3), 170-184.
- Nes K., Demo H., & Ianes D. (2018). Inclusion at risk? Push-and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111-129.
- Norwich B. (2007). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. London: Routledge.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Ruzzante G. (2016). La Philosophy for Children per una Buona Scuola (inclusiva), *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 3, 301-309.
- Santi M., & Ruzzante G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 57-74.
- Scuola di Barbiana (2010). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Spadafora G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Spadafora G. (2017). Democracy and Education di John Dewey Ricostruire l'educazione per ricostruire la democrazia. *Studium Educationis*, (1), 37-52.
- Tomlinson A.C. (2022). *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*. Brescia: Scholé.
- Tomlinson A.C. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.

Essere “con” ed essere “tra”: l’inclusione come processo generatore di nuovi significati

Alessia Travaglini, Grazia Lombardi¹

*Università degli studi di Urbino “Carlo Bo”
alessia.travaglini@uniurb.it*

Abstract

L’inclusione descrive un orizzonte ampio che coinvolge il singolo, l’ambiente e le relazioni (Gaspari, 2023). L’individuo, infatti, non opera mai in modo isolato, in quanto si realizza sia in rapporto con l’altro, sia “attraverso la mediazione del mondo”. Nello stesso tempo, gli spazi non sono dei semplici contenitori, ma dei veri e propri contesti vitali privilegiati, all’interno dei quali agiscono sistemi di rappresentazioni sociali specifici: questi ultimi, rispondendo a una matrice abilista, possono inficiare le possibilità degli individui con disabilità (e non solo) di autodeterminarsi (Goodley et al., 2018). Per ripensare i contesti è necessario, pertanto, considerare l’inclusione “come processo trasformativo del pensiero e delle pratiche” (Bocci & De Castro, 2022), che perturba prassi consolidate, generando nuovi orizzonti di senso per il singolo, la collettività e la società.

Parole chiave: Processi inclusivi, Progetto di vita, rappresentazioni sociali, partecipazione.

1. Oltre le categorie, tra rappresentazioni sociali e sguardi evolutivi

I sistemi di categorizzazione seppure fondamentali sul piano socio-cognitivo per la comprensione del mondo e della sua complessità, giocano un ruolo cruciale dal punto di vista sociale, basti pensare alle categorie di genere, etnia, credo religioso o politico, status economico, condizione di disabilità, ecc. Create dall’uomo, quindi, le categorie sociali assumono ed esprimono diversi “costrutti semantici” che implicano e sottendono il significato di parole, frasi, simboli, concetti. In tale ottica, la comunicazione mediante la lingua e i linguaggi possibili, come mezzi veicolari, assumono un forte potere e una vasta influenza sociale. Interazioni comunicative a vari livelli (micro e macrosistemi) fatte di opinioni, convinzioni, credenze, valori, sorreggono impalcature culturali e “sistemi di pensiero”, dando vita a vere e proprie rappresentazioni sociali (Allport, 1954; Moscovici, 1999); quest’ ultime si diffondono in modo reticolare, influenzando percezioni, atteggiamenti e comportamenti, guidando il modo in cui le persone si relazionano tra di loro. “Immagini e parole cristallizzate” si replicano e si autoalimentano attraverso pratiche istituzionali e convenzioni sociali, incorporate in assunti etico-valoriali, azioni politiche, paradigmi educativi (Foucault, 1975). Tuttavia, sovente, le rappresentazioni sociali si tramutano in stereotipi, pregiudizi e, in quanto estensioni di culture e sotto-culture, possono contribuire a creare sistemi dominanti di categorizzazione agiti all’interno della società (Bocci, 2020; Centrone, Guerini & Travaglini, 2023). La spinta verso l’uniformità e il conformismo, sebbene abbia la funzione di ridurre incertezze, soddisfare bisogni di appartenenza e identità sociale (Tajfel, 1978), nella sue accezioni più pericolose, può inibire la creatività, la libertà di pensiero e intensificare l’aumento dei preconcetti marginalizzanti verso determinate categorie di persone, non lasciando spazio alla valorizzazione delle normali differenze e diversità che contraddistinguono il genere umano. Da tale angolazione prospettica, nonostante molte conquiste siano state fatte, studi recenti rilevano ancora forti stigmatizzazioni (Ferreira, 2007) e stereotipi negativi che tendono a negare, seppure in modo velato, l’identità di persone considerate “fuori norma”.

1 Il paragrafo n.1 è stato curato da Grazia Lombardi, il paragrafo n.2, da Alessia Travaglini.

In particolare, negli attuali sistemi occidentali, la discriminazione contro le persone con disabilità è particolarmente difficile da intercettare come “illegittima” poiché la cultura abilista è stata a lungo utilizzata come criterio per escludere o trattare diversamente alcune categorie di persone, ad esempio, producendo meccanismi di pregiudizio implicito. In tal senso, è possibile osservare a livello di rappresentazioni sociali percezioni di “incompetenza”, “dipendenza”, “inferiorizzazione”, “infantilizzazione”, “pietismo”, sistemi istituiti di “etichettamento” delle persone, che possono minare la dignità dell’individuo (Medeghini et al., 2013). Assistiamo, così, a visioni stereotipate, riduttive o penalizzanti: “le persone con disabilità non sono in grado di guidare l’automobile” o “non possono avere una vita sessuale/sentimentale”, “gli alunni con deficit rallentano il programma di classe” ecc., con evidenti ripercussioni che condizionano le spinte emancipative e limitano le capacità legittime di ogni persona di autodeterminarsi (Dirth & Branscombe, 2018; Goodley, et al., 2018). I mezzi che veicolano la comunicazione, come i media tradizionali o i più recenti social network, il web, il design architettonico o, ad esempio, la progettazione di giochi e animazioni per bambini, il mondo dell’arte e dello spettacolo, giocano un ruolo cruciale, potente, nella formazione e nella costruzione delle rappresentazioni sociali. L’immagine spesso stereotipata nei film, nelle notizie e nella pubblicità, nella moda o nello sport, possono rafforzare percezioni negative o compassionevoli, piuttosto che promuovere l’inclusione e la comprensione (Vadalà, 2009). Non per ultime, le norme legislative, le governance politiche attraverso i sistemi educativo-formativi, rischiano di divenire essi stessi antitetici rispetto alla prospettiva inclusiva. In tale direzione, una recente indagine esplorativa, in corso, del nostro gruppo di ricerca, ha come fine quello di indagare il punto di vista degli studenti iscritti ai corsi di laurea di Scienze dell’Educazione e di Scienze della Formazione Primaria, dell’Università di Urbino, sull’uso di determinate espressioni o etichette che identificano gli alunni tramite particolari categorie, partendo dall’ipotesi che tali sistemi di categorizzazione rinforzino pregiudizi legati alla persona, perpetuando il modello medico-individuale della disabilità (Medeghini & Fornasa, 2011; D’Alessio, 2018). Si tratta di perturbanti questioni dilemmatiche della nostra disciplina, ancora aperte, sul piano epistemologico. Che ruolo gioca l’educazione? La prospettiva inclusiva come ideale universale di equità, giustizia, speranza, cui tendere, chiama l’individuo a riposizionare e rivisitare costantemente il suo “essere nel mondo”, per offrire una visione inedita dell’inclusione come processo trasformativo del pensiero e delle pratiche (Bocci, 2022). Essere “con” ed essere “tra” è un problema che coinvolge tutti gli esseri umani e non solo alcune categorie. “Aver cura”, educare alla convivenza, formare, sensibilizzare, condividere e fare esperienze educativo-formative insieme, può aiutare a ridurre i pregiudizi, le discriminazioni, modificare le rappresentazioni sociali e le culture, aumentando la consapevolezza, come ha rilevato una studentessa intervistata, che “l’unica disabilità è l’atteggiamento».

2. L’inclusione come sfondo integratore del singolo, delle relazioni e dell’ambiente

Secondo la prospettiva di Brofenbrenner (2002), il comportamento individuale rappresenta la risultante dell’insieme delle relazioni che si stabiliscono a livello di micro, meso e macro sistema. Ciò implica che il complesso di azioni, credenze e atteggiamenti personali sono influenzati dal rapporto che l’individuo instaura con le altre persone le quali, a loro volta, agiscono all’interno di un contesto più ampio, su cui operano, secondo un processo via via più esteso, il complesso mondo di valori e di convinzioni etico-culturali e sociali. L’uomo non rappresenta quindi un’entità isolata, poiché si realizza grazie alla relazione con gli altri (Buber, 1991), grazie alla mediazione del mondo (Freire, 1968), e alla presenza delle cose (Heidegger, 1927). Queste ultime, nello specifico, risultano determinanti, in quanto non costituiscono dei semplici strumenti, ma rappresentano significative opportunità di cui la persona dispone per portare a compimento il suo “essere nel mondo”, come entità progettuale. Tali premesse sono fondamentali per considerare in modo adeguato il concetto di inclusione, termine poliedrico che nel tempo si è

offerto a una pluralità di significati e di interpretazioni (Miatto, 2020), con il conseguente rischio di incorrere in semplificazioni che non tengono conto della complessità che questi descrive. L'inclusione, infatti, riguarda sia le traiettorie esistenziali individuali, sia l'insieme di valori, significati, modelli che attraversano lo scenario sociale. La Pedagogia speciale in tal senso, in quanto scienza della complessità (Gaspari, 2023), ha il fine di interpellare la realtà facendo emergere dalla sua lettura nuovi paradigmi interpretativi. Prendiamo, ad esempio, il concetto di cura, che non deve essere relegato a un ambito squisitamente medico, in quanto rinvia a una pluralità di significati e di sfaccettature. Dal punto di vista semantico, il concetto di cura rinvia, ad esempio, nella lingua latina e greca, a una mole più ampia di significati: il termine greco *therapeia* fa riferimento a servizio, mettersi all'ascolto dell'altro, mentre quello latino *cura* indica, piuttosto, concetti quali *epimeleia*, sollecitudine, preoccupazione per qualcuno, attenzione. Dalla parola "cura", scaturisce inoltre un insieme abbastanza ampio di vocaboli quali *curatela*, *curatore*, *curiosità*, *accuratezza*, *medicare*, *aver cura di*, *prendersi cura*. Da ciò, ne consegue come sia necessario ampliare lo sguardo interpretativo, per considerare la cura non tanto come l'azione di assistenza o di aiuto che mette in atto un soggetto nei confronti di un altro ritenuto incapace di provvedere, per ragioni di diverso tipo, a se stesso, quanto piuttosto come un atteggiamento di attenzione, sollecitudine, servizio, accompagnamento competente (Canevaro, 2009) che la persona pone nei confronti del singolo, delle relazioni e dell'ambiente nel quale vive. Una considerazione analoga può essere applicata a concetti quali bisogno, che una matrice di stampo abilista associa in modo diretto allo status di disabilità (Medeghini, 2013). Secondo tale prospettiva, le persone con disabilità sono per natura bisognose in quanto mancanti di qualcosa. In questo caso, cambiare il paradigma interpretativo significa considerare il bisogno secondo una prospettiva relazionale: il bisogno rappresenta una condizione esistenziale che accomuna tutti gli uomini, senza alcuna distinzione, ponendosi come un ponte che crea un legame indissolubile tra le persone. È grazie e in funzione di esso, infatti, che gli individui sono chiamati ad avvicinarsi reciprocamente, sviluppando con il tempo empatia, prosocialità, competenze comunicative e non solo. Agire l'inclusione implica, quindi, porre attenzione, sollecitudine e cura verso tre elementi – il singolo, le relazioni, l'ambiente – i quali interagiscono costantemente tra di loro, configurandosi come il contesto e lo sfondo privilegiato, nel quale l'individuo si forma. Nello specifico, curare la/il singola/o allieva/o richiede al docente, ad esempio, la disponibilità a promuovere occasioni di ascolto attivo, utilizzare feedback, valorizzare le differenze individuali mediante un ricorso mirato alle metodologie didattiche, promuovendo l'intelligenza intrapersonale attraverso rinforzi efficaci. Nello stesso tempo, curare le relazioni implica l'attenzione al clima di classe, la promozione di comportamenti prosociali (Lombardi, 2015; Travaglini, 2016), l'attivazione nel gruppo classe di forme di resilienza, (Malaguti, 2020). Infine, curare l'ambiente, inteso come luogo fisico da abitare e da valorizzare, ha a che fare con la capacità della/l docente di gestire la classe in modo adeguato (d'Alonzo, 2020), ponendo attenzione ai principi propri dell'Universal design for Learning. Intesa in questo modo, l'inclusione è pratica di cura "quando ogni soggetto, specie se in difficoltà, nel momento dell'accoglienza in un determinato contesto, raggiunge un buon livello di ben-essere con sé stesso e con gli altri che gli permette di riprendersi cura sui e, di conseguenza, di aprirsi nuovamente al mondo circostante" (Gaspari, 2021, p. 7). Tuttavia, affinché ciò possa realizzarsi, è necessario rivedere le categorie interpretative con le quali ci accostiamo ai concetti di normalità, disabilità, in funzione di una prospettiva pluralista che spieghi il funzionamento umano.

Riferimenti bibliografici

- Bocci F., & De Castro M. (2022). La pedagogia impegnata di bell hooks. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21, 1, 74-92.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

- Buber M. (1991). *Il cammino dell'uomo*. Milano: Qiqajon.
- Canevaro A. (2009). La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8,5, 417-439.
- D'Alessio (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive: riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies. In Goodley D., D'Alessio S., Ferri, B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., ... & Medeghini R. (Eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Dirth & Branscombe (2018). The social identity approach to disability: Bridging disability studies and psychological science. *Psychological bulletin*, 144, 12, 1300-2018.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Freire P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *La Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2011).
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione, Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2023). *La pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Garland-Thomson R. (1997). *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature*. Columbia University Press.
- Goodley D., D'Alessio S., Ferri, B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., ... & Medeghini R. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Heidegger M. (1927). *Essere e tempo*. Milano: Adelphi.
- Lombardi G., De Anna L., Gardou C., Roche R., & Ricci C. (2015). L'école inclusive comme facteur de promotion du comportement prosocial. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 223-245.
- Malaguti E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi: resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Fano: Aras.
- Medeghini R. & Fornasa W. (Eds.), (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica: Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., & Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Medeghini R. (2013). Il linguaggio come problema. In Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., & Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Miatto E. (2020). L'inclusione come un prisma: significati e prospettive di una incursione nel catalogo. *Education Sciences & Society*, 2, 285-295.
- Moscovici S. (1984). *Social representations*. London: Cambridge University Press.
- Tajfel H. (Ed.), (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Bristol: Academic Press.
- Travaglini A. (2016). Insegnare le abilità prosociali attraverso il Cooperative Learning. *Formazione & insegnamento*, 14(2 Suppl.), 283-292.
- Vadalà V. (2009). *La tutela delle disabilità* (Vol. 10). Milano: Giuffrè.

PANEL 2

SALUTE E SPERANZA:
IL DIALOGO TRA CURA E BENESSERE
PER LA QUALITÀ DELLA VITA

Introduzione

Riscoprire la multidimensionalità del concetto di salute per la promozione della qualità della vita

Pasquale Moliterni

Università di Roma "Foro Italico"
pasquale.moliterni@uniroma4.it

Abstract

La qualità della vita in una società inclusiva chiede di assumere il concetto di salute nella sua multidimensionalità (fisica, psicologica, sociale, affettiva, etica, spirituale), così come viene ribadito da molti decenni da vari organismi internazionali. Bisogna sviluppare in maniera diffusa relazioni interpersonali accoglienti e attente ai bisogni di ogni essere umano, nessuno escluso, favorendo processi di riconoscimento reciproco tra persone, gruppi, popoli e culture, e di integrazione, come membri della stessa umanità.

Parole chiave: complessità, salute, benessere, ben-essere, cura

Con questo Panel il concetto di salute entra a pieno titolo tra le riflessioni della nostra comunità scientifica per l'innalzamento della qualità della vita nel dialogo tra cura e benessere.

Non è mai troppo tardi per recuperare la multidimensionalità di tali concetti, in un approccio più estensivo e pedagogico-speciale.

Per dirla con Morin (1977), ognuno dei concetti assunti a riferimento in questo panel costituisce un *complexus* dalle molteplici sfaccettature e implicazioni e quello di salute diventa *unitas multiplex* (Angyal, 1941; Morin, 2001).

Nella vulgata, invece, la salute è considerata esclusivamente come campo di studio della medicina e specificata nella sola dimensione fisica. Da qui la declinazione del concetto di cura in termini di *curing* (sul piano medico-sanitario), dimenticando che essa si esprime anche come vicinanza ed attenzione amorevole per la persona, nelle sue paure e nelle sue speranze, e, dunque, come *caring*.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità, già nel suo Atto Istitutivo del 1946, aveva assunto la salute come "stato di benessere fisico, mentale e sociale che non consiste solo in un'assenza di malattia o di infermità" (OMS, 1985, p. 1), conferendole quella pregnanza di significato ancora oggi non pienamente e sistemicamente riconosciuta.

Da alcuni decenni, la progressiva valorizzazione della psicologia, grazie alla sua comunità scientifica e all'Ordine degli Psicologi, ha contribuito ad accrescere l'attenzione verso la dimensione psicologica della salute, mentre si fa ancora fatica a recuperarne pienamente la dimensione sociale e affettivo-relazionale. Eppure, come dimostrano varie indagini, la solitudine costituisce un'ampia fonte di malessere ed è sempre più presente nelle nostre società, in particolare avanzate, sempre più frammentate e individualistiche.

Anche la Costituzione Italiana (1948) ha assunto la salute come interesse della collettività e fondamentale diritto dell'individuo (art. 32), che, come tutti i diritti inviolabili, richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale (art. 2), con l'impegno delle istituzioni di rimuovere gli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo della persona (art. 3, II comma).

Già da molti decenni abbiamo assunto un programma di inclusione sociale che ci impegna come cittadini, professionisti e pedagogisti speciali. Seppure con diversi "stop and go", a partire dagli anni

'70, infatti, abbiamo percorso un bel tratto del cammino che mira alla salute sociale e, dunque, alla vera inclusione. Ma tanto rimane da fare.

Il concetto di salute si è poi ulteriormente ampliato, con conseguente maggior impegno per la pedagogia anche speciale, con la Raccomandazione adottata il 18 aprile 1988 dal Comitato dei Ministri del Consiglio dell'Unione Europea, che ha assunto la salute come "qualità della vita che comporta una dimensione *sociale, mentale, morale e affettiva, oltre che fisica*; come bene instabile che bisogna acquisire, difendere e ricostruire costantemente lungo il corso della vita" (Corradini, 1997, p. 39).

Siamo con tutta evidenza nel campo di un'azione educativa da intendere ancor più pienamente, non solo come *ex-ducere* ma anche come *cum-ducere*, come orientamento e guida, attraverso la promozione di esperienze personali, culturali e sociali significative che diano senso alla vita di ciascuno in contesti proattivi e inclusivi, in vista del bene comune, ovvero di quel complesso di condizioni della vita sociale che permettano ai gruppi, come ai singoli membri, la propria autorealizzazione in una civitas sociale collettiva (Moliterni, 2012).

La salute è pertanto condizione e sintesi di altri valori e, dunque, si connota di una radicalità umanistica, come diritto e dovere verso sé e verso gli altri, ma anche verso la nostra Terra, considerate le implicazioni che l'ambiente e la natura rivestono per la salute della persona nel senso più estensivo. Vivere in un ambiente salubre ed esteticamente sollecitante, sviluppa infatti una serie di effetti benefici anche sulla salute psicofisica, oltre che sulla possibilità di promuovere la presenza di reti sociali.

In tal senso assume ben altra pregnanza il concetto di benessere, da assumere non già come mero perseguimento della felicità individuale, spesso edonistica e consumistica, ma in quella dimensione etica (ben-essere, essere bene) che costituisce una categoria di un educativo volto al bene di tutti, nessuno escluso, con le conseguenti responsabilità personali e sociali per la costruzione di una società aperta, accogliente e inclusiva, in una prospettiva altresì antropogeocentrica (Moliterni, 2012).

Ne consegue, inevitabilmente, la complessificazione del concetto di qualità della vita e delle possibili delimitazioni dello stesso progetto di vita.

1. Evidenze nelle ricerche presenti nel Panel

Dai contributi presentati emergono, pur nelle differenti modalità e attenzioni, alcuni degli aspetti prima evidenziati. Gli stessi potrebbero avere ulteriori sviluppi in un ampliamento e coordinamento delle attività di ricerca, nella prospettiva di una visione sempre più sistemica e sistematica di fenomeni e situazioni.

Innanzitutto, dalla ricerca di Ianniello e Alodat (Preservice support teachers...) emerge l'importanza di considerare valori e benessere, inteso chiaramente come ben-essere (*wellbeing*), quale guida formativa nei corsi di formazione degli insegnanti al fine di favorire l'attuazione di politiche inclusive più efficaci. Le priorità valoriali assunte a riferimento in tale lavoro, secondo la Teoria della struttura Universale dei Valori umani di Schwartz (2018), sono quelle di Universalismo e Benevolenza, ma mentre il primo può rientrare a pieno titolo nella logica dell'*Universal Design*, o della progettazione universale, il secondo andrebbe assunto come "accessibilità e equità nelle opportunità", al fine di evitare di scivolare in accezioni pietistico-caritatevoli o filantropiche, tipiche di una disponibilità individuale e volontaristica al benessere altrui, che per tanto tempo hanno caratterizzato (e spesso continuano a caratterizzare) gli interventi, anziché di un dovere e di una responsabilità istituzionale e sociale per l'attivazione di diffusi e generalizzati contesti inclusivi. Al di là di tale riflessione critica, dalla ricerca emerge che la soddisfazione di vita percepita dagli insegnanti influisce sicuramente sulla costruzione di un clima sociale positivo nella scuola, con indubbi effetti sui processi di inclusione scolastica. È chiaro che i risultati vanno assunti in una logica orientativa più che predittiva, onde evitare di scadere in una sorta di neodarwinismo socio-pedagogico.

Nella ricerca “Inclusione come cura delle relazioni...”, di Gaspari e Testa, emerge il valore della cura, intesa come presa in carico umana e umanistica di luoghi e contesti, per imparare ad abitare le appartenenze tra disequilibri, dissonanze ed errori, nell’impegno quotidiano di un fare ed essere in costante miglioramento. Si tratta di imparare ad esprimere in modo più significativo una relazione d’aiuto che si prenda cura della vita della persona in una relazione che diventi spazio, tempo e luogo di narrazione dei propri bisogni e delle proprie ansie e di espressione delle proprie speranze ed aspettative.

Ciò emerge in modo ancora più pregnante nel contributo di Curatola, Bilello e Rossi, in cui l’esperienza dell’affrontare la malattia oncologica fa emergere in modo forte e drammatico la consapevolezza della propria vulnerabilità personale e l’esigenza di trovare intorno a sé contesti sanitari e socioculturali che aiutino la persona a riprogettare la propria vita e la presenza, in maniera diffusa, di attenzioni, sostegno e supporti adeguati ed umanizzanti. È questo un contributo che aiuta a riflettere sulla necessità di costruire un modello sociosanitario ed educativo più integrato, in cui la cura divenga attenzione alla persona sia sul piano medico-terapeutico sia sul piano umano, emozionale e socioculturale, in un’alleanza tra strutture sanitarie, famiglia, associazioni ed enti pubblici. Lo studio non manca di mettere in evidenza, però, le difficoltà di un welfare sempre più in affanno e carente di risorse strutturali e professionali, sebbene si registri un miglioramento nell’uso del linguaggio, sempre più umano e idoneo ad esprimere una più attenta relazione d’aiuto, insieme a una normativa che si evolve nella direzione di una maggior tutela della persona ammalata, con attenzione alla privacy e al diritto all’oblio.

È evidente che ciò richiede un miglioramento delle competenze, anche sul piano comunicativo e socio-empatico, e, più in generale, dei contesti di lavoro dei professionisti della salute.

È quanto emerge nella ricerca di Oliva sulla Qualità della vita lavorativa nelle *Helping Professions*.

Il contatto continuo con la sofferenza altrui sottopone gli operatori sanitari ad un elevato stress psico-fisico ed a rischio di burnout, con deterioramento delle relazioni familiari e sociali, demotivazione e conseguente abbassamento della tensione professionale che impedisce vieppiù di lavorare in modo efficace.

E qui entrano in gioco, da un lato, la percezione che ciascuno ha delle sollecitazioni esterne e delle risorse personali di cui dispone per farvi fronte, dall’altro, le caratteristiche dell’ambiente lavorativo che deve essere vivificato dalla presenza di buone relazioni interpersonali e di uno stile lavorativo partecipativo.

Sono necessari, dunque, servizi coordinati e integrati sia per il benessere dei professionisti sia per la messa in campo, in particolare per i giovani con disabilità intellettiva, di un Progetto di Vita che favorisca e accompagni la transizione dal mondo scolastico alla vita adulta.

Ciò trova il suo focus nella ricerca “Orientare alla vita adulta”, presentata da Bortolotti e Feresin, che evidenzia, appunto, l’importanza di coordinare le azioni all’interno di ogni servizio e tra i soggetti presenti nel territorio, rilevando bisogni e possibilità dei giovani attraverso l’utilizzazione di interviste semi-strutturate, al fine di incrementare proposte ed opportunità di crescita per ciascuno, in un’ottica progettuale, evolutiva e coevolutiva.

A coronamento dei lavori presentati, nel panel troviamo la descrizione degli effetti positivi della mindfulness sulla memoria di lavoro e sulla gestione dell’autoregolazione emotiva in soggetti con disturbi da deficit di attenzione e iperattività (ADHD), nella ricerca presentata da Iona, Orecchio e Vaccaro, ove si sottolinea l’importanza un percorso sostenibile di azioni educative sistemiche, anche con attenzione alla salubrità dell’ambiente, considerati gli effetti negativi dell’inquinamento su tale sindrome, come dimostrato anche da recenti ricerche.

Nell’ultima ricerca, presentata da Rossoni, emerge l’importanza di conoscere e riconoscere le differenti prospettive culturali del gioco, quale importante canale mediatore (Moliterni, 2013), in particolare di fronte a una “doppia diversità” dovuta alla presenza di disabilità in bambini figli di migranti. Sono situazioni in cui assume rilevanza la valorizzazione dei genitori, attraverso il loro coinvolgimento nelle attività: ciò consente di esplorare modalità di aiuto e di protezione di bambini e genitori, con azioni

dirette e indirette (servizi, formazione, advocacy), e di favorire una relazione educativa ludica tra genitori e figli, per una migliore qualità della vita. La ricerca analizza le differenti rappresentazioni di gioco, in un percorso che nel valorizzare la presenza dei genitori migranti offre loro uno spazio e un tempo di incontro, ascolto, dialogo e confronto che li porti a conoscere le differenti prospettive culturali del gioco nell'intreccio con la disabilità, incrementando relazioni educative attente e più significative dei genitori con i figli. Attraverso l'uso del metodo Photovoice, dalla ricerca emergono alcune costanti interessanti: sussistenza di correlazioni tra problemi/espressioni linguistiche e problemi di gioco; rischio di svalutazione del gioco, dimenticando che si cresce "giocando il gioco" e che è gioco-forza che nel gioco si sviluppino frequenti variazioni sul tema, elemento che, però, finisce con l'accentuare la percezione della diversità se nello sguardo altrui non si sviluppa un'attenzione accogliente, comprensiva e, dunque, inclusiva. Ma soprattutto emerge l'importanza della presenza e del coinvolgimento dei genitori quali mediatori educativi efficaci.

In conclusione, possiamo dire che:

- il concetto di salute va assunto come *unitas multiplex*, la cui multidimensionalità richiede di prestare attenzione alle interconnessioni fisiche, psicologiche, sociali, emotivo-affettive ed etiche, anche con riguardo alla salubrità dell'ambiente e agli effetti benefici che il patrimonio artistico-culturale e paesaggistico produce in ogni persona, nessuna esclusa;
- l'inclusione costituisce un modello ecosistemico che impegna tutti e che va considerato in ogni direzione, al fine di costruire un sistema capace di promuovere cambiamenti progressivi in una logica istituyente e di miglioramento continuo per innalzare accessibilità, fruibilità e benessere/ben-essere personale e sociale, nella valorizzazione e tutela altresì del patrimonio ambientale, paesaggistico ed artistico-culturale;
- la cura va assunta sia come curing sia come caring e richiede, dunque, lo sviluppo di un sistema di helping professions, di professionisti della salute generalmente intesa, che veda in gioco professionisti dell'area sanitaria, psicologica e socio-pedagogica, con competenze professionali specifiche per ciascun ordine, ma altresì con una sensibilità diffusa sul piano relazionale e pedagogico; a tal proposito l'introduzione di insegnamenti di pedagogia, ancorché speciale, nella formazione dei sanitari e il recente riconoscimento del ruolo professionale di educatori e pedagogisti costituiscono acquisizioni veramente importanti;
- la speranza sublima il concetto di salute, inteso come sguardo verso il futuro e come salvezza, e sostanza, dunque, una dimensione che va oltre il cognitivo e che abbraccia le sfere motivazionali e spirituali. D'altra parte, la tensione verso lo spirituale ha da sempre caratterizzato gli esseri umani, che si sono affidati ad un Altro, naturale o sovranaturale.

L'educazione è "azione corale, speranza e diritto da cui nessuno deve essere escluso", come ha scritto Papa Francesco alla Conferenza Episcopale Spagnola il 20 febbraio 2024.

Bisogna promuovere in ciascuno l'intelligenza relazionale e considerare la persona come "essere-divenire in relazione" (Moliterni, 2004), non solo come *per se unum* (ciò che ha valore di per sé, nella sua originalità, originarietà e soggettività), ma anche come altro da sé, come *pròsouros* e riscoperta di ciò che è prossimo, vicino e accanto, dando dunque valore all'alterità in generale, grazie a cui ciascuno può vivere ed evolvere, anzi coevolvere, in una logica cooperativa e comunitaria, alla base della sopravvivenza individuale e dell'umanità.

Ciò chiede la messa in campo di azioni volte alla cooperazione e alla costruzione di reti istituzionali, professionali e sociali capaci di promuovere ben-essere educativo in un'ottica istituyente di comunità che nell'educare continua a educarsi.

Bisogna pertanto cambiare partitura culturale e scientifica, incrementando la qualità della vita di relazione affinché l'integrazione, ovvero il riconoscimento e la valorizzazione di ciò che di positivo e

costruttivo vi è in ognuno (persone, gruppi, popoli, saperi, culture), costituisca il nuovo paradigma transdisciplinare, anche per la pedagogia speciale.

Riferimenti bibliografici

- Angyal A. (1941). *Foundations for a Science of Personality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Corradini L. (1997). *Educazione alla salute*. Brescia: La Scuola.
- Moliterni P. (2004). *Forum: il rapporto Scuola-Famiglia*. In *Religione-Scuola-Città*, 2, 7-13.
- Moliterni P. (2012). Integrazione e inclusione: lo sguardo sulla cittadinanza. In L. d'Alonzo, R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale* (pp. 99-114). Napoli: Liguori.
- Moliterni P. (2013). *Didattica e Scienze Motorie: Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Morin E. (1977). *La Méthode*. Paris: Ed. du Seuil (trad. It. 2001).
- OMS (1985). *Constitutions*. Genève.
- Schwartz S.H. & Sortheis F.M. (2018). Values and subjective well-being. In E. Diener, S. Oishi & L. Tay (eds.), *Handbook of Well-Being*. New York: Guilford Press.

Orientare alla vita adulta: quali criticità da affrontare?

Elena Bortolotti, Mariachiara Feresin

Università degli Studi di Trieste
ebortolotti@units.it, mariachiara.feresin@units.it

Abstract

La transizione dal mondo della scuola alla vita adulta apre un punto di domanda importante per i giovani con disabilità intellettiva (DI). Si apre così il dilemma che riguarda il Progetto di Vita, a tal fine i diritti affermati in ambito internazionale e nazionale devono essere garantiti attraverso servizi coordinati e integrati che devono essere organizzati con un'ottica progettuale. La domanda di base di questo studio riguarda la necessità di dare forma sostanziale al PdV dei giovani con DI. A tal fine, obiettivo generale è rilevare: i bisogni dei/delle giovani con DI e dei loro familiari, rispetto alle linee di intervento da implementare nel PdV, e le criticità riscontrate nelle loro esperienze di transizione. I risultati hanno evidenziato la natura problematica e complessa della transizione per i giovani con DI. Questa fase critica è caratterizzata da numerose sfide che possono compromettere in modo significativo il futuro di questi giovani e delle loro famiglie.

Parole chiave: Orientamento, Adulthood, Progetto di Vita, Disabilità intellettiva

1. Introduzione

La transizione all'adulthood rappresenta una fase critica per tutti ma sono soprattutto coloro che sperimentano condizioni di disabilità a incontrare i maggiori ostacoli nel cammino verso la vita adulta. Questo sembra dipendere da proposte educative e contesti di vita che, invece di favorire reali processi di sviluppo, contribuiscono a creare condizioni di dipendenza. In particolare, la carenza di esperienze di autonomia e autodeterminazione, la mancanza di supporti adeguati e mirati, oltre alle barriere culturali e sociali, limitano l'accesso alla vita adulta per queste persone (Lascioli & Pasqualotto, 2021). A fronte degli ostacoli tutt'oggi presenti, diversi studi hanno esplorato i percorsi idonei a promuovere la transizione alla vita adulta delle persone con disabilità. I risultati convergono nel sostenere il ruolo determinante della progettualità, che dovrebbe focalizzarsi sullo sviluppo di competenze specifiche funzionali all'adulthood, come i percorsi di indipendenza abitativa e l'inclusione sociale e lavorativa (Marchisio, 2019; Lascioli & Pasqualotto, 2021). Sarebbe infatti fuorviante sostenere che l'educazione alla vita adulta riguardi coloro che sono già o stanno per entrare nell'età anagrafica propria dell'adulthood. È invece fondamentale che lo sviluppo delle competenze correlate alle dimensioni dell'adulthood sia coltivato precocemente. A tal proposito appare centrale che insegnanti, educatori e genitori pongano attenzione a quelle capacità necessarie alla crescita della persona adulta (d'Alonzo, 2006). In particolare, è importante che gli insegnanti promuovano fin dalla scuola le competenze di autodeterminazione, vita indipendente, affettività, lavoro e cittadinanza attiva, in quanto ritenute priorità da formare durante l'età evolutiva (OMS, 1992).

Per agire in modo efficace a sostegno dei percorsi di transizione verso la vita adulta delle persone con disabilità, è fondamentale che i servizi preposti adottino modalità di valutazione adeguate e personalizzate. Queste valutazioni devono essere capaci di identificare, caso per caso, il tipo di supporto necessario per assistere sia i genitori che i figli, al fine di raggiungere un livello di autonomia e funzionalità tipico della vita adulta. In particolare, le valutazioni devono considerare tutte le dimensioni fondamentali che caratterizzano la vita adulta, tra cui l'autonomia personale, la partecipazione sociale, l'integrazione lavorativa, e il benessere psicologico e fisico. Solo attraverso un'analisi approfondita e individualizzata è possibile sviluppare piani di intervento mirati e efficaci, che tengano conto delle spe-

cifiche esigenze e potenzialità di ogni persona con disabilità. Inoltre, è cruciale che i servizi collaborino strettamente con le famiglie, fornendo loro il supporto e le risorse necessarie per affrontare le sfide legate alla transizione. Questo include la formazione e l'informazione sui diritti e sulle opportunità disponibili, l'accesso a reti di supporto e la promozione di un ambiente inclusivo e favorevole alla crescita e allo sviluppo delle persone con disabilità.

I documenti progettuali che, sul piano formale, accompagnano la vita della persona con disabilità sono il Piano Educativo Individualizzato (PEI) a scuola e, a seguire, il progetto individuale o progetto di vita (PdV). Il PEI prescrive sia gli aspetti educativi, legati alla crescita della persona, sia quelli didattici, legati agli apprendimenti, mentre il PdV è finalizzato al raggiungimento di una vita di qualità, in cui la persona con disabilità è soggetto attivo nella progettualità che lo/la riguarda (Cottini, Fedeli & Zorzi, 2016; Lascioli & Pasqualotto, 2021).

2. Metodo

La domanda di base della presente ricerca qualitativa riguarda la necessità di dare forma sostanziale al PdV dei giovani con disabilità intellettiva. A tal fine, obiettivo generale è rilevare: i bisogni dei/delle giovani con disabilità intellettiva e dei loro familiari, rispetto alle linee di intervento da implementare nel PdV, e le criticità riscontrate nelle loro esperienze di transizione alla vita adulta.

Per raggiungere lo scopo, si è scelto di utilizzare come strumento di raccolta dati l'intervista semi-strutturata.

Questo studio prende in esame le esperienze e prospettive di 17 genitori (16 madri e 1 padre) di giovani adulti con disabilità intellettiva, intervistati individualmente previo consenso informato. Tutte le interviste sono state audio registrate, trascritte verbatim e anonimizzate.

L'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2019) offre un quadro strutturato e rigoroso per esplorare e interpretare i dati qualitativi. Essa è stata utilizzata per identificare e organizzare sistematicamente i modelli di significato che emergono dalle esperienze e dalle percezioni dei partecipanti.

I dati sono stati analizzati con il software NVivo 14.

La ricerca è stata approvata dal Comitato Etico dell'Università di Trieste.

3. Risultati

I risultati hanno evidenziato la natura problematica e multi-sfaccettata della transizione dalla scuola secondaria alla vita adulta per i giovani con disabilità intellettiva. Questa fase critica della vita è caratterizzata da numerose sfide che possono compromettere significativamente il benessere e il futuro dei giovani con disabilità intellettiva e delle loro famiglie.

Un problema centrale emerso dalle interviste è il senso di abbandono percepito dalle famiglie, che spesso si trovano prive di un sostegno adeguato nel momento in cui i loro figli lasciano il sistema scolastico. La mancanza di una pianificazione strutturata e coordinata per questa transizione lascia un vuoto di supporto che può risultare estremamente disorientante.

Per me la cosa più difficile è stata quanto mi sono resa conto che le istituzioni, compresa quella scolastica, 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 in quel momento. Quindi un senso di vuoto incalmabile [...] Con mio marito ci siamo detti, o continuiamo noi a darci da fare con progetti e quant'altro o qua non c'è niente (M11).

Inoltre, l'insufficiente formazione del personale educativo e degli operatori sociali rappresenta un altro ostacolo significativo. Senza una preparazione adeguata, il personale non è in grado di fornire l'assistenza specialistica necessaria per affrontare le complesse esigenze dei giovani con disabilità intellettiva.

Secondo me andrebbe promossa una sorta di orientamento anche degli insegnanti stessi, ad esempio su quelle che sono le offerte del territorio, no? Perché molte volte, quasi nella totalità delle volte, le informazioni che noi genitori abbiamo ci arrivano per caso, un po' per fortuna o sfortuna si viene a conoscenza di una realtà o di un'altra, non c'è un qualcosa di strutturato che indirizzi quindi è molto difficile, noi genitori siamo spaesati e gli insegnanti non sanno quasi mai darci delle risposte (M16).

Questo deficit formativo si traduce in una mancanza di competenze specifiche per supportare efficacemente la transizione verso la vita adulta, aggravando ulteriormente il senso di disorientamento delle famiglie.

Di fronte a queste carenze sistemiche, le famiglie sono spesso costrette a improvvisare piani per il futuro dei propri figli, senza avere accesso a linee guida chiare o a risorse sufficienti. Questa situazione può portare a soluzioni inefficaci o non sostenibili nel lungo termine, con potenziali ripercussioni negative sullo sviluppo e sulla qualità di vita dei giovani con disabilità intellettiva.

In risposta alle numerose e preoccupanti criticità emerse dalle esperienze dei genitori intervistati, è stato evidenziato un bisogno fondamentale che potrebbe rendere meno drammatico il periodo di transizione dalla scuola secondaria alla vita adulta per i giovani con disabilità intellettiva. Si tratta della necessità di sviluppare strumenti orientativi a supporto di questi giovani e delle loro famiglie.

In una situazione dove comunque ci sono delle specificità, ci sono molti problemi, penso che sarebbe un grande aiuto che ci fosse una lista di quello che la città offre, anche differenziata, ovviamente, per il tipo di problematiche, di grado di disabilità, e che quindi, insomma, un genitore possa presentarsi, incontrare tutti quanti, e poi decidere cosa preferisce, cosa gli sembra più adatto è [...] Quindi secondo me manca proprio una lista, che comprenda anche lo sport, le attività musicali, una specie di memorandum, una guida al passaggio. Perché [...] prescindere dalla qualità della scuola in cui si è incappati o si è deciso di stare, eccetera eccetera, questo dovrebbe essere proprio neutro, dovrebbe essere quasi un secondo me un opuscolo, nel quale poi la scuola non interviene più di tanto (M5).

Secondo me dovrebbero esserci dei riferimenti, un orientamento per i genitori di questi ragazzi. E attivarsi, non al quinto anno di scuola superiore ma molto prima, sono cose queste che vanno costruite, non improvvisate (M3).

Questi commenti hanno confermato l'importanza di creare strumenti di orientamento e linee guida dettagliate. Tali strumenti dovrebbero basarsi su un'attenta mappatura delle risorse disponibili sul territorio, al fine di colmare il vuoto di supporto che le famiglie e i giovani con disabilità intellettiva spesso incontrano al termine del percorso scolastico.

4. Conclusioni

Dai risultati di questo studio sono emerse numerose criticità che caratterizzano la fase di transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettiva. Per superare queste sfide si ritiene fondamentale sviluppare e implementare strategie di transizione ben pianificate e coordinate, e creare un sistema di supporto continuo che accompagni i giovani e le loro famiglie durante tutta la fase di transizione, garantendo una rete di servizi interconnessi. Inoltre, è necessario investire nella formazione specifica del personale educativo, fornendo loro le competenze necessarie per supportare efficacemente i giovani con disabilità intellettiva.

La costruzione di strumenti orientativi è essenziale, in quanto non solo fornirebbe alle famiglie e ai giovani una guida pratica su come navigare nel complesso sistema di servizi e opportunità post-scolastici, ma offrirebbe anche un sostegno emotivo e pratico durante questo periodo cruciale di transizione. Gli strumenti dovrebbero includere informazioni su opportunità educative e lavorative, programmi di formazione professionale, servizi sociali e sanitari, nonché attività ricreative e di integrazione sociale. Inoltre, è essenziale che questi strumenti siano facilmente accessibili e comprensibili. La creazione di una piattaforma digitale interattiva potrebbe facilitare l'accesso a queste informazioni, permettendo ai giovani e alle loro famiglie di trovare rapidamente le risorse più appropriate ed aggiornate per le loro esigenze specifiche.

In definitiva, lo sviluppo di strumenti orientativi e linee guida specifiche rappresenta una risposta concreta alle preoccupazioni delle famiglie, contribuendo a rendere più gestibile e meno stressante la transizione verso la vita adulta per i giovani con disabilità intellettiva. Attraverso un approccio coordinato e informato, è possibile sostenere il loro benessere e promuovere una piena inclusione nella società.

Riferimenti bibliografici

- Braun V., & Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Cottini L., Fedeli D., & Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2006). *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*. Brescia: La Scuola.
- Fiorucci A., & Pinnelli S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *Integrazione scolastica e sociale*, 19(1) 68-80.
- Gaspari K. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A., & Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Marchisio C. M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carrocci.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (1992). Skills for Life. *Bollettino OMS*, I.

L'inclusione come cura delle relazioni e dei contesti formativi: l'importanza dello sguardo narrativo

Gaspari Patrizia

Università di Urbino Carlo Bo
patrizia.gaspari@uniurb.it

Abstract

La vera sfida dell'inclusione consiste nel cogliere il valore più profondo, fondativo della cura, che non è semplice operazione ingegneristica e strumentale, ma consiste nell'essenza dell'abitare i contesti come luogo di cura e, quindi, nell'esigenza di imparare a vivere nelle appartenenze, tra disequilibri, dissonanze, errori e quotidiani cambiamenti dei modi di fare, agire ed essere. Il contesto inclusivo rappresenta il campo delle infinite possibilità generate dalla pluralità delle relazioni e delle interconnessioni significative, costantemente soggette a cambiamenti evolutivo-trasformativi, perché le variabili e gli elementi strutturali che lo connotano si auto-costruiscono, mantenendo uno stile dialettico altamente flessibile e "problematico". La relazione d'aiuto implica l'aver cura della vita del soggetto con "bisogni educativi speciali" all'interno di una relazione educativa che si offre come spazio, tempo e luogo di narrazione dell'identità della persona con disabilità.

Parole chiave: Inclusione, cura della relazione educativa, narrazione, contesti

1. L'inclusione è cura della persona e dei contesti

Il contesto dall'etimo *intreccio* (tenere insieme) non è rappresentato solo dall'ambiente, ma implica umane relazioni di natura ecosistemica, reticolari, sinergiche, dinamiche, etc: la Pedagogia speciale, nel suo incessante lavoro di rilettura epistemologica (Gaspari, 2023), si autorigenera in una prospettiva realmente emancipativa ed inclusiva e non può prescindere dalla realizzazione di funzionali progettazioni di contesti educativi capaci di costruire culture e politiche di comunità, guardando alla complessità ed alla pluralità della vasta gamma di differenze e di diversità abitanti l'attuale e complesso tessuto sociale e culturale di appartenenza. Non è l'istituto che va riorganizzato per affrancarsi dai suoi incancreniti meccanismi predeterminati ed asettici, ma l'*istituente* che va indagato, promosso e valorizzato come *tensione verso* nuovi orizzonti creativi di senso formativo ed esistenziale, nel suo caratterizzarsi con categorie e risorse perturbative e discrepanti, intese come rumori attesi ed imprevisti, nelle apparenti antinomie dialettiche connotate da dissonanze ed accordanze, caos e ordine, complessità e pluralismo: molteplicità, poliedricità culturale, valoriale, identitaria, metodologico-didattica, strategico-organizzativa, diventano strutture fondative di ogni autentica azione di *cura* del contesto inclusivo. Il contesto inclusivo rappresenta il campo delle infinite possibilità generate dalla pluralità delle relazioni e delle interconnessioni significative, costantemente soggette a cambiamenti evolutivo-trasformativi, perché le variabili e gli elementi strutturali che lo connotano si auto-costruiscono, mantenendo uno stile dialettico costruttivo, altamente flessibile e "problematico". Un contesto, infatti, non è mai neutro, ma rispecchia un pensiero o un "sistema di pensiero" (Arnold & 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" (Heidegger, 2023, p. 46). L'inclusione coglie il valore più autentico e strutturale della cura, che non è terapia, nè custodialismo, ma intende favorire lo star bene, il "sentirsi a casa" nel contesto scolastico inteso come *luogo di cura* per imparare ad abitare appartenenze tra dissonanze, sospensioni, latenze ed

accelerazioni che, quotidianamente, interrogano i personali modi di fare, agire ed essere. Il contesto inclusivo è il campo delle infinite possibilità generate dalla rete delle dinamiche e delle comunicazioni significative, alimentate da prospettive metabletiche ed emancipative, a causa di categorie strutturali che lo definiscono, autocostruendosi, in modo flessibile e “problematico”. Includere implica un modo di pensare e di aver cura per allestire relazioni nei contesti di con-vivenza come forme “etiche” del pieno diritto alla con-cittadinanza; 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. La relazione d’aiuto richiede al docente inclusivo, un *aver cura* della vita del soggetto con “bisogni educativi speciali” all’interno di una relazione educativa, che si offre come ulteriore *spazio, tempo e luogo* di possibilità per l’umana realizzazione dell’Altro, inteso come interrogativo complesso da accogliere e da interpretare nella democratica dialettica del reciproco scambio. “La cura costituisce la qualità essenziale della condizione umana. Poiché la cura non è qualcosa che ci appartiene, come il corpo e la mente, ma è il modo di esserci cui si deve dare forma, si può dire che la condizione umana è quella di essere chiamati a qualcosa di essenziale che sempre manca: la cura. L’esserci è sempre una tensione continua a procurare ciò che è necessario per conservare la vita, ciò che la fa fiorire e ciò che ripara le ferite che accadono nel tempo” (Mortari, 2019, p. 10). La cura, quindi, è l’essenza della relazione educativa nei fondativi linguaggi, costruiti epistemici e nelle buone pratiche inclusive della Pedagogia speciale, oggi, che testimonia l’esigenza di *ri-trovarsi* e di *ri-conoscersi* mancanti di una forma compiuta e significativa, con raggiunta consapevolezza del valore non egoico dell’esistenza dell’altro nel mondo, qualificando il tempo del vivere quotidiano. Aver cura di sé è aver cura degli altri e dei contesti formativi e viceversa, una complessa e dialettica danza di reciprocità che comprende l’accoglienza-riconoscimento della diversità unita all’attenta “lettura” ri-organizzativa dei micro e dei macro contesti di appartenenza di *tutti* e di *ciascuno*. L’inclusione necessita della cura educativa, così come la finalità ultima e prima della Pedagogia speciale intesa come scienza della cura e della relazione di aiuto, coincide con il raggiungimento dell’inclusione stessa: grazie ai valori della prossimità, della solidarietà e della vicinanza, l’aver cura della persona con disabilità e non solo, reclama necessariamente l’attenta ed innovativa cura dei micro e macro contesti di vita del soggetto con “bisogni educativi speciali” promuovendo e progettando culture e pratiche inclusive caratterizzate da processi di autonomia interdependente, secondo prospettive di rete ecologico-sistemiche, sinaptiche e sinergiche, verso l’autentica crescita democratica e collettiva. Si tratta di un’attenta opera di riprogettazione universale ed esistenziale, che non può non tener conto di spazi, tempi, materiali, da rileggere in prospettiva di contaminazione interdisciplinare ed esistenziale, affinché la persona con disabilità possa abitare i contesti, per viverli e costruirli sotto il segno della comune appartenenza. 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 l’individuazione ed il potenziamento 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 mediazione ecosistemica, complessa e reticolare, articolata in negoziazioni, sinergie, produttivi meticcamenti (Besio & Caldin, 2020) 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.

2. Lo sguardo narrativo in prospettiva inclusiva

Da tale angolazione prospettica l'inclusione è cura degli incontri con le persone "differenti" e "diverse" che abitano contesti formativi scolastici ed extrascolastici costantemente destrutturati ed interrogati, per oltrepassare le consuetudini di relazioni, dinamiche, prospettive e metodi obsoleti e rigidi, allo scopo di potenziare itinerari educativo-didattici e di ricerca caratterizzati da dialettiche osmotiche di produttivo e significativo meticciamiento e da paradigmi ecosistemici complementari, feracemente interdipendenti. La condizione di disabilità rappresenta quell'evento "rumore" che, rompendo gli equilibri pre-esistenti, consente una rigenerante *cura* del contesto scuola, finalizzata alla riprogettazione di una nuova "gestalt" maggiormente significativa, perché in grado, nella dialettica tra figura e sfondo, di progettare nuovi orizzonti e scenari semantici, grazie all'attenta riorganizzazione del contesto, interpretato come luogo di "co-evoluzione narrativa" dell'alunno con deficit, inteso come componente attiva ed imprescindibile dell'intero gruppo-classe. La circolarità produttiva della danza ricorsiva dei frammenti nell'intero costituisce e legittima il ruolo del *contesto* di *cura* che ragiona e funziona rispettando una logica non sequenziale e additiva, ma reticolare, dinamica, in costante ricerca di legami e di interconnessioni significative. La *cura* dell'alunno e del contesto sono categorie epistemologiche complementari, sinergiche, imprescindibili e, quindi, necessariamente implicantesi. Ne scaturisce l'esigenza di promuovere sinergie, interconnessioni dialettiche tra attività, esperienze, strategie, metodi, spazi, tempi, storie, competenze e identità tra loro dialoganti nella metaforica prospettiva dell'equilibrata metastabile (Gaspari, 2023; Bocci, 2021; Gardou, 2015) e dell'adattamento intelligente ed emancipativo delle conoscenze e delle risorse.

Il contesto scolastico è uno dei primi luoghi che abitiamo in modo plurale, in cui siamo chiamati a relazionarci per condividere spazi, materiali, culture, valori, credenze, differenze e singolarità, non sempre facilmente conciliabili. L'inclusione è, quindi, un processo che problematizza sempre gli aspetti della vita sociale, delle istituzioni e delle politiche (Medeghini, 2013). La didattica accessibile non può assolutamente concentrarsi sui criteri di efficienza e di competizione ottimale performante per far raggiungere a *tutti* gli alunni risultati comuni e standardizzati, che finiscono per appiattare le unicità e le originalità dell'eterogeneità e della diversità creativa, ma è tenuta a compiere un vero salto di qualità per arrivare ad essere accessibile ed inclusiva. La persona con disabilità non può essere compresa nell'immutabilità-staticità del deficit, perché è una *storia*, o meglio, "un insieme di storie" (Bateson, 1995) degne di essere ascoltate, raccontate, ri-costruite, ri-scritte: ne deriva che la Pedagogia speciale si definisce come *scienza della narrazione* e del riconoscimento delle diversità.

L'attenzione si focalizza sull'intrinseco valore formativo ed auto-formativo esercitato dell'approccio narrativo-autobiografico nella promozione di logiche di cambiamento, dopo temporanei momenti di destabilizzazione e di sconfinamento prodotti dall'incontro con l'irreversibile condizione del deficit.

Il contesto inclusivo si caratterizza per l'attenta cura delle "tracce" dell'alunno con disabilità, interpretato come elemento-rumore (noise) costitutivo e partecipativo della classe, intesa come sfondo inclusivo, articolato in conoscenze, codici simbolico-culturali, esperienze laboratoriali, interazioni dialogiche e riflessive tra pari e con l'adulto, dinamiche relazionali ed impertinenti impreveduti, che generano rinnovamento dentro e fuori il gruppo-classe. Il contesto-scuola va ristrutturato e ridefinito secondo criteri di accomodamento ragionevole, che non rispondono alla logica imperante della normalizzazione, ma allo sviluppo ed al potenziamento della libertà espressivo-comunicativa-narrativa, potenziando l'autonomia di *ogni* persona. Lo *sguardo narrativo* costruisce legami e reticoli ecosistemici in cui si intrecciano culture, storie di vita, saperi e linguaggi disciplinari capaci di attraversare in ottica emancipativa i limiti del didatticismo e dell'enciclopedismo settoriale e disciplinaristico, a completo servizio della lettura delle complesse situazioni di disabilità e di BES. Aver cura dell'inclusione, significa affrontare la tematica della dialettica esistente tra l'identità-storia del soggetto con disabilità, rispetto alla rivisitazione significativa e migliorativa dei vincoli, delle visioni stagnanti, delle logiche egemoni e

“normanti”, nel tentativo di riconoscere e di valorizzare le effettive possibilità dell’“esserci”, sotto il segno della comune appartenenza nel contesto sociale, per favorire la ri-progettazione di buone prassi inclusive di accessibilità. “Aver cura” dei contesti (Gaspari, 2021) significa accogliere la sfida dell’accessibilità, che la una continua destrutturazione dell’istituto per creare contesti partecipativi narrativi, sia dentro che fuori la scuola, in cui sia possibile, specie per le persone con disabilità, riappropriarsi del proprio futuro progettuale. La narrazione, come metodo di cura educativa e di aiuto, facilita l’incontro tra l’insegnante specializzato e il soggetto con disabilità permettendo il mantenimento o la regolazione della “giusta distanza”, ovvero tracciando quel territorio di mezzo, quello spazio di condominio intersoggettivo fra il proprio sé (professionale e personale) e l’Altro, allo scopo di realizzare una relazione d’aiuto autentica, in cui ciascuno dei protagonisti possa riconoscersi, senza confondersi. “Le diversità, come mine vaganti e variabili evolutive promotrici di “metastatiche” rotture dell’immobilismo didattico, interrogano stagnanti modalità organizzative precedentemente istituite: la narrazione come innovativo approccio dinamico assume un ruolo *paradigmatico ed esemplare* nella necessaria lettura epistemologica ed interdisciplinare dei saperi perché, al tempo stesso, li regola, li sostiene ed irroro produttivamente, unificandoli. “Narrare” permette di pensare il possibile e di progettare alternative traiettorie formative ed esistenziali alimentando, soprattutto, nelle persone più fragili, la speranza di dar corpo a creativi progetti futuri” (Gaspari, 2023, p. 22). Se la relazione di cura ha in prima battuta un carattere transitivo, che può favorire il rinnovamento-ritrovamento di un migliore rapporto con l’irripetibilità della personale identità, dal suo canto, la narrazione, mentre riflette e alimenta un comune contesto di interrelazioni dinamiche, evolutive ed ologrammatiche, coinvolgendo le prioritarie agenzie sociali e culturali, esprime una natura riflessiva, ove l’altro scopre l’occasione per rispecchiarsi, essere riconosciuto e valorizzato nella sua umana vulnerabilità. In tale ottica, l’inclusione è cura dell’identità narrativa della persona con disabilità nel contesto di appartenenza, assumendo una duplice connotazione soggettiva e oggettiva. E ciò, per legittimare una nuova etica della responsabilità di fronte alla fragilità dell’esistenza: prendersi cura della narrazione dell’altro è cura inclusiva del suo vissuto, nella prospettiva della *ri-tessitura* autobiografico- esistenziale, allo scopo di uscire fuori dalle difficili situazioni di marginalità, cui spesso, è confinato mettendo costantemente in discussione buone pratiche didattiche ed inclusive, per offrirgli nuove ed alternative possibilità rappresentazionali (Bertolini, Caronia, Barone & Palmieri, 2015; Alici & Bignotti, 2023) di sé nel mondo.

Riferimenti bibliografici

- Alici L., & Bignotti S. (2023). Cura e narrazione. Tra filosofia e medicina. *Humanitas*, Morcelliana, Brescia, 2, 209-217.
- Arnold R. D., & Wade J. P. (2015). A definition of systems thinking: A systems approach. *Procedia computer science*, 44, 669-678.
- Bateson G. (1995). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bertolini P., Caronia L., Barone P., & Palmieri C. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d’intervento: Pedagogia interpretativa e linee d’intervento* (Vol. 13). Milano: FrancoAngeli.
- Besio S., & Caldin R. (eds.) (2020). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: GoWare & Guerini Associati.
- Bocci F. (2021). Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituyente tra rischi e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9,1, 41-48.
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d’aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2023). *La pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. Milano: Franco Angeli.
- Gaspari P. (2023). L’approccio narrativo autobiografico in Pedagogia e didattica speciale. In L. d’Alonzo, C. Gia-

- coni, L. Zurru (eds.), *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive innovative* (pp. 11-24). Milano: Franco-Angeli.
- Gardou C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Heidegger M. (2023). *Costruire abitare pensare*. Bologna: Ogni uomo è tutti gli uomini.
- Medeghini R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G. & Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Esigenze di cura, benessere personale e qualità di vita lavorativa nelle helping professions

Patrizia Oliva

*Università Magna Graecia di Catanzaro
poliva@unicz.it*

Abstract

Il contatto diretto e continuo, da parte di medici ed infermieri, con la sofferenza umana espone gli operatori ad un elevato rischio di stress e di burnout. Tale condizione implica conseguenze disfunzionali per l'individuo e per le organizzazioni lavorative: stress psico-fisico, deterioramento delle relazioni sociali e familiari, caduta delle prestazioni in ambito lavorativo, demotivazione e assenteismo, che impediscono alla persona di continuare a lavorare in modo efficace. Numerose ricerche hanno indagato l'influenza delle caratteristiche dell'ambiente lavorativo sui livelli di benessere degli operatori; sebbene, queste, da sole non sembrano sufficienti a spiegare lo stato di insoddisfazione che colpisce molti operatori delle helping professions. Infatti, come è noto, l'esito dipende dalla percezione che ciascuno ha degli stimoli stessi e delle risorse personali di cui dispone per risponderci. Lo scopo della presente ricerca è analizzare la relazione tra determinate caratteristiche individuali, intese come barriere e/o facilitatori, e i livelli di insoddisfazione personale e lavorativa in gruppi di medici, impegnati nel contesto sanitario e come ciò può compromettere la qualità di vita, oltre che la qualità della relazione col paziente.

Parole chiave: benessere, relazione, cura, qualità di vita, professioni di aiuto

1. Introduzione

Il personale sanitario rientra tra le categorie professionali adibite ai servizi alla persona e, come tutte le helping professions, presenta un costo in termini di benessere personale. Il contatto diretto e continuo, da parte di medici ed infermieri, con la sofferenza umana espone gli operatori ad un elevato rischio di stress e di burnout (Di Nuovo & Commodari, 2004). Tale condizione implica conseguenze disfunzionali per l'individuo e per le organizzazioni lavorative: stress psico-fisico, deterioramento delle relazioni sociali e familiari, caduta delle prestazioni lavorative, demotivazione e assenteismo, che impediscono alla persona di continuare a lavorare in modo efficace.

Tra le dimensioni intese quali fattori di rischio, che costituiscono possibili barriere alla qualità di vita dell'operatore, si individuano: la struttura organizzativa (ruoli, norme, leadership, relazioni tra operatori), i fattori individuali (motivazione, esperienza e soddisfazione professionale, autostima) e i fattori culturali (politiche generali).

Lo stress lavoro-correlato, quando eccessivo, può alterare il modo in cui una persona si percepisce e si comporta all'interno dei processi organizzativi, manifestando problematiche connesse all'efficacia lavorativa (infortuni, errori, riduzione della produttività) e al benessere psicofisico (ansia, irritabilità, ridotta capacità decisionale e di problem solving). Il sovraccarico si percepisce quando le richieste dell'ambiente superano le risorse di cui dispone l'individuo o nel caso in cui le mansioni richieste non corrispondono alle reali competenze e/o aspettative del lavoratore, con ricadute sul senso di autoefficacia e di autodeterminazione. Il livello di insoddisfazione può essere ulteriormente aggravato se tutti gli altri contesti di vita del lavoratore non si rivelano supportivi, ma al contrario implementano ulteriormente la frustrazione. Famiglie funzionali e solide reti sociali di sostegno favoriscono un maggior senso di comunità e innalzano i livelli di benessere del lavoratore in difficoltà (Rizo-Baeza et al., 2018).

Numerose ricerche hanno indagato l'influenza delle caratteristiche dell'ambiente e della tipologia

di lavoro sulla qualità di vita degli operatori impegnati nelle professioni di aiuto (Baiocco et al., 2004). D'altro canto, però, ciò appare limitato nella misura in cui le condizioni ambientali, da sole, non sembrano sufficienti a spiegare lo stato di malessere e di insoddisfazione che colpisce molti operatori delle helping professions. Infatti, come è noto, l'esito dipende dalla percezione che ciascuno ha degli stimoli stessi e delle risorse personali di cui dispone per rispondervi (Grant & Kinman, 2014).

L'influenza della qualità dei contesti sui livelli di benessere dei lavoratori non sembra sufficiente a spiegare lo stato di esaurimento che colpisce molti operatori sanitari. Piuttosto sembra che determinate caratteristiche personologiche, l'autostima, la frustrazione percepita e le capacità di coping siano tra i fattori che possono alterare il funzionamento personale e sociale del lavoratore.

Un buon concetto di sé e la possibilità di soddisfare i propri bisogni di autonomia, relazione e competenza rende più sicuri, più autodeterminati, più desiderabili agli occhi degli altri e in grado di rispondere adeguatamente alle richieste ambientali.

In ambito sanitario, in particolare, alcune aree occupazionali come la terapia intensiva, il pronto soccorso, le unità di psichiatria, l'oncologia, espongono a un maggiore rischio di depersonalizzazione i professionisti. Non è lo stress in quanto tale ad essere nocivo, ma la valutazione cognitiva che il lavoratore attribuisce all'evento stressante comparso in quel particolare momento, in quel particolare gruppo di lavoro.

Il lavoro non è solo un semplice meccanismo produttivo, ma è un processo interattivo che rimanda all'identità, alla relazione, alla produzione di significati. Ciò è particolarmente evidente nel lavoro di cura; convivere con la sofferenza umana, la malattia, la morte, i bisogni dei familiari dei pazienti e le aspettative connesse al ruolo della propria professione, incide sulla qualità di vita degli stessi operatori impegnati a fronteggiare situazioni spesso complicate oltre che complesse. Il rischio aumenta nei professionisti incapaci di porre limiti tra sé e gli altri, tra lavoro e vita privata, trascinati da un eccessivo bisogno di aiutare gli altri che finisce per compromettere la qualità delle cure fornite e la stessa relazione medico-paziente.

Recenti studi dimostrano che già i medici in formazione sperimentano il burnout (Dyrbye et al., 2014), il che può rappresentare un ostacolo alla piena realizzazione del professionista, anche nei suoi aspetti non prettamente tecnici, ma di relazione, di cura e di comunicazione. La relazione medico-paziente si basa sulla fiducia reciproca e sull'empatia; l'accuratezza della diagnosi e l'efficacia della terapia sembrano essere fortemente condizionate dalla qualità della relazione medico-paziente. Pertanto, il benessere del professionista è la condizione necessaria per poter garantire la piena applicazione di un approccio di cura centrato sul paziente; un approccio alla relazione di aiuto che tenga conto dei bisogni fisici, ma anche psicologici del paziente a partire dalla realizzazione e soddisfazione dei principi di autodeterminazione del lavoratore (Ha & Longnecker, 2010).

2. La ricerca

Lo scopo della presente ricerca è analizzare la relazione tra determinate caratteristiche individuali, intese come barriere e/o facilitatori, e i livelli di insoddisfazione personale e lavorativa in un gruppo di medici, impegnati nel contesto sanitario, e come ciò può compromettere la qualità di vita, oltre che la qualità della relazione col paziente.

Hanno partecipato allo studio 250 medici, impiegati in diversi reparti di aziende sanitarie cittadine, ai quali sono stati somministrati: a) *Rosenberg self-esteem scale (RSES)* (Rosenberg, 1965) per la valutazione dell'autostima generale; b) *Frustration discomfort Scale - FDS* (Harrington, 2005), per valutare la frustrazione e la tolleranza al disagio su quattro subscale: discomfort intolerance, entitlement, emotional intolerance e achievement frustration; c) *Health Professions Stress and Coping Scale – HPSCS* (Ripamonti et al., 2007), che prevede cinque aree di criticità: Attacco personale e imprevisti organizzativi, Emergenza

clinica, Confronto con la morte, Relazioni problematiche con i pazienti e Svalutazione personale e quattro dimensioni del coping: Coping centrato sulla soluzione del problema, Coping centrato sulla richiesta di supporto sociale, Coping centrato sul disagio emotivo e Coping centrato sull'evitamento del problema.

3. Risultati

Correlazioni

L'analisi dei dati (r di Pearson) ha mostrato una stretta relazione tra le variabili indagate. Nello specifico, per quanto riguarda l'autostima, i risultati indicano che una più elevata autostima si correla a una maggiore capacità di tollerare le frustrazioni ($p=.001$) e le emozioni negative ($p=.003$). Inoltre, una buona autostima aiuta a fronteggiare più adeguatamente improvvise difficoltà organizzative che possono compromettere lo svolgimento del proprio lavoro ($p<.001$), emergenze cliniche ($p<.001$), relazioni problematiche con i pazienti ($p<.001$). Una percezione adeguata di sé si correla, infine, ad un coping funzionale, ovvero centrato sulla soluzione del problema ($p<.001$); mentre, non coloro che non hanno un buon giudizio di se stessi, tenderebbero, nelle situazioni critiche, a farsi sopraffare dallo sconforto ($p<.001$), a richiedere il supporto esterno ($p<.001$) o, addirittura evitare il problema senza risolverlo ($p<.001$).

Allo stesso modo, il fattore frustrazione, ovvero la difficoltà a tollerare stati di disagio emotivo, mostra correlazioni significative con le diverse dimensioni dello stress lavoro correlato negli operatori sanitari; nello specifico, più è elevata tale incapacità più il professionista sembra cedere allo stress causato dalle situazioni impreviste ($p<.001$), dalle emergenze sanitarie ($p=.003$) e dal confronto con pazienti *non compliant* ($p<.001$). Alti livelli di frustrazione, inoltre, si correlano negativamente con l'uso di coping centrato sul problema ($p<.001$), mentre si legano a strategie meno funzionali quali il coping centrato sul disagio emotivo ($p<.001$) e il coping centrato sull'evitamento del problema stressante ($p<.001$).

Infine per quanto riguarda la relazione tra stress e coping, appare evidente che maggiore è lo stress percepito a livello organizzativo ($p<.001$), nelle situazioni di emergenza ($p<.001$), nell'interazione con il paziente e i suoi familiari ($p<.001$) e rispetto al proprio senso di autoefficacia ($p<.001$) minore sarà la capacità del medico di fronteggiare le criticità con modalità funzionali, cioè ricercando la soluzione più adeguata al problema. Piuttosto, ad alti livelli di stress organizzativo corrispondono strategie di coping disfunzionali e disadattive, quali il ricorso frequente al supporto sociale ($p<.001$), una risposta emotivamente disadattiva allo stress ($p<.001$) e l'evitamento del problema ($p<.001$). Così come anche per lo stress percepito in situazioni di emergenza clinica [coping supporto sociale ($p<.001$); coping emotivo ($p<.001$); coping di evitamento ($p<.001$)]; per lo stress percepito nelle relazioni problematiche con i pazienti [coping supporto sociale ($p<.001$); coping emotivo ($p<.001$); coping di evitamento ($p<.001$)] e per il disagio percepito allorquando il medico non è considerato, dai colleghi e dai superiori, all'altezza della situazione e prova un profondo senso di inefficacia professionale [coping supporto sociale ($p<.001$); coping emotivo ($p<.001$); coping di evitamento ($p<.001$)].

Regressioni

Considerate le correlazioni emerse, è sembrato opportuno approfondire ulteriormente la relazione emersa tra i fattori, attraverso una serie di analisi di regressione lineare per verificare la capacità predittiva della autostima e della frustrazione sui livelli di stress e sulle strategie di coping messe in atto dai medici.

Dall'analisi di regressione emerge che i livelli di autostima sembrano predire lo stress relativo all'attacco personale e agli imprevisti organizzativi ($p<.001$), lo stress percepito in situazioni di emergenza clinica ($p<.001$), lo stress relativo a rapporti problematici con i pazienti ($p<.001$) e lo stress connesso

al senso di svalutazione personale e professionale ($p < .001$). Una buona autostima sembra influire anche sulle strategie di coping utilizzate. Infatti, una buona considerazione di sé predice positivamente il coping centrato sulla soluzione del problema ($p < .001$), mentre sembra ostacolare l'uso di coping centrato sul supporto sociale ($p < .001$), l'uso di coping centrato sulle emozioni ($p < .001$) e l'uso del coping centrato sull'evitamento del problema ($p < .001$). Per quanto concerne il ruolo della frustrazione, i risultati mostrano nel complesso un'ottima capacità predittiva del modello ($p = .004$) e nello specifico la scarsa tolleranza al disagio ($p = .001$) sembra essere il fattore che maggiormente predice l'innalzamento dello stress connesso agli aspetti organizzativi. Anche nello stress relativo alle emergenze cliniche, la frustrazione sembra avere, nel complesso, un ruolo significativo ($p = .007$) e nello specifico, anche in questo caso, la scarsa tolleranza al disagio ($p < .001$) risulta essere maggiormente predittiva. L'intolleranza al disagio agisce significativamente anche nella comparsa dello stress legato alle relazioni con il paziente ($p < .001$) e nello specifico la scarsa tolleranza al disagio ($p < .001$) predice, più delle altre dimensioni, il livello di stress. Similmente, la frustrazione sembra avere un ruolo significativo anche per lo stress relativo alla svalutazione personale ($p = .001$) e nello specifico la scarsa tolleranza al disagio ($p < .001$).

Le analisi di regressione hanno, inoltre, mostrato un ruolo significativo della frustrazione nelle modalità di coping utilizzate. In particolare, i risultati mostrano nel complesso un'ottima capacità predittiva del modello ($p < .001$) e nello specifico la scarsa tolleranza al disagio ($p < .001$) e la frustrazione sembrano essere i fattori che maggiormente predicono il coping centrato sulla soluzione del problema. Mentre il coping centrato sulla richiesta del supporto sociale sembra sia condizionato dai livelli di frustrazione ($p = .05$) e nello specifico la frustrazione alla realizzazione sembra avere un ruolo maggiormente predittivo ($p = .025$). Per il coping centrato sulle emozioni, la frustrazione, nel complesso, sembra agire significativamente ($p < .001$), con l'intolleranza al disagio come fattore maggiormente predittivo ($p = .001$). Il modello della frustrazione nel complesso sembra agire anche sul coping centrato sull'evitamento ($p < .001$) e nello specifico la scarsa tolleranza al disagio sembra avere un ruolo maggiormente predittivo ($p < .001$).

4. Conclusioni e implicazioni

I risultati, in conclusione, dimostrano l'impatto del benessere personale, in termini di autostima e capacità di tollerare le frustrazioni, sulle capacità di reagire efficacemente agli eventi critici. In tal senso, i dati ottenuti, se da un lato confermano quanto presente in letteratura, dall'altro hanno il merito di rimarcare l'influenza del concetto di sé e della capacità di controllare le proprie emozioni sulla percezione e gestione degli eventi stressanti.

La sofferenza fisica e psichica attiva nei pazienti reazioni emotive eccessive, a cui il professionista della cura può far fronte solo se raggiunge la profondità della relazione con il paziente/persona. Per prendersi adeguatamente cura degli altri occorre che gli operatori siano appositamente formati sul piano tecnico ed altrettanto opportunamente educati al confronto e all'incontro con l'altro, anche quando questo si trova in situazioni critiche che richiedono lucidità e controllo. In questa prospettiva, la formazione del personale sanitario dovrebbe proprio guardare alla prevenzione al burnout, puntando su quei fattori trasversali che possono ostacolare il benessere dell'operatore e quindi compromettere la qualità della relazione di cura. È necessario, pertanto, consegnare al professionista strategie efficaci per poter affrontare e risolvere eventuali criticità che rimandano a dinamiche interpersonali, di gruppo e interne al contesto lavorativo.

Nella formazione medica, in effetti, lo stesso tirocinio professionalizzante non prepara adeguatamente ai problemi di gestione emotiva e riflessività, e il tipo di "addestramento" fornito si configura prevalentemente quale potenziamento tecnico-pratico, senza puntare all'implementazione degli aspetti di responsabilizzazione, autoconsapevolezza e abilità relazionale (McAllister & McKinnon, 2008).

Per tali ragioni è urgente riaffermare la necessità della formazione personale, nel senso di una formazione della persona oltre che del tecnico. In determinate professioni, i momenti in cui si riflette e si lavora su di sé, con adeguata supervisione, sono istituzionalmente previsti, ma questo momento di gestione delle proprie emozioni andrebbe meglio sviluppato e stimolato anche per tante altre figure professionali, sia durante il percorso formativo sia attraverso *follow-up* periodici durante il periodo di inserimento lavorativo (Di Nuovo & Commodari, 2004). Particolarmente efficace per la crescita professionale e per la prevenzione di fenomeni di insoddisfazione professionale sembra essere anche la pratica del *self care* (Søvold et al., 2021); la capacità di riflettere su se stessi e sulle proprie esperienze lavorative non può essere improvvisata, ma va accuratamente preparata durante il percorso formativo, richiedendo capacità di introspezione, di pensiero critico e abilità di valutazione di sé, degli altri e dei propri contesti di vita, per imparare a rispondere adeguatamente ai propri bisogni fisici, psicologici e sociali per poi rivolgersi, con sguardo di cura, a quelli dell'altro.

Riferimenti bibliografici

- Baiocco R., Crea G., Laghi F., & Provenzano L. (2004). *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto: la sindrome del burnout negli operatori, medici, infermieri, psicologi e religiosi*. Trento: Erickson.
- Di Nuovo S., & Commodari E. (2004). *Costi psicologici del curare stress e burnout nelle professioni di aiuto*. Bannano.
- Dyrbye L.N., West C.P., Satele D., Boone S., Tan L., Sloan J., & Shanafelt T.D. (2014). Burnout among U.S. medical students, residents, and early career physicians relative to the general U.S. population. *Acad Med*, 89(3), 443-51. doi: 10.1097/ACM.000000000000134. PMID: 24448053.
- Grant L. & Kinman G. (2014). Emotional Resilience in the Helping Professions and how it can be Enhanced. *Health and Social Care Education*, 3:1, 23-34, DOI: 10.11120/hsce.2014.00040
- Ha J.F., & Longnecker N. (2010). Doctor-patient communication: a review. *Ochsner J.*, 10(1), 38-43. PMID: 21603354; PMCID: PMC3096184.
- McAllister M., & McKinnon J. (2008) The importance of teaching and learning resilience in the health disciplines: a critical review of the literature. *Nurse Education Today* 29, 371-379.
- Rizo-Baeza M., Mendiola-Infante S.V., Sepehri A., Palazón-Bru A., Gil-Guillén V.F., & Cortés-Castell E. (2018). Burnout syndrome in nurses working in palliative care units: An analysis of associated factors. *J Nurs Manag*, 26(1), 19-25. doi: 10.1111/jonm.12506. Epub 2017 Jul 11. PMID: 28695723.
- Søvold L.E., Naslund J.A., Kousoulis A.A., Saxena S., Qoronfleh M.W., Grobler C. & Münter L. (2021). Prioritizing the Mental Health and Well-Being of Healthcare Workers: An Urgent Global Public Health Priority. *Front. Public Health*, 9, 679397. doi: 10.3389/fpubh.2021.679397

Famiglie migranti in gioco con la disabilità infantile

Elisa Rossoni

*Università degli studi Milano-Bicocca
elisa.rossoni@unimib.it*

Abstract

L'articolo intende presentare i primi risultati di un processo di ricerca empirica e qualitativa che sto svolgendo nell'ambito del Dottorato executive in Educazione nella società contemporanea, presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca. La ricerca è stata commissionata dall'associazione L'abilità Onlus di Milano con l'obiettivo di esplorare l'immaginario del gioco di dieci famiglie migranti di bambini con disabilità che frequentano il servizio educativo LudoL'ab. Il progetto di ricerca partecipata, attraverso il metodo del Photovoice, ha inteso aprire uno spazio e un tempo di incontro e dialogo con i genitori per esplorare le differenti prospettive culturali sul gioco con la disabilità, per comprendere i significati che essi attribuiscono al gioco, per dare voce alle loro risorse e bisogni e individuare, quindi, nuove vie di sostegno alla genitorialità in una situazione di "doppia diversità".

Parole chiave: Disabilità infantile, educazione, gioco, famiglie migranti, doppia diversità

1. Motivazioni e obiettivi della ricerca

Il presente progetto di ricerca empirica e qualitativa ha inteso indagare un campo di studio ancora poco approfondito in ambito pedagogico, come evidenziato dalla letteratura (Caldin, Argiropoulos & Dainese, 2010; Goussot, 2010; Caldin, 2012; Caldin & Cinotti, 2018; Martinazzoli, 2012). L'obiettivo della ricerca è stato quello di esplorare, nell'intreccio tra la doppia appartenenza alla dimensione della disabilità e della migrazione (Canevaro, 2020; Pennazio & Bochicchio, 2020; Simone, 2020), l'immaginario sul gioco di famiglie migranti di bambini con disabilità. Il progetto di ricerca si è svolto nell'ambito di un dottorato executive ed è stato commissionato dall'associazione L'abilità onlus.

L'abilità Associazione Onlus. La Nuova Cultura della Disabilità si è costituita a Milano nell'ottobre del 1998 (www.labilita.org) con l'obiettivo di esplorare frontiere di aiuto e benessere, di protezione e promozione del bambino con disabilità e dei suoi genitori attraverso azioni dirette e indirette (servizi, formazione, advocacy) negli ambiti del gioco, dell'educazione, della scuola, della residenzialità, dell'inclusione sociale.

Come riportato nel Bilancio Sociale del 2022 (<https://labilita.org/bilancio-sociale-associazione/>), L'abilità ha in carico centotrentasei bambini, di età compresa tra uno e undici anni con differenti tipologie di disabilità (disabilità neuromotoria, sindromi genetiche, disabilità intellettive, disturbo dello spettro dell'autismo), con una netta prevalenza, il sessanta per cento, di bambini con disturbo dello spettro dell'autismo. Le famiglie dei bambini provengono, per circa il quaranta per cento, da Paesi extra-europei, in particolare dall'area sud est-asiatica (Cina, Filippine, Sri Lanka, India), dall'area sud-americana (Perù, Ecuador, Bolivia) e dal bacino mediterraneo nord-africano (Marocco, Egitto, Tunisia).

In un contesto socioculturale sempre più eterogeneo, fluido e poroso (Gandolfi, 2018), è emersa la necessità da parte degli operatori dell'associazione di indagare la complessità delle relazioni tra educatori e genitori migranti di bambini con disabilità, che veniva vissuta come bloccante e preclusiva alla possibilità di avviare una relazione educativa e un cambiamento progettuale, a causa, in particolare, della differenza culturale e linguistica accompagnate talvolta da condizioni di povertà sociale ed educativa. Ipotesi confermata dalla revisione della letteratura che ha messo in evidenza le difficoltà nella relazione-

comunicazione con i genitori migranti di bambini con disabilità dovuta alla mancanza di occasioni di dialogo, al *gap* linguistico, all'uso di un linguaggio specialistico che può risultare incomprensibile, alla rappresentazione di disabilità dei genitori che è culturalmente determinata (Goussot, 2010) e che determina pratiche di cura con cui è fondamentale confrontarsi, alle condizioni di vita e di integrazione socio-culturale delle famiglie (Friso & Pileri, 2020; Simone, 2020).

È stato, dunque, avviato un progetto di ricerca partecipata che si è posto l'obiettivo di aprire uno spazio e un tempo di incontro e dialogo con i genitori migranti di un bambino con disabilità per esplorare le differenti prospettive culturali sul gioco con la disabilità, per conoscere e comprendere i significati che essi attribuiscono al gioco, per dare voce alle loro risorse e bisogni e individuare, quindi, nuove e impensate vie di sostegno alla genitorialità in una situazione di doppia diversità. È stato ristretto il campo di indagine al tema del gioco in quanto costituisce il mio specifico settore professionale all'interno di L'abilità e rappresenta un contesto privilegiato di intervento e ricerca dell'associazione. Il gioco ha costituito il primo ambito di intervento di L'abilità a partire dalla sua fondazione, che ha portato all'istituzione, nel 2000, di un servizio educativo, LudoL'ab – Centro Ludoteca Inclusiva (www.ludoteca.it), volto a promuovere e garantire il diritto al gioco per bambini con qualsiasi tipologia di disabilità. Il servizio si è da sempre caratterizzato come luogo di ricerca e sperimentazione di progetti innovativi¹ che hanno generato nuove domande e hanno condotto ad avviare il presente progetto. Tra il 2018 e il 2021, è stato svolto un processo di ricerca empirica e qualitativa, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università di Milano-Bicocca, che si è posto l'obiettivo di individuare e nominare le strategie educative funzionali nell'intervento educativo ludico con il bambino con disabilità e le buone prassi messe in atto nel contesto di LudoL'ab. È stato, dunque, sistematizzato il metodo La Ludoteca Inclusiva costituito da cinque strategie, cinque tecniche (disposizione ludica, strutturazione di spazi, tempi, materiali e corpi, personalizzazione, semplificazione, partecipazione) efficaci per pensare e strutturare un'esperienza di gioco accessibile, inclusiva e possibilante (Rossoni & Riva, 2022). Dopo avere codificato la metodologia messa in atto nell'intervento ludico con il bambino con disabilità in un contesto educativo istituzionale, abbiamo avvertito la necessità di ampliare il nostro sguardo al contesto familiare entro cui si svolgono le pratiche di gioco, di interrogare la relazione con le famiglie migranti rispetto alle culture del gioco. Come sottolinea Buchanan (2009), non sono ancora state sufficientemente indagate le rappresentazioni dei genitori in relazione al gioco con la disabilità che potrebbero aiutare a comprendere meglio il gioco del bambino e a progettare interventi per supportare le famiglie nella relazione di gioco con il proprio figlio.

Che cos'è il gioco per un genitore migrante di un bambino con disabilità? Che tipo di esperienza di gioco fanno genitori nati e cresciuti in una comunità culturale differente da quella di “destinazione”? (Dal Lago, 1999, p. 17). Quali sono le credenze, le teorie implicite ed esplicite, le emozioni che guidano e intenzionano le pratiche ludiche che i genitori mettono in atto con il loro bambino? In che modo la concezione e definizione culturale di disabilità influisce sulle pratiche educative e ludiche? Come descrivono i genitori il gioco di un bambino con disabilità?

1 Citiamo, a titolo d'esempio, alcuni progetti attuati all'interno del servizio: nell'ambito della robotica educativa sono stati realizzati il progetto R.O.D.D.I con l'Istituto Besta di Milano e l'Istituto superiore Sant'Anna di Pisa (Meucci et al., 2019) e i progetti *Magic Ball, Able* (Duron Guzman, 2019) e Polipo con il Politecnico di Milano (Garzotto, Gelsomini, Tam, 2017); nell'ambito della realtà virtuale aumentata il progetto Visore (Garzotto et al., 2017) e nell'ambito dei giocattoli adattati il progetto Toys for All con il NABA (Rossoni 2017, 2018, 2021).

2. Metodo di ricerca e partecipanti

Sono state coinvolte dieci famiglie migranti di bambini con disabilità che frequentano il servizio Lu-doL'ab: cinque provenienti dall'area sud est-asiatica (Cina, Iran, Afghanistan, Sri Lanka), quattro dall'area sud-americana (Perù, Bolivia) e una dal bacino mediterraneo nord-africano (Marocco). La nascita in un paese extra-europeo è stata considerata il principale criterio di inclusione dei partecipanti che ha determinato un'omogeneità nel campione di bambini in riferimento all'età (6-11 anni), al genere (maschile) e alla tipologia di disabilità: nove con diagnosi di disturbo dello spettro dell'autismo (ICD-10 F-84.0) e uno con disturbo del linguaggio (ICD-9 315.32 - ICD-10 F80.2) e disturbo emozionale non specificato (D-9 313.9 - ICD-10 F93.9). La tipologia di disabilità del bambino non è stata ritenuta un criterio di inclusione dei partecipanti perché l'obiettivo di questa ricerca non era quello di indagare come la diagnosi di un certo tipo di disabilità influenzasse l'immaginario sul gioco ma come e se le variabili culturali avessero un'influenza nel determinare i pensieri e le pratiche di gioco.

Tutti i genitori intervistati hanno un'età compresa tra 41 e 51 anni, una sola mamma ha 29 anni. In sei casi hanno partecipato entrambi i genitori, in due casi solo il papà e in altri due solo le mamme. Nove famiglie su dieci hanno incontrato la disabilità in Italia, vivendo nel nostro paese da almeno dieci anni. Una sola mamma è arrivata in Italia con entrambi i figli con disabilità per ricongiungimento familiare con il padre.

Alla luce della prospettiva epistemologica di riferimento, l'approccio partecipativo o trasformativo (Mortari & Ghirotto, 2021), è stato utilizzato il Photovoice (Latz & Mulvihill, 2017), un metodo di ricerca-azione partecipativa basato sull'arte per provare a rispondere alle domande di ricerca. Il photovoice si pone l'obiettivo di dare parola e fare spazio a persone considerate ai margini, ascoltare le voci di coloro che normalmente non sarebbero ascoltate.

I partecipanti sono stati invitati a fotografare l'esperienza di gioco del e con il proprio bambino e successivamente, attraverso un'intervista semi-strutturata e dei focus-group, hanno raccontato le immagini da loro scattate, le hanno descritte, titolate, hanno attribuito un significato a partire dalla loro prospettiva nel dialogo partecipativo con il ricercatore. I genitori hanno assunto, quindi, un ruolo di co-ricercatori, esperti delle loro vite e delle loro esperienze ed agenti del loro cambiamento (Santiello, Surian & Gaboardi, 2022). Nell'incontro e nel dialogo mediato dalle fotografie, il Photovoice si pone l'obiettivo di avviare un processo di coscientizzazione (Freire, 2018) nei partecipanti e nel ricercatore: ai partecipanti viene offerta l'opportunità di avviare un processo di sviluppo di una coscienza critica in relazione alla propria situazione nel mondo e con il mondo per modificarla e trasformare i limiti in soglie, e al ricercatore si apre la possibilità di sviluppare consapevolezza del proprio ruolo, dei limiti della propria professionalità, del proprio pensare, del proprio sapere, del proprio agire (Caldin, Giaconi, 2021).

Come previsto dal Photovoice, è stato realizzato, in accordo con le famiglie, una modalità artistica di presentazione dei risultati, un video in collaborazione con il regista Francesco Clerici (<https://www.francescoclerici.com/>) che restituisce i temi individuati a partire dalle voci dei genitori e dalle immagini che hanno deciso di scattare. È stata proposta la visione del video alle famiglie partecipanti e agli operatori dell'associazione per condividere e triangolare il processo di analisi. Il video sarà mostrato in occasione di un seminario con lo scopo di divulgare gli esiti della ricerca e sensibilizzare la comunità e i decisori politici sui temi individuati.

3. Analisi dei dati

Attraverso il processo di analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2019; Pagani, 2020), svolto in maniera congiunta con i dati narrativi e visuali, abbiamo individuato cinque temi principali che sono stati intitolati attraverso le parole dei genitori e che restituiscono i nuclei centrali di significato.

“C’è problema di lingua, c’è problema di gioco” (papà di L., Cina)

Nella relazione di gioco i genitori migranti di un bambino con disabilità si devono confrontare con una cultura e una lingua altra e con un modo differente di giocare del bambino con disabilità che è, per loro, inedito e inusuale. La poca conoscenza della lingua e la poca conoscenza della disabilità costituiscono due aspetti critici e problematici della doppia diversità che caratterizza, non solo la persona con disabilità, ma l’intero contesto familiare (Caldin, Cinotti, 2018). Questi due elementi possono portare i genitori a sentirsi inadeguati, a non sentirsi bravi a giocare e, quindi delegare agli esperti il proprio ruolo educativo.

“Lui era un bambino che giocava in un altro modo” (mamma di S., Iran)

Il concetto di gioco viene ridefinito a seconda della disabilità del bambino. Il gioco è ritenuto un’esperienza importante, è un momento di divertimento, piacere e benessere sia per il bambino che per il genitore, è possibilità di crescere e migliorare, è l’occupazione principale di un bambino che presenta una disabilità grave. In presenza invece di una disabilità intellettiva lieve, l’immaginario del gioco appare maggiormente influenzato culturalmente (Zanetti, 2017), così sei genitori originari della Cina evidenziano la svalutazione del gioco a favore dell’apprendimento scolastico e due genitori originari della Bolivia sottolineano aspettative differenti sulla crescita del bambino più legate a percorsi di autonomia che di gioco.

“Vogliamo essere presenti” (mamma di S., Iran)

I genitori percepiscono la fatica e la responsabilità di essere presenti nella relazione di gioco, che spesso costituisce una delle poche possibilità di interazione. Le mamme e i papà cercano una forma giusta per giocare, provano a orientarsi tra i consigli di terapisti, insegnanti o educatori e a mettere in atto i suggerimenti a loro forniti, desiderano condividere con i loro figli passioni e interessi ludici.

“La tecnologia ha rivoluzionato il mondo” (mamma e papà di G., Perù)

Il gioco con la tecnologia è un tema ricorrente nei discorsi dei genitori, ma quasi assente nelle fotografie che hanno portato. Su cento cinquantacinque fotografie raccolte solamente in cinque immagini i bambini stanno giocando con un dispositivo mobile. Tutti i genitori si interrogano sull’uso della tecnologia, si chiedono quale sia la scelta migliore da fare, quali i punti di forza e di criticità e sembrano desiderosi di confrontarsi nel territorio universale dei giochi del mondo.

“Ti guardano diverso” (tutti i genitori)

L’esperienza di gioco dei genitori e dei loro bambini nei contesti pubblici è influenzata dallo sguardo degli altri sulla loro «doppia diversità»: la migrazione e la disabilità del figlio. Lo sguardo degli altri è lo sguardo delle persone italiane, dei compagni di classe o dei bambini incontrati al parco e della comunità di origine presente sul territorio italiano. Sguardi influenzati da differenti visioni culturali della disabilità. È significativo a questo proposito, il confronto di una famiglia di origine cinese con la comunità etnica di appartenenza presente in Italia che ha giocato un ruolo ambivalente: rete di sostegno e protezione nella prima fase migratoria è divenuta poi agente di controllo e pressione psicologica e sociale sulla famiglia a partire dalla concezione della disabilità come un marchio di cui vergognarsi (Caldin, 2012, 2014). La famiglia ha lasciato il quartiere milanese denominato Chinatown per proteggere il figlio e il fratello maggiore dagli sguardi e dalle parole discriminanti della comunità di appartenenza.

4. Conclusioni

Nell'indagare le rappresentazioni del gioco di genitori migranti di un bambino con disabilità sembra essere predominante la dimensione della disabilità rispetto all'appartenenza culturale. Come confermato dalla letteratura, i genitori si sentono inadeguati di fronte a un bambino che gioca in modo insolito, che mette in atto comportamenti a cui faticano ad attribuire un significato o che, apparentemente, non gioca o non gioca nel modo «giusto» (Mogford cit. in Buchanan, 2009; Zappaterra, 2018; Brodin, 2018; Cinotti, 2016).

Io devo dire, i primi tempi sapevo come dovevo giocare con S., però lui era un bambino che giocava in un altro modo, non è che giocava come volevo io o come io proponevo un gioco [...] S. adesso preferisce giocare sempre con la pasta. Se tu lasci lì lui rimane tutto il tempo (mamma di S., Iran).

In generale, i genitori sottolineano la difficoltà a coinvolgere il loro bambino perché gioca “in un altro modo”, in un modo diverso da come facevano loro da bambini, in un modo differente dalle loro aspettative in relazione all'età anagrafica del figlio. I genitori di L. raccontano che il figlio “gioca da piccolo tra i piccoli”, anche se “è un grande (di 11 anni) che però gioca con i bambini di due/tre anni” e quando va al parco occupa tutto lo scivolo. L'esperienza di gioco all'aperto e nei contesti pubblici è influenzata dallo sguardo invadente e discriminante degli altri. Tutti i genitori hanno raccontato un episodio in cui si sono sentiti guardati e giudicati per la disabilità del figlio e per la propria provenienza linguistico-culturale, per la loro doppia diversità.

L'immaginario del gioco appare maggiormente influenzato culturalmente in presenza di una disabilità lieve, in questi casi i genitori esplicitano le loro aspettative in relazione alla cultura di appartenenza.

In presenza di una disabilità grave, invece, i genitori si trovano disorientati da un funzionamento differente e dalla difficoltà di individuare degli obiettivi educativi. In caso di disabilità grave sembra aumentare la responsabilità dei genitori nell'avviare una relazione ludica e la fatica nel dover mettere in atto strategie educative specifiche che non fanno parte delle loro conoscenze ed esperienze. I genitori sembrano sollevati dai momenti di gioco indipendente del bambino che genera benessere nel figlio, divertimento e felicità (parola che occorre nei titoli sia in forma di aggettivo che di sostantivo).

Le mamme e i papà sembrano, dunque, oscillare tra pensieri ed emozioni contrastanti, tra definizioni ed esperienze antitetiche: il piacere e il benessere del bambino e al contempo l'isolamento generato da un'attività che si ripete indefinitamente, il piacere del genitore nel vedere il bambino felice e impegnato per un tempo prolungato in un gioco motivante e, per contro, la fatica e lo sforzo di provare a giocare con lui, il bisogno del bambino di rilassarsi dopo una giornata di richieste a scuola o in terapia e la necessità di coinvolgerlo nell'ambiente domestico per “non lasciarlo nel suo mondo”. A questo proposito, tutti i genitori si interrogano sull'utilizzo della tecnologia come possibilità di gioco in relazione alla disabilità del loro bambino. Il tablet, dice la mamma di S., potrebbe determinare un'ulteriore chiusura del figlio “nel suo mondo” che si troverebbe a relazionarsi con uno schermo digitale precludendo, così, la possibilità di condividere il gioco nel mondo reale. Il cellulare, spiega il papà di L., può essere una risorsa perché rilassa il bambino, lo interessa e lo coinvolge dato che non è facile trovare giochi per lui motivanti e adeguati e, al contempo, consente ai genitori di gestire la quotidianità o i comportamenti problematici.

Un altro aspetto ambivalente che emerge è la contrapposizione tra il gioco come passatempo, esperienza compiuta solo per il gusto di farla, senza fini estrinseci e il gioco come strumento finalizzato ad apprendere, crescere e migliorare. In alcuni casi i genitori sembrano assumere il ruolo di terapeuti, provano a mettere in atto le strategie che hanno visto in terapia, ma è emersa anche la consapevolezza che, nell'ambiente domestico, non devono assumere il ruolo di terapeuti o insegnanti e aspettarsi che il bambino si comporti come negli altri ambienti. La letteratura evidenzia il rischio che il gioco possa perdere gli aspetti del piacere, del divertimento e dell'immediatezza per acquisire una funzione prevalentemente

riabilitativa, con lo scopo di stimolare e riabilitare il figlio per prepararlo a un inserimento scolastico di successo (Marvin et al., 2020). “Il rischio maggiore è quando l’aspetto ludico si riduce unicamente a una cura (*to cure*) legata a degli aspetti riabilitativi e/o assistenzialistici, sacrificando la dimensione della giocosità e del piacere” (Cinotti, 2016, p. 121).

In conclusione, emerge la necessità di un accompagnamento pedagogico alla genitorialità nell’ambito del gioco, non solo in un’ottica terapeutica e riabilitativa (come proposto spesso negli studi di matrice anglosassone o statunitense), ma che sostenga i genitori da un punto di vista educativo, che trasformi le rappresentazioni dei genitori in una risorsa operativa per favorire la crescita e l’accompagnamento del figlio (Goussot, 2009), che rinforzi le competenze genitoriali celate o inibite dal dolore e dalle difficoltà del bambino nel gioco, «che riconosca ai genitori il desiderio di far crescere il bambino, attenuando/eliminando il timore di essere considerati inadeguati» (Cinotti, 2016, p. 22) o considerati incompetenti in riferimento alla cultura educativa del paese ospitante e, quindi, riconosciuti solo nel loro ruolo di accudimento di un bambino con disabilità e non come membri attivi della società (Heino & Lillrank, 2021).

Genitori e educatori devono imparare a insegnare loro a giocare. Devono imparare modi che non sono tradizionalmente disponibili nel repertorio innato e culturale, devono imparare a insegnare ai bambini come trarre vantaggio da un corpo con capacità e limiti specifici (Bianquin, 2018, p.24).

Nell’ottica di garantire una qualità di vita degna e agire i diritti umani «all’immaginazione, all’appartenenza e alla partecipazione sociale e al gioco» (Palmieri in Riva & Rossoni, 2022, p. 28) si situa il riconoscimento della funzione vitale ed essenziale del gioco nella relazione tra genitori e figli.

Come auspica Buchanan, “la collaborazione tra genitori e professionisti nella valutazione e nella pianificazione dell’intervento dovrebbe essere al centro dell’intervento precoce incentrato sulla famiglia” (2009, p. 279). In questo senso, il Photovoice, oltre ad essersi rivelato un metodo efficace per provare a rispondere alle domande di ricerca, crediamo possa costituire uno strumento educativo importante per aprire spazi e tempi di incontro, dialogo e confronto con genitori che presentano un background migratorio e difficoltà linguistiche: la mediazione delle fotografie, facilitatori non verbali (Weiser, 2013), traduzioni di pensieri in visioni (Ghirri, 2021) hanno consentito ai genitori di esprimere pensieri e visioni impensati, hanno generato nuove consapevolezze e hanno consentito di comprendere le risorse e i bisogni di ogni famiglia, che andrebbe conosciuta oltre la sua appartenenza culturale e alla disabilità, ma in ogni sua caratteristica e specificità.

Riferimenti bibliografici

- Braun V., & Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11 (4). 589-597.
- Brodin J. (2018). “It takes two to play”. Reflections on play in children with multiple disabilities. In *Today’s Children. Tomorrow’s Parents. An Interdisciplinary Journal. Play and Children with Disabilities. Interdisciplinary Perspectives*. Timisoara – Romania: West University in Timisoara. 47-48, 28-39.
- Buchanan M. (2009). The Home Play of Toddlers with Disabilities: Contexts and maternal perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56 (3), 263-283.
- Caldin R., Argiropoulos D. & Dainese R. (2010). Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica*, 5(1), 1-38.
- Caldin R. (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori.
- Caldin R. (2014). Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families. *Alter*. 8(2), 105-117. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.02.001>

- Caldin R., & Cinotti A. (2018). Migrant families with disabilities. Social participation, school and inclusion. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 23(1), 6–25.
- Caldin R., & Giaconi C. (2021). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A. (2020). Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18 (2), 3-13.
- Cinotti A. (2016). *Padri e figli con disabilità. Incontri generativi, nuove alleanze*. Napoli: Liguori.
- Dal Lago A. (1999). *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- Freire P. (2018). *La pedagogia degli oppressi* (1968). Torino: Gruppo Abele.
- Gandolfi P. (2018). *Noi migranti. Per una poetica della relazione*. Roma: Calstelvecchi.
- Ghirri L. (2021). *Niente di antico sotto il sole. Scritti e interviste*. Torino: Quodlibet.
- Goussot A. (2009). Famiglie immigrate e disabilità. In Pavone M. (Ed.), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Goussot A. (2010). Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. Una ricerca sperimentale a Cesena: bambini figli di migranti con bisogni speciali. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica, Journal of Theories and Research in Education*, 5(1), 1-26.
- Heino, E., & Lillrank, A. (2021). Experiences among migrant parents with a disabled child when interacting with professionals: recognition as an inclusionary and exclusionary mechanism in Finnish public health and social services. *Disability and Society*, 0(0), 1-19. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867507>
- Latz O., & Mulvihill T. (2017). *Photovoice research in education and beyond. A practical guide from theory to exhibition*. New York: Routledge.
- Martinazzoli C. (2012). *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*. Milano: FrancoAngeli.
- Marvin C. A., Moen A. L., Knoche L. L., & Sheridan S.M. (2020). Getting Ready Strategies for Promoting Parent - Professional Relationships and Parent - Child Interactions. *Young exceptional children*, 23 (1), 36-51.
- Mortari L., & Ghirrotto L. (2021). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: GruppoSpaggiari- Junior.
- Pennazio V., & Bochicchio F. (2020). Promuovere l'inclusione interculturale delle famiglie migranti dei bambini con disabilità nei servizi educativi per la prima infanzia. In *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18 (2), 14-25.
- Rossoni E., & Riva C. (Eds.) (2022). *La Ludotecnica Inclusiva. Giocare con i bambini con disabilità come metodologia educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Santiello M., Surian A., & Gaboardi M. (Eds.) (2022). *Guida pratica al Photovoice. Promuovere consapevolezza e partecipazione sociale*. Trento: Erickson.
- Simone M.G. (2020). Infanzie di origine immigrata, disabilità e scuola. Criteri per l'osservazione educativa e per interventi didattici inclusivi. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18 (2), 50-58.
- Weiser J. (2013). *FotoTerapia. Tecniche e strumenti per la clinica e gli interventi sul campo* (1999). Milano: FrancoAngeli.
- Zappaterra T. (2018). The role of knowledgeable adults in children with disabilities' play. An exploratory research in Europe. *Today's Children. Tomorrow's Parents. An Interdisciplinary Journal. Play and Children with Disabilities. Interdisciplinary Perspectives*. Timisoara – Romania: West University in Timisoara. 47-48, 74-85.

Conclusioni

Antioco Luigi Zurru

Università degli Studi di Cagliari
antiocoluigi.zurru@unica.it

Nell'ampio spazio di discussione dedicato alla declinazione e allo sviluppo delle tematiche relative al focus su *Salute e speranza: il dialogo tra cura e benessere per la qualità della vita*, gli intervenuti ospitati hanno offerto un ricco percorso di riflessione. Si è trattato di un momento di lavoro che, piuttosto che condurre alla focalizzazione di alcuni aspetti inerenti alle diverse proposte, ha condotto ad una discussione che si è configurata come una fondamentale questione di carattere epistemologico.

La concettualizzazione del costrutto ispiratore, ovvero il dialogo tra salute e speranza nel dialogo tra cura e benessere, ha ampiamente ripreso il quadro problematizzante tratteggiato anche nei contributi di Catia Giaconi, Stefania Pinnelli e Marisa Pavone, dove lo scenario di criticità evidenziate rimanda ad una sostanziale analisi dei plurimi modi con i quali le parole e i significati loro attribuiti condizionano il mondo delle esperienze e della comunità. Una dinamica complessa, anche affascinante, a tratti sfuggente, che richiede una necessaria condivisione per l'orientamento dei processi di emancipazione civile e sociale della comunità umana. In tal senso, il costrutto di "qualità della vita" è diventato asse trasversale con cui declinare il significato e le pratiche del processo di cura nei confronti della salute e del benessere, quest'ultimo concepito allo stesso tempo come obiettivo, lente e condizione per la cura della salute. Del concetto di salute, però, è risultato necessario recuperarne il senso più autentico offerto dall'OMS, quale stato di benessere psichico, fisico e sociale; una dimensione che rimanda ad una esperienza ad ampio raggio capace di guardare alla complessità della condizione umana e al di là del solo aspetto clinico, oltre che delle possibili derive medicalizzanti. Il concetto di speranza è stato sempre presente nel discorso dipanatosi, assumendo la portata più autentica di "tendenza" e "aspirazione" e non solo quello escatologico di attesa, quindi ben presente nell'atteggiamento di continua ricerca tesa ad accompagnare il potenziamento dei processi nei contesti e nelle comunità.

Con riferimento agli ambiti ed alle declinazioni della ricerca, i lavori ospitati hanno assunto molteplici sfaccettature. Dal potenziamento dei processi informali dell'educazione, alla strutturazione di percorsi per la tutela della salute, fino alle necessarie azioni di tesaurizzazione degli esiti di ricerca per lo sviluppo e l'incentivazione delle politiche sociali e di comunità, l'aspetto che più di tutti sembra necessariamente importante recuperare è l'attenzione ai percorsi di sostegno capaci di favorire e accompagnare la realizzazione di progetti di vita per le persone con disabilità e in condizioni di vulnerabilità.

La riflessione ha, inoltre, fatto emergere la necessità di soffermare l'attenzione su un processo di tutela delle professioni educative, sia in termini di congruente formazione, aprendo un discorso anche sulla qualità e sulla declinazione dei processi formativi, con ampio spazio per le pratiche riflessive, narrative e di interazione con i contesti, sia in termini di chiaro riconoscimento della specificità dei ruoli nei contesti plurimi, dove la capacità di intessere un dialogo con soggetti, attori e paradigmi epistemici diversi è apparso un aspetto sfidante da curare.

In questi termini, il dialogo interdisciplinare è emerso nella sua essenziale importanza nella natura del discorso della Pedagogia Speciale, richiamando la costitutiva inclinazione che la disciplina ha sempre manifestato nell'interrogare le altre scienze e nel propendere per la costruzione di luoghi del confronto.

In questo caso, però, la questione si è svelata nella sua più profonda natura problematizzante.

Benessere, salute e educazione devono dialogare. Si tratta di una questione che ha poi dato vita, come anticipato, ad una più intensa discussione di natura epistemologica. È necessario integrare il discorso educativo nel concetto di benessere, nell'approccio alla cura del benessere e nelle pratiche per il

benessere. In questo senso, le prospettive di ricerca si pongono come necessaria concettualizzazione del ruolo e dell'epistemologia della Pedagogia Speciale nell'approccio alla salute, teorico e operativo, aprendo ad una problematica che diventa una sfida verso la valorizzazione della prospettiva con cui in Italia la cultura pedagogico-speciale ha caratterizzato l'idea di educazione e di intenzionalità educativa.

Si tratta, quindi, di lavorare sia in senso scientifico sia politico-istituzionale, per costruire uno spazio epistemico e pratico per l'educazione in seno all'impianto bio-psico-sociale che innerva i processi di cura della salute. Come ogni riflessione animata in forma di articolazione epistemologica, gli esiti del dibattito si danno attraverso una pluralità di posizioni che, nell'economia di questa sintesi, possono essere esplicitate nel porsi di una domanda: è necessario comprendere quale sia lo spazio per la prospettiva educativa all'interno dei processi clinici di cura, oppure c'è bisogno di comprendere quale struttura pedagogica è doveroso definire per costruire percorsi per la promozione del benessere?

PANEL 3

PARTECIPAZIONE E RISPETTO
PER LE DIFFERENZE: TRA DISABILITÀ,
DOPPIA ECCEZIONALITÀ, PLUSDOTAZIONE

Introduzione

Giombattista Amenta, Gianluca Amatori, Annalisa Morganti

*Università degli Studi di Messina, Università Europea di Roma, Università degli Studi di Perugia
giombattista.amenta@unime.it, gianluca.amatori@unier.it, annalisa.morganti@unipg.it*

1. Introduzione

Il Convegno della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) 2024, intitolato “I linguaggi della Pedagogia Speciale” e tenutosi a Lecce il 7 e 8 marzo 2024, ha dato voce e spazio a un ampio e articolato sviluppo di tematiche che ciascuno studioso partecipante ha declinato secondo le proprie prospettive scientifiche e consapevolezze di ricerca.

La Pedagogia Speciale dell’Inclusione pone al centro del dibattito la diversità e le differenze, riconoscendo l’importanza di celebrare le unicità degli esseri umani. Il panel «Partecipazione e Rispetto per le Differenze» ha ospitato alcuni contributi significativi riguardanti tematiche relative a bambini e ragazzi con alto potenziale cognitivo, con disturbi di apprendimento e con disabilità.

Questi studi esplorano nuovi approcci nella pedagogia e nella didattica speciale, affrontando anche il tema della «doppia eccezionalità» di studenti che presentano sia disabilità che plusdotazione. Altri colleghi hanno analizzato alcuni fattori contestuali che facilitano o ostacolano l’espressione delle differenze individuali, enfatizzando approcci quali l’Universal Design for Learning e la comunicazione aumentativa e alternativa. Inoltre, nell’ottica di considerare non solo gli alunni ma anche il benessere degli insegnanti, è stato considerato il tema del maltrattamento di questi ultimi da parte degli studenti, con l’intento di promuovere ambienti educativi inclusivi e rispettosi delle diversità.

2. Diversità e differenze al centro della Pedagogia Speciale dell’Inclusione

Il Panel dedicato alla “partecipazione e al rispetto per le differenze” ha voluto ampiamente riconoscere e dare spazio a questo principio attraverso una ricca serie di studi e ricerche che *celebrano e accentuano* – riprendendo i termini usati da Mitchell – le differenze e unicità tra gli esseri umani. Nello specifico esso ha accolto numerosi contributi di studiosi provenienti da varie realtà accademiche italiane. Un numero consistente di lavori (il più consistente) ha approfondito lo studio di bambini e ragazzi con alto potenziale cognitivo nella scuola (Sorrentino, Caserta & Zorzi, Baccassino & Pinnelli, Marsili & Morganti, Amati & Ascione) aprendo prospettive di ricerca nel campo della pedagogia e della didattica speciale, particolarmente innovative e sfidanti. Altri lavori hanno indagato il mondo dei disturbi di apprendimento nella scuola dell’infanzia (Rizzo, Traversetti, Bocci, De Angelis, Guerini & Chiaro), dei disturbi specifici dell’apprendimento (Lampugnani), degli adolescenti con disabilità (Abbate & Pinnelli), fino ad arrivare a trattare il tema della “doppia eccezionalità” (*twice exceptional* o 2e), per descrivere studenti nei quali coesiste, sia la condizione di disabilità o disturbo, sia quella di plusdotazione (Rizzo & Pinnelli).

Altri studiosi hanno scelto di leggere il tema delle differenze, non rivolgendosi specificatamente al singolo individuo, ma analizzando gli elementi contestuali che possono costituire un facilitatore o, al contrario, una barriera alla piena espressione delle differenze individuali. Rientrano in questa lettura i contributi dedicati all’Universal Design for Learning e al curriculum inclusivo per progettare in modo accessibile l’apprendimento (Augenti), al superamento dell’ansia per la matematica in ambito scolastico (Sorrentino, Soldano, Di Martino, Bellacicco, Baccassino), all’uso della Comunicazione Aumentativa

e Alternativa per promuovere forme di lettura inclusive (Galdieri, Pastore & Barra), al ruolo dei pari nell'azione di *scaffolding* educativo nei contesti universitari (Montanari) e alla valutazione secondo una prospettiva multi livello (Romano & Martinez-Maireles). Segna un cambio di attenzione, non solo verso gli alunni, ma verso gli insegnanti, il tema, quantomai attuale, del maltrattamento degli insegnanti nella scuola (Amenta).

3. Gestione delle differenze in ottica inclusiva

Il Panel dedicato a “Partecipazione e Rispetto per le Differenze: tra Disabilità, Doppia Eccezionalità, Plusdotazione” ha racchiuso, nelle sue specifiche declinazioni, uno dei temi centrali del convegno: quello delle differenze umane. Questo panel ha sottolineato l'importanza di riconoscere e valorizzare la varietà delle esperienze umane, con un focus specifico su come queste differenze influenzano il contesto educativo.

Nel volume intitolato *Diversities in Education*, Mitchell (2016) esplora in profondità il concetto di differenze umane, distinguendo tra quelle immutabili e quelle modificabili. Le differenze immutabili, come l'età e il colore degli occhi, sono caratteristiche innate che non possono essere cambiate. Al contrario, le differenze modificabili, come il proprio status socioeconomico, la struttura familiare e il contesto politico, possono subire cambiamenti significativi nel corso della vita di una persona. Mitchell sottolinea che chi ricopre ruoli educativi deve necessariamente sviluppare la capacità di rispondere in modo appropriato e sensibile a questa varietà di differenze, adottando approcci che riconoscano e rispettino la complessità delle esperienze individuali.

Mitchell propone tre soluzioni per affrontare le differenze: celebrarle e accentuarle, eliminarle o ridurre, oppure tollerarle o ignorarle. Celebrarle e accentuarle implica valorizzare le unicità individuali e promuovere un ambiente inclusivo dove le differenze sono viste come risorse. Eliminare o ridurre le differenze può essere necessario in situazioni in cui alcune caratteristiche creano disuguaglianze o barriere. Tollerare o ignorare le differenze, invece, può essere appropriato quando le differenze non influenzano significativamente sul contesto educativo o sociale.

4. Ipotesi per superare un dilemma classico nella gestione dello svantaggio e della diversità

Il tema principale trattato nel Panel “Partecipazione e Rispetto per le Differenze: tra Disabilità, Doppia Eccezionalità, Plusdotazione” riguarda l'inclusione educativa, con particolare attenzione alle differenze e alla diversità, ovvero a vari aspetti come la gestione della disabilità, la plus-dotazione (giftedness), la doppia eccezionalità (double exceptionality), e l'adozione di metodologie didattiche inclusive. I diversi contributi esaminano approcci, strategie e strumenti per supportare l'inclusione scolastica, migliorare la partecipazione e rispettare le differenze tra gli studenti, promuovendo un ambiente educativo inclusivo.

Di seguito, si propone una breve riflessione su un dilemma classico che la diversità e/o lo svantaggio pongono alla scuola. La questione è se siano gli studenti a doversi adeguare alla scuola e ai docenti, intercettando e conformandosi alle loro aspettative, oppure se sia il sistema educativo a dover trasformarsi per rispondere meglio ai bisogni degli alunni. Al riguardo, Don Milani (1967, p. 15) suggeriva che la scuola non dovrebbe agire come un ospedale che respinge i malati per accogliere solo i sani (cfr. Crescenza, 2020).

Per affrontare e superare il dilemma richiamato, può essere utile considerare la natura transazionale e costruttiva del processo di adattamento, come descritto da Piaget (1975, pp. 72 ss). Secondo lo studioso, le strutture e gli schemi di un individuo si sviluppano e si modificano incessantemente attraverso

un confronto dinamico con le situazioni, passando da uno stato di squilibrio a uno di equilibrio (Bormanaki, Khoshhal Y., 2017). Questo confronto altera incessantemente l'equilibrio delle strutture, che tendono alla stabilità secondo due direzioni complementari e contrapposte: a) adattando le nuove esperienze alle strutture esistenti e b) modificando queste ultime per adeguarle alle nuove esperienze (Piaget, 1975, pp. 95 ss).

Nel primo caso, si realizza l'assimilazione, che consiste nella trasformazione o ridefinizione delle nuove esperienze in termini familiari, permettendo di gestirle tramite le strutture preesistenti. Nel secondo caso, il soggetto ripristina l'equilibrio modificando le proprie strutture in funzione delle nuove esperienze. I due processi non sono indipendenti né mutuamente si escludono. L'assimilazione, se agisse da sola, potrebbe distorcere le nuove esperienze pur di ridurle a quelle vecchie, mentre l'accomodamento senza assimilazione potrebbe innescare processi altrettanto impropri e fuorvianti.

Analogamente, nel contesto educativo, la scuola deve trovare un equilibrio continuo e dinamico tra assimilazione e accomodamento. Un eccesso di assimilazione potrebbe portare alla pretesa irrazionale che gli studenti si conformino pedissequamente all'offerta formativa e alle aspettative della scuola, come se fossero monolitiche, statiche e imm modificabili. L'approccio potrebbe promuovere logiche prescrittive e trasmissive nell'insegnamento e normative nell'azione pedagogica, favorendo livelli elevati di omologazione e conformità senza considerare la variabilità delle motivazioni personali, dei modi di apprendere, delle differenze individuali e dei bisogni personali.

D'altra parte, un eccesso di accomodamento, senza assimilazione, potrebbe portare a vedere il sistema formativo come una struttura totalmente flessibile, che deve adeguarsi ai bisogni degli alunni senza considerare confini, limiti e valori necessari per la loro crescita.

Concludendo, è necessario bilanciare la logica del diritto all'uguaglianza e alla giustizia sociale con quella del diritto alla diversità, tenendo conto sia delle esigenze del sistema formativo che rappresenta la società, sia di quelle di ogni singolo alunno. Bisogna dosare in modo equilibrato la logica normativa e prescrittiva con quella descrittivo-idiografica, permettendo ai discenti di perseguire obiettivi sociali e mete personali. In pratica, è fondamentale realizzare attività pedagogico-didattiche che garantiscano l'accesso ai valori comuni, alle conoscenze e alle abilità sociali, adattando i percorsi a ciascuno e fornendo risposte qualificate ai bisogni formativi personali e individuali di ogni alunno.

5. Osservazioni conclusive

Il convegno della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) 2024 ha offerto un importante confronto sul tema delle differenze e della diversità in ambito educativo, con particolare attenzione ai concetti di disabilità, doppia eccezionalità e plusdotazione.

Il panel «Partecipazione e Rispetto per le Differenze» ha evidenziato l'importanza di riconoscere e valorizzare le unicità individuali, promuovendo un approccio inclusivo che non solo accoglie, ma celebra la diversità. Gli studi presentati hanno esplorato temi cruciali come l'alto potenziale cognitivo, i disturbi di apprendimento e le diverse forme di disabilità, mettendo in luce le sfide e le opportunità che gli studenti incontrano nelle situazioni educative.

Un punto centrale emerso dal panel riguarda la necessità di un equilibrio dinamico tra l'assimilazione e l'accomodamento nel contesto educativo, come suggerito da Piaget. La scuola non deve semplicemente aspettarsi che gli studenti si adattino passivamente alle sue strutture e alle sue aspettative, ma deve anche essere disposta a modificare sé stessa per rispondere in modo adeguato ai bisogni individuali dei singoli alunni. Tale equilibrio è fondamentale per promuovere un'educazione che sia realmente inclusiva e rispettosa delle differenze.

Un altro aspetto rilevante riguarda il riconoscimento della complessità delle esperienze individuali e l'importanza di approcci educativi sensibili a questa varietà. Mitchell ha proposto diverse strategie

per affrontare le differenze, sottolineando la necessità di un ambiente che valorizzi le unicità individuali come risorse piuttosto che vederle come ostacoli.

Infine, il convegno ha posto l'accento sulla necessità di supportare non solo gli studenti, ma anche gli insegnanti, affrontando temi delicati come il maltrattamento degli insegnanti da parte degli studenti.

In conclusione, il convegno SIPeS 2024 ha ribadito l'importanza di un'educazione inclusiva che riconosca e celebri le differenze, proponendo un modello educativo che bilanci le esigenze del sistema formativo con i bisogni individuali degli studenti. Infatti, soltanto attraverso un costante adattamento reciproco e un riconoscimento delle unicità individuali sarà possibile costruire una scuola realmente inclusiva e rispettosa delle diversità.

Riferimenti bibliografici

Bormanaki H., & Khoshhal Y. (2017). The Role of Equilibration in Piaget's Theory of Cognitive Development and Its Implication for Receptive Skills: A Theoretical Study. *Journal of Language Teaching and Research*, 8 (5), pp. 996-1005. <https://doi.org/10.17507/JLTR.0805.22>.

Crescenza G. (2020). Don Lorenzo Milani and his School. The Problems and Perspectives of Education in the "Lettera a una professoressa". *Rivista di Storia dell'Educazione*, 7 (2), 99-108. <https://doi.org/10.36253/RSE-9879>.

Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Mitchell D. (2016). *Diversities in education: Effective ways to reach all learners*. London and NY: Routledge.

Piaget J., (1975). *L'equilibratura delle strutture cognitive*. Torino: Boringhieri; originale (1975), *L'Equilibration des Structures Cognitives: Problème Central du Développement*. Paris: Presses Universitaires de France.

Il ruolo dei pari nei processi partecipativi: un'indagine esplorativa sull'inclusione scolastica e sociale degli adolescenti con disabilità

Elena Abbate, Stefania Pinnelli

Università del Salento
elena.abbate@unisalento.it, stefania.pinnelli@unisalento.it

Abstract

Il contributo presenta uno studio esplorativo sulle dinamiche relazionali tra adolescenti nelle scuole secondarie di secondo grado allo scopo di rintracciare le dimensioni dell'integrazione scolastica espresse in termini di *intensità del coinvolgimento* della persona disabile nel gruppo dei pari (Edwards, Cameron, King & McPherson, 2019). Diversi studi in letteratura (De Boer & Pijl, 2016; Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; Asmus, Carter & Moss et al., 2017) rilevano una debolezza della dimensione socio relazionale nell'educazione integrata, evidenziando il corto circuito sociale che caratterizza la transizione dai luoghi formali di apprendimento come la scuola, dove è elevata la presenza degli alunni con disabilità (ISTAT, 2022) alla comunità più ampia (spazi informali del tempo ricreativo, del divertimento e dell'associazionismo), caratterizzata dall'assenza e dall'esclusione degli stessi. Un divario che solleva interrogativi sulla *qualità, consistenza e stabilità* delle relazioni tra coetanei con e senza disabilità che l'integrazione scolastica dovrebbe promuovere a sostegno di una cultura dell'appartenenza (Canevaro, 2008; 2017) e della partecipazione di tutti ai contesti di vita (ONU, 2006).

Attraverso le nomine sociometriche e i risultati dell'*Adolescents' Attitudes Towards Otherness Survey* (AATOS), il contributo riporta l'analisi preliminare dei dati, relativa ad un primo campione di 68 studenti di 15-18 anni frequentanti alcuni Istituti di Istruzione Secondaria della Provincia di Lecce.

Parole chiave: Integrazione scolastica, integrazione sociale, adolescenti, interazione tra pari; disabilità.

1. Introduzione

L'analisi della letteratura (Savarese, 2009; Colpin, Pijl & Petry, 2013; Consiglio, Guarnera & Magnano, 2014; De Boer & Pijl, 2016; Bossaert, Asmus, Carter & Moss et al., 2017; Shakespeare, 2017; Mamas, Daly, Cohen & Jones, 2021) ci restituisce una fotografia non rassicurante sulla qualità della partecipazione sociale degli alunni con disabilità rispetto ai pari con sviluppo tipico, evidenziando un "corto circuito sociale" nella transizione dai luoghi formali di apprendimento come la scuola, alla comunità più ampia. L'indagine del Censis condotta in Italia nel 2022 su circa 1.200 caregiver di persone con sindrome di Down, nell'ambito del progetto "Non uno di meno" evidenzia le fragili basi su cui si costruisce l'integrazione di questi ragazzi, sottolineata dalla denuncia unanime delle famiglie intervistate: "quando viene meno la scuola c'è spesso il nulla e non resta che stare a casa". Le attività in cui le persone sono coinvolte nel tempo libero sono prevalentemente strutturate, poche quelle informali: solo il 7,9% esce con gli amici o trascorre tempo in casa con loro, il 28,4% lo fa qualche volta ed il 63,7% mai (Censis Aipd, 2022).

L'integrazione scolastica appare dunque, fragile nella sua duplice valenza trasformativa e formativa dei contesti, da una parte emerge la difficoltà nel rintracciare e decostruire i meccanismi che interferiscono con la partecipazione sociale piena ed effettiva della persona con disabilità, e dall'altra l'assenza di una cultura integrativa nei pari.

2. Il ruolo dei pari nei processi partecipativi

Booth e Ainscow (2014) affermano che tutte le forme di inclusione ed esclusione, sono sociali e derivano dall'interazione tra le persone e il contesto. La sfida è dunque costruire contesti valorizzanti allargando lo sguardo, dalla condizione fisica e intellettuale dello studente con disabilità per volgerlo verso la pluralità dei fattori presenti nel contesto, che possono costituirsi come potenziali barriere ai processi partecipativi scolastici ed extra-scolastici. Tra questi il gruppo dei pari risulta essere maggiormente implicato. Il rifiuto dei coetanei toglie il senso di appartenenza alla scuola, ostacola l'accesso alle esperienze sociali ed è devastante in termini di immagine di sé, fiducia in sé stessi, motivazione e rendimento scolastico (Frosted & Pijl, 2007), specialmente quando il focus si sposta sugli studenti adolescenti che vivono quella fase della vita in cui il gruppo dei pari rappresenta lo spazio destrutturato e informale che permette di allontanarsi dall'influenza degli adulti di riferimento e sperimentare aree di autonomia.

Il Report *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion* (2018), rintraccia nell'integrazione scolastica il potenziale strumento di promozione dell'inclusione sociale, definendo fondamentali le dimensioni dell'interazione con l'altro e delle relazioni amicali autentiche tra pari, affinché l'educazione inclusiva abbia un impatto sui processi partecipativi a lungo termine e non si indebolisca nei primi anni d'uscita dalla scuola. Una prospettiva che riconosce il protagonismo dei pari nel successo del processo di inclusione scolastica e sociale dei compagni con disabilità, e interpella la responsabilità di tutti i professionisti scolastici chiamati a compiere scelte pedagogicamente efficaci per favorire una cultura dell'appartenenza fondata *sull'intensità del coinvolgimento* diretto o mediato dai pari dell'alunno con disabilità nel contesto scolastico e sociale. Un percorso di costruzione che si fonda sulla consapevolezza dell'importanza del ruolo della scuola nel farsi carico della cura dei legami affettivi che fondano relazioni stabili e durature, legami che non possono essere lasciati alla pura casualità o spontaneità delle dinamiche di gruppo. Le relazioni possono essere promosse, guidate e conformate sui reali bisogni di accettazione, coinvolgimento e partecipazione ai contesti di vita dell'alunno con disabilità, promuovendo la formazione di una identità sociale che supera i percorsi scolastici e lo colloca all'interno della società come cittadino.

La partecipazione è la leva potente dell'inclusione, pertanto, deve essere pensata, costruita, sostenuta e liberata da tutte quelle condizioni sfavorevoli che ne ostacolano l'esercizio. Indagare dunque, altre dimensioni che riflettono propriamente *l'intensità del coinvolgimento* rispetto al processo di partecipazione della persona disabile nella comunità di appartenenza (Edwards, Cameron, King & McPherson, 2019), tra queste la qualità affettiva delle relazioni amicali, la frequenza, e la tipologia dei contatti e delle interazioni tra pari, la percezione dell'alunno con disabilità in riferimento all'accettazione esperita, alle proprie competenze sociali e infine le preferenze sociali e gli atteggiamenti espressi dai pari in riferimento ai compagni con disabilità.

3. L'indagine esplorativa

Quanto fin qui discusso, rappresenta la premessa teorica di un progetto di ricerca, strutturato all'interno del corso di dottorato in *Human and Social Sciences* presso l'Università del Salento che ha come obiettivo indagare i fattori contestuali e personali che determinano le relazioni all'interno del gruppo dei pari in alcune realtà scolastiche del territorio salentino.

L'indagine esplorativa si rivolge al mondo degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, adolescenti che vivono quella fase della vita in cui la partecipazione sociale si attua necessariamente attraverso il gruppo dei pari; coinvolgendo nel periodo tra gennaio e marzo 2024, quattro istituti dislocati nella provincia di Lecce. Rispettivamente: l'Istituto "G. Deledda", indirizzo *biotecnologie sanitarie*; il

Liceo scientifico “G. Banzi Bazoli”, il Liceo Classico “F. Capece”, l’Istituto “A. Meucci” indirizzo *tecnico informatico* e *Liceo scientifico*.

Il campione è composto da 68 studenti (f = 28; m = 40) di età compresa tra 15-18 anni di cui quattro con disabilità (f=1; m=3).

È stato condotto un campionamento a scelta ragionata che ha permesso di selezionare l’unità di analisi in funzione delle tipologie di disabilità presenti nel gruppo classe. 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 isolamento (De Boer & Pijl, 2016; Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; Asmus, Carter & Moss et al., 2017), rispetto ai pari con disabilità motoria o sensoriale (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; Consiglio, Guarnera & Magnano, 2014).

Il sotto-campione degli alunni (n=4), con disabilità è costituito da: un alunno con ipoacusia bilaterale di grado medio e impianto cocleare; un alunno con autismo ad alto funzionamento; un alunno con disabilità intellettiva moderata e una alunna con ipovisione grave.

Sono stati utilizzati 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* (Frizzarin, Demo, 2023), 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: 1) il numero e il genere dei compagni coinvolti nell’interazione; 2) la durata e lo scopo dell’interazione (fare una richiesta, esprimere bisogni o opinioni, commentare, partecipare); 3) le modalità di gestione dell’interazione (interazione autogestita, supportata da un adulto o da un compagno/a). L’osservazione sistematica è stata affidata al docente di sostegno o al docente curricolare con un numero maggiore di ore di lezione nella classe di riferimento, per un periodo di 30 giorni.

Partendo dalla tesi di Franta e Salonia (1981), che attribuiscono alle dinamiche comunicative una responsabilità specifica nei processi (di controllo, di fiducia ed emozionali) che strutturano rapporti umani di qualità e da quanto enunciato nel già citato art. 24 della Convenzione ONU, sulla funzione della comunicazione come facilitatore della partecipazione (ONU 2006, art. 24), 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 implementata sulla piattaforma *Microsoft Forms*.

4. Risultati preliminari

Nel presente contributo si riportano i risultati preliminari limitatamente all’analisi dei dati raccolti attraverso la somministrazione del Sociogramma di Moreno e del questionario AATOS.

4.1 Sociogramma di Moreno

Le domande sociometriche sono state strutturate considerando il doppio criterio affettivo e funzionale e la duplice dimensione di classificazione delle interazioni sociali che Moreno (1934) basa sulle forze positive d’*attrazione*, e su quelle negative di *repulsione* (Cillessen, Bukowski & Haseluger, 2000).

In questa fase dello studio, si è scelto, di incentrarsi su una dimensione di interesse, ossia la rilevazione dello status sociale dell’alunno/a con disabilità, tra le categorie sociometriche di popolare, rifiutato/escluso, trascurato/marginato, emarginato, controverso e medio, (Cillessen, Bukowski & Haseluger, 2000), tralasciando temporaneamente, altre possibili analisi sulla geometria delle dinamiche

relazionali all'interno del gruppo, che emerge dalla costruzione del grafo sociometrico. Partendo dal numero dei rifiuti e delle scelte ricevute (tabella 1) si può in generale affermare che tutti gli alunni presentano una situazione di fragilità relazionale senza rilevanti distinzioni nel criterio affettivo e funzionale. In particolare, l'alunno con autismo non riceve alcuna scelta e viene rifiutato da 8 alunni su 18, pressoché la metà dei compagni, anche l'alunno con ipoacusia, riceve un alto numero di rifiuti nel criterio affettivo; pertanto, anche se viene scelto da un solo compagno, risulta escluso. Viceversa, la studentessa con ipovisione grave riceve un maggior numero di scelte rispetto ai rifiuti, ma risulta comunque poco scelta dai compagni, riconoscendole uno status marginale all'interno della rete sociale. L'alunno con disabilità intellettiva moderata è emarginato, in quanto riceve rifiuti e scelte in ugual misura. Come già sottolineato si riportano dati preliminari che meritano ulteriori analisi e letture interpretative, ma restando sempre su un piano delle considerazioni generali è interessante riflettere su un'altra dimensione sociometrica, ovvero la reciprocità delle nomine espresse dagli studenti. Quando le nomine di due persone convergono su una reciproca scelta allora si potrebbe ipotizzare la presenza di una relazione fondata sul coinvolgimento e un interesse reciproco, in direzione opposta nella convergenza dei rifiuti, si riscontrerebbe una relazione di tipo conflittuale o reciprocamente escludente. Considerando le preferenze e i rifiuti ricevuti e operati, in entrambi i criteri la studentessa con ipovisione grave presenta una convergenza nel prediligere una compagna, anche lo studente con disabilità intellettiva preferisce il compagno di banco che a sua volta lo sceglie, solo nel criterio affettivo. L'alunno con ipoacusia può contare su una relazione bilateralmente riconosciuta nel criterio affettivo, ma non confermata in quello funzionale. L'alunno con autismo sceglie una compagna che a sua volta lo nomina, ma rifiutandolo, mentre registra una convergenza di rifiuti nel criterio affettivo. Pertanto, nel sottocampione considerato l'unico a non poter contare su un *punto d'appoggio relazionale* né di ordine funzionale né affettivo all'interno del gruppo classe è l'alunno con autismo.

Alunno con autismo (18 compagni)			Alunno con ipoacusia moderata (16 compagni)		
C. Affettivo	C. Funzionale	Escluso R>S	Escluso R>S	C. Affettivo	C. Funzionale
Scelte	0				
Rifiuti	8			Rifiuti	4

Alunna con ipovisione grave (13 compagni)			Alunno con disabilità intellettiva moderata (17 compagni)		
C. Affettivo	C. Funzionale	Trascurato/ Marginale Pochi R e S	Emarginato R = S	C. Affettivo	C. Funzionale
Scelte	3				
Rifiuti	1			Rifiuti	1

Tabella 1. Risultati preliminari del Sociogramma di Moreno

4.2 AATOS: Diversità e atteggiamenti degli adolescenti

L'AATOS *Adolescents' attitudes towards otherness* è 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 esclusi (Frizzarin & Demo, 2023). Lo strumento è costituito da 22 domande a risposta chiusa e aperta. Le prime rilevano alcune variabili anagrafiche e socioculturali (età, genere, scuola, nazionalità dei genitori), a seguire lo strumento presenta ai partecipanti una vignetta aperta, in cui si chiede di descrivere chi tra i compagni/e

viene 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, attraverso le domande che seguono, gli atteggiamenti dei rispondenti.

Nel presente contributo si è scelto di riportare solo i risultati dell'analisi delle risposte alle richieste della vignetta: "Alex è ... e secondo me Alex potrebbe essere escluso perché..." e alla domanda aperta: "Secondo te, chi o cosa dovrebbe cambiare per far sì che Alex sia più incluso?".

Per l'analisi delle risposte, lo strumento prevede una codificazione attraverso un sistema di categorie distinte in due macroaree: 1) fattori legati al target, in cui rientrano dimensioni individuali come il carattere/personalità abitudini e comportamenti, l'approccio relazionale, l'aspetto esteriore, il rendimento scolastico, le idee/opinioni e hobby, l'etnia, la disabilità, ecc.; 2) fattori esterni al target che non riguardano e non dipendono direttamente dal target e/o dalle sue caratteristiche personali, ma da fattori di contesto come i pari, la famiglia, la scuola e la società.

I risultati ottenuti collocano buona parte delle risposte dei partecipanti nella macroarea "fattori legati al target", evidenziando come le dimensioni dell'esclusione si cristallizzano intorno a categorie ben specifiche: il carattere, l'aspetto esteriore, il comportamento e le abilità sociali e relazionali del target. In riferimento alla disabilità, 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, tuttavia non bisogna ignorare che le categorie maggiormente scelte richiamano caratteristiche o funzionamenti che appartengono a molti studenti con disabilità come le inadeguate abilità sociali e comunicative, le difficoltà comportamentali e di regolazione emotiva, l'aspetto esteriore goffo o impacciato ecc.

Tra i fattori contestuali dell'esclusione rintracciati nella seconda macroarea, il ruolo dei pari emerge più degli altri, confermando quanto riportato nell'introduzione.

Non sorprende dunque, che la rappresentazione della diversità, che restituisce il campione, sia fortemente radicata a convinzioni lontane dalla prospettiva inclusiva e dai valori integrativi che la scuola dovrebbe promuovere negli studenti. La diversità come costruito sociale, determinata dai contesti e non dai fattori intrinseci all'individuo che da decenni costituisce il fondamento di tutte le culture e pratiche inclusive scolastiche e sociali 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 la maggior parte degli studenti afferma che per includere Alex è necessario che sia Alex stesso a cambiare, adattandosi ai contesti. È evidente la diffusa presenza di atteggiamenti assimilativi (Frizzarin & Demo, 2023) che suggeriscono un modello dominante nell'interpretazione del processo di esclusione del diverso, caratterizzato da una totale deresponsabilizzazione del contesto, visibile nella misura in cui si è disposti ad includere solo se è Alex a cambiare.

5. Conclusioni

Canevaro (2016) identifica l'appartenenza come "l'orizzonte futuro in cui entrare" ovvero la quarta fase del processo di integrazione dove "tutti possono sentirsi parte e nessuno è posto da parte" in una comunità. Una traiettoria attuabile solo attraverso pratiche di partecipazione che non permettono subordinazione e asimmetrie, ma che aprono all'interdipendenza e alla connessione e dove la diversità non si ponga come alterità (Booth & Ainscow, 2014, p. 52).

Dai risultati preliminari dell'indagine esplorativa presentata, prende corpo l'idea di un urgente ri-orientamento della suddetta traiettoria attraverso opportune coordinate che possano portare il processo integrativo verso un orizzonte di compiutezza (Canevaro, 2016). Un percorso che richiede una condivisa progettualità e pratica educativa per costruire un contesto che risponda ai bisogni sociali e rela-

zionali dello studente. Obiettivo realizzabile attraverso un'articolazione di interventi che coinvolgono soprattutto i pari. Come sostengono Harma e colleghi (2007), se vogliamo che l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità diventi un mezzo per consentire loro di essere inclusi anche socialmente – come fin qui argomentato – allora è necessario un processo di *empowerment* rivolto ai compagni, 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; 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 indagato, sia il riflesso di una marcata assenza di cultura integrativa nelle giovani generazioni. È necessario, dunque, guardare nelle zone d'ombra dell'integrazione scolastica facendo appello al ruolo formativo della scuola nel diffondere culture e politiche inclusive a lungo termine.

Riferimenti Bibliografici

- Black-Hawkins K., Florian L., & Rouse M. (2008). Achievement and Inclusion in Schools and Classrooms: participation and pedagogy. *British Educational Research Association Conference*. Edinburgh: Heriot Watt University.
- Caldin R., & Scollo S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis, Rivista semestrale per le professioni educative* 3, 49-60.
- Cameron D., King G., & McPherson A.C. (2019). How student without special needs perceive social inclusion of children with physical impairments in mainstream school: a scoping review. *International Journal of Disability Development and Education*, 3, 298-324
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'Handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2017). “L'illusione della normalità” Simposio interdisciplinare organizzato da Pro Infirmis Ticino e Moe sano in collaborazione con L'ideatorio dell'Università della Svizzera italiana. Reperibile al link: <https://youtu.be/2nopludGMBE>
- De Boer A., & Pijl S. (2016). The acceptance and rejection of peer with ADHD and ASD in general secondary education. *The Journal of Educational Research*, 3, 325-332.
- Dunlop A.W., & Fabian H. (2007). *Informing transitions in the early years*. McGraw Hill Education.
- Edwards, B. M., Cameron D., King G., & McPherson A.C. (2019). How student without special needs perceive social inclusion of children with physical impairments in mainstream school: a scoping review. *International Journal of Disability Development and Education*, 3, 298-324.
- Franta H., Salonia G., & Cap O. F. M. (1981). *Comunicazione interpersonale: teoria e pratica*. Roma: Las.
- Frizzarin A., Demo H., & de Boer A. A. (2023). Adolescents' attitudes towards otherness: the development of an assessment instrument. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 141-150.
- Hall J., & McGregor J. (2000). A Follow-up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School. *Journal of Special Education*, 3, 114-126.
- Koster M., Nakken H., Pijl S.J., & Van Houten E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *Internazional Journal of Inclusive Education*, 2, 117-140
- Tsang K. (2013). Secondary Pupils' Perceptions and Experiences Towards Studying in an Inclusive Classroom. *International Journal of Whole Schooling*, 2, 39-60.
- Woodgate R., Gonzalez M., Demczuk L., Snow W., Barriage S., & Kirk S. (2020). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 18, 2553-2579.

Inclusione e gifted children nella scuola primaria. Dalla valutazione all'azione educativo-didattica: 'The Schoolwide Enrichment Model' (SEM)

Ilenia Amati, Antonio Ascione

*Università degli Studi di Bari Aldo Moro
ilenia.amati@uniba.it, antonio.ascione@uniba.it*

Abstract

La ricerca-formazione che sarà presentata denominata 'InclinAzione' è stata condotta dai ricercatori dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Dipartimento di Scienze della Formazione Psicologia, Comunicazione, in partnership con due Istituti Comprensivi ed ha coinvolto dieci sezioni di scuola primaria per un totale di 300 alunni. La domanda della ricerca nasce dal bisogno degli insegnanti di avere strumenti valutativi e di azione utili per gli alunni con "plusdotazione", "iperdotazione", "superdotazione" o più semplicemente con "gifted children" certificati e non. La ricerca ha indagato tre ambiti principali: abilità naturali, caratteristiche intrapersonali e competenze degli alunni tramite l'utilizzo di quattro strumenti. Il modello di riferimento impiegato è stato quello relativo al "Differentiated Model of Giftedness and Talent". Saranno descritte alcune delle principali metodologie e strategie didattiche inclusive della gifted education, proponendo agli insegnanti l'utilizzo di uno dei modelli didattici più impiegati negli Usa in ambito gifted, 'The Schoolwide Enrichment Model' (SEM).

Parole chiave: Plusdotazione; Personalizzazione; Inclusione; Schoolwide Enrichment Model

1. Introduzione

Il nostro sistema scolastico è stato tra i primi a livello europeo ad introdurre l'inclusione nel sistema formativo e la linea portata avanti è quella secondo la quale "l'educazione deve incontrare i bisogni individuali del singolo, definendo difficoltà e talenti di ognuno e lavorando con la consapevolezza delle competenze da apprendere e dei cambiamenti che l'allievo deve e dovrà affrontare nel suo percorso scolastico, al fine di raggiungere la migliore qualità di vita possibile" (De Caris & Cottini, 2020). La normativa scolastica presente richiama quindi già questa vision nel nostro sistema culturale, perché in essa troviamo molti principi finalizzati al riconoscimento di ogni singola specificità degli alunni che prevedono che le scuole, in forza dell'autonomia, possano metter in atto progetti specifici per promuovere le potenzialità personali degli alunni. Si tratta solo di "sistematizzare" ciò che già è presente nella nostra legislazione. Un importantissimo passo in avanti compiuto nel percorso di sensibilizzazione nei confronti dei bambini con plusdotazione è avvenuto con la Nota del 3 aprile 2019, nella quale i bambini ad alto potenziale intellettuale sono inseriti all'interno dei Bisogni Educativi Speciali. Viene pertanto data facoltà al consiglio di classe o al team docenti di mettere in atto metodologie didattiche personalizzate, che possano prendere in considerazione i vari stili di apprendimento e, in base al principio di responsabilità educativa, predisporre un piano didattico personalizzato per l'alunno plusdotato (MIUR, 2019).

2. I Gifted Children

La crescita sociale e cognitiva di ogni soggetto coinvolge la persona in tutta la sua globalità, per questo ogni progetto didattico deve configurarsi, a lungo termine, come progetto di vita (Perla, 2013; Amati, 2023; Amati, 2024). La Nota Miur del 3/4/19 introduce nel panorama italiano la definizione di *Gifted Children*, termine per altro già adottato nella Raccomandazione Europea 1248 del 1994. Il termine gifted viene tradotto con la parola italiana “plusdotato”, ovvero una persona con elevata sensibilità, intensità ed eccitabilità intellettiva emozionale e immaginativa. Oggigiorno, in campo pedagogico-didattico, questo termine ha assunto una connotazione più ampia verso cui convergono molteplici aspetti quali creatività, capacità di leadership, motivazione e perseveranza che partecipano a rendere ognuno speciale, eccezionale. La giftedness non è dunque meramente riconducibile e associabile al quoziente intellettivo, bensì a un costrutto multicomponentiale (Cohn, 1981). Questa, dunque, è una costruzione sociale che per essere compresa al meglio necessita di essere contestualizzata in ambito sociale, storico e culturale in cui il gifted children è inserito (Zanetti, 2016).

Il bambino plusdotato, gifted, prodigio è colui che raggiunge, sul piano intellettivo, un livello generalmente atteso in età adulta; pertanto, è precoce e può dunque crescere in maniera stabile e armonica con il proprio potenziale intellettivo, oppure può rinnegare la sua precocità e regredire, fino a un completo raggiungimento di livelli intellettivi nella norma.

La didattica personalizzata rappresenta lo strumento chiave per permettere a ciascuno di esprimere il proprio sé mediante il processo di apprendimento. Ne deriva il profilo di uno studente altamente competente e attento al riconoscimento del proprio e altrui valore. Tale valore è il mezzo attraverso cui ognuno può eccellere poiché richiama a responsabilità educative non trascurabili. Per cui è necessario individuare, in maniera precoce, le caratteristiche dei gifted children al fine di permettere al docente di proporre adeguati stimoli e di ottenere opportuni risultati a livello scolastico e guidarli verso una crescita armonica, al fine di massimizzare il loro contributo alla società di appartenenza.

3. InclInAzioni: la ricerca-formazione

Tre sono state le domande alla base della ricerca-formazione collaborativa con protocollo fenomenologico self-study fondato sull'analisi delle pratiche (Loughran et al., 2007):

1. Come si riconoscono e valutano le intelligenze e i talenti?
2. Come si può personalizzare l'apprendimento per i Gifted Children?
3. Quali proposte didattiche per gli insegnanti?

Il progetto ha avuto inizio da una riflessione congiunta fra dirigenti, insegnanti e ricercatori del Dipartimento For.Psi.Com dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro in merito alla opportunità di costruire un dispositivo didattico replicabile per riconoscere le ‘intelligenze eccezionali’ presenti nella scuola primaria, tracciando, nel contempo itinerari di sviluppo professionale utili alla formazione degli stessi insegnanti coinvolti. Sono state coinvolte dieci sezioni di scuola primaria per un totale di 1257 alunni e 83 insegnanti (Amati, 2024).

3.1 Metodologia, fasi della ricerca e analisi preliminari dei risultati

La ricerca è stata strutturata utilizzando il metodo qualitativo. Il protocollo di indagine ha previsto la somministrazione di un questionario agli insegnanti e agli alunni per esplorare le percezioni e le co-

noscenze inerenti la disabilità, i BES e la plusdotazione, pertanto i processi inclusivi da applicare. Il protocollo si è articolato in 5 fasi:

1. Conoscenza della normativa e dei principali costrutti e teorie relative a Disabilità, BES e Gifted Children in ambito scolastico.
2. Indagine su abilità naturali, caratteristiche intrapersonali e competenze degli alunni.
3. Analisi sulle conoscenze relative al *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (Gagné, 2004), che propone sei domini in cui si possono esprimere le abilità naturali (gifts), quattro delle quali appartengono all'ambito cognitivo (Intellettuale, Creativo, Sociale, Percettivo) e due all'ambito fisico (Muscolare, Controllo Motorio).
4. Analisi sulle conoscenze relative al *Curriculum Compacting*, proponendo agli insegnanti l'utilizzo di uno dei modelli didattici più impiegati negli Usa in ambito gifted, 'The Schoolwide Enrichment Model' (SEM) (Renzulli e Reis, 2014), il cui intervento educativo si basa sul principio di *enrichment*, supportato dall'utilizzo di numerosi strumenti e attività strutturate, di gruppo e individuali, che promuovono una didattica personalizzata (Amati, 2022) basata sul contesto e orientata al gruppo.
5. Analisi dei dati, monitoraggio e valutazione.

A conclusione, agli insegnanti è stato presentato un questionario di restituzione; sono arrivate 83 risposte. Gli studi sugli atteggiamenti degli insegnanti (Perla, 2010) sottolineano la stretta relazione esistente tra la formazione degli insegnanti, gli atteggiamenti positivi e la proposta di un'educazione appropriata per gli studenti gifted. Il Questionario delle Opinioni sugli Studenti Plusdotati e sulla loro Educazione di Gagné-Nadeau (intitolato *Opinions about the gifted and their education: Gagné, 1995*) contiene 36 items, classificati in sei fattori per la determinazione del punteggio. Dei diversi item del questionario *Opinionnaire Gagné-Nadeau*, per ragioni di spazio, si restituisce l'esito solo della prima clusterizzazione: riconoscere i bisogni dei bambini plusdotati e supportare i servizi speciali.

Fattore A. Bisogni e supporto	Riconoscere i bisogni dei bambini plusdotati e supportare i servizi speciali.
Fattore B. Livello di opposizione	Resistere alle obiezioni/Presentare obiezioni basate su ideologie e priorità.
Fattore C. Valore sociale	Apprezzare l'utilità delle persone plusdotate per la società.
Fattore D. Rifiuto	Riconoscere l'isolamento delle persone plusdotate dagli altri nell'ambiente immediato.
Fattore E. Raggruppamento di abilità	Atteggiamenti verso particolari raggruppamenti di plusdotazione, omogenei per specifiche abilità.
Fattore F. Accelerazione scolastica	Atteggiamenti verso l'arricchimento accelerativo.

Fig. 1. Fattori del questionario Gagné-Nadeau. In Olivieri 2018, 1995

Agli 83 insegnanti di scuola primaria è stato somministrato un questionario esplorativo che si compone di 4 aree (più quella anagrafica introduttiva):

1. Esperienza personale riguardante BES, Disabilità e Plusdotazione;
2. Conoscenza teorica riguardante BES, Disabilità e Plusdotazione;
3. Conoscenza metodologica e didattica riguardante BES, Disabilità e Plusdotazione;
4. Processi di inclusione riguardante BES, Disabilità e Plusdotazione.

Il tempo accordato ai rispondenti per la compilazione, dopo la somministrazione, è stato di 60 minuti. Ogni area si compone di domande a risposta chiusa, ad eccezione della terza e quarta area dove sono state inserite anche due domande aperte.

Il campione totale è rappresentato per l'86% da donne, di età media di 51 anni.

I primi 5 item sono quelli relativi all'esperienza personale del docente e sono volti a indagare le considerazioni personali in relazione al tema. La quasi totalità dei docenti dichiara di conoscere la giftedness in relazione ai contesti scolastici, gran parte di loro ritiene che nell'istituto ci sia un buon numero di alunni dotati, mentre i pareri sono contrastanti quando si tratta di ritenere di essere docente di uno di questi o meno. La maggior parte degli insegnanti ritiene che la certificazione possa facilitare il riconoscimento dei casi e l'organizzazione di una didattica personalizzata. Oltre i due terzi di loro sostiene di non aver mai redatto un PDP per bambini plusdotati.

Quesiti	Si	No	Non ricordo
Negli ultimi 5 anni ha avuto almeno 1 alunno plusdotato certificato in aula?	23%	70%	7%
Nella sua carriera scolastica ha avuto alunni plusdotati certificati in aula?	34%	39%	27%
Negli ultimi 5 anni pensa di aver avuto almeno 1 alunno plusdotato non certificato in aula?	63%	23%	14%
Nella sua carriera scolastica pensa di aver avuto alunni plusdotati non certificati in aula?	73%	24%	3%
Nella sua carriera scolastica ha mai redatto un PDP per alunni plusdotati?	34% (più di 5 volte)	24%	11%

La seconda area ha valutato la conoscenza teorica in materia di plusdotazione. Per quanto concerne la conoscenza legislativa e la preparazione scientifica, meno della metà è risultato preparato in materia e inoltre un ingente numero ha preferito non operare alcuna scelta tra le alternative date.

La terza area ha valutato la conoscenza e la competenza metodologico-didattica utile ai bambini con plusdotazione ma funzionale anche per gli altri alunni. Circa la metà dei docenti è a conoscenza dell'utilità della metodologia chiamata mentor. Più della metà di loro conosce le buone prassi per la gestione tanto del singolo bambino quanto dell'intero gruppo classe. A livello metodologico-didattico, un buon numero di insegnanti è preparato ad affrontare al meglio le problematiche relative alla plusdotazione, sia a livello didattico sia a livello emotivo-comportamentale. Molti di loro chiedono una formazione specifica sul tema e una progettazione didattica e valutativa. È stato proposto il modello didattico SEM 'The Schoolwide Enrichment Model' quasi totalmente sconosciuto agli insegnanti.

Nell'ultima area relativa ai processi inclusivi il 67% dei docenti dichiara di lavorare in un contesto scuola inclusivo, il 21% definisce la propria classe come inclusiva e il 12% ritiene il suo team inclusivo.

Agli insegnanti nel corso del III e IV focus group è stato presentato il modello 'The Schoolwide Enrichment Model' (SEM) e il Curriculum Compacting in seguito alla valutazione di alunni con plusdotazione e talento avvenuta con la versione italiana del GATES-2, scala di valutazione standardizzata, che permette di raccogliere informazioni utili all'identificazione di studenti plusdotati e di talento dai 5 ai 18 anni. Le GATES-2 sulla base delle definizioni più attuali di giftedness, ha cinque sottoscale (ognuna delle quali ha 10 item):

1. Abilità intellettuale generale: descrive aspetti dell'apprendimento astratto, soluzione dei problemi, ragionamento, conoscenza e approfondimento di fatti d'attualità, prontezza di pensiero, memoria;
2. Abilità scolastica: descrive competenze inerenti la lettura, la comprensione del testo, la abilità di calcolo, e, in generale, la capacità dello studente di apprendere con poche istruzioni o mostrare interesse intenso verso uno specifico ambito scolastico;
3. Creatività: descrive la capacità di dare origine a idee e concetti nuovi, invenzioni, scoperte e risultati originali ed efficaci in uno o più ambiti didattici;
4. Abilità sociali/leadership: descrive le abilità dell'alunno di assumere il ruolo di guida, di proporre idee, attività o soluzioni e di coordinare gli altri;
5. Abilità sociali/talento artistico: descrive la capacità di usare precocemente e con grande proprietà i linguaggi specifici delle diverse arti.

La scheda GATES-2, composta da 50 item descrive comportamenti specifici, osservabili e misurabili attraverso una scala Likert a 9 punti. L'insegnante ha indicato se gli alunni siano secondo loro sotto la media (1, 2, 3), nella media (4, 5, 6) o sopra la media (7, 8, 9) rispetto alla caratteristica descritta in ogni item.

	Media (p.4-5-6)	Sotto la media (p.1-2-3)	Sopra la media (p. 7-8-9)
Abilità intellettuale generale	6%	84%	10%
Abilità scolastiche	33%	61%	6%
Creatività	13%	74%	13%
Leadership	31%	44%	15%
Talento artistico	32%	51%	13%

Tab. 1. risultanze somministrazioni Gates-2 in %

Come si evince dalla tab.1 in media l'11,75% degli alunni rientra nella categoria 'Estremamente probabile/molto probabile che sia plusdotato e con talento', il 62,8% degli alunni rientra nella categoria 'Improbabile/molto improbabile che sia plusdotato e con talento', 23% degli alunni rientra nella categoria 'Probabile/molto probabile che sia plusdotato e con talento'.

La quarta fase della ricerca ha visto la formazione degli insegnanti al modello SEM. Renzulli propone due distinte tipologie didattiche: l'arricchimento e l'accelerazione.

L'arricchimento è una metodologia che considera punti di forza, inclinazioni e interessi del bambino al fine di arricchire e diversificare le esperienze educative. Esso si declina in tre tipologie:

- Tipo I: è principalmente focalizzato sull'attività di esplorazione in senso generale, il cui fine è di stimolare negli studenti nuovi interessi, i quali saranno poi specificamente approfonditi negli arricchimenti di tipo II e III;
- Tipo II: è invece destinato soprattutto alle attività di gruppo, con lo scopo di favorire un ampio spettro di competenze empatiche e abilità sociali intra e interpersonali.
- Tipo III: rappresenta la fase finale, per cui un alunno particolarmente interessato ad una disciplina o argomento specifico avrà modo di approfondire la materia in oggetto nell'arricchimento di tipo II e pianificare progettare o realizzare esperimenti che costituiranno poi il punto da cui partire nell'arricchimento di tipo III.

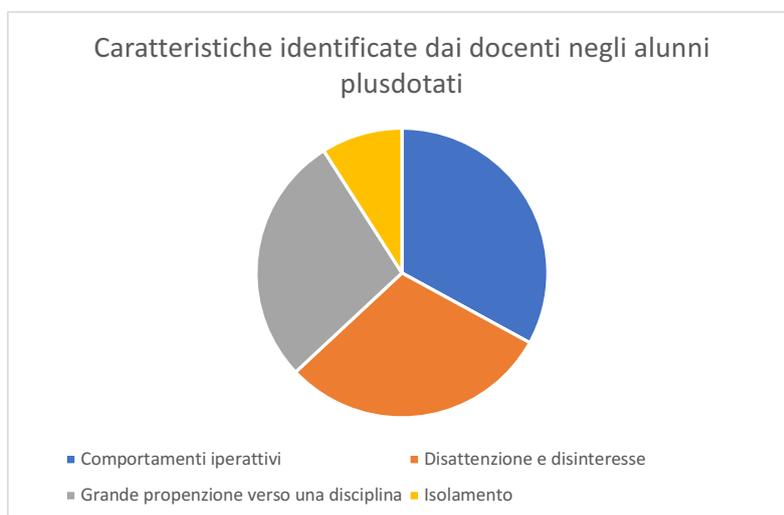
La seconda metodologia proposta all'interno del modello SEM è quella dell'accelerazione. Essa prevede che gli studenti con capacità intellettuali superiori siano spostati, secondo differenti modalità, a livelli o gradi superiori al fine di sostenere e fortificare le proprie capacità e permettere di approfondire la conoscenza di ciò che interessa maggiormente.

A tal proposito lo strumento proposto da Renzulli e colleghi è un piano personalizzato di lavoro chiamato *compactor*, utilizzato per ogni studente o per gruppi di studenti caratterizzati da punti di forza curriculari simili (Fig. 2) (Renzulli & Smith, 1978).

THE COMPACTOR (GUIDA ALLA PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA)		
Nome: _____		Scuola: _____
Classe: _____		Insegnante/i: _____
Età: _____		Genitori: _____
AREE DEL CURRICOLO DA CONSIDERARE PER ESSERE COMPATTATE	PROCEDURE PER LA COMPATTAZIONE DEL MATERIALE	ATTIVITÀ DI ARRICCHIMENTO E/O ACCELERAZIONE
Quali aree del curriculum possono essere compattate?	Quale è esattamente il materiale da escludere?	Quali attività di arricchimento e/o accelerazione saranno incluse?
Quali evidenze mostrano l'esigenza della compattazione?	Come valutare l'acquisizione della padronanza?	Es: studio individuale, mentorship, piccoli gruppi di investigazione, work study, ecc.

Fig. 2. The Compactor (tratto e adattato da: Renzulli e Smith, 1978)

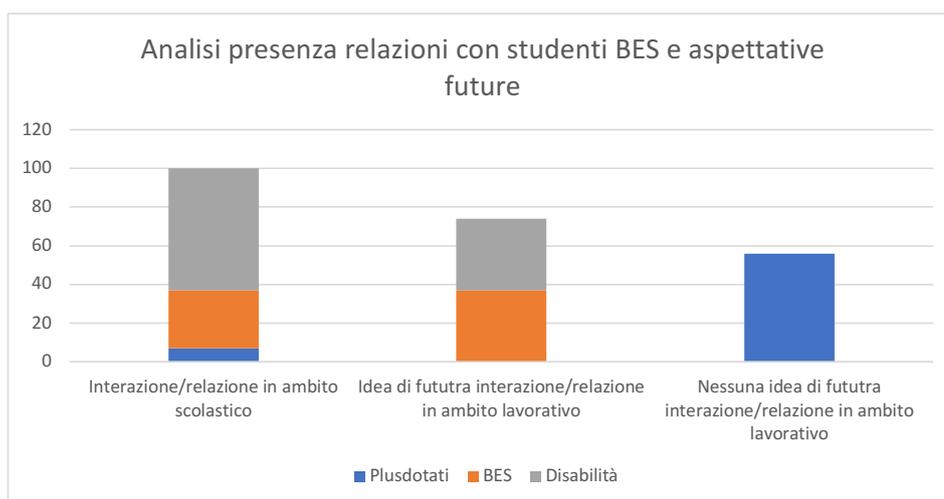
La differenziazione riguarda quindi l'organizzazione del curriculum e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento ed è uno dei criteri sui quali si fonda la didattica inclusiva. Con essa è possibile utilizzare strategie didattiche in grado di produrre un cambiamento di "istruzione" che provvede a rispondere ai bisogni, agli stili, agli interessi individuali specifici (d'Alonzo, 2016). Il docente consegna ai suoi studenti l'opportunità di incrementare le potenzialità, permettendo loro di lavorare in una modalità adeguata al livello personale e servendosi di una ricca varietà di attività di apprendimento (Feldhusen, Hansen, 1988). Così facendo si permette quindi agli alunni ad alto potenziale di stare insieme agli altri e di trasformare la classe ed il gruppo di pari in un grande "giacimento di risorse" in termini di apprendimento cognitivo, affettivo e sociale (Booth, Aiscow & Dovigo, 2014).



Infine, dall'elaborazione dei dati è stato possibile mettere in evidenza una concezione alquanto diffusa da parte dei docenti inerenti la plusdotazione. In particolare, il 77% dei docenti associa la plusdotazione ad un fenomeno poco positivo, spesso associato a irrequietezza, impulsività e disattenzione da parte degli alunni. Inoltre, i docenti mettono in evidenza come l'impulsività e le scarse spiegazioni del comportamento riescono ad attrarre i compagni di classe, diventando quindi fattore di disturbo per la classe. Infine, è stato osservato che in molti casi gli studenti plusdotati riescono ad ottenere risultati eccellenti in una disciplina anche se sempre distratto e apparentemente disinteressato alle lezioni.

Per quanto riguarda gli alunni, analizzando nel dettaglio i dati ricavati è emerso che le esperienze derivanti dal contatto con la disabilità durante la formazione scolastica hanno generato dei risvolti positivi inerenti le medie degli studenti affetti da disabilità. A tal proposito il 63% degli alunni ha affermato di conoscere i compagni in situazione di disabilità ma non ha mai avuto esperienze relative alla plusdotazione. Infine, il 30% ha asserito di non aver mai avuto relazioni con compagni con bisogni educativi speciali e solo il 7% ha avuto opportunità di relazione con compagni plusdotati.

Inoltre è stato chiesto loro se fosse presente in loro la concezione di un futuro lavoro con persone affette da disabilità o plusdotazione. Solo il 37% ha affermato di pensare ad un futuro contatto professionale con persone affette da disabilità o dichiarate BES, mentre il 56% dichiara di non aver mai avuto l'idea di un futuro contatto con uno studente plusdotato.



L'analisi dei dati ricavati evidenzia la presenza della convinzione secondo cui i soggetti BES o affetti da disabilità, facendo emergere la presenza radicata del concetto di inclusione scolastica, anche se gli stessi dati dimostrano come la plusdotazione non sia ancora considerata al pari delle precedenti, nonostante le pratiche inclusive previste siano sostanzialmente identiche. Si potrebbe quindi affermare che gli atteggiamenti emersi evidenziano da parte dei futuri insegnanti un'interpretazione alquanto riduttiva dell'inclusione scolastica nei confronti della plusdotazione e non della disabilità.

4. Conclusioni

Lo sfondo culturale in cui collocare il tema della *gifted education* è quello di una didattica e pratica inclusiva, del modello della differenziazione didattica e della personalizzazione, perché tutti i bambini meritano di vedere soddisfatte le loro esigenze specifiche. Una didattica personalizzata è quindi compita

urgente e difficile, ma necessario di ogni buon insegnante che abbia a cuore il benessere dei suoi studenti, ma anche quello sociale ed economico del nostro Paese che ha bisogno di investire nelle capacità dei talenti ed alimentare un'educazione inclusiva.

La vera missione educativa è di trasformare in eccellenza i talenti; pertanto, essa consta nel riconoscimento e nella valorizzazione di tutte le inclinazioni. Come Baldacci suggerisce, è necessario mettere in atto una “pedagogia dei talenti” che miri a “sviluppare ciò che distingue qualitativamente un alunno dagli altri, ciò che, rispetto al suo profilo di abilità, caratterizza la sua singolarità” (Baldacci, 2005). La scuola italiana, che ha costruito tutta la sua identità negli ultimi cinquant'anni sui valori di equità, integrazione ed inclusione, dovrebbe rivolgere uno sguardo educativo altrettanto lungimirante nei confronti del fenomeno della plusdotazione. Manca infatti, a livello di formazione iniziale del docente, il tema di una didattica rivolta esclusivamente ai contenuti della plusdotazione, il cui riconoscimento e supporto è nella maggior parte dei casi lasciato a iniziative di singole realtà, appannaggio di pochi e illuminati insegnanti o dirigenti che adottano uno sguardo più ampio ed inclusivo. Sarebbe quindi opportuno dibattere a lungo della possibilità di istituire di specifici programmi curriculari adeguati al livello cognitivo del bambino plusdotato, per evitare che possa imbattersi in un ambiente ancora troppo poco preparato a sostenerlo concretamente per stimolare le sue potenzialità. La differenziazione didattica e i modelli esposti costituiscono una risposta a queste finalità.

Per concludere, indipendentemente dal modello utilizzato a scuola, un programma educativo di successo per i bambini gifted dovrà necessariamente combinare un ambiente di apprendimento ben strutturato con un curriculum ben progettato e insegnanti e personale ben addestrati (Winebrenner, 2001). Ognuno ha uno stile di apprendimento unico e quello dei bambini ad alto potenziale si discosta nettamente da quello tipico degli allievi con abilità cognitive nella norma.

Riferimenti bibliografici

- Amati I. (2024). Valutare la plusdotazione a scuola. ‘The Schoolwide Enrichment Model’ (SEM) per una didattica inclusiva del gifted children, IUL RESEARCH. *Open Journal of IUL University* (in press).
- Amati I. (2022). *La didattica inclusiva. Teorie e pratiche per i disturbi specifici dell'apprendimento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Baldacci M. (2005). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo* (pp. 7-158). Roma: Carocci.
- Booth T., Ainscow M., & Dovigo F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci Faber.
- Cohn S.J. (1981). What is giftedness? A multidimensional approach. In A.H. Kramer (Ed.), *Gifted Children*. New York: Trillium Press.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- De Caris M., & Cottini L. (2020). *Il progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI. Le innovazioni in materia di inclusione scolastica*.
- Feldhusen J. F. & Hansen J. (1988). Teachers of the gifted: Preparation and supervision. *Gifted Education International*, 5, 84-89.
- Gagné F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18.
- Gagné F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 2.
- Loughran J. J., Hamilton M. L., LaBoskey V. K., & Russell T. L. (Eds.). (2007). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 12). Springer.
- Olivieri D. (2018). Un'indagine sulle opinioni di educatori e insegnanti nei confronti degli studenti plusdotati e della loro educazione. *Formazione & insegnamento*, 16(3), 291-314.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa* (pp. 5-217). Brescia: La Scuola.

- Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Renzulli J. S., & Smith L. H. (1978). Developing defensible programs for the gifted and talented. *The Journal of Creative Behavior*, 12(1), 21-51.
- Renzulli J.S. & Reis S.M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development* (3rd Ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Zanetti M.A (2016). *Una doppia difficoltà in classe: i bambini ad alto potenziale*. Proceedings of the 12th Applied Behavior Analysis Conference, 24-25 Giugno, Milano.
- Winebrenner S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Studenti che maltrattano i docenti¹

Giombattista Amenta

Università di Messina
giombattista.amenta@gmail.com

Abstract

Il contributo si focalizza sul fenomeno del maltrattamento dei docenti da parte degli alunni, analizzando le dinamiche sottostanti e proponendo linee guida per elaborare interventi educativi utili a breve e medio termine. Dopo la presentazione di un caso specifico di maltrattamento, segue l'analisi delle dinamiche che si determinano e, successivamente, la proposta di suggerimenti per escogitare e per costruire interventi efficaci. Lo scritto offre suggerimenti per promuovere un ambiente scolastico rispettoso e costruttivo, ovvero per aiutare i docenti a far fronte in maniera innovativa ed efficace a condotte di studenti che, in presenza dei compagni, tentano di denigrarli o di maltrattarli.

Parole chiave: docenti maltrattati, situazioni complesse, sfide educative, interventi educativi

1. Introduzione

Nel contesto scolastico, i docenti si trovano spesso ad affrontare sfide e complessità che non solo li infastidiscono, ma possono anche danneggiare il clima della classe e incidere negativamente sull'attività pedagogico-didattica. Una delle problematiche emergenti è quella dei comportamenti degli studenti che, in presenza dei compagni, offendono e persino maltrattano gli educatori.

Le reazioni dei docenti a tali condotte variano. Un insegnante può passare dalla tristezza alla collera, manifestando amarezza o reagendo in modo rabbioso e talvolta aggressivo complicando ulteriormente, in tal caso, la situazione e provocando offese maggiori di quelle che intendeva contrastare. Successivamente, le risposte possono spaziare dal minimizzare e ignorare l'accaduto al perseguire le vie legali per ottenere giustizia e sanzioni per gli studenti considerati colpevoli.

Gli studenti, dal canto loro, possono reagire con risate divertite o difendendo l'insegnante offeso.

Le loro risposte successive possono variare dal silenzio e dalla negazione di responsabilità, al riconoscimento degli errori e alle scuse, fino alla minimizzazione dell'importanza dell'evento e, in alcuni casi, al contrattacco, spesso con il supporto delle famiglie o di qualche legale.

Attraverso i social media, alcuni di questi episodi diventano rapidamente virali, dando spazio a interpretazioni e proposte di soluzioni da parte di una vasta gamma di osservatori. Le letture proposte possono attribuire la colpa al docente per la sua presunta incapacità di farsi rispettare o agli studenti per i loro comportamenti inappropriati. In entrambi i casi, molte persone si impegnano per stabilire chi ha ragione e chi ha torto, spesso proponendo soluzioni moralistiche o legali quali sanzioni e punizioni.

Sebbene si tratti di interventi talvolta necessari e legittimi, è essenziale valutare attentamente i loro effetti. Queste azioni, infatti, si concentrano sulle manifestazioni esteriori dei comportamenti problema, ignorando spesso i processi e i bisogni sottostanti. Gli interventi educativi efficaci non possono limitarsi a pretendere di eliminare i sintomi dei problemi, ma devono cercare di comprenderne le cause profonde per poter proporre soluzioni adeguate.

Il presente contributo comprende due parti. La prima si focalizza sull'analisi e sull'interpretazione

¹ Maggiori dettagli sul tema del maltrattamento dei docenti saranno offerti in un volume di prossima pubblicazione.

di alcune condotte offensive e maltrattanti nei confronti dei docenti in classe, partendo dalla descrizione di un caso in cui un'insegnante è stata provocata e umiliata. La seconda fornisce indicazioni per elaborare interventi utili a breve e medio termine, basati sulla necessità di comprendere e rispondere ai bisogni che sottendono i comportamenti distruttivi e offensivi². Per elaborare le proposte di intervento si farà riferimento al modello del counseling educativo proposto da Amenta (1999, 2004).

2. Il caso dell'insegnante colpita da pallini di gomma sparati con una pistola ad aria compressa

Un importante episodio di maltrattamento di un educatore è accaduto nell'ottobre 2022 in una prima classe di scuola secondaria di secondo grado di Rovigo. Durante la lezione, uno studente ha sparato alcuni pallini di gomma contro l'insegnante di scienze utilizzando una pistola ad aria compressa. Alcuni compagni hanno iniziato a ridere mentre un altro ha registrato l'incidente con un cellulare per condividerlo immediatamente sui social media.

Nel video disponibile su YouTube³, si vede l'insegnante seduta dietro la cattedra, con le gambe accavallate, impegnata a fare lezione. Mentre rivolge lo sguardo al computer e agli studenti, un pallino di gomma la colpisce sulla fronte. Istantaneamente, l'insegnante porta la mano sulla parte colpita e, visibilmente infastidita, si alza chiedendo chi sia stato l'autore del gesto. Gli studenti, ridendo, fingono di non sapere nulla e la docente, tornando al suo posto, scrive una nota sul registro. Nonostante ciò, le viene sparato un secondo pallino, provocando ulteriore ilarità tra i ragazzi.

Secondo l'Ansa⁴, gli studenti coinvolti nell'episodio avrebbero dovuto essere sospesi. In particolare, cinque giorni di sospensione erano previsti per lo studente che ha sparato e per quello che ha registrato la scena; due giorni per il ragazzo che ha portato la pistola. La Dirigente Scolastica ha sottolineato che si tratta di ragazzi normali, non provenienti da famiglie disagiate, che hanno vissuto l'episodio come se si fosse trattato di un gioco. Tuttavia, la docente offesa ha deciso di sporgere querela dopo aver constatato l'assenza di provvedimenti disciplinari adeguati da parte della scuola.

Gli interventi annunciati o attuati nei confronti degli studenti includono l'accertamento dei fatti, la nota sul registro, il rimprovero, la sospensione, la notifica al questore di quanto accaduto e la querela da parte dell'insegnante offesa. Sebbene queste misure possano sembrare appropriate, non garantiscono necessariamente gli esiti desiderati, poiché si concentrano sui comportamenti evidenti e si basano su una logica normativo-prescrittiva che fa appello al ravvedimento e all'autocontrollo volontario.

3. Analisi della situazione e di alcune dinamiche coinvolte

Esaminando la situazione descritta, emergono aspetti che meritano un'analisi approfondita per trovare opzioni di intervento idonee. L'obiettivo non è criticare o demonizzare qualcuno, ma esplorare le dinamiche coinvolte e trovare soluzioni efficaci che possano essere utili in situazioni simili e altri casi del genere considerato.

Oltre alla condotta offensiva degli studenti, è significativo il modo in cui l'insegnante tenta di fare lezione nonostante il bisbiglio di sottofondo. Probabilmente, la docente vuole svolgere il suo lavoro confidando che gli studenti interessati la seguiranno e sperando di coinvolgere anche i meno motivati.

2 Maggiori dettagli su quanto proposto nel presente scritto si possono trovare in un volume in preparazione sul tema considerato che verrà pubblicato da Mondadori Education.

3 Il filmato è disponibile su <https://www.youtube.com/watch?v=APGKkalmzhw>

4 Si veda, al riguardo, https://www.ansa.it/veneto/notizie/2022/10/26/prof-colpita-con-pistola-ad-aria-compressa-alunni-sospesi_21ae4a51-20f0-4bf4-8bb2-2e62fec61b81.html.

Tuttavia, questa scelta comporta il rischio che gli studenti disinteressati continuino a non farsi coinvolgere, restando in disparte e disturbando la lezione, ovvero mettendo in atto iniziative in modo arbitrario.

La sintonia tra docente e studenti è cruciale per mantenere un clima di apprendimento valido e costruttivo. La mancanza di sintonia può portare a situazioni in cui la traiettoria educativa del docente e la condotta degli studenti divergono, procedendo in modo disgiunto. Inoltre, l'insegnante deve mantenere una presenza attiva e costante durante l'attività didattica per evitare che gli studenti percepiscano momenti di vuoto come autorizzazioni tacite a comportarsi in modo inappropriato.

Riepilogando, nella situazione descritta, alcuni studenti denigrano, irridono e maltrattano l'insegnante, mentre altri registrano e diffondono l'episodio sui social. Molti ridono, facendosi coinvolgere attivamente, mentre altri assistono passivamente, forse perché non approvano i comportamenti dei compagni o vorrebbero dissociarsi e difendere la docente.

È importante considerare che gli studenti coinvolti sono adolescenti e l'adolescenza è un periodo dello sviluppo in cui il bisogno di anonimato e di appartenenza al gruppo è particolarmente acuto. Le loro emozioni variano dal divertimento all'indifferenza e non è chiaro se provino sensi di colpa per aver maltrattato l'insegnante.

4. Condotte maltrattanti e bisogno di costruirsi una reputazione

Per comprendere le condotte offensive e maltrattanti degli studenti, è utile considerare che esse possono sottendere il bisogno di costruirsi una reputazione in presenza dei compagni di classe. In tal caso, gli studi sulla gestione collettiva della reputazione suggeriscono che il gruppo non determina il comportamento riprovevole, ma funge da platea (De Leo, Pedata & Petrucci, 2004), rappresentando una specie di pubblico necessario a cui offrire la condotta provocatoria come se fosse un atto di eroismo (Emler & Reicher, 2001; Carroll, Houghton, Khan & Tan, 2008, pp. 777-793).

In situazioni conflittuali e di fallimento scolastico, il bisogno di reputazione può diventare angosciante e impellente. Gli adolescenti che si sentono falliti o inadeguati possono cercare di compensare tali vissuti costruendo una reputazione negativa e sperando di essere comunque considerati importanti e degni di rispetto⁵. Le azioni deplorable diventano così un mezzo per attestare il proprio valore e guadagnare accettazione e riconoscimento nel gruppo di pari (Montuschi & Palmonari, 2006)⁶.

Quanto più radicata è la convinzione di essere difettosi, tanto più penoso e improrogabile può diventare il bisogno di accettazione e tanto più, di conseguenza, alcuni studenti possono cercare di riscattarsi ricorrendo ad azioni spettacolari, confidando che verranno considerate eroiche dai compagni. Inasprire le sanzioni, infine, rischia di risultare paradossale, poiché può aumentare l'attrattiva delle azioni deplorable, rendendo il trofeo da conquistare ancora più ambito.

Le motivazioni dichiarate dagli studenti per tali comportamenti possono sembrare banali, ma riflettono il bisogno di affrancarsi dal senso di vuoto e di inutilità e di guadagnare prestigio e accettazione nei gruppi di riferimento.

5 Questo passaggio illustra il bivio cruciale nella formazione dell'identità: l'individuo può scegliere di percorrere il cammino verso un'identità positiva, unendosi ai propri coetanei in attività virtuose che promuovono la socializzazione e mirano a rafforzare il proprio sé, oppure può optare per la ricerca di importanza, apprezzamento e riconoscimento attraverso comportamenti clamorosamente devianti e perfino antisociali.

6 Il ruolo del gruppo di pari, in questo contesto, è duplice: da un lato, offre una specie di palcoscenico per la dimostrazione di comportamenti devianti e, dall'altro, agisce come rinforzo attraverso l'approvazione o il riconoscimento sociale.

5. Indicazioni per elaborare interventi a breve e a medio termine

Nelle pagine precedenti, si è analizzato il fenomeno del maltrattamento dei docenti da parte degli studenti, evidenziando la complessità del problema e l'inadeguatezza della maggior parte degli interventi comunemente adottati e degli approcci punitivi tradizionali. Di seguito, vengono proposti interventi a breve e medio termine, basati sulla necessità di comprendere e rispondere ai bisogni che sottendono i comportamenti distruttivi e offensivi indicati. Come premesso, per l'elaborazione degli interventi, si farà riferimento al modello del counseling educativo proposto da Amenta (1999, 2004).

5.1 Interventi sui fattori situazionali che rischiano di amplificare il senso di anonimato

L'anonimato può influenzare significativamente il comportamento degli individui. In un esperimento classico condotto da Zimbardo (2008, pp. 32 ss), si è osservato che una macchina abbandonata nel Bronx, dove il controllo sociale è minore, è stata rapidamente vandalizzata, mentre una macchina a Palo Alto, dove il controllo sociale è maggiore, è rimasta intatta.

Questo suggerisce che la percezione di anonimato può ridurre il senso di responsabilità e incentivare comportamenti devianti.

Applicando queste considerazioni al contesto scolastico e, in particolare, alla situazione sopra riportata e descritta, si può ipotizzare che l'alunno che ha usato la pistola ad aria compressa possa aver pensato di non essere scoperto facilmente grazie al senso di anonimato del gruppo classe.

Ciò premesso, una possibile soluzione è riorganizzare l'aula disponendo banchi e sedie in cerchio in modo da ridurre il senso di anonimato e aumentare il controllo sociale, rendendo più difficile nascondersi e elaborare comportamenti inappropriati sottobanco.

5.2 Interventi per riportare la relazione docente-studente su un piano personale

Al di là di sentirsi umiliata e ferita, l'insegnante può utilizzare la sua rabbia in maniera costruttiva per riappropriarsi del suo potere personale e mantenere la sua funzione di guida autorevole. L'insegnante potrebbe affrontare lo studente che ha sparato, ad esempio, dicendogli in maniera decisa: «Spara di nuovo! Ma non di nascosto! Guardami mentre lo fai!». Invero, si tratta di un invito a ristabilire una relazione personale che può aiutare a infrangere l'indifferenza e a stimolare la riflessione e la consapevolezza del ragazzo⁷.

Promuovere la comprensione e l'empatia per il dolore altrui può rappresentare un potente antidoto contro i comportamenti distruttivi e offensivi. L'educazione alla compassione a scuola può prevenire condotte inappropriate e favorire il rispetto dei sentimenti altrui, riducendo significativamente la prevalenza di comportamenti offensivi.

5.3 Intervento sul bisogno di costruirsi una reputazione negativa

Se la condotta umiliante è messa in atto per costruirsi una reputazione, l'insegnante può lavorare sulla consapevolezza e sul senso di responsabilità degli studenti, aiutandoli a rinunciare a una reputazione negativa e a costruirne una positiva (López Romero & Romero, 2011; Montuschi & Palmonari, 2006).

Eventuali esperti in counseling educativo presenti a scuola possono utilizzare tecniche quali il Role

7 Ulteriori dettagli su questo aspetto si possono trovare in Montuschi, Palmonari (2006, pp. 100-101).

Play⁸ per aiutare i ragazzi a riflettere sugli effetti delle loro azioni e per stimolare un cambiamento di prospettiva.

Se non è possibile contare sulla collaborazione di esperti in counseling, senza travalicare il suo ruolo, l'insegnante può invitare gli studenti a costituire gruppi e a rispondere a domande del tipo di seguito indicato che possano aiutarli a riflettere sul significato e sullo scopo del loro comportamento, nonché sugli effetti che esso possa avere sugli altri e su sé stessi:

- “Sparo di nascosto pallini di gomma contro l'insegnante che sta facendo lezione”;
- “Cosa sento, cosa penso, cosa faccio?”;
- “Cosa immagino che faranno i miei compagni mentre compio tale gesto?”;
- “Cosa gradirei che pensassero di me?”;
- “Come vorrei che mi giudicassero?”;
- “Cosa sto comunicando loro attraverso la mia condotta?”;
- “Quale potrebbe essere il senso e lo scopo del mio comportamento?”;
- “Cosa significa per me prendere atto che numerosi compagni ridono mentre di nascosto tento di umiliare la professoressa?”.

L'approccio può portare gli studenti a comprendere meglio le conseguenze delle loro azioni e a scegliere comportamenti più appropriati.

5.4 Intervento sulla dichiarazione eventuale che la condotta offensiva era solo un modo di divertirsi

Se gli alunni dichiarano che hanno deriso l'insegnante solo per divertirsi o per giocare, è importante aiutarli a comprendere la differenza tra ridere e deridere, tra divertimento autentico e divertimento che genera vittime. L'insegnante può formare dei gruppi e invitare gli studenti a riflettere su cosa provano quando sono derisi e umiliati, aiutandoli a sviluppare empatia e consapevolezza delle loro azioni.

Promuovere la consapevolezza e il senso di responsabilità tramite il superamento dell'analfabetismo affettivo può ridurre i comportamenti offensivi e migliorare il rapporto docente-studente.

5.5 La convinzione irrazionale che l'educatore debba mostrarsi costantemente forte e determinato

Una convinzione diffusa è che l'educatore debba mostrarsi forte e determinato, evitando sentimenti quali paura, dolore e tristezza. Tuttavia, nascondere questi sentimenti può impedire agli studenti di comprendere gli effetti delle loro azioni. Al contrario, mostrarli può promuovere la competenza affettiva negli educandi e può essere un potente rimedio contro le condotte aggressive e violente.

Mostrare sentimenti di vulnerabilità, come paura e tristezza, può avere un impatto significativo sul senso di colpa degli studenti e aiutarli a comprendere la gravità delle loro azioni. L'approccio può contribuire a creare un clima di gruppo costruttivo e a sostenere lo sviluppo di relazioni educative efficaci e autentiche.

8 Sull'uso del *Role Play* a scuola si veda, ad esempio, Gu et al. (2022, pp. 1-15).

6. Osservazioni conclusive

Nella prima parte del presente scritto, si è analizzato un episodio di maltrattamento di una docente, evidenziando i limiti degli interventi e delle punizioni convenzionali. Nella seconda parte, sono state offerte indicazioni per la scelta di strategie educative finalizzate a comprendere e rispondere ai bisogni sottesi ai comportamenti problema, promuovendo lo sviluppo di un'identità positiva e costruttiva.

In particolare, interventi quali la riduzione dell'anonimato, la promozione di relazioni personali al posto di eventuali relazioni impersonali, il Role Play e l'educazione alla compassione possono aiutare a prevenire e gestire comportamenti distruttivi e maltrattanti dei docenti da parte degli alunni.

Riferimenti bibliografici

- Amenta G. (1999). *Il counseling in educazione: Strategie per la gestione dei problemi formativi*. Brescia: La Scuola.
- Amenta G. (2004). *Gestire il disagio a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Carroll A., Houghton S., Khan U., & Tan C. (2008). Delinquency and Reputational Orientations of Adolescent At-Risk and Not-At-Risk Males and Females. *Educational Psychology*, 28 (7), 777–793.
- De Leo G., Pedata L.T., & Petrucci I. (2004). *I minori devianti e l'influenza del gruppo nelle azioni violente*. Milano: FrancoAngeli.
- Emler N., & Reicher S. (2001). *Adolescenti e devianza: La gestione collettiva della reputazione*. Bologna: Il Mulino; originale (1995), *Adolescence and Delinquency: The Collective Management of Reputation*. Cambridge: Blackwell Publishing.
- Gu X., Li S., Yi K., Yang X., Liu H., & Wang G. (2022). Role-exchange playing: An exploration of role-playing effects for anti-bullying in immersive virtual environments. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 29 (10), 1-15. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2022.3184986>
- López Romero L., & Romero E. (2011). Reputation management of adolescents in relation to antisocial behavior. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 172 (4), 440-446.
- Montuschi F., & Palmonari A. (2006). *Nuovi adolescenti: Dalla conoscenza all'incontro*. Roma: Dehoniane.
- Zimbardo P.G. (2008). *L'effetto lucifero: Cattivi si diventa?*, Milano: Raffaello Cortina; originale (2007). *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. New York: Random House.

Il compito pedagogico nella costruzione e ricostruzione della persona plusdotata

Francesca Baccassino, Stefania Pinnelli

Università del Salento

francesca.baccassino@unisalento.it, stefania.pinnelli@unisalento.it

Abstract

Una rappresentazione sociale è un sistema di valori, nozioni e pratiche che permette agli individui di orientarsi nel loro ambiente sociale (Galli, 2006), rispondendo al bisogno di conoscenza, interpretazione della realtà e al bisogno di condivisione e interazione sociale (Moscovici, 1961; 1984). Questi processi conoscitivi sebbene rispondano a un principio di economia cognitiva, possono portare alla costruzione di stereotipi, pregiudizi, miti e misconcezioni (Pinnelli, 2019) come quelli riguardanti la persona plusdotata emergenti dalla letteratura di settore.

Da tali premesse, il contributo espone i risultati della ricerca volta ad indagare le concezioni rappresentazionali di genitori ed insegnanti riguardo alla giftedness con un'attenzione particolare al processo generativo dell'oggettivazione: cioè, la traduzione in immagini di concetti e idee astratte attraverso la personificazione, la figurazione e l'ontologizzazione (Hewstone, 1983).

Parole chiave: Plusdotazione, rappresentazioni, scuola

1. Conoscere, interpretare e socializzare la realtà: le rappresentazioni sociali

«La realtà è una versione del mondo costruita dalle persone attraverso le loro pratiche discorsive; non esiste un mondo là fuori ma modi di fare il mondo» (Caronia, 2004, p. 25). Questo significa che la conoscenza della realtà avviene attraverso delle personali lenti che percepiscono il mondo in base a filtri culturali, valoriali e sociali. La conoscenza è, dunque, il risultato del rapporto tra individuo e realtà e quest'ultima è sempre «rappresentata» cioè mediata da ambiente, esperienze e significati.

In tal senso, Serge Moscovici parla di rappresentazioni sociali cioè di un sistema di valori, nozioni e pratiche che permette agli individui di orientarsi nel loro ambiente sociale (1989, pp. 33-34).

Le rappresentazioni, quindi, non sono semplici ricostruzioni della realtà ma significazioni, trasformazioni culturali, “costellazioni intellettuali” (Moscovici, 1976, p. 57) che reiterate nel tempo acquisiscono una propria indipendenza, cristallizzandosi e divenendo teorie ingenuie del senso comune. Il contenuto della rappresentazione è innanzitutto cognitivo: si tratta cioè di un insieme di informazioni relative a un oggetto sociale che dipendono da cornici sociali e culturali; ha una valenza significativa; ha un'espressione simbolica perché l'oggetto prende significato sulla base di desideri, aspettative e sentimenti degli individui (Fisher, 1987).

Per Moscovici vi sono due processi complementari che portano alla produzione soggettiva della rappresentazione: l'ancoraggio e l'oggettivazione.

L'ancoraggio integra l'oggetto da conoscere in categorie sociali già possedute mentre l'oggettivazione rende accessibili le nuove informazioni facendole assumere fattezze fisiche e convertendole in realtà concreta (Moscovici, 1984). Oltre a tale funzione conoscitiva, le rappresentazioni assolvono ad una funzione comunicativa: sono, cioè, un modo di esprimere e condividere le conoscenze – anche se non elaborate dal gruppo stesso – in una società o nei gruppi che la compongono (Moscovici, 1961).

2. Mis-conoscere: i rischi sottesi al processo conoscitivo

La caratteristica convenzionalizzante e prescrittiva delle rappresentazioni permette di rispondere in tempi brevi agli stimoli esterni, di risparmiare tempo ed energie cognitive e di difendersi prendendo decisioni in maniera rapida ed economica.

Le rappresentazioni quindi, da un lato, hanno una funzione descrittiva e di utilità perché aiutano a ridurre la complessità della realtà e a generare risposte comportamentali rapide verso target mai incontrati prima ma dall'altro lato, questi automatismi di pensiero possono portare a veri e propri errori del ragionamento e distorsioni nel giudizio sociale definiti bias. I bias cognitivi, di cui per anni si è occupata la ricerca di Daniel Kahneman (2012), sono determinati dalle euristiche cioè scorciatoie di pensiero sistematiche ed inconsce che portano ad errori sistematici nell'elaborazione ed interpretazione di informazioni influenzandone la valutazione.

Tale meccanismo cognitivo agisce anche rispetto alle persone con plusdotazione ovvero caratterizzate da capacità cognitive eccezionali e da complesse ed eterogenee specificità di comportamento e pensiero. Possiamo individuare:

- L'euristica della disponibilità cioè basare la probabilità di eventi in base alle informazioni facilmente richiamabili o recentemente disponibili. Ad esempio, un insegnante che ha conosciuto o ha letto da poco di un bambino plusdotato che inizia a leggere all'età di due anni potrebbe successivamente identificare come plusdotati solo i bambini che mostrano una precocità simile trascurando i bambini che eccellono in aree meno visibili o sviluppano il loro potenziale in modo più graduale. L'euristica della rappresentatività cioè giudicare una situazione o un evento sulla base della somiglianza con altri già conosciuti ma che in realtà sono diversi. Ad esempio, un insegnante che ha lo stereotipo dell'alunno plusdotato in matematica e applica la stessa valutazione o giudizio per un alunno plusdotato in scienze o in informatica e quindi trascura la varietà interindividuale.
- Il bias di conferma: la propensione a cercare, interpretare, e ricordare le informazioni in modo da confermare le proprie convinzioni preesistenti, ignorando o sottovalutando le informazioni che le contraddicono. Ad esempio, un genitore che crede che la plusdotazione sia ereditata geneticamente. Quando conosce un bambino plusdotato che ha genitori con un livello socioculturale alto vede questo come conferma della sua convinzione. Se, invece, conosce un bambino plusdotato che proviene da una famiglia senza particolari successi accademici attribuisce il successo ad influenze temporanee o esterne come il team docenti.
- Il bias di attribuzione: la tendenza ad attribuire a fattori interni la causa di un comportamento, sottostimando l'influenza che l'ambiente o il contesto possono avere nel determinare tale comportamento. Ad esempio, un genitore che attribuisce il successo del figlio plusdotato unicamente al suo talento innato, ignorando il suo impegno, la sua motivazione, dedizione e l'apporto delle docenti e del contesto educativo.
- L'effetto alone: la percezione di una o poche caratteristiche influenzano il giudizio generale su una persona. Ad esempio, l'insegnante di un bambino doppiamente eccezionale¹ che presenta un funzionamento sociale atipico e possiede, allo stesso tempo, un grande talento artistico potrebbe avere un giudizio globale distorto poiché influenzato dalla dominanza di una sola delle due qualità, impattando negativamente sulla presa in carico globale dell'alunno sviluppando il talento e sostenendo le fragilità.
- L'effetto Dunning-Kruger (1999): quanto più è elevata la competenza in un determinato campo tanto più si sottovalutano le proprie capacità a causa della consapevolezza della vastità del campo di

1 Coesistenza di plusdotazione e difficoltà di apprendimento o disabilità.

conoscenza. Esempio lampante è il forte senso di autocritico riscontrato dalla letteratura nella popolazione di bambini plusdotati (Clark, 2002).

Tali automatismi non si possono evitare ma si possono rendere espliciti. Ciò è fondamentale perché le rappresentazioni direzionano il comportamento: il soggetto reagisce alla realtà in base a come se la rappresenta (Ferro Allodola, 2013).

Avere consapevolezza dell'influenza delle rappresentazioni sul comportamento è fondamentale per agire sui processi di inclusione ed esclusione e ciò è ancor più importante per il professionista docente che, con le proprie convinzioni e credenze, influenza tipologie varie di popolazioni scolastiche, tra le quali quella degli studenti gifted:

La giftedness è uno sviluppo asincrono in cui abilità cognitive avanzate si combinano con una profonda intensità dando luogo a esperienze interiori e consapevolezza che sono qualitativamente differenti dalla norma. L'asincronia aumenta con l'aumentare della capacità intellettuale. L'unicità dei gifted li rende vulnerabili e richiede modifiche nell'educazione, nell'insegnamento e nel counseling affinché possano crescere in maniera ottimale. (Columbus Group, 1991)

Questa descrizione evidenzia l'esigenza di una presa in carico adeguata e una didattica personalizzata ai bisogni di questi alunni per scongiurare rischi quali sottorendimento didattico, sofferenza, vissuto di inadeguatezza, bassa autostima, malessere psicologico, isolamento sociale, dispersione scolastica e perdita del potenziale.

3. Un'indagine sul senso comune di docenti e genitori

Negli ultimi anni è incrementato il numero di ricerche con l'obiettivo di indagare le rappresentazioni e le misconcezioni sulla plus dotazione (Baccassino & Pinnelli, 2024).

Tra i miti più comuni vi sono quello del successo scolastico garantito, cioè la convinzione che l'alto potenziale non abbia bisogno di interventi specifici poiché è da sé una garanzia di eccellenza e successo; il mito dell'ineluttabile espressione del talento cioè la credenza che il talento anche nell'ambiente più ostile emerga spontaneamente senza bisogno di interventi di sostegno; il mito della felicità cioè l'idea che lo studente plusdotato sia sempre felice e sia un leader e, infine, il mito dei bravi in tutto cioè la tendenza a pensare che questi studenti siano competenti in ogni campo del sapere (Pinnelli, 2019).

Il repertorio rappresentazionale è molto vicino al senso comune e presenta le persone gifted come matematici, eccentrici, isolati, creativi (Baccassino & Pinnelli, 2022; Fiorucci, 2019). Questa visione è il risultato del processo di oggettivazione che esprime la complessità delle idee associandole a personalità di spicco (*personificazione*), a metafore o immagini (*figurazione*), a proprietà fisiche o caratteriali (*ontologizzazione*) (Hewstone, 1983).

Da tali premesse, si è avviata un'esplorazione delle rappresentazioni di insegnanti e genitori riguardo alla *giftedness* con l'obiettivo di cogliere le aree di intervento su cui agire pedagogicamente al fine di sviluppare una adeguata comprensione del fenomeno e, soprattutto, orientare l'impegno educativo funzionale ad una migliore inclusione scolastica e sociale.

È stato strutturato un questionario con domande aperte basate sul processo di oggettivazione e si è somministrato nel mese di dicembre 2023 ad un campione di 62 genitori di alunni plusdotati e 112 docenti di tutti i gradi di scuola della provincia di Lecce. Si è poi proceduto all'analisi tematica delle domande identificando, in particolare, i concetti simili e includendoli in cluster di significato.

Il «senso comune» (Moscovici & Hewstone, 1983) delle rappresentazioni viene confermato dagli esiti della ricerca: infatti sia per i docenti che per i genitori la plusdotazione viene personificata soprattutto con Albert Einstein (28% docenti, 23% genitori) e Leonardo Da Vinci (13% docenti e 8% ge-

nitore) [Fig.1 e 2]. Inoltre, per i docenti la giftedness viene figurata come cervello e neuroni (12%), lampadina (9%), Spazio/infinito/ Universo (8%) [Fig. 3] e ontologizzata con cervello (9%), curiosità (9%), occhi e sguardo (8%), intuito e perspicacia (7%) [Fig. 4].

Dai risultati emerge come la rappresentazione sociale emergente della plusdotazione resti quella di un genio in matematica, curioso, veloce, creativo, eclettico, esuberante, perspicace, con capelli ricci o arruffati.



Fig. 1 - Personificazione (docenti)



Fig. 2 - Personificazione (genitori)



Fig. 3 - Figurazione (docenti)



Fig. 4 - Ontologizzazione (docenti)

Tali rappresentazioni esprimono una prospettiva parziale e generica del costrutto di plusdotazione che, al contrario, rimanda ad una complessità e problematicità di cui è importante cogliere il significato, tanto da parte del professionista dell'educazione che deve orientare il compito pedagogico, quanto da parte della famiglia in qualità di principale agente contestuale che influenza la formazione delle caratteristiche personali della persona in via di sviluppo (OMS, ICF 2001). Entrambi sono esposti ai bias rappresentazionali descritti ed agire, involontariamente, come limite all'espressione del Sé. Una recente indagine pubblicato nel 2021 (Terre des Hommes, 2021) mostra come fra gli italiani tra i 13 e 23 anni, più della metà indica i pregiudizi come limite principali ai propri sogni, ambizioni e passioni e circa la metà indica gli stereotipi.

È compito pedagogico, pertanto, quello di indirizzare l'incarico educativo di scuola e famiglia e rispondere ai bisogno degli studenti gifted tra cui: il bisogno di identificazione e riconoscimento per una comprensione della propria specifica complessità, il bisogno di presa in carico totale del potenziale e delle fragilità emotive e sociali; il bisogno di motivazione e di complessità negli apprendimenti per con-

trastare il rischio di noia e il senso di alienazione derivanti da proposte ripetitive e poco sfidanti; il bisogno di equilibrio per compensare la tendenza a un sovrainvestimento intellettuale, evitando l'iperstimolazione individualizzata ma puntando l'attenzione sul potenziale di apprendimento e sul benessere socio-emotivo nel contesto (Rapporto Delaubier, 2002, pp. 15-16).

Per rispondere a queste necessità è pertanto essenziale, richiamare ancora una volta l'attenzione su due pilastri fondamentali per la costruzione del benessere dell'alunno e del successo formativo: l'alleanza scuola famiglia e il diritto/dovere del docente di formarsi e aggiornarsi.

Riferimenti bibliografici

- Baccassino F., & Pinnelli S. (2022). Rappresentazioni della plusdotazione nella Scuola primaria. Un intervento di sensibilizzazione attraverso l'interazione tra pari. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 3, 67-78.
- Baccassino F. & Pinnelli S. (2024). Processi rappresentazionali della giftedness tra pari: percorsi di inclusione e di accessibilità. *Nuova Secondaria*, XLI, 7.
- Baccassino F., & Pinnelli S. (2022). La plusdotazione nello sguardo del cinema e delle serie tv: Una lettura pedagogica delle rappresentazioni sul talento nella produzione audiovisiva. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 10(1), 060-072.
- Caronia L. (2004). Costruire verità sul campo: alcune riflessioni sulle conseguenze epistemiche ed etiche dell'approccio costruzionista della ricerca, in "Encyclopaideia". *Encyclopaideia*, 15, 21-47.
- Clark B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Columbus Group (1991, July). Unpublished Transcript of the Meeting of the Columbus Group, Columbus, OH. Disponibile a: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574>
- Delaubier J.-P. (2002). *La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces »*. Parigi: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Ferro Allodola V. (2013). Rappresentazioni sociali e costruzione di identità professionali riflessive nei contesti psichiatrici: considerazioni formative. *Studi sulla formazione*: 16, 1, 2013, 121-133.
- Fiorucci A. (2019). Plusdotazione e gifted education: una rassegna della letteratura internazionale sulle rappresentazioni e sugli atteggiamenti degli insegnanti. In S. Pinnelli, *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento* (pp. 65-82). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fisher G. N. (1987). La représentation sociale. *Les Concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (pp. 162-186). Paris: Dunod.
- Galli I. (2006). *La teoria delle rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Hewstone M. (1983). *Attribution theory: Social and functional extensions*. Oxford: Basil Blackwel.
- Kruger J., & Dunning D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121.
- Moscovici S. (1961, 1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires.
- Moscovici S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In R. Farr, S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 289-309). Cambridge: Cambridge University Press
- Moscovici S. (2001). *Social representations: Essays in social psychology*. Nyu Press.
- Moscovici S., & Farr R. M. (Eds.). (1989). *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Moscovici S., & Hewstone M. (1983). Social Representations and Social Explanations: From the "Naive" to the "Amateur" Scientist. In M. Hewstone (Ed.), *Attribution Theory: Social and Functional Extensions* (pp. 98-125). Oxford: Basil Blackwel.
- Pinnelli S. (2019). *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Terre des Hommes. (February 28, 2021). What do you think is going to limit your ambitions, dreams, and passions? [Graph]. In *Statista*. Retrieved June 14, 2024, from <https://www.statista.com/statistics/1244416/young-people-opinions-on-dreams-and-ambitions-limits-in-italy/>
- World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/42407>

Comunicazione Aumentativa Alternativa e lettura inclusiva: la fiaba di Trotula diventa un IN-Book¹

Michela Galdieri, Roberta Pastore

Università degli Studi di Salerno
mgaldieri@unisa.it, rpastore@unisa.it

Abstract

In ogni contesto di vita, ivi compreso quello scolastico, l'assenza del linguaggio, una sua riduzione o un uso poco funzionale, può costituire per la persona un ostacolo alla comunicazione e alla partecipazione con ricadute significative sugli apprendimenti, le relazioni e la qualità della vita. La Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), quale area di ricerca e di pratica clinica ed educativa, valorizza le modalità comunicative naturali della persona, sostenendole e ampliandole attraverso l'utilizzo di specifici strumenti e ausili che possono favorire i processi inclusivi. Gli In-Book, libri illustrati con testo in simboli, possono consentire di riattivare interazioni comunicative funzionali e prevenire un ulteriore impoverimento linguistico e cognitivo dell'alunno con Bisogni Comunicativi Complessi (BCC), attraverso la pianificazione di esperienze condivise di lettura e di narrazione ad alta voce. In questo lavoro, si propone la descrizione della prima fase di un progetto di traduzione di una fiaba in simboli Widgit, supervisionato dal Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CSCA) e i suoi sviluppi futuri.

Parole chiave: CAA, In-Book, inclusione, lettura

1. Introduzione

Numerosi studi sulla narrazione e la lettura ad alta voce, sulla scia di precedenti riflessioni relative allo sviluppo del linguaggio e del pensiero narrativo (Bruner, 2004; Vygotskij, 2009), hanno evidenziato i benefici di tali attività sulla dimensione cognitiva, emotiva e relazionale del bambino (Batini et al., 2019; Lane & Wright, 2007).

L'esposizione precoce alla lettura, supportata da momenti di condivisione con l'altro e da continue interazioni verbali, può favorire l'ampliamento del vocabolario e lo sviluppo delle abilità linguistiche, di letto-scrittura e di comprensione del testo (Beck & McKeown, 2001; Kalb & Van Ours, 2014; Klein & Kogan, 2013; Nurkaeti et al., 2019). Tuttavia, queste esperienze di condivisione, di apprendimento e di partecipazione sociale mediate dalla lettura e dall'ascolto delle storie ad alta voce, possono essere fortemente condizionate dalla presenza di disabilità comunicative che possono inficiare la produzione e la comprensione del linguaggio, l'intenzionalità e la relazione tra l'utente con Bisogni Comunicativi Complessi e il suo ambiente.

La Comunicazione Aumentativa Alternativa, destinata a persone con difficoltà anche severe nella produzione del linguaggio, della parola e/o nella comprensione (Beukelman & Mirenda, 2014), può consentire la riattivazione di interazioni comunicative efficaci in quanto valorizza le modalità comunicative naturali e prevede l'utilizzo di "qualsiasi strumento, dispositivo, immagine, parola, simbolo o gesto che compensa le difficoltà di comunicazione espressiva e recettiva" (Cafiero, 2009, p. 12; Gava,

¹ L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra le autrici. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Michela Galdieri ha redatto i paragrafi 1. "Introduzione", 2. "CAA e lettura inclusiva", 4. "Dalla Fiaba all'IN-Book"; Roberta Pastore è autrice del paragrafo 3. "Educazione e inclusività nel Progetto Trotula".

2016; Millar et al., 2006). Lo scopo è di incrementare le opportunità di comunicazione dell'utente con BCC, agendo su quelli aspetti "barrieranti" del contesto che possono limitare la partecipazione (OMS, 2002; 2007). L'utilizzo di specifiche tecnologie assistive (tabelle di comunicazione, strisce visive, agende giornaliera, IN-book, ausili con uscita in voce), offre alla persona l'opportunità di soddisfare i suoi principali bisogni comunicativi, condividere emozioni, fare richieste, raccontare (Light, 1997) e di avere a disposizione strumenti che fungono da anticipatori visivi, sostengono gli scambi comunicativi tra i partner e favoriscono l'attenzione congiunta anche in occasione di attività di lettura (Sartori, 2010; Visconti et al., 2007; Warrick, 2003).

2. CAA e lettura inclusiva

Secondo Light e McNaughton (2014), diversi sono i fattori che possono incidere sull'apprendimento della lettura e costituire dei veri e propri impedimenti per le persone con disabilità comunicative. I *fattori estrinseci* riguardano la quantità e la presenza di libri nei diversi contesti di vita, l'organizzazione e il tempo dedicato alle attività di lettura, la qualità delle relazioni, le strategie impegnate nell'interazione tra i partner, i valori, i pregiudizi e le aspettative (Light & Kelford Smith, 1993) che possono costituire evidenti ostacoli all'attività e alla partecipazione della persona con BCC riducendo, o eliminando del tutto, l'opportunità di essere destinatari dei numerosi benefici, precedentemente descritti, derivanti da esperienze di lettura autonoma o condivisa. Non sono da trascurare, inoltre, l'assenza di momenti di esposizione alla lettura, la mancanza di esperienze di vita che possono rendere difficoltosa la comprensione dei contenuti di un testo, l'aver sperimentato degli insuccessi che hanno ridotto la motivazione (Beukelman & Mirenda, 2014).

I *fattori intrinseci*, direttamente riconducibili alla condizione di disabilità, sono di solito legati a difficoltà visive, uditive, motorie, cognitive e linguistiche che possono limitare la percezione del testo scritto, influire sulla capacità di riconoscere e discriminare le lettere, rendere difficoltoso l'utilizzo degli strumenti di scrittura/lettura, ostacolare la percezione dei suoni e la conseguente trasposizione da linguaggio parlato a codice scritto e inficiare l'acquisizione delle regole semantiche, morfologiche e sintattiche indispensabili alla comprensione e alla scrittura di un testo (Light & McNaughton, 2014). Per sopperire a tali difficoltà, ed evitare che si generino condizioni di isolamento e di scarsa partecipazione sociale, la CAA prevede l'utilizzo di libri «su misura» e di IN-book: nel primo caso, si tratta di testi costituiti da pittogrammi che afferiscono allo specifico set di simboli utilizzato dall'utente. Ogni volume, adattato e personalizzato per meglio rispondere alle esigenze comunicative della persona, si differenzierà nel formato, nel supporto e nelle dimensioni, nella distribuzione delle immagini, nella spaziatura, nella grandezza e nel colore dei pittogrammi. Gli Inclusive book (IN-book), pensati per essere toccati, sfogliati e letti come un libro tradizionale, sono invece libri illustrati interamente tradotti in simboli WLS².

La lettura autonoma o condivisa di questi testi, al pari dei libri tradizionali, può attivare processi uditivi, visivi, di elaborazione e comprensione della lingua ascoltata (La Rovere, 2018) e, pertanto, migliorare l'acquisizione del linguaggio arricchendolo di nuove etichette, favorire il riconoscimento e la memorizzazione di nuovi simboli, rinforzare le relazioni sociali e la condivisione di emozioni tra i partner impegnati nell'attività di lettura ma, soprattutto, costituire un'opportunità per creare nuove occasioni di comunicazione, anche attraverso l'utilizzo di specifiche strategie (Costantino, 2011).

Il *Modeling*, in tal senso, prevede l'indicazione di un simbolo uno dopo l'altro, con lo scopo di ag-

- 2 Il Widgit Literacy Symbols (WLS) costituisce uno dei sistemi simbolici più diffuso al mondo e rispetto ad altri sistema di codifica, è stato predisposto per soddisfare le esigenze comunicative di utenti con BCC, ivi comprese la scrittura e la lettura: grazie alla rappresentazione grafica di ciascun elemento della frase (articoli, preposizioni, genere e numero dei sostantivi, tempi verbali, ecc.) consente la traduzione simbolizzata di qualunque tipologia di testo.

ganciare lo sguardo del bambino con BCC, migliorare l'associazione tra la parola ascoltata, la parola scritta e il pittogramma e motivare all'ascolto e alla partecipazione. La predisposizione di uno spazio accessibile sul piano comunicativo, ovvero costituito da strumenti e ausili che possano supportare le richieste, la condivisione dei bisogni e la narrazione, può inoltre incrementare il piacere di leggere e le opportunità di scelta (Galdieri & Sibilio, 2020; Galdieri, 2022).

3. Educazione e inclusività nel Progetto Trotula

“Oltre il bel nome, sia pure variamente modificato, sappiamo che Trotula visse a Salerno nell'XI secolo, vi insegnò e produsse scientificamente, scrivendo o dettando, tra l'altro, il *De mulierum passionibus* [...] opera definita da H.P. Bayon il trattato che segna la nascita della ostetricia e della ginecologia come scienze mediche” (Boggi Cavallo, 1979, p. 22).

Questa citazione di Pina Boggi Cavallo introduce Trotula de Ruggiero, la figura storica che ha ispirato il progetto educativo qui presentato. Come suggerito dalla storica Natalie Zemon Davis (1980), anche i fondatori del Progetto Trotula hanno stabilito un legame con questa straordinaria donna del passato per veicolare, attraverso una narrazione transmediale (Jenkins, 2006) i valori che emergono dalla sua storia. Non si tratta di un'avventura storica o filologica, poiché le tracce lasciate da Trotula sono esigue e non consentono un'impresa di tale portata.

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. Tuttavia, la sua storia diventa il punto di partenza di un percorso pedagogico e dialogico che affonda le radici nel passato, parla al presente e progetta il futuro, coinvolgendo i bambini e la comunità educante.

Il Progetto Trotula intende accompagnare, con varie iniziative, bambine e bambini nella realizzazione di un progetto di vita che sia all'altezza delle loro aspettative e dei loro sogni, a prescindere dal loro contesto di riferimento. Nelle varie proposte educative vengono affrontati temi cari alla *magistra* e alla Scuola Medica Salernitana: l'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 stessi e degli altri.

Trotula, già nel Medioevo, attraverso il suo operato, aveva toccato molti dei temi oggi presenti nell'Agenda 2030 (ONU, 2015), di conseguenza, risulta naturale integrare questi aspetti nelle attività proposte dal progetto. La sfida educativa del Progetto Trotula è contribuire allo sviluppo delle intelligenze multiple (Gardner, 2006) delle studentesse e degli studenti, utilizzando una pluralità di strumenti che spaziano dalla favola al gioco, dalla letteratura alla tecnologia. Il progetto prende forma e sostanza attraverso vari media e attività, tra cui favole, editoria, podcast, audiolibri, teatro, spazi fisici e digitali, laboratori indoor e attività outdoor e playground. Infatti, l'uso di una varietà di media e strumenti facilita un apprendimento più inclusivo ed equo (Prensky, 2001). Questo approccio inclusivo è ulteriormente potenziato dalla traduzione dei materiali in Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), rendendo il progetto accessibile anche a chi manifesta presenta Bisogni Comunicativi Complessi.

Il Progetto Trotula costituisce un modello educativo innovativo che, ispirandosi a una figura storica rivoluzionaria, promuove viepiù importanti tematiche nel complesso contesto contemporaneo: integrando la storia di Trotula de Ruggiero con le moderne metodologie educative, il progetto mira a contribuire all'empowerment dei bambini e a costruire un futuro in cui ogni bambino possa crescere in un ambiente di apprendimento dinamico e accessibile a tutti.

4. Dalla fiaba all'IN-book

L'obiettivo del progetto di traduzione in simboli, che si presenta di seguito, è principalmente quello di favorire una lettura accessibile della fiaba “*Trotula e il giardino incantato*” (Pastore et al., 2020) che è solo una piccola parte di un progetto che nasce con l'intento di promuovere processi inclusivi sul territorio nazionale. La trasposizione da fiaba tradizionale a libro in simboli, supervisionata dal Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CSCA)³, ha richiesto l'osservanza di specifiche regole di costruzione del testo indicate dal Centro Studi Inbook (CSI) che propone un modello di testo simbolizzato dinamico, flessibile e frutto di un continuo confronto multidisciplinare tra diversi professionisti.

Lo scopo è quello di garantire una traduzione simbolica fedele e precisa del testo originale; la rappresentazione di tutti gli aspetti propri della lingua italiana e di tutti gli elementi morfologici del testo; un'organizzazione multimodale del simbolo per facilitare la scansione visiva e la lettura condivisa con il *modeling*; una dialogicità fra testo e illustrazioni presenti nell'edizione originale; una rappresentazione simbolica monocromatica, per favorire i processi di automatizzazione della lettura; una cura nell'organizzazione della pagina per quanto attiene la punteggiatura, le dimensioni e le distanze tra i simboli, tra le righe e i paragrafi.

La prima fase del lavoro, pertanto, ha riguardato l'esplorazione delle caratteristiche del software Widgit on line⁴ che consente l'accesso a una biblioteca di oltre 18.000 pittogrammi e a molteplici modelli personalizzabili utili alla costruzione di materiali e di strumenti da utilizzare nelle attività quotidiane, ivi comprese quelle didattiche e di gioco (es. strisce visive, flashcards, mappe concettuali, fogli semantici, orari visuali, agende per la strutturazione delle routine, testi in simboli). L'accesso alla specifica area “crea un documento” (fig.1) ha consentito il facile inserimento delle frasi su un foglio di lavoro bianco e la *rappresentazione multimodale del testo*, ovvero il passaggio dalla parola scritta al pittogramma in bianco e nero, costituito da un riquadro composto da un elemento grafico e un elemento alfabetico scritto in alto.



Fig. 1: Accesso alla specifica area “crea un documento”

Questa simbolizzazione operata dal software, tra l'altro piuttosto immediata, sebbene garantisca la completezza della frase ha richiesto:

- l'impostazione della pagina e della riquadratura del simbolo, con l'inserimento dell'etichetta in alto;
- la selezione del colore del pittogramma, del font e della dimensione del carattere in funzione del riquadro che si è scelto di ottenere (fig. 2).

3 Il CSCA è composto da due strutture gemelle, una presso l'Azienda Ospedaliera di Treviglio e la seconda all'interno della Fondazione IRCCS Ca' Granda Ospedale Maggiore Policlinico di Milano. Entrambe lavorano in sinergia nell'ambito della formazione e della ricerca sulla CAA. Nel 2006 ha promosso, a Verdello, l'apertura della prima sezione di libri in simboli in una biblioteca pubblica sostenendo il passaggio dai «libri su misura» ai «libri in simboli per tutti». Sull'argomento: <http://sovrazonalecaa.org/>

4 <https://www.auxilia.it/it-it/prodotto/software-widgit-widgitonline>

- l'impostazione dei qualificatori (es. plurali, tempo dei verbi, comparativi, superlativi, diminutivi, imperativi);
- la scelta della spaziatura tra i simboli, le righe simbolizzate e i successivi paragrafi;
- l'introduzione di specifiche liste di parole;
- l'utilizzo di Libreoffice per adeguare la punteggiatura rispetto alla dimensione e alla posizione, evitando che essa fosse inglobata nel riquadro.

Formattazione Testo e Simboli

Impostazione Qualificatori



Fig. 2: Impostazione dei qualificatori e formattazione del testo e dei simboli

Per garantire una simbolizzazione in linea con il Modello IN-book, si è resa necessaria una selezione dei pittogrammi più adatti a rappresentare le diverse sfumature della lingua italiana, attingendo anche alla lista di parole del CSI, sia per incrementare la biblioteca in simboli, rispetto a quella disponibile nel software, sia con lo scopo di inserire pittogrammi coerenti con gli aspetti lessicali e i riferimenti topologici e temporali.

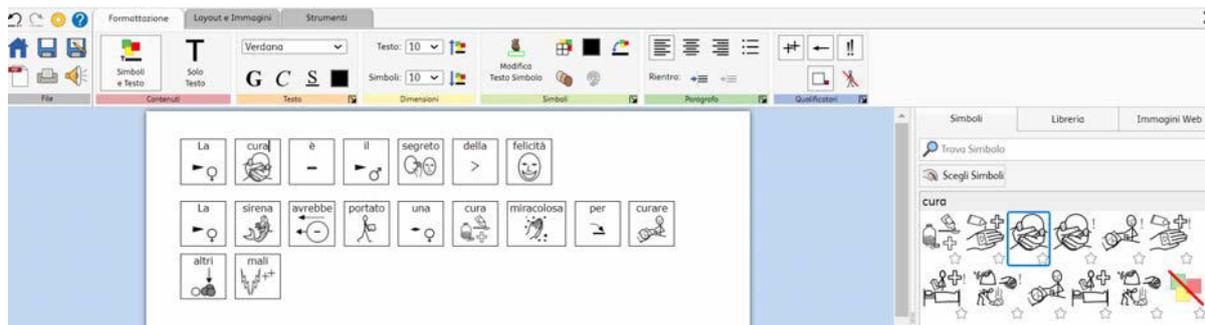


Fig. 3: Scelta del simbolo “cura”

La traduzione, inoltre, ha richiesto il rispetto di un complesso di regole contenute nel documento “*Elementi sintetici di riferimento per la traduzione in simboli secondo il modello inbook*”, nel quale si specifica il giusto inserimento di:

- articoli (che devono avere genere e numero ed essere presenti in un riquadro a sé stante);
- plurali (necessariamente caratterizzati dal qualificatore ++);
- nomi alterati (diminutivi con il qualificatore “piccolo”; vezzeggiativi con il qualificatore “bello”; accrescitivi con il qualificatore “grande”; dispregiativi/peggiorativi con qualificatore “brutto”;
- aggettivi (nei quali non si esprime il genere e il numero);
- “più”, “molto”, “tanto” (nelle loro diverse funzioni e posizioni all’interno della frase);
- pronomi possessivi e dimostrativi;
- verbi “avere” ed “essere” (usati in senso proprio, in funzione ausiliare, in forma passiva o come sinonimo di “stare”);
- preposizioni, articoli partitivi, pronomi personali soggetto;
- indicatori spaziali e temporali (fig. 4).



Fig. 4: Simbolizzazione della fiaba

Un’ulteriore fase del lavoro ha riguardato il lessico e l’adeguamento del libro simbolizzato al *registro narrativo*, ovvero, produrre una traduzione simbolica quanto più fedele alla versione del testo originale, ivi comprese le illustrazioni e l’inserimento delle immagini dei personaggi nell’apposita libreria in simboli (fig. 5).

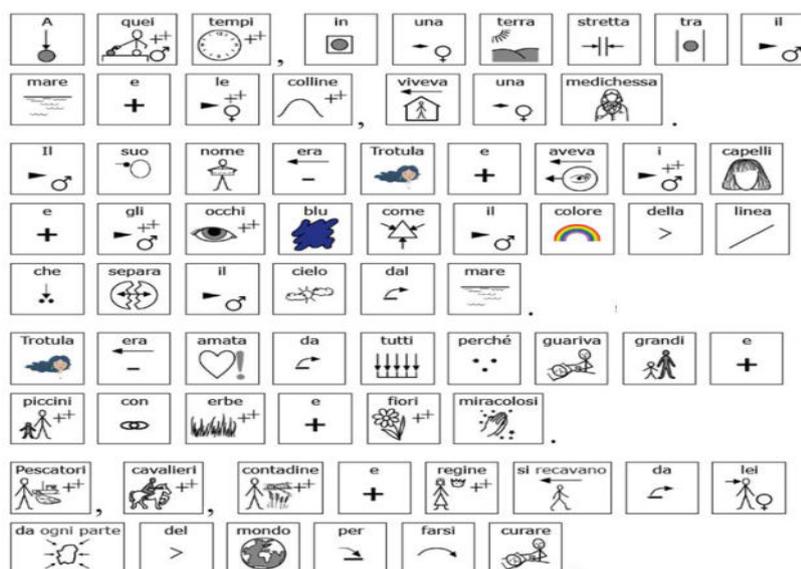


Fig. 5: Esempio di uniformità al registro narrativo

5. Conclusioni e prospettive future

La fiaba di Trotula in simboli può costituire un volume funzionale a favorire un arricchimento linguistico nei bambini con Bisogni Comunicativi Complessi, un testo in grado di sollecitare l'immaginazione e il consolidamento dei contenuti grazie alle numerose tavole illustrate, un IN-book organizzato sul piano della punteggiatura e delle distanze (tra simboli, righe e paragrafi), con lo scopo di facilitare il *modeling* e l'interazione comunicativa tra due o più partner. La sua introduzione "ecologica" e spontanea nel contesto classe, per la semplicità di utilizzo e di condivisione tra i pari, può offrire ampie prospettive di comprensione, fruizione e apprendimento per ciascun lettore, anche attraverso l'ascolto della versione audio, rendendo l'IN-book di Trotula un libro della classe e non uno strumento riabilitativo del disabile (Costantino, 2001, p. 122).

Si prevede, in futuro, la costruzione di una versione digitale della fiaba simbolizzata, con lo scopo di incrementare le opportunità inclusive offerte dalla tecnologia attraverso l'inserimento di una voce narrante di supporto al *modeling tradizionale* del lettore e, in alternativa, la possibilità di utilizzo del

modeling automatico, ovvero la lettura della storia operata dal dispositivo con la conseguente illuminazione dei simboli sul display.

Si ipotizza, inoltre, la predisposizione di una sezione di giochi e di schede didattiche interattive in forma simbolica.

Riferimenti bibliografici

- Batini F., & Bartolucci M. (2019). Sviluppo emotivo e narrazione, dall'empowerment cognitivo alla maturazione dei processi di riconoscimento delle emozioni. In C.A. Bollino et al. (Eds.), *Le emozioni nei contesti individuali e sociali* (pp. 141-155). Perugia: Morlacchi.
- Batini F., Bartolucci M., & Toti G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, 211, 121-134.
- Beck I.L., & McKeown M.G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 1, 10-20.
- Beukelman D.R., & Mirenda P. (2014). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Bruner J. (2004). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cafiero J.M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*. Trento: Erickson.
- Costantino M.A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Trento: Erickson.
- de Ruggiero T. (1979). *Sulle malattie delle donne*. [Boggi Cavallo P. (Ed.), trad. Nubiè M. e Tocco, 1994]. Torino: La rosa.
- Galdieri M. (2021). *Comunicazione Aumentativa Alternativa. Inclusione e didattiche innovative*. Padova: Studium.
- Galdieri M., & Sibilio M. (2020). Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del modeling. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 1, 403-416.
- Gardner H. (2006). Multiple Intelligences: New Horizons. In *Theory And Practice*. New York: Basic Books.
- Gava M.L. (2026). *La comunicazione aumentativa alternativa tra pensiero e parola. Le possibilità di recupero comunicativo nell'ambito delle disabilità verbali e cognitive*. Milano: FrancoAngeli.
- Jenkins H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Kalb G., van Ours J. (2014). Reading to young children: a head-start in life. *Economic of Education Review*, 40, 1-24.
- Klein O., Kogan I. (2013). Does reading to children enhance their educational success? Short- and long-term effects of reading to children in early childhood on their language abilities, reading behavior and school marks. *Child Indicators Research*, 6, 2, 321-344.
- La Rovere G. (2018). *Pedagogia della lettura ad alta voce*. Roma: Armando.
- Lane H., Wright T. (2007). Maximising the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60, 7, 668-675.
- Light G.C., McNaughton D.B. (2014). Interventi sulla letto-scrittura per le persone con complessi bisogni comunicativi (pp. 421-428). In D.R. Beukelman, P. Mirenda (Eds.). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Light J. (1997). Communication is the essence of human life: Reflections on communicative competence. *Augmentative and Alternative Communication* 13, 7, 61-70.
- Light J., & Kelford Smith A. (1993). The home literacy experiences of preschoolers who use augmentative communication systems and their nondisabled peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 20, 137-149.
- Millar D.C., Light J.C., & Schlosser R.W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: a research review. *J Speech Lang Hear Res*, 49, 2, 248-64.

- Nurkaeti N., Aryanto S., & Gumala Y. (2019). Read Aloud: a Literacy Activity in Elementary School. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education*, 3, 55-61.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. New York: ONU.
- Pastore R., Calabrese V., & Mastalia A. (2020). *Trotula e il giardino incantato*. Salerno: Talea.
- Prensky M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Sartori I. (2010). *Disabilità cognitivo-linguistica e comunicazione aumentativa alternativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Visconti P., Peroni M., & Ciceri F. (2007). *Immagini per parlare. Percorsi di comunicazione aumentativa alternativa per persone con disturbi autistici*. Brescia: Vannini.
- Warrick A. (2003). *Comunicare senza parlare. Comunicazione Aumentativa Alternativa nel mondo*. Torino: Omega Edizioni.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva, Switzerland: WHO.
- World Health Organization (2007). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth*. Genève: WHO.

Nave Italia e la rete educante: percorsi di navigazione partecipata per la comprensione del DSA

Giulia Lampugnani

*Università degli Studi Milano-Bicocca
giulia.lampugnani@unimib.it*

Abstract

Gli adolescenti che vivono la condizione di Disturbo specifico di Apprendimento (DSA) esprimono senso di incomunicabilità, umiliazione, vergogna, colpa, isolamento sociale e subiscono bullismo. Nicchie di protezione sono la comprensione dei genitori e il confronto con pari che vivano analoga condizione. La domanda di ricerca mira a condurre e modellizzare una ricerca-intervento connessa al progetto educativo a bordo di Nave Italia, che supporti adolescenti con DSA/DNS al confronto nel gruppo tra pari come riconosciuto “fattore di protezione”, e coinvolga nel processo di trasformazione e supporto genitori e rete di professionisti extra scolastica (pedagogisti, psicologi). Nello studio viene anche indagata e messa a confronto la differente visione dei genitori con il vissuto espresso dai ragazzi, con l’obiettivo di supportare l’evoluzione non solo delle possibilità di azione trasformativa del ragazzo, ma anche del suo contesto educante.

Parole chiave: Disturbi specifici di apprendimento, rete educante, vissuti, rappresentazioni, Navigazione

Gli adolescenti che vivono la condizione di Disturbo specifico di Apprendimento esprimono una situazione di disagio caratterizzata da incomunicabilità, umiliazione, vergogna, colpa, isolamento sociale e subiscono bullismo (Lampugnani, 2019; Ruggerini, 2009; Rosetti & Henderson, 2013). Nicchie di protezione sono l’appoggio e comprensione dei genitori (Medeghini, 2013; WHO, 2001; McNulty, 2003), e il confronto con pari che vivano analoga condizione (Rosetti & Henderson, 2013; Lampugnani, 2019).

La domanda di ricerca mira a condurre e modellizzare una ricerca-intervento connessa al progetto educativo a bordo di Nave Italia (Capurso & Borsci, 2014; Lampugnani, 2024), che supporti adolescenti con DSA e disturbi del neurosviluppo al confronto nel gruppo tra pari come riconosciuto “fattore di protezione” (McNulty, 2003), coinvolgendo nel processo di trasformazione e supporto genitori e rete di professionisti extra scolastica (pedagogisti, psicologi), mettendo a confronto la visione di genitori con il punto di vista dei ragazzi che “vivono” il disturbo, per far evolvere non solo la visione e possibilità di azione trasformativa del ragazzo ma il suo contesto educante.

I Disturbi specifici di apprendimento sono definiti e “diagnosticati” dalla Consensus Conference (2006; 2022) e individuati nei soggetti tramite diagnosi, unica documentazione che consente nella scuola, nell’Università (L170/2010) e nel mondo del lavoro (L25/2022) l’accesso a metodologie compensative e tecnologiche ad hoc. Il DSA, che viene definite come deficit significativo sotto la “norma” in rapidità e correttezza della lettura, scrittura e calcolo (ICD 10; DSM V; PAARC, 2011). Tuttavia la Consensus del 2022 mette in discussione, basandosi sul DSM V, la specificità (il cosiddetto core deficit) e individua invece la comunanza con altri disturbi del neurosviluppo, con i quali ci sono soventi comorbidità o sovrapposizioni ancora non definite.

La review della letteratura internazionale relativa ai i vissuti delle persone con DSA indagati attraverso Metodologie qualitative (IPA, grounded theory; narrative approach-story life) individua 6 studi su adolescenti e 18 studi su adulti (Macdonald, 2009; McNulty, 2003) e 1 literature review (Pino & Mortari, 2014), individuando tra i temi i vissuti e le strategie per affrontarla. Uno studio italiano che intervista 25 adolescenti con DSA individua alcuni punti cardine nella Disclosure e nelle difficoltà relazioni con i pari (Lampugnani, 2019), evidenziando però che al cambiare del contesto – nel periodo

pandemico – tali vissuti e la percezione di diversità sembrano sparire (Lampugnani, 2021). Nello specifico sembra che appoggio e comprensione dei genitori e l'accompagnamento di professionisti che riconoscano i loro vissuti faticosi e ne consentano un'evoluzione (Medeghini, 2013; Macdonald, 2009; Dudley Marling, 2004; WHO, 2001; Lampugnani, 2019) – prima che strategie e strumenti funzionali ai processi di apprendimento. Infatti il confronto con pari che vivano analoga condizione facilita comprensione e accettazione delle proprie caratteristiche di apprendimento, così come la *disclosure* della propria condizione (Rosetti & Henderson, 2013; Lampugnani, 2019).

Il framework teorico della presente ricerca si fonda su un paradigma interpretativista, che prospetta un cambio di focus dal deficit individuale evidenziato nel paradigma medico a rimozione di barriere sociali e fattori di facilitazione (modello sociale) (Medeghini, 2013; Macdonald, 2009; Dudley Marling, 2004; WHO, 2001), come proposto dai Disability Studies e nell'ICF. Si intende ricollocare e restituire diritto di parola a chi *vive* il DSA e altri DNS ma anche evidenziare che il punto di vista dei genitori, che tradizionalmente si sono fatti garanti della tutela dei diritti, non coincide con il punto di vista delle persone stesse, che devono essere perciò abilitate in un processo di self-advocacy e di restituzione del diritto di parola a chi *vive* il DSA e altri DNS.

Muovendo da un modello medico a un approccio socio-contestuale (MacDonald, 2009; Ruggerini, 2017), è stata adottata una metodologia di ricerca-formazione (Asquini, 2018; Bove 2015), che pone attenzione alla rete istituzionale ed educativa intorno agli adolescenti coinvolto; l'intervento con i ragazzi segue una partitura educativa flessibile basata su un metodo a-metodico (Prada, 2018), effettuando un'analisi e riprogettazione «giorno per giorno», un'analisi post-imbarco e riprogettazione e un'analisi dei materiali prodotti e dei processi attivati

Il contesto educativo prevede un percorso semestrale, da aprile a novembre 2023; dal 4 all'8 luglio imbarco di 5 giorni sul brigantino della Marina Militare Nave Italia. Il progetto, frutto di una complessa collaborazione interistituzionale – Marina Militare, Università Milano-Bicocca, Tender to Nave Italia, Polo Apprendimento, Talenti fra le nuvole onlus, coinvolgeva 11 adolescenti dai 10 ai 18 anni con diagnosi di DSA, ADHD, autismo, disprassia, disturbi di ansia, anche in comorbidità; i loro genitori e i professionisti educativi e della sanità che fanno parte della rete educante. Tutti gli attori coinvolti firmano specifico consenso informato.

Sono state effettuate 11 Interviste con i genitori di ogni ragazzo/a riguardanti Informazioni, aspettative e difficoltà che la famiglia incontra nel quotidiano e per indagare le rappresentazioni e visioni (Sità, 2012; Palmieri, 2020); 8 Interviste con i professionisti (psicologo/pedagogista) di ogni ragazzo/a per «prevenire» difficoltà in situazione, dare continuità e coesione, creando occasioni nella discontinuità dell'esperienza e concordare obiettivi comuni; sono inoltre state svolte altre 8 Interviste con i professionisti relativamente al lavoro nell'ambito dei DNS, alle loro visioni e rappresentazioni del DNS - questione relazionale per i ragazzi, consapevolezza del DSA/DNS e disclosure (Sità, 2012). Obiettivo era raccogliere dati e indicazioni per effettuare un innesto in percorso educativo all'interno di un percorso più ampio rispetto ai bisogni del ragazzo/a, ma anche mettere al centro la visione di genitori e professionisti, per poi confrontarla con il punto di vista dei ragazzi che “vivono” le “caratteristiche” e far evolvere, in questo confronto, non solo la visione e possibilità di azione trasformativa del ragazzo (Corbetta, 1999; Soohoo, 1993), ma il suo contesto educante.

L'intervento educativo con i ragazzi e le ragazze ha visto la progettualità di un “copione” educativo flessibile (Prada, 2018; Lampugnani, 2024). Le attività svolte e le osservazioni rispetto ai ragazzi sono state operate dalle 4 persone dello staff educativo, coordinate dalla ricercatrice stessa. Sono stati raccolti immagini fotografiche, video e artefatti, con i relativi commenti dei ragazzi e ragazze; i diari quotidiani dei partecipanti, le registrazioni di quattro circle time trascritte ad verbatim. A posteriori, al termine di ogni incontro e dopo l'imbarco, ogni membro dello staff redige separatamente osservazioni su singoli e interazioni nel gruppo relative alla singola attività, criticità, eventuali proposte di modifica; tale osservazione viene poi discussa in equipe.

Al termine del progetto è stata effettuata una «restituzione» e confronto finale con la rete educante (genitori e professionisti) in 2 momenti dedicati e approfonditi: il primo collettivo rivolto a famiglie e professionisti, il secondo dedicato al singolo partecipante, nelle due componenti famiglia/professionisti per restituire lo sguardo e i processi attivati.

L'esperienza vissuta da ragazzi e ragazze si conferma essere un "acceleratore" relativamente a condivisione di vissuti, sviluppo di consapevolezza e reinterpretazione dei vissuti, accedendo a una volontà di cambiamento come Io-nel-mondo (Bertolini & Caronia, 2015).

Il percorso inizia a terra con tre incontri nei quali i ragazzi e le ragazze condividono rispetto al tema della diversità e rispetto, situazioni di discriminazione (usando la parola specifica) connesse alla propria condizione; questo rimane il tema caratterizzante per coloro che parlano, mentre altri ascoltano.

Quotidianamente il diario di bordo consente per i ragazzi e le ragazze partecipanti una riflessione guidata sui propri processi cognitivi e affettivi, sulle relazioni con altri; la condivisione con il gruppo di quanto scritto diventa punto di partenza per riflessioni condivise. Si rilevano alcune difficoltà incontrate rispetto alla scrittura e alla comprensione di sé, ma appare un momento necessario e rilevante, tanto da essere svolto anche al termine del Campus sul traghetto di rientro.

I risultati evidenziano che gli adolescenti tematizzano, differentemente da precedenti ricerche, in contesto italiano (Lampugnani, 2019), il tema del bullismo in maniera esplicita.

Emergono elementi di "solitudine" e "incomprensione" già noti per i DSA (Lampugnani, 2019) nei contesti di vita anche per gli/le adolescenti con diagnosi di ADHD, disprassia e disturbi di ansia. Anche il fattore di «protezione» dato dalla relazione con i pari viene evidenziato non solo da studenti con DSA (Lampugnani, 2019) ma anche da ragazzi con altri disturbi del neurosviluppo. Per tutti i ragazzi, l'esperienza educativa sembra modificare in breve tempo la rappresentazione di sé che i ragazzi hanno ("ho scoperto che posso essere divertente") ed evidenziano di essersi sentiti "accolti, come a casa, anzi meglio... e questo mi preoccupa perché a casa non mi sento così"; pensati ("non mi sono sentito uno a caso", N-23-12). Risulta fattore di progressiva aggregazione e socializzazione per tutti, non generando mai, anche per chi è rimasto più defilato, situazioni di esclusione o commenti negativi. Gli aspetti di confronto tra i ragazzi e le ragazze riguardano soprattutto il tema del bullismo e discriminazione da parte dei compagni; le difficoltà di attenzione e concentrazione; gli aspetti legati all'ansia sperimentata, anche importante, e le modalità con cui viene gestita. Minor importanza viene data agli aspetti pratici – lettura, scrittura, strumenti utili –. Gli insegnanti vengono citati non tanto rispetto alla competenza e accessibilità agli strumenti, ma rispetto a quanto poco attivino in termini di accoglienza e supporto anche di fronte a bullismo e isolamento. Nell'esperienza vissuta col gruppo e a bordo emerge che "finalmente mi sono sentita bene e capita", "felice e compresa", "accettati", "compresi", accolto, voluto bene. I partecipanti hanno iniziato a conoscere se stessi e riconoscersi come "capaci di", ad esempio dicono "sono bravo a ballare", "posso essere divertente", "sono bravo a pulire".

A bordo è stato inoltre progettato e realizzato un breve video di sensibilizzazione inerente all'autismo rivolto ai Marinai

“Quando entri in contatto con una persona autistica

1) non dovete urlare

2) dare ordini chiari e pochi

3) non toccare

grazie per capirci”

nell'ottica di riuscire a utilizzare il contesto Nave per imparare a comunicare la specificità dei proprio bisogni in termini di self-advocacy.

I genitori, che appaiono attenti e consapevoli, evidenziano conoscenza e competenza rispetto alla gestione di questioni strumentali, anche se un po' semplificate, e a questioni strategiche, ma

percepiscono solo parzialmente il malessere emotivo dei figli; nessun genitori riferisce bullismo o isolamento sociale, né malessere psicologico marcato. La visione «positiva» restituita dai genitori con obiettivi più centrati sull'andamento scolastico e il metodo di studio, vede dall'altra parte ragazzi/e che evidenziano il bisogno che ci si accorga di aspetti che esulano la dimensione «tecnica» (mappe, pdp ecc.). D'altra parte, sia per i genitori che per gli operatori la restituzione di alcuni aspetti positivi emergenti rispetto al ragazzo/a appare sconcertante.

Con i professionisti coinvolti si evidenzia l'utilità di un lavoro a più voci, in contesti differenti. E' divenuta l'occasione per sviluppare attenzione e confronto circa l'aspetto di consapevolezza e disclosure, una professionista evidenzia la novità nel proprio contesto di lavoro rispetto allo spettro autistico, con approccio comportamentista metodologia ABA, di lavorare sulla consapevolezza del ragazzo/a stesso rispetto alle proprie caratteristiche e costruzione di disclosure in classe.

Con la Marina Militare Il processo di lavoro e confronto a bordo di costruzione del percorso si è sviluppato attraverso un costruzione di occasioni progressiva: singoli laboratori (es: nodi), ricerca di relazione diretta dei ragazzi in termini di ricerca e confronto con differenti modelli adulti in una sorta di mentoring; si è rilevato come momenti più formalizzati di riunioni di staff con Comandante e ufficiali serale di stampo organizzativo, si caratterizzano per un interessante confronto «processuale», dove il personale coinvolto pone domande e curiosità, ma riporta anche osservazioni relative a interazioni e avvenimenti della giornata, in una sorta di equipe allargata. Questo evidenzia una dimensione inclusiva «naturale» in termini di approccio (“a bordo tutti lavorano, come possono [...] a tutti viene chiesto”), ma rivela anche l'ulteriore necessità, opportunità e interesse di un passaggio di consapevolezza nell'interrogarsi assieme ad alcuni ruoli chiave, anche nel pre e post- su queste tematiche anche con il personale MMI che, oltre che negli imbarchi con l'utenza, si troverà a gestire e relazionarsi sempre più spesso nel proprio ambito professionale con persone con DSA e altri DNS.

Conclusioni

L'obiettivo è anche modellizzare l'intervento non solo a bordo Nave ma anche prima e dopo. Le attività pre-imbarco hanno preparato e accompagnato il gruppo e la sua rete educante al cambiamento e a cogliere in maniera più attiva il cambiamento offerto dall'imbarco. La dimensione dell'imbarco costituisce un acceleratore e potenziatore dei processi non solo per i ragazzi ma anche per la rete educante che la circonda che viene “agganciata” maggiormente che in progetti di tipo personalizzato e specialistico. Risulta rilevante quali aspetti rilevanti e “vincenti” abbiano costituito il fattore di cambiamento per alcuni ragazzi in particolare – in modo da poter tenere e riprodurre tali fattori anche in contesti apparentemente meno eccezionali, ma quotidiani e che consentano di dare continuità al processo di cambiamento.

In termini di criticità, appare breve la fase di imbarco per accompagnare i necessari elementi di ri-progettazione del proprio futuro e per accompagnare i genitori a ricontattare e dare importanza alle dimensioni di malessere emotivo e di fatica nelle relazioni con i pari dei figli. Pur prevedendo incontri di conclusione del progetto a terra, si perde la fase di potenziale *costruzione*, dopo quella di percezione di accoglienza, inclusione, relazione.

Riferimenti bibliografici

AID, Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference, Montecatini Terme, 22- 23 settembre 2006; Milano, 26 gennaio 2007, https://www.aiditalia.org/Media/Documents/-consensus/indicazioni_consensus_DSA2007.pdf. [ultima consultazione ottobre 2018].

- APA (2013). *DSM 5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fifth edition, Text Revision, American Psychiatric Publishing, Washington, DC. Trad. It. DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, Milano, Raffaello Cortina editore, Traduzione italiana della quinta edizione.
- Asquini G. (Ed.) (2018). *La ricerca-Formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P., & Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili*. Milano: FrancoAngeli
- Bove C. (2015). *Ricerca educativa e formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Capurso M. & Borsci S (2014). Nave Italia: integrazione e sviluppo a bordo di un veliero. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13 (1), 43-58.
- Corbetta P. (1999). *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Dudley-Marling C. (2004). The social construction of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 482-489.
- Lampugnani G. (2019). *La voce degli adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento. Vivere, dar senso e affrontare il DSA nei contesti educativi*, Tesi di dottorato, Università degli Studi Milano Bicocca, 2019.
- Lampugnani G. (2022). L'insegnante nel vissuto dello student con DSA: fattore di protezione e mediatore della disclosure. In Mainardi M., Giulivi S. (Eds.), *DSA e ADHD. L'apprendimento, il benessere scolastico e il bisogno educativo speciale*. Locarno: Dipartimento formazione e apprendimento - SUPSI.
- Macdonald S. (2009). Windows of Reflection: Conceptualizing Dyslexia Using the Social Model of Disability. *Dyslexia*, 15 (4), 347-362.
- McNulty M. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363-381.
- Medeghini R. (2013). Il linguaggio come problema. In Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., & Valtellina E., *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Palmieri C. (2020). Rappresentazioni sociali, giudizi e stereotipi: la costruzione simbolica e sociale delle pratiche di esclusione e di inclusione. In Ferrante A., Gambacorti Passerini M.B., Palmieri C. (eds.), *L'educazione ai margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 31-48). Guerini scientifica.
- Pino M., & Mortari L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: a systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346-369.
- Prada G. (2018). *Con metodo. Dalla ricerca in Clinica della Formazione alle pratiche educative*. Milano: Franco Angeli.
- Rosetti C. W., & Henderson S.J. (2013). Lived Experiences of Adolescents with Learning Disabilities. *The Qualitative Report*, 18 (47), 1-17.
- Ruggerini C. (2009). Itinerari di sviluppo dei bambini dislessici: molteplicità dei fattori di protezione alla luce della Medicina Basata sulle Narrazioni. Relazione al Convegno "Dislessia tra i banchi di La Dislessia tra i banchi di scuola e non solo", Modena, 21 aprile 2009.
- Ruggerini C., Manzotti S., Daolio O., & Lami G. (eds.) (2017a) *Benessere scolastico negli studenti con DSA. I fattori dello sviluppo positivo per la costruzione dell'adulità*. Trento: Erickson.
- SISTEMA NAZIONALE LINEE GUIDA DELL'ISTITUTO SUPERIORE DI SANITÀ (2022). *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza: l'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma. Carocci.
- Soohoo S. (1993). Students as partners in research and reconstructing schools. *The Educational Forum*, 57, 386-393.
- Sorzio P. (2001). *Strutture e processi della ricerca qualitativa in educazione*. Padova: CEDAM.
- WHO – World Health Organization (2007), *ICF: International Classification of Functioning of Disability and Health: Children and Young Version*, Ginevra: WHO Press.
- World Health Organization, *International Classification of Diseases (ICD 10)*, on line version, <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>

Riferimenti normativi

L25/2022 e LEGGE 8 ottobre 2010, n. 170 , G.U. 244 18/10/10

MIUR, Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento,
DM 12/07/2011

PAARC, Istituto Superiore di Sanità (2011). Consensus Conference sui Disturbi specifici di apprendimento.
https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/06/cc_disturbi_apprendimento_2011.pdf

Identificare o riconoscere i bambini e ragazzi con plusdotazione? Riflessioni, implicazioni pratiche ed evidenze empiriche

Francesco Marsili

Università degli studi di Perugia
francesco.marsili@unipg.it

Abstract

Il contributo riflette sulle questioni teorico-pratiche dell'identificazione e dell'educazione dei bambini e ragazzi in condizione di plusdotazione. Mossi dalla recente discussione politico-normativa sul tema, si procede ad analizzarne elementi assonanti e dissonanti con il contesto educativo inclusivo della scuola italiana. Lo sfondo teorico su cui poggia la discussione è la tensione tra i paradigmi di plusdotazione che hanno caratterizzato tutta la storia della *gifted education* e che ne costituiscono tutt'oggi un contesto riflessivo per la cultura pedagogica.

Parole chiave: Identificazione; riconoscimento; plusdotazione; inclusione; gifted education

Nei primi giorni di aprile di quest'anno l'Ufficio di Presidenza del Senato, integrato dai rappresentanti dei Gruppi parlamentari della 7° Commissione, ha convocato in audizione esperti italiani ed internazionali in merito ai Disegni di Legge n. 180 e n.1041 aventi come oggetto l'introduzione nella normativa scolastica di disposizioni per il riconoscimento e l'educazione degli alunni con alto potenziale cognitivo, nonché sperimentazioni e percorsi formativi per gli insegnanti.

Lo scopo generale dei disegni di legge, tra gli altri, è quello di coprire un "vuoto" normativo e di indirizzo lasciato dalla mancata pubblicazione degli esiti del lavoro prodotto dal "Comitato Tecnico Nazionale per la tutela del diritto allo studio di alunni e studenti ad alto potenziale intellettuale" istituito con Decreto Dipartimentale n.1603 nel 2018. Un vuoto relativo, tra l'altro, se si considera che la nota MIUR 562 dell'aprile 2019 aveva ricondotto la plusdotazione alla condizione di Bisogno Educativo Speciale, per cui i singoli istituti, nella loro autonomia, sarebbero già da tempo nelle condizioni di avviare processi educativi personalizzati per questa popolazione di studenti, anche in forza delle indicazioni in tema di identificazione in età evolutiva emanate dal Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (CNOP, 2018).

Nel Decreto Dipartimentale 1603 era scritto che l'esigenza della nomina del Comitato Tecnico nasceva dalle segnalazioni di scuole, associazioni e settori accademici circa la presenza tra la popolazione scolastica di un 2-5% di bambini ad alto potenziale intellettuale. Il già citato CNOP nel 2018 ha indicato che i plusdotati sarebbero il 2% della popolazione studentesca, nel Disegno di Legge 180 si indica che questi sarebbero il 5%, probabilmente più di quelli con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) (DL n.180), mentre nel Disegno di Legge 1041 si dice che gli studenti italiani ad alto potenziale sarebbero l'8%, "Si tratta di ragazzi con un quoziente intellettuale superiore alla media, a volte oltre 130 punti" (DL n.1041).

Nel DL 180, inoltre, si fa esplicito riferimento al contesto statunitense¹ come modello di sistema educativo capace di identificare ed accompagnare gli studenti plusdotati fin dai primi anni scolastici attraverso "programmi speciali nei quali è elaborato un percorso personalizzato per ciascuno di loro" (DL n.180). Nel recente aggiornamento circa lo stato della diffusione della *gifted education* in Italia per

1 Questo riferimento agli Stati Uniti è rafforzato anche dall'esperto che è stato invitato all'audizione del 9 aprile: Steven Pfeiffer, uno dei maggiori esperti americani di *gifted education*.

il *World Council for Gifted and Talented Children* (WCGTC), si afferma che: “Ancora manca una legge che riconosca pienamente le esigenze e i requisiti degli studenti plusdotati in classe e protegga il loro diritto a ricevere un’istruzione speciale che possa garantire loro un percorso educativo adeguato assicurando il loro benessere psicofisico in tutti gli ambienti scolastici.”² (Maulucci, Cattaneo, & Amodio, 2024, p. 14).

Leggendo e collegando gli elementi sopra citati, estratti dalla più recente discussione politico-normativa nazionale in tema di plusdotazione, emergono alcuni punti essenziali su cui riflettere:

- La popolazione dei plusdotati è una percentuale variabile;
- L’identificazione di questa percentuale passa attraverso una misurazione, il cui riferimento principale è il Quoziente Intellettivo (QI);
- I bambini e ragazzi con plusdotazione necessitano di una didattica speciale.

Gli elementi menzionati ruotano attorno ad una questione centrale in questo ambito: l’identificazione, di cui ampiamente si è parlato durante il Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) che si è tenuto recentemente a Lecce, presso l’Università del Salento. L’identificazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione è un tema di cui si sta discutendo molto, sia in ambito normativo che nel contesto della ricerca, sia a livello nazionale (Marsili & Pellegrini, *L’identificazione degli studenti con plusdotazione: evidenze empiriche e implicazioni pratiche*, 2023) che internazionale (Dai, Swanson & Cheng, 2011). Le questioni relative a questo tema non possono però essere condensate in poche righe. La cornice entro cui esse si collocano, infatti, si estende a molteplici discipline, come la psicomatria, le neuroscienze, la psicologia, interessando un’eterogeneità di aspetti: epistemologici, tecnico-metodologici e pratici che non possono essere vagliati in maniera esaustiva in questo contributo. Tuttavia, l’elemento pregnante che può essere sottolineato è la relazione tra processo d’identificazione e conseguenze educative. I paradigmi della *gifted education* possono essere utili in questo senso per fare luce sulle differenti opportunità che il contesto pedagogico ha per ragionare dell’educazione della plusdotazione e del talento. I paradigmi fino ad oggi concettualizzati sono tre: il Paradigma Riduzionista o *Gifted Child Paradigm*, il Paradigma dello Sviluppo del Talento e il Paradigma di Differenziazione (Borland, 2018). Il primo intende la plusdotazione come un costrutto monodimensionale rappresentato da un’intelligenza elevata; il secondo invece concettualizza la plusdotazione secondo un modello multidimensionale in cui l’alto potenziale di un soggetto può essere costituito da dimensioni cognitive, non-cognitive e co-cognitive. Il Paradigma di Differenziazione è un approccio che guarda oltre la definizione e l’identificazione di un soggetto con plusdotazione, concentrando l’attenzione sulle potenzialità e su scelte didattiche capaci di svilupparle al massimo, qualsiasi sia il grado o il livello in cui si presentano.

Ciascuno dei tre paradigmi contempla non solo un’idea differente di *giftedness* ma anche un approccio differente al relativo rintracciamento. Nel primo caso è evidente che l’identificazione passa per una misurazione dell’intelligenza elevata (*single-criterion*), nel secondo caso invece attraverso l’impiego di un set di strumenti che vanno combinati secondo regole precise (si vedano le questioni relative a *AND rule*, *OR rule* e *MEAN rule* in Makel, et al., 2024 e McBee, Peters & Waterman, 2014), mentre nel terzo caso, come sostenuto da Borland (2005) non c’è necessità di identificare quanto piuttosto mettere a disposizione le migliori strategie didattiche disponibili per dare a tutti l’opportunità di sviluppare il proprio potenziale. Tra questi paradigmi emerge una tensione paradigmatica che segna un passaggio fondamentale in quest’ambito, ma in generale nell’approccio educativo al potenziale, nella logica dell’inclusione di tutti e di ciascuno. Come messo in evidenza nella Tabella 1, la *gifted education* può fare luce sulle possibili direzioni che la scuola nel suo complesso può prendere in tema di potenzialità: da

2 Traduzione dell’autore.

un lato scegliere quelle piste orientate a rilanciare forme categoriali per una educazione che interviene solo nel momento in cui emerge una diagnosi o una certificazione, dall'altro lato un approccio di cura della persona centrato sul funzionamento, al di là che questa sia in condizione di plusdotazione o meno.

Identificazione del talento nella convinzione che questo sia lì da qualche parte e deve solo essere scoperto.	Riconoscere le potenzialità di tutti gli alunni e studenti al di là del livello in cui si collocano.
Impiego di una serie ampia di strumenti (QI, Achievement test, Rating scales ecc.) che però costano in termini di tempo, risorse economiche ed organizzative con il rischio di non averne poi in futuro per monitorare, investire in strumenti e tecniche.	Utilizzo strumenti di osservazione specifici che permettono di riconoscere un ampio corpus di potenzialità, anche quelle elevate ma senza etichette (rilevo interessi, motivazione, stili di apprendimento ecc.)
L'identificazione fornisce elementi essenziali alla progettazione didattica.	L'identificazione ha un scarso valore educativo: non informa su quali ambiti è spendibile il potenziale, quali sono gli interessi ecc. (Borland, 2009; Lambert, 2013; Peters et al., 2014)
Posso andare incontro ai bisogni degli studenti solo quando ho una certificazione o a una diagnosi.	Fornisco risposte specifiche e personalizzate agli studenti e non limito l'azione didattica a processi diagnostici, di certificazione e a categorizzazioni (Sandri & Zanetti, 2019)
Identifico perché non ci sono le risorse per offrire a tutti una didattica stimolante.	Fornisco a tutti una didattica stimolante attraverso una didattica inclusiva che fa perno sulla differenziazione, perché non ci sono evidenze che affermino che una didattica standard non funziona per i <i>gifted</i> ma funziona per gli altri, per cui un'offerta sfidante e accattivante è dovuta a tutti.

Tab. 1: Tensione tra Identificazione della plusdotazione e riconoscimento delle potenzialità di ciascuno

L'identificazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione non ha necessità di essere discussa se ad essa non segue una specifica scelta didattica. Nel contesto statunitense la didattica ha sovente preso la forma del "programma speciale", ovvero dell'intervento esclusivo e segregante del percorso formativo progettato solo per i plusdotati. Seppure questa sembra essere la proposta educativa più radicale, non sono così rare anche quelle tecniche di *ability grouping* (Steenbergen-Hu, Makel, & Olszewski-Kubilius, 2016) che caratterizzano la didattica speciale organizzata sulla base delle abilità degli studenti. Nella normativa richiamata in apertura di questo contributo si fa riferimento alla possibilità di applicare una di queste forme, in un articolo in cui si dice "La scuola può prevedere gruppi di lavoro e di studio costituiti da alunni con alto potenziale cognitivo che frequentano la stessa classe o classi diverse" (art.7, DL. 180). Insomma, la normativa, almeno in questa fase del processo legislativo, sembra assecondare un po' tutte le richieste giunte, da più parti, all'orecchio dei legislatori, che sono essenzialmente due: una selezione precoce dei soggetti più capaci e una didattica "speciale" esclusiva per questi stessi. Nella Tabella 2 si mette in evidenza la tensione paradigmatica che emerge nella letteratura nel rapporto e nel confronto tra i diversi approcci dei paradigmi di plusdotazione alla questione della didattica.

Utilizzo pratiche didattiche speciali per i <i>gifted</i> perchè per gli altri non funzionano.	«Non esiste evidenza che le opportunità educative speciali offerte ai gifted non possano rivelarsi positive e utili anche per i non-gifted [...] una didattica standardizzata non ha successo con la maggior parte degli studenti, quindi un cambio di approccio per una didattica stimolante e diretta ad accrescere le potenzialità, apporta un beneficio a tutti gli studenti; ciò che frustra i plusdotati infatti si rivela una modalità didattica povera e inefficiente anche per tutti gli altri » (Sapon Shevin, 2003, p.131)
Utilizzo delle strategie per lo sviluppo del talento solo quando in classe c'è un identificato/a.	Utilizzo delle strategie nate in seno alla <i>gifted education</i> al di là delle certificazioni e le adatto al contesto inclusivo, nella convinzione che tali strategie stimolino le potenzialità al di là del livello in cui si collocano.
L'accelerazione è una metodologia solo per gli identificati.	Se la normativa lo consente (si vedano gli ingressi anticipati a scuola infanzia e primaria che non hanno necessità di identificazioni), posso consentire forme «morbide» di accelerazione (Borland, 2005).
Utilizzo strategie di <i>ability grouping</i> che hanno evidenze promettenti per i <i>gifted</i> .	Evito l' <i>ability grouping</i> perché le evidenze dicono che è una strategia moderatamente efficaci ma sono soprattutto dannose per gli studenti svantaggiati, come dimostrato da Slavin (1993) e da Mitchell (2014).

Tab.2: Tensione tra la Didattica Speciale e la Didattica Inclusiva

Recenti contributi hanno discusso ampiamente come l'approccio di Differenziazione possa configurarsi come una delle vie più promettenti per rendere strategie didattiche come arricchimento e accelerazione implementabili anche nei contesti inclusivi (Pinnelli, 2019). Tuttavia, uno studio internazionale recente ha evidenziato che la cornice inclusiva non offre ancora sufficienti evidenze per inquadrare l'impatto sugli studenti con plusdotazione (Marsili, Dell'Anna, & Pellegrini, 2023). Per cui l'interesse a sondare ancora questo terreno è molto alto e il contesto italiano da questo punto di vista può essere considerato un sistema educativo privilegiato perché cosituisce un *unicum* nel panorama educativo, sia per avanzamento dello stato normativo sull'inclusione scolastica, sia per la storia evolutiva che lo caratterizza su questo tema.

Riferimenti bibliografici

- Borland J. (2018). Problematizing Gifted Education: Thinking Radically About Our Beliefs and Practice. In C. Callahan, & H. Hertberg-Davis, *Foundamentals of gifted education* (pp. 71-83). New York: Routledge.
- Borland J. H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: Spinal tap psychometrics in gifted education. *Gifted child quarterly*, 53(4), 236-238.
- Dai D. Y., Swanson J. A., & Cheng H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 (April). *Gifted child quarterly*, 55(2), 126-138.
- Lambert M. (2013). 'Gifted and Talented': A label too far? *Forum*, 52, 99-105.
- Makel M. C., Peters S. J., Lee L. E., Stambaugh T., McBee M. T., McCoach D. B., & Johnson K. R. (2024). *Effective identification through multiple criteria*. *Gifted Child Today*, 47(2), 108-118.
- Marsili F., & Pellegrini M. (2023). L'identificazione degli studenti con plusdotazione: evidenze empiriche e implicazioni pratiche. *RicercaAzione*, 15(1), 201-211.
- Marsili F., Dell'Anna S., & Pellegrini M. (2023). Giftedness in inclusive education: a systematic review of research. *International Journal of Inclusive Education*. doi:10.1080/13603116.2023.2190330
- McBee M. T., Peters S. J., & Waterman C. (2014). Combining scores in multiple-criteria assessment systems: The impact of combination rule. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 69-89.
- Peters S. J., Kaufman S. B., Matthews M. S., McBee M. T., & McCoach D. B. (2014). Gifted ed. is crucial, but

the label isn't. Retrieved from Education Week: http://www.edweek.org/ew/articles/2014/04/16/28peters_ep.h33.html

Pinnelli S. (2019). La didattica per l'alunno plusdotato: modelli, strategie e metodologie d'intervento. In S. Pinnelli (Ed.), *Plusdotazione e didattica inclusiva* (pp. 221-247). Lecce: Pensa MultiMedia.

Steenbergen-Hu S., Makel M. C., & Olszewski-Kubilius P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899.

Il ruolo inclusivo del tutor alla pari nei contesti universitari

Mirca Montanari

Università degli Studi della Tuscia
m.montanari@unitus.it

Abstract

Le Università italiane, nel promuovere lo sviluppo dei processi inclusivi, sono interessate a consolidare le prassi di tutorato formativo in nome del diritto allo studio e alle pari opportunità di tutti gli studenti. In tale contesto, emerge la figura del tutor alla pari quale mediatore inclusivo per il supporto agli allievi con disabilità e DSA nell'organizzazione e pianificazione dello studio personale, nella riduzione delle difficoltà riscontrate nell'apprendimento dei contenuti e degli esami disciplinari, nel rinforzo delle abilità di autoregolazione. Il contributo riporta la voce dei tutor alla pari del Dipartimento DISUCOM dell'Università della Tuscia che, nell'a.a. 2022/23, hanno svolto attività di peer tutoring rivolte a garantire accessibilità e equità. Dall'indagine, condotta tramite la metodologia dell'intervista, emergono riflessioni e proposte nell'ottica del miglioramento delle pratiche tra tutor e tutee a favore della creazione di una Università più inclusiva e giusta.

Parole chiave: Università, inclusione, tutor alla pari, studenti con disabilità e DSA, indagine qualitativa

1. Inclusione e Università

I processi inclusivi promossi dall'attuale contesto universitario, generati dall'esigenza di accogliere e valorizzare la significativa crescita esponenziale del numero degli studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento (d'ora in avanti DSA) iscritti negli Atenei italiani, sono fortemente caratterizzati dall'acquisizione di una prospettiva aperta e pluralistica in grado di leggere le complesse necessità e le emergenze presenti nell'higher education (OECD, 2011; Bellacicco, 2018; d'Alonzo, 2022; Montesano & Valenti, 2024). Risulta evidente l'impegno delle Università italiane¹ nell'adottare e promuovere servizi, azioni e pratiche per gli studenti con bisogni speciali finalizzati a prendersi cura delle loro difficoltà di apprendimento e di accesso alle attività formative, tramite strategie di intervento personalizzate mirate a contrastare le barriere alla partecipazione attiva (ICF, 2004). Il diritto degli studenti con deficit o con DSA a non essere discriminati si fonda sul sostegno all'esercizio della propria progettualità, sulla creazione di un clima accogliente, ospitale e cordiale, sull'adozione di strategie di mediazione rivolte alla comprensione delle necessità formative e relazionali tese ad alimentare fiducia, motivazione e collaborazione reciproca (Cardano et al., 2021). Nell'intento di adottare funzionali strategie pedagogico-metodologico-organizzative, ciascun Ateneo (d'Alonzo et al., 2023) si impegna a progettare ed erogare una pluralità di servizi, di dispositivi e di interventi per l'inclusione e l'equità degli studenti con disabilità e con DSA (L. 104/92; L. 170/2010²), a promuovere iniziative di orientamento, peer tutoring e mentoring (Montanari, 2023) e a potenziare i servizi di counseling psicologico. Emergono, in tale contesto, le attività di tutorato alla pari previste per il sostegno personalizzato agli studenti con disabilità e con DSA³ dirette alla creazione di contesti favorevoli alla

1 La storia dei servizi per l'integrazione-inclusione degli studenti universitari con disabilità e con DSA affonda le radici nel panorama culturale delineato dalla Legge n. 17 del 28 gennaio 1999.

2 La Legge 170/2010 è stata recepita da parte della CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità) per una concreta implementazione in ambito universitario (CNUDD, 2014).

valorizzazione delle loro potenzialità nell'ambito della vita universitaria (Da Re & Biasin, 2018), nella prospettiva della riduzione e/o eliminazione di eventuali condizioni penalizzanti verso le pari opportunità e il successo formativo.

2. Favorire i processi inclusivi: la funzione del tutoring accademico alla pari

La presa in carico degli studenti con disabilità e DSA comporta un piano metodologico composto da una serie di attività e servizi volti ad accompagnare ciascun studente con bisogni speciali lungo il complesso e necessario allo stesso tempo, percorso di maturazione e di consapevolezza. Il tutor alla pari, nella sua veste di studente esperto, è chiamato a supportare i suoi compagni con disabilità e con DSA nell'organizzazione e nella pianificazione dello studio personale; è invitato ad aiutarli nell'affrontare e superare le difficoltà da loro riscontrate nel processo di apprendimento in merito ai contenuti delle discipline di studio e ai relativi esami; è sollecitato ad assumere il ruolo di mediatore efficace nei confronti dei docenti universitari durante lo svolgimento delle attività didattiche. Le concrete azioni di supporto che i tutor alla pari svolgono per sostenere gli studenti con "bisogni educativi speciali" (d'ora in avanti BES), sono finalizzate ad ottenere efficaci risultati nella risoluzione delle complesse problematiche riscontrate durante la frequenza dei corsi, nel ridurre eventuali ritardi nei percorsi di studi e nel migliorare le abilità di autoregolazione e di empowerment nella prospettiva che un individuo autodeterminato è tale se «agisce come agente causale primario della propria vita» (Cottini, 2016, p. 17). Nel ruolo di facilitatore dell'apprendimento, di mediatore di contesti e di supervisore dei bisogni degli studenti in condizione di vulnerabilità, il tutor alla pari può contribuire fattivamente allo sviluppo dei valori della partecipazione e dell'accessibilità (Ianes, 2022), rispondendo in modo personalizzato a coloro che manifestano bisogni specifici tramite il potenziamento dell'autonomia, dell'autoregolazione emotiva e della consapevolezza decisionale.

Tra le principali attività di peer tutoring, è possibile distinguere le seguenti:

- reperimento dei materiali di studio e supporto in occasione dei test d'ingresso;
- supporto in aula per la stesura di appunti e per l'interazione con i docenti e con il contesto universitario;
- aiuto nello studio individuale;
- collaborazione con i docenti per gli aspetti didattici rispondenti ai criteri dell'accessibilità;
- supporto nell'interazione con gli uffici amministrativi;
- individuazione e condivisione delle problematiche degli studenti con disabilità e DSA: piano di studi, modalità di apprendimento speciali;
- sostegno negli spostamenti all'interno delle strutture dell'Ateneo per lo svolgimento delle attività didattiche;
- creazione di occasioni di pari opportunità per gli studenti con bisogni speciali;
- promozione di reciprocità relazionale e mutuo apprendimento tra student helper e tutee;
- sviluppo di capacità quali l'autonomia, l'agency e la progettazione personale.

- 3 L'Ufficio inclusione di Ateneo, esistente in diverse università italiane e deputato alla gestione dei servizi di tutorato alla pari, rappresenta l'organo politico che offre il supporto tecnico organizzativo ai docenti di Dipartimento referenti per l'inclusione riguardo la progettazione e l'organizzazione dei piani di studio individualizzati e, eventualmente, per l'espletamento delle prove equipollenti di esame.

3. Le interviste ai tutor alla pari dell'Università della Tuscia

L'indagine, condotta dall'autrice in qualità di referente all'inclusione del Dipartimento di Scienze Umanistiche, della Comunicazione e del Turismo dell'Università della Tuscia, intende testimoniare la voce degli studenti-tutor alla pari che, nell'a.a. 2022/23, hanno svolto attività di peer tutoring rivolte a favorire il successo formativo e, contemporaneamente, a contrastare il dannoso fenomeno della dispersione universitaria che rappresenta una minaccia per l'equità e l'uguaglianza, principi fondamentali per l'inclusione universitaria. In linea con l'importanza di valorizzare e migliorare l'efficacia del servizio di tutorato alla pari, lo scopo dell'indagine qualitativa (Cardano, 2011) è stato quello di analizzare quanto la figura del tutor alla pari possa assumere una postura qualitativamente inclusiva all'interno del contesto universitario di appartenenza. In tal senso, l'indagine qui presentata si propone, quindi, di rispondere a due domande: 1. *la figura dello studente-tutor alla pari può assumere un ruolo di mediazione facilitante tra lo studente con disabilità e DSA e l'istituzione accademica?* 2. *Le attività di peer tutoring rivolte agli studenti con vulnerabilità contribuiscono a favorire il successo formativo e il contrasto alla dispersione universitaria?*

La raccolta dei dati è avvenuta mediante un'intervista discorsiva (Fig. 1) rivolta ad un campione di 8 tutor (6 studentesse e 2 studenti), usando la piattaforma Zoom, per una durata di 60 minuti ciascuno. Le interviste sono state registrate, previa autorizzazione degli intervistati, e trascritte integralmente su supporto informatico.

- Qual è la motivazione che ti ha spinto a diventare tutor alla pari?
- Quali sono le azioni promosse dal tutor all'interno delle pratiche inclusive di Dipartimento?
- Che genere di difficoltà hai incontrato nello svolgimento del tuo ruolo?
- Quali risultati hai raggiunto e qual è il grado di soddisfazione sin'ora ottenuto?
- Come miglioreresti le attività di tutoraggio nei confronti studenti con BES?

Fig. 1: Traccia di intervista

3.1 La voce degli studenti tutor

Dalla rilevazione qualitativa dei dati sono emerse, in estrema sintesi, le seguenti osservazioni e riflessioni (riportate tra virgolette a scopo esemplificativo) che, nonostante non permettano una esaustiva generalizzazione dei risultati, possono favorire considerazioni e analisi in vista dello sviluppo del profilo di competenza del tutor alla pari e della sua postura tutoriale (Saburovna, Rajabboevna, 2022). Tra le motivazioni che hanno condotto gli intervistati ad assumere l'incarico, emerge il desiderio di aiutare i compagni in difficoltà, l'utilizzo del tempo libero verso i bisogni della comunità studentesca di appartenenza e la certezza di un incarico retribuito.

«Ho un'irrefrenabile predisposizione all'aiuto, soprattutto verso quei ragazzi che si sono sempre sentiti emarginati. Ho sempre manifestato un'inclinazione ad abbattere le barriere e a fornire quel supporto necessario per acquisire loro maggiore consapevolezza nei propri mezzi»; «non sono molto brava a relazionarmi con le altre persone, ma l'esperienza di avere aiutato un ragazzo con delle difficoltà dal punto di vista dello studio e avvicinarmi anche a materie diverse dalle mie, mi ha fatto scoprire anche argomenti nuovi e anche molto interessanti».

Riguardo le pratiche inclusive mediate dai tutor, l'attenzione è stata focalizzata sull'efficacia degli interventi a favore dello sviluppo della socialità degli studenti con disabilità e DSA, nell'accompagnamento personalizzato durante le lezioni, lo studio e gli esami, nell'accoglienza delle loro necessità speciali, nell'attivazione di un supporto concreto e nel potenziamento dell'autonomia e dell'autostima.

«Ho cercato d'integrare la ragazza, verso la quale ho svolto il ruolo di tutor, nel mio gruppo di studio e con le mie compagne della stessa aula. Credo che senza il mio aiuto i miei colleghi non l'avrebbero invitata»; «ci siamo supportati a vicenda. Quando l'ho incontrato a volte, dopo le lezioni, l'ho incluso nel mio gruppo».

Tra gli aspetti rilevanti in merito alle difficoltà e alle criticità vissute si è evidenziata l'impegnativa gestione dei casi complessi, l'attenta ricerca delle modalità di peer tutoring personalizzate, la mancanza di uno spazio all'interno del Dipartimento ad uso specifico, il rapido turnover, la ridotta conoscenza degli strumenti compensativi e dispensativi da parte di alcuni docenti, la cui consapevolezza didattica inclusiva potrebbe essere maggiormente sensibilizzata dalla messa a disposizione, a priori, di materiale di studio digitalizzato e/o semplificato.

«Uno dei problemi riscontrati è il fatto che il ragazzo che mi è stato affidato a volte si butta un pò giù perché pensa di non farcela a sostenere gli esami»; «essendomi stati assegnati due ragazzi, inizialmente volevo capire se era nelle mie corde gestire la situazione complessa di uno dei due. Mi sono confrontata con il mio collega tutor su alcuni dubbi, poi andando avanti sono riuscita a lavorare tranquillamente, tenendo sempre conto della presenza di problematiche emotivo-psichiche»; «una difficoltà riguarda il fatto che non c'è un luogo dove i tutor alla pari possono incontrarsi non avendo un'aula, uno spazio dedicato».

Il grado di soddisfazione derivato dalle attività di peer tutoring ha portato alla consapevolezza di reciproci benefici generati sia da colui che aiuta sia dalla persona che viene aiutata, all'incremento della fiducia reciproca, all'approccio maggiormente sereno e costruttivo allo studio. Le azioni e la relazione tutoriale hanno, inoltre, affinato le risorse personali dei tutor alla pari: empatia, intuito, capacità di problem solving, flessibilità nelle modalità di studio, consapevolezza personale e interpersonale.

«Aver svolto il ruolo da intermediario con i professori è stata una cosa molto positiva ho lavorato molto per cercare di rendere la studentessa molto più autonoma non solo nello studio, ma anche nelle relazioni sociali per ridurre il senso di inferiorità rispetto agli altri e la bassa autostima»; «ho notato che gli studenti con BES riscontrano difficoltà emotive nel caso di comunicazioni poco chiare, che possono però essere facilmente risolte con l'osservazione e la comprensione delle difficoltà individuali»; «grazie al progetto tutor alla pari sono riuscita ad avere una considerazione e un riconoscimento per l'aiuto agli altri»; «la parte più bella è vedere i ragazzi felici dell'esame sostenuto e soddisfatti dei loro risultati, consapevoli di tutto lo sforzo, impegno e forza di volontà che hanno profuso per quel risultato».

In merito alle proposte di miglioramento si auspica l'allestimento di uno spazio fisico dedicato ai tutor alla pari come tratto identificativo del loro ruolo, accanto ad una maggiore affinità tra tutor e tutee rispetto ai corsi di laurea ai quali sono iscritti. Viene, altresì, evidenziata la rilevanza della formazione al fine di svolgere al meglio il lavoro tutoriale.

«Le nostre conoscenze e competenze potrebbero essere migliorate organizzando delle lezioni pratiche sulle funzioni del tutor e sulla dimensione operativa del suo ruolo di filtro, anche con uffici amministrativi. Sarebbe utile approfondire la formazione sui metodi di studio».

In sintesi, le risposte dei tutor alla pari confermano la mutevolezza del loro ruolo che si plasma sia in relazione alle esigenze dello specifico contesto universitario, sia all'unicità dei bisogni speciali degli studenti. Nella sua preziosa funzione di mediatore di sistema, tramite la sua figura "ponte" tra le diverse componenti (docente, amministrativa e studentesca), lo studente-tutor si avvale di conoscenze derivate dall'esperienza universitaria per creare legami con le complesse situazioni che si trova ad affrontare, per maturare la capacità di supervisione e di facilitazione del percorso altrui, per saper utilizzare reti e risorse nel modo più opportuno, per acquisire maggiore sicurezza nell'azione tutoriale e relazionale nella prospettiva di un cambiamento trasformativo, nonché generativo (Zannini et al., 2018).

4. Conclusioni

La necessità di politiche e pratiche dedicate a sviluppare una visibile cultura dell'inclusione nel sistema universitario attuale, richiede anche il potenziamento delle attività di peer tutoring che rappresentano un modello pedagogico di sviluppo dell'appartenenza, della partecipazione e dell'autonomia di tutti alla vita accademica (Da Re et al., 2023). È cruciale, quindi, nell'ottica di promuovere in modo sempre più intenzionalmente strutturato l'inclusione attiva e partecipata (Giaconi et al., 2018), consolidare la progettazione di dispositivi formativi che valorizzino il ruolo e l'agire dei tutor alla pari entro la comunità universitaria, quale punto di forza per la qualificazione dei processi di autovalutazione e autodeterminazione, della capacità di agency e di progettazione personale delle persone differenti e diverse. Creare luoghi e tempi di vita universitaria inclusiva significa, dunque, rendere sempre più indiscutibilmente efficace e significativa la presenza della peertutorship come accompagnamento educativo nelle scelte accademiche, professionali ed esistenziali.

Riferimenti bibliografici

- Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva: la voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardano M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino.
- Cardano M., Cioffi M., & Scavarda A. (2021). *Dislessia all'università. Il caso dell'ateneo di Torino*. Milano: FrancoAngeli.
- CNUDD (2014). Linee guida della CNUDD. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13 (4), 364-375.
- d'Alonzo L. (2022). Promuovere l'inclusione in Università. Un salto di qualità. *Education Sciences & Society*, 1, 347-361.
- d'Alonzo L., Carruba M.C., Rondena A., Cabrini M., & Cappelletti F. (2023). Includere in Università: un modello di presa in carico degli studenti con DSA. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 183-199.
- Da Re L., & Biasin C. (eds.) (2018). *Il Tutorato formativo: un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Da Re L., Bonelli R., & Bonin A. (2023). La formazione dei tutor universitari. Pratiche ed esiti della proposta formativa dell'Università di Padova. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 5-25.
- Giaconi C., Aparecida Capellini S., Del Bianco N., Taddei A., & D'Angelo I. (2018). Study Empowerment per l'inclusione. *Education Sciences & Society*, 2, 166-183.
- Ianes D. (2022). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>.
- Legge 28 gennaio 1999, n. 17. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/02/02/099G0057/sg>.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>.
- Montanari M. (2023). *Orientamento e formazione universitaria. In prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.

- Montesano L., & Valenti A. (2024). L'inclusione degli studenti e delle studentesse con Disturbo Specifico dell'Apprendimento nel contesto universitario. *Nuova Secondaria*, XLI (7), 191-199.
- OECD (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment: education and training policy*. Paris: OECD.
- Saburovna S.M., & Rajabboevna A.N. (2022). The role of tutoring in higher education and improving the student's academic success. *Ta'lim fidozilari*, 13-10, 219-221.
- Zannini L., Daniele K., & Saiani L. (2018). Riflessioni pedagogiche sul tutoring a partire dal vertice delle professioni della cura. *CQIA*, VIII (25), 70-86.

Il gioco musicale per sviluppare i prerequisiti di lettura e scrittura nella scuola dell'infanzia in presenza di difficoltà e disturbi dell'apprendimento

Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Fabio Bocci,
Barbara De Angelis, Ines Guerini, Marina Chiaro

Università Roma Tre, Sapienza Università di Roma

*amalia.rizzo@uniroma3.it, marianna.traversetti@uniroma1.it, fabio.bocci@uniroma3.it,
barbara.deangelis@uniroma3.it, ines.guerini@uniroma3.it, marina.chiaro@uniroma1.it*

Abstract

Nell'ambito dell'approccio bilanciato all'apprendimento della letto-scrittura descritto dall'Education Endowment Foundation, l'impiego del gioco musicale nella scuola dell'infanzia rappresenta una strategia promettente a sostegno dello sviluppo delle abilità fonologiche e degli altri prerequisiti di lettura e scrittura soprattutto in presenza di difficoltà e disturbi dell'apprendimento. L'impiego congiunto tra attività fonologiche e giochi musicali è sostenuto anche da studi internazionali che hanno rilevato le correlazioni tra l'apprendimento della letto-scrittura e le abilità musicali, dimostrando che queste ultime potenziano aspetti molteplici riferibili all'elaborazione uditiva, al linguaggio e alla via fonologica. In questo quadro, si presentano i primi risultati di una ricerca nazionale, la prima svolta nel contesto italiano, che ha coinvolto un campione di 761 bambini di 5 anni (divisi in gruppo sperimentale e di controllo) di cui, a seguito della realizzazione di un apposito programma educativo, sono state valutate mediante test standardizzati le abilità musicali e le corrispondenti abilità di apprendimento.

Parole chiave: Scuola dell'infanzia, difficoltà di apprendimento, disturbi dell'apprendimento, giochi musicali, valutazione

1. Le evidenze scientifiche sulla validità della musica nei contesti educativi

Ricerche in neuroscienze (Honing et al., 2015), psicologia (Cross, 2009) e pedagogia musicale (Gordon, 1979) evidenziano come la musica sia un potenziale formativo di ciascuna persona (Rizzo, 2022). Studi di neuroimaging mostrano che la musica, anche solo immaginata, attiva rapidamente aree cerebrali in entrambi gli emisferi, incluse le cortecce visiva, uditiva e motoria (Chan & Han, 2022). Inoltre, la musica condivide circuiti neuronali con altre abilità, come quella linguistica (Patel, 2010; Schön et al., 2010), e ne possiede di dedicati (Peretz & Zatorre, 2005). Nei contesti scolastici, gli allievi con bisogni educativi speciali (BES) possono esprimere il proprio potenziale musicale durante attività ben condotte (Rizzo, 2022). Attività musicali di qualità aiutano a sviluppare il potenziale musicale innato dei bambini, arricchendo il loro patrimonio espressivo e comunicativo e creando ambienti di apprendimento inclusivi (Rizzo & Lietti, 2013). La partecipazione a giochi musicali progettati consente ai bambini con BES di migliorare capacità cognitive e relazionali, acquisendo abilità musicali ed extra-musicali. L'uso di attività ludico-musicali è una strategia educativa per contrastare la dispersione scolastica, prevenendo difficoltà e disturbi di apprendimento rilevabili già dalla scuola dell'infanzia. La prevenzione di queste difficoltà ha un valore protettivo significativo (AGIA, 2022; Istat, 2022) e il successo scolastico è considerato un fenomeno generativo (UNICEF, 2019). A tale riguardo, principale importanza assume la formazione degli insegnanti, fattore chiave per il miglioramento della qualità dei sistemi di istruzione (Magnoler, Notti & Perla, 2017).

2. Importanza dei prerequisiti di lettura e scrittura nella prevenzione dei disturbi specifici di apprendimento

Per una corretta prevenzione (DM 297/2013), è essenziale sviluppare i prerequisiti di lettura e scrittura nella scuola dell'infanzia, riducendo il rischio di difficoltà o disturbi specifici dell'apprendimento. Abilità deficitarie possono causare difficoltà di lettura e scrittura, portando a problemi più gravi nel tempo (APA, 2023). Com'è noto, la lettura e la scrittura richiedono risposte specifiche, monitoraggio continuo e attenzione elevata. Lo sviluppo di questi prerequisiti è fondamentale per il successo scolastico e la prevenzione dei disturbi. A tal fine, è opportuno considerare i modelli cognitivi, come il modello a due vie (Coltheart, 1978), che distingue tra via fonologica (indiretta) e via lessicale (diretta) per la lettura. La capacità di integrare queste vie si consolida con l'apprendimento e l'esercizio, favorendo l'automatizzazione dei processi di lettura (Dehaene, 2009). In merito al modello di scrittura è opportuno che i docenti tengano a riferimento il fatto che quest'ultima traduce il linguaggio orale in parola scritta tramite segni convenzionali e si esprime in un gesto altamente specializzato che si sviluppa parallelamente all'evoluzione cognitiva e psicomotoria dei bambini. La scrittura, traducendo il linguaggio orale in segni grafici, richiede abilità cognitive e psicomotorie avanzate, sviluppate attraverso attività mirate nella scuola dell'infanzia (Ferreiro & Teberosky, 1985). La presenza di difficoltà linguistiche, visuo-spaziali, motorie o esecutive può indicare un rischio per lo sviluppo di questi prerequisiti. Gli studi evidenziano l'importanza delle phonological skills come prerequisito principale della letto-scrittura (Oakhill & Cain, 2012) e la necessità di sviluppare vocabolario (Scarborough, 1998), discriminazione uditiva e visiva (Cornoldi et al., 2012), ritmo (Goswami et al., 2002), funzioni esecutive e adattive (Sabbadini, & Sabbadini, 1996), e motivazione (Meece et al., 2006). Non tutti i segnali di rischio sono predittivi di un disturbo, ma richiedono attenzione nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia (DM 297/2013).

3. Il gioco musicale per lo sviluppo delle abilità fonologiche e metafonologiche

L'intervento educativo sulla consapevolezza fonologica è cruciale nella scuola inclusiva. Gli insegnanti possono promuoverla attraverso attività specifiche: ascolto, lavoro sulle parole, sillabe, fonemi e rime (Mitchell & Sutherland, 2020). Queste attività sono ancora più efficaci e motivanti se integrate con giochi musicali (Delalande, 2001) che favoriscono l'esercizio sistematico e lo sviluppo del potenziale cognitivo e linguistico. In particolare, per i bambini con difficoltà o segnali di rischio di disturbi specifici di apprendimento, i giochi musicali aiutano a:

- sviluppare la discriminazione uditiva e il riconoscimento delle qualità dei suoni;
- potenziare l'uso consapevole della voce e del linguaggio orale;
- riconoscere le rime e strutturare la percezione ritmica e la scansione sillabica;
- comprendere testi di filastrocche, canti e storie sonore;
- acquisire prassie e motricità fine.

Studi hanno dimostrato che le abilità musicali potenziano l'elaborazione uditiva, il linguaggio e la via fonologica di lettura. La musica è considerata un «neuroprotettore» del linguaggio (Kraus & Chandrasekaran, 2010) e le abilità percettive musicali sono correlate con la consapevolezza fonologica e le abilità di lettura (Flaughnacco et al., 2015).

4. Il *Response to Intervention* per individuare precocemente le difficoltà e i disturbi di apprendimento

Nel contesto di un modello ecologico di apprendimento-insegnamento (Mitchell & Sutherland, 2022), una strategia efficace per l'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento è il *Response to Intervention* (RTI), supportato da evidenze scientifiche (Kratochwill et al., 2007). Il RTI è un metodo sistematico utilizzato nella prevenzione e nell'individuazione delle difficoltà accademiche e comportamentali degli studenti, consentendo di identificare, definire e risolvere tali difficoltà in modo tempestivo. Pertanto, può essere considerato un approccio particolarmente adatto per i contesti educativi e scolastici inclusivi (Rizzo, 2021).

5. Il Progetto di ricerca: obiettivi, metodologia, campione e strumenti

Un progetto biennale finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre⁴ ha investigato l'uso combinato di giochi musicali e attività fonologiche e metafonologiche, integrati nel modello RTI e tenendo inoltre conto delle raccomandazioni di EEF (2018), per sviluppare prerequisiti di lettura e scrittura, in particolare nei bambini a rischio. L'ipotesi di ricerca suggerisce che l'impiego sistemico e controllato di queste attività incentiva i docenti a creare un percorso educativo-didattico inclusivo, integrando approcci raccomandati per la fascia di età, come attività di ascolto, canto, produzione di rime, gioco, movimento e narrazione.

Il progetto si propone di:

- elaborare un kit educativo evidence-based per l'uso inclusivo di attività metafonologiche e giochi musicali, mirato allo sviluppo dei prerequisiti di lettura e scrittura nella scuola dell'infanzia;
- coinvolgere gli insegnanti in una formazione specifica per implementare un intervento intensivo e sistematico;
- sperimentare l'applicabilità del kit educativo;
- verificare i risultati ottenuti;
- ottimizzare il kit e sviluppare un modello benchmark di intervento educativo per la fascia d'età 3-6 anni (Rizzo, 2023).

Il progetto ha adottato una metodologia di disegno quasi sperimentale, seguendo l'approccio dell'Evidence Based Improvement Design (EBID) (Calvani & Marzano, 2020). Il campione finale comprende 22 scuole dell'infanzia in 6 regioni italiane (Lazio, Toscana, Piemonte, Lombardia, Veneto, Sicilia), per un totale di 87 sezioni di scuola dell'Infanzia. Le sezioni sperimentali (SS) sono 46, mentre quelle di controllo (SC) sono 41, coinvolgendo complessivamente 761 bambini di 5 anni e 195 insegnanti. A tutto il campione, in entrata e in uscita, sono stati somministrati test standardizzati (Marotta et al., 2008; Gordon, 1979; Terreni et al., 2022).

5.1 L'intervento educativo-didattico nelle sezioni

L'intervento educativo, della durata di 20 settimane, è stato strutturato con attività quotidiane basate sulle routine ordinarie della scuola dell'infanzia, integrate con un'ora di attività ludico-musicali specifiche e la strategia del token economy per promuovere l'autoregolazione e lo spirito di gruppo.

4 La responsabile scientifica della ricerca è Amalia Lavinia Rizzo.

Le attività includevano:

- Giochi senso-motori, senso-percettivi e di ascolto.
- Giochi ritmici e cantati con la voce.
- Giochi con onomatopée, vocali, sillabe e rime.
- Narrazione di storie sonore.

6. Considerazioni conclusive

L'intervento educativo-didattico, i cui risultati sono in corso di pubblicazione, ha ottenuto risultati molto positivi in termini di miglioramento delle abilità musicali, potenziamento dei prerequisiti di letto-scrittura e diminuzione delle difficoltà di apprendimento.

In questa ultima fase della ricerca (Rizzo et al., 2023), in linea con l'impostazione delle ricerche condotte dall'Associazione SApIE⁵, si sta realizzando un kit educativo ottimizzato da diffondere nelle scuole che indicherà le attività educative da svolgere e le avvertenze di cui tener conto.

Riferimenti bibliografici

- AGIA (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. Roma.
- APA (2023). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Text Revisioni-DSM 5-TR Milano: Raffaello Cortina.
- Calvani A., & Marzano A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Italian Journal of Educational Research*, 24, 67-83.
- Cardinali C., & Craia R. (2017). Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) e dispersione scolastica: un fattore di rischio nella carriera deviante? I risultati dell'indagine in una struttura penitenziaria. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 287-300.
- Chan M.M.Y., & Han Y.M.Y. (2022). The functional brain networks activated by music listening: A neuroimaging meta-analysis and implications for treatment. *Neuropsychology*, 36 (1), 4-22.
- Coltheart M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. *The science of reading: A handbook*, 6, 23.
- Cornoldi C., Molin A., & Poli S. (2002). *Allenare la discriminazione uditiva*. Firenze: Giunti.
- Cross I. (2009). The nature of music and its evolution. In Hallam S., Cross I., & Thaut M. (Eds.), *Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 3–13). Oxford (UK): Oxford University Press.
- DM 5669/2011. *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*.
- DM 297/2013. *Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce*.
- Delalande F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- EEF-Education Endowment Foundation (2018). *Preparing for Literacy: Improving Communication, Language and Literacy in the Early Years*. London: EEF.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Flaugnacco E., Lopez L., Terribili C., Montico M., Zoia S., & Schön D. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: A randomized control trial. *PloS one*, 10(9), e0138715.
- Gordon E.E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA.
- Goswami U., Thomson J., Richardson U., Stainthorp R., Hughes D., & Rosen S. (2002). *Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis*. Proceedings of the National Academy of Sciences USA, 99(16), pp. 10911-10916.

- Honing H., Cate C., Peretz I., Trehub S.E. (2015). Without it no music: cognition, biology and evolution of musicality. *Phil. Trans. R. Soc. B* 370, Issue 1664, doi.org/10.1098/rstb.2014.0088
- ISTAT (2022). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2021*.
- Kratochwill T.R., Clements M.A.E., & Kalymon K.M. (2007). Response to Intervention: Conceptual and Methodological Issues in Implementation. *Handbook of Response to Intervention* (pp. 25-52). London: Springer.
- Kraus N., & Chandrasekaran B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature reviews neuroscience*, 11(8), 599-605.
- Magnoler P., Notti A., & Perla L. (2017) (eds.). *La professionalità degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marotta L., Trasciani M., & Vicari S. (2008). *Test CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche*. Trento: Erickson.
- Meece J.L., Anderman E.M., & Anderman L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual review of psychology*, 57, 487-503.
- Mitchell D., & Suterland D. (2020). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva*. Trento: Erickson.
- Oakhill J.V., & Cain K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 16(2), pp.91-121.
- Patel A.D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Rizzo A.L. (2021). *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento. Come potenziare i prerequisiti di lettura e scrittura*. Roma: Carocci.
- Rizzo A.L. (2023). Potenziare l'educazione metafonologica e il gioco musicale per lo sviluppo dei prerequisiti di lettura e scrittura in una prospettiva inclusiva. Una sperimentazione nella scuola dell'infanzia. *QTimes*, 1(1), 381-394.
- Rizzo A.L., Traversetti M., Sapuppo F., & Chiaro M. (2023). Response to Intervention: un modello di intervento per l'inclusione che sviluppa le Soft skills degli insegnanti. Una ricerca nazionale nella scuola dell'infanzia. In A. La Marca, A. Marzano (Eds.). *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 531-544). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Scarborough H.S. (1998). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. *Annals of Dyslexia*, 48(1), 115-136.
- Sabbadini L., & Sabbadini G. (1996). *Guida alla riabilitazione neuropsicologica in età evolutiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D., Magne C., & Besson M. (2004). The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*, 41(3), 341-349.
- Schön D., Gordon R., Campagne A., Magne C., Astésano C., Anton J. L., & Besson M. (2010). Similar cerebral networks in language, music and song perception. *Neuroimage*, 51(1), 450-461.
- Terreni A., Tretti M.L., Corcella P.R., Cornoldi C., & Tressoldi P.E. (2022). *Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*. Trento: Erickson.
- UNICEF (2019). *Every child learns, UNICEF Education strategy 2019-2030*.
- Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.

Costruzione e analisi comparata di uno strumento per l'identificazione degli studenti doppiamente eccezionali (SiIDE)

Ludovica Rizzo, Stefania Pinnelli

*Università del Salento, Università di Macerata
l.rizzo7@unimc.it, stefania.pinnelli@unisalento.it*

Abstract

La doppia eccezionalità si configura come una complessa combinazione di coesistenza di alto potenziale e di deficit o disturbo, tale condizione richiede uno sguardo pedagogico e un intervento educativo che ponga attenzione ai tratti che derivano dalla co-occorrenza di due o più condizioni apparentemente antitetiche ma che possono e devono trovare integrazione e reciproco dialogo. Tale necessità è ancor più importante del modello di scuola inclusiva che l'Italia vanta. A valle di uno studio comparativo condotto su strumenti, disponibili in letteratura, ma che non soddisfano le istanze appena espresse, è stata strutturata una scala di identificazione e valutazione dei bisogni degli studenti doppiamente eccezionali, coerente con la chiave di lettura data. Il contributo presenta le risultanze del processo di analisi del costruito di 2E e di definizione degli indicatori ascrivibili a sei diversi domini di funzionamento e il piano di lavoro a breve e medio termine finalizzato ad evidenziare gli indici di coerenza degli item e alla definizione dello strumento.

Parole chiave: doppia eccezionalità, scale, strumento di identificazione, bisogni, studenti doppiamente eccezionali

1. Il tutto è più della somma delle singole parti

In seno alla ricerca sulla plusdotazione, negli ultimi decenni è cresciuto l'interesse nei confronti di una popolazione di studenti che mostrano, o hanno il potenziale per mostrare, un alto rendimento o un'elevata capacità creativa in uno o più domini, e, al contempo, vivono una situazione di disabilità o un disturbo (Reis et al., 2014). Quando plusdotazione e disabilità si incontrano, danno origine ad un quadro che risulta esser molto più della semplice sovrapposizione dei tratti di ambedue le condizioni: la doppia eccezionalità si configura come una complessa combinazione di un dualismo, che assume connotazioni proprie, e in quanto tale richiede l'impegno sinergico di diverse figure professionali.

La complessità dei profili cognitivi, accademici e psicosociali degli studenti doppiamente eccezionali (2e) rende, ad oggi, sfidanti le pratiche di identificazione ed intervento (Foley- Nicpon & Kim, 2018): l'inibizione di alcuni tratti propri dell'una o dell'altra condizione, l'esacerbazione di altri, e la comparsa di nuovi ancora, aumentano notevolmente il rischio di incorrere in una mancata o errata diagnosi. Rischio reso ancor più concreto dalla possibilità che la disabilità camuffi il dono, o che, viceversa, il dono aiuti a compensare le difficoltà e celi la presenza di un disturbo. Occorre, in ultimo, considerare l'eventualità che il talento mascheri la disabilità e la disabilità mascheri il talento: studenti 2e potrebbero non esser identificati come tali perché tutto sommato in grado di seguire la programmazione della classe, ottenendo risultati conformi alle aspettative, ma performando, in realtà, ben al di sotto del loro potenziale (Baum et al., 2017; Pinnelli, 2019).

In aggiunta, le pratiche di identificazione sono attualmente ostacolate dalla mancanza di criteri condivisi e di un sistema formale di riconoscimento, utile a tracciare il tasso di prevalenza del fenomeno. Sebbene si sia giunti ad una definizione operativa di «doppia eccezionalità» (Reis et al., 2014), restano dei punti da chiarire, in quanto è il costruito di plusdotazione a non esser ancora altrettanto univocamente definito. Al momento, la letteratura assume il QI quale principale indicatore di giftedness anche nel caso degli studenti 2e. Emerge, tuttavia, da più fronti la spinta ad inglobare questa visione psico-

metrica all'interno di una prospettiva più ampia, attenta alla pluralità delle caratteristiche personali (Renzulli, 1977). Questo anche in ragione delle frequenti discrepanze – spesso superiori a due deviazioni standard – tra gli indici che compongono la scala Wechsler, e in particolare tra le prove che danno origine allo IAG e quelle legate alla memoria di lavoro e alla velocità di elaborazione (Baum et al., 2017; Cornoldi et al., 2019; Assouline & Whiteman, 2011).

L'esperienza scolastica di questi studenti è in genere caratterizzata da fallimenti, bassi livelli di autostima e basso rendimento scolastico. Fornire loro semplici adattamenti sulla base delle sole aree di difficoltà si rivela una pratica inefficace in quanto li spinge maggiormente a sperimentare noia e frustrazione. Al contrario, il focus posto sulle aree di forza innalza il rendimento scolastico e migliora i vissuti di inadeguatezza.

Da qui, l'esigenza di un approccio globale, che adotti una prospettiva caleidoscopica (Toll, 1993) e consideri la complessità del profilo di questi studenti, ponendo contestualmente attenzione ai dettagli e al quadro complessivo a cui essi danno origine.

2. Strumenti di identificazione

Sebbene l'identificazione resti complessa, tentativi in tal senso stanno gradualmente emergendo in ambito internazionale, non privi di difficili nodi da sciogliere (Gilman et al., 2013; Mee Bell, 2015).

La *Parent/Teacher/Counselor Checklist for Recognizing Twice Exceptional Children* sviluppata da Silverman, Gilman e Maxwell (2016) è volta a supportare genitori e insegnanti nel riconoscimento di alcune delle caratteristiche proprie di bambini plusdotati con difficoltà di apprendimento. Non si tratta di uno strumento diagnostico, ma di un dispositivo utile in fase di screening, esso indaga la presenza o l'assenza di caratteristiche generali appartenenti agli studenti doppiamente eccezionali, di fragilità nel processamento visivo, uditivo o sensoriale, e di caratteristiche attribuibili al Deficit di Attenzione e Iperattività, alla Dislessia, e/o a Disturbi dello Spettro Autistico, inclusa la sindrome di Asperger. Lo strumento, si è, negli anni, rivelato utile per sviluppare maggiore consapevolezza delle aree di fragilità, delle modalità e degli elementi attribuibili al fenomeno (Silverman, 2024). In fase di valutazione, i risultati vengono confrontati con i test del quoziente intellettivo e diversi altri strumenti, per guidare e orientare la diagnosi e l'intervento (*Ibidem*).

Emerso di recente è invece il modello *Needs-Based Assessment of Twice-Exceptional Gifted Students: The S&W-Heuristic*, una procedura di valutazione che coniuga i contributi derivanti dalla ricerca scientifica e dalla pratica didattica, sviluppata da Agnes Burger-Veltmeijer e Alexander Minnaert al fine di incoraggiare la presa in carico delle istanze presentate dagli studenti doppiamente eccezionali. Utilizzando un approccio basato sulla valutazione dei punti di forza e di debolezza di questi studenti, il modello mira a fornire una comprensione globale delle loro esigenze, con l'obiettivo di guidare e promuovere interventi educativi personalizzati. Lo scopo è, sostanzialmente, quello di aiutare i professionisti a condurre valutazioni e interventi “*su misura*” nel caso in cui si sospetti una doppia eccezionalità, ma anche qualora si vogliano distinguere caratteristiche riconducibili alla sola plusdotazione. Il modello presenta, in ragione dei fini individuati, una struttura dinamica e flessibile, che valuta costrutti ascrivibili a diverse aree: intellettuale, sociale, motoria, accademica, delle funzioni esecutive, della coerenza centrale e delle abilità non cognitive.

Entrambi gli strumenti presentano una struttura e criteri volutamente vaghi, che fungono da guida nell'osservazione piuttosto che esprimere giudizi in maniera definitiva. Questo avviene non solo in ragione dell'estrema variabilità intra ed inter individuale propria del fenomeno, ma anche in quanto i bambini doppiamente eccezionali, progredendo nel corso dello sviluppo, anche grazie agli interventi promossi dal contesto, spesso superano le difficoltà incontrate nelle prime fasi di vita (Silverman, 2024). Una struttura di questo tipo consente quindi di acquisire una prospettiva di sviluppo sui tratti indagati.

3. Costruzione di uno strumento italiano

Alla luce di quanto emerso dallo studio della letteratura di riferimento (Baum et al., 2017; Kaufman et al., 2018; Pfeiffer, 2015; Foley- Nicpon et al., 2011) e dall'analisi comparativa condotta sui modelli presi in esame nei paragrafi precedenti (Silverman et al., 2016; Veltmeijer & Minnaert, 2023), ha preso avvio la definizione di uno strumento volto a facilitare l'identificazione degli studenti doppiamente eccezionali nel contesto italiano.

L'esigenza nasce da alcune considerazioni relative alla coerenza degli strumenti rispetto alla prospettiva italiana di integrazione che prevede l'accoglienza nella scuola comune di alunni in qualunque situazione di difficoltà e non prevede mai classi o scuole speciali; rispetto al primo strumento, la maggior parte degli item risultano attribuibili esclusivamente ai principali disturbi più frequentemente riscontrati, per come essi si presentano in situazioni slegate dalla coesistenza con la plusdotazione. Tale suddivisione in categorie diagnostiche disgiunte è in contrasto con la lettura della doppia eccezionalità come fenomeno caratterizzato dall'inibizione di alcuni tratti propri della disabilità o della *giftedness*, dall'esacerbazione di altri, e dalla comparsa di nuovi ancora. Rispetto al secondo strumento, la struttura aperta e dinamica che esso presenta è adeguata alle esigenze di professionisti che operano nel settore psicopedagogico, ma ostacola un più ampio utilizzo del modello da parte di docenti e genitori, i quali non sempre dispongono delle competenze specifiche richieste per intercettare le informazioni rilevanti rispetto alle aree indagate, rendendo necessaria la somministrazione di ulteriori strumenti quali-quantitativi che estende notevolmente i tempi della valutazione, con il rischio di gravare sulla disponibilità emotiva del bambino e di assoggettare sempre l'identificazione a professionisti clinici.

Configurandosi la doppia eccezionalità come una complessa combinazione di un dualismo, la costruzione di uno strumento originale che ponga speciale attenzione all'unicità delle caratteristiche che la contraddistinguono si pone come un tassello fondamentale nel percorso volto a favorire il complesso processo d'identificazione e intervento. Pertanto, a partire da quanto emerso nei casi di studio riportati in letteratura e portati avanti presso il Center New Technologies for Health and Inclusion (Responsabile Scientifico Prof.ssa Stefania Pinnelli), si intendono vagliare le caratteristiche distintive più frequentemente riscontrate all'interno dei profili e delle esperienze scolastiche e di vita degli studenti doppiamente eccezionali.

La definizione della Scala Italiana per l'Individuazione della Doppia Eccezionalità (SiiDE) ha già avuto inizio a partire dall'individuazione dei *domini* e *sottodomini* a cui è possibile ascrivere i tratti e i comportamenti osservati. Tale scelta di porre attenzione alle diverse sfere del funzionamento della persona, risiede nell'intenzione di adottare un approccio olistico che abiliti una comprensione globale delle istanze presentate da questa popolazione di studenti. Tali domini, all'interno della Scala, saranno declinati, secondo una prospettiva ICF, in descrittori comportamentali la cui espressione include, necessariamente, un ancoraggio ai contesti di vita e al ruolo che essi esercitano nel determinarne la manifestazione e l'evoluzione nel corso delle diverse fasi di sviluppo.

Dominio	Sottodominio
Cognitivo	Ragionamento
	Pensiero Critico
	Pensiero Creativo
	Intuizione
Metacognitivo	Funzioni esecutive
Accademico	Performance
Emotivo	Controllo emozionale
	Intelligenza emotiva
Sociale	Consapevolezza sociale
	Reciprocità dello sguardo
Fisico	Energia
	Sensorialità

Tab. 1. Domini individuati per lo sviluppo di SiiDE

Di certo non esiste un omogeneo e chiaramente individuabile profilo di doppia eccezionalità, ma esistono dei pattern che spingono a considerare la coesistenza di due o più condizioni (Kauffman, 2018; Zanetti & Sparaciari, 2023). Solo un globale, informato e consapevole approccio può aiutare gli insegnanti a cogliere punti di forza e di debolezza degli studenti 2e e dei loro pari, in modo da garantire a ognuno significativi processi di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Assouline S. G., & Whiteman C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology, 27*, 380-402. doi:10.1080/15377903.2011.616-576.
- Baum S.M., Schader R.M., & Owen S.V. (2017). *To Be Gifted and Learning Disabled: Strength-Based Strategies for Helping Twice-Exceptional Students With LD, ADHD, ASD, and More (3rd ed.)*. London: Routledge.
- Burger-Veltmeijer A., & Minnaert A. (2023). Needs-based assessment of twice-exceptional gifted students: The S&W-Heuristic. *Advances in Social Sciences Research Journal, 10*(1), 245-263. <https://doi.org/10.14738/assrj.101.13830>
- Cornoldi C. (2023). *Linee Guida LABDA per bambini con doppia eccezionalità*. <https://www.labda-spinoff.it/wp-content/uploads/2023/03/Linee-Guida-Lab.D.A.-doppia-eccezialita.pdf> (Ultimo accesso: 28 agosto 2023).
- Foley-Nicpon M., Allmon A., Sieck B., & Stinson R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly, 55*(1), 3-17.
- Foley-Nicpon M., & Kim J.Y.C. (2018). Identifying and Providing Evidence-Based Services for Twice-Exceptional Students. In Pfeiffer S. (ed.), *Handbook of Giftedness in Children*. Springer, Cham.
- Gilman B. J., Lovecky D. V., Kearney K., Peters D. B., Wasserman J. D., Silverman L. K., ... & Rimm S. B. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional. *Sage Open, 3*(3), 2158244013505855.
- Kaufman S. B. (ed.) (2018). *Twice Exceptional: Supporting and Educating Bright and Creative Students with Learning Difficulties*. New York: Oxford University Press.
- Mee Bell S., Taylor E. P., McCallum R. S., Coles J. T., & Hays E. (2015). Comparing prospective twice-exceptional students with high-performing peers on high-states tests of achievement. *Journal for the Education of the Gifted, 38*(3), 294-317.
- Pfeiffer S. I. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de Psicologia (Campinas), 32*, 717-727.

- Pinnelli S., Fiorucci A., & Sorrentino C. (2019). Doppia eccezionalità a scuola. Un modello pedagogico di intervento In Pinnelli S. (Ed.), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Reis S. M., Baum S. M., & Burke E. (2014). An operational definition of twice- exceptional learners implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.
- Renzulli J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Silverman L. K. (2024). The Overlooked Role of Modalities in Multi-Exceptional Children. *Roeper Review*, 46, 2, 90-102, DOI: 10.1080/02783193.2024.2309137.
- Silverman L.K., Gilman B.J., & Maxwell E. (2016). Parent/Teacher/Counselor Checklist for Recognizing Twice Exceptional Children. In Kaufman S. B. (ed.) (2018), *Twice Exceptional: Supporting and Educating Bright and Creative Students with Learning Difficulties*. New York: Oxford University Press.
- Toll M. (1993). Gifted learning disabled: a kaleidoscope of needs. *Gifted Child Today*, January/February, 34–5.
- Zanetti M. A., & Sparaciarì S. (2023). Plusdotazione e prospettive transdiagnostiche: l'esperienza clinica del Labtalento. *Ricerche Di Psicologia*, 4, 213-231.

Rispettare le differenze a scuola: la prospettiva multi-level per una valutazione inclusiva

David Martínez-Maireles, Alessandro Romano

Università degli studi di Enna "Kore"
david.maireles@unikore.it, alessandro.romano@unikore.it

Abstract

La complessità della classe esige scelte metodologiche-didattiche idonee e rispettose delle differenze di tutti e di ciascuno. Non diversamente, la variabilità che caratterizza il processo educativo e formativo impone al docente di adottare strumenti di valutazione che tengano conto dell'adattamento dinamico alle esigenze degli studenti, della multidimensionalità dei contenuti considerati e della trasferibilità di conoscenze e competenze. A partire dal valore della valutazione autentica e inclusiva, come esito dell'analisi e della progettazione integrata di una molteplicità di fattori intervenienti nel processo di formazione, il contributo propone un modello di valutazione inclusiva formato da diversi livelli concatenati che consente di rilevare i cambiamenti non episodici ma radicali e duraturi, orientato al superamento di logiche meramente test-centriche e a vantaggio di una valutazione che accompagni in tutte le sue fasi il processo di insegnamento-apprendimento.

Parole chiave: Valutazione inclusiva; livelli valutativi; valutazione multi-level

1. Introduzione

La complessità delle dinamiche d'interazione che caratterizzano il contesto scolastico richiede al docente l'adozione di scelte metodologico-didattiche che rispettino le diversità individuali degli studenti. Analogamente, la natura variabile dell'ambiente educativo impone al docente l'utilizzo di strumenti di valutazione idonei alle esigenze degli apprendenti, alla complessità multidimensionale dei contenuti trattati e alla trasferibilità delle conoscenze e delle competenze acquisite.

In tale scenario, la realizzazione di un processo valutativo di tipo inclusivo deve tener conto di una molteplicità di fattori rispondenti ai seguenti requisiti:

1. Integrare la valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento;
2. Condividere con gli studenti le funzioni dell'azione valutativa, gli obiettivi di apprendimento, i contenuti da valutare e i criteri valutativi;
3. Diversificare le modalità e gli strumenti di valutazione, tenendo conto delle diverse modalità di risoluzione e dei diversi traguardi;
4. Riformulare/revisionare le scelte e gli strumenti valutativi alla luce dei traguardi raggiunti;
5. Coinvolgere attivamente i discenti nei processi valutativi;
6. Garantire modelli valutativi che consentano la trasferibilità dell'esperienza valutativa nei contesti di vita reale;
7. Utilizzare un linguaggio congruo alle caratteristiche socio-culturale e ai livelli di apprendimento di ogni singolo allievo;
8. Produrre un *feedback* e un *feedforward* formativo e costruttivo.

Il processo di valutazione, pertanto, deve riflettere di soluzioni innovative e flessibili, centrate sul coinvolgimento degli studenti e sulle competenze professionali degli insegnanti al fine di migliorare la qualità dell'istruzione, produrre cambiamenti significativi negli studenti e sostenere una cultura scolastica inclusiva.

2. Approccio multi-level per una valutazione inclusiva

Come evidenziato da Coll et al. (2000, 2012), gli aspetti che caratterizzano il processo valutativo possono essere organizzati in differenti livelli gerarchici. Il primo livello, l'approccio valutativo, è il più generale e comprende al suo interno i successivi tre livelli: il programma valutativo, le situazioni di valutazione e i compiti valutativi. Questo modello che ripropone una strutturazione in cerchi concentrici, consente di organizzare le fasi del processo valutativo partendo da un livello macro e procedendo verso compiti valutativi più specifici e operativi, come illustrato nella Figura 1.

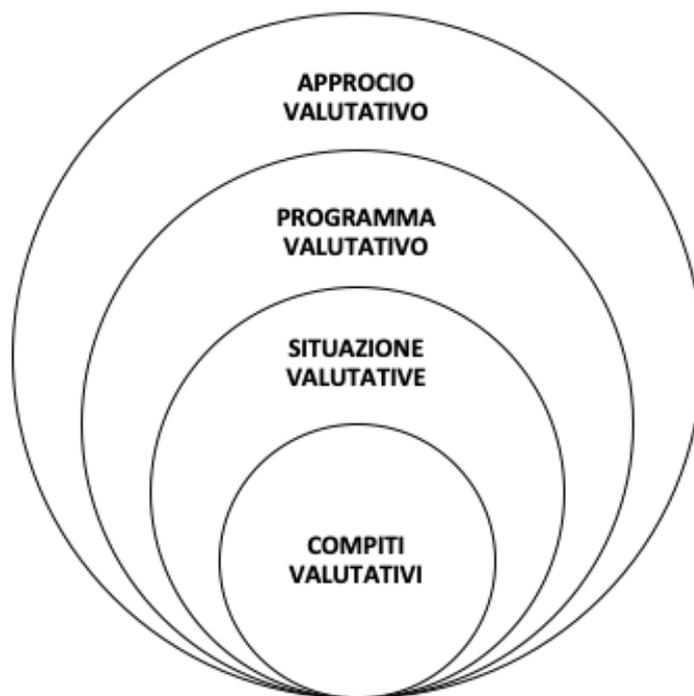


Fig. 1: Livelli dell'approccio multi-level

2.1 L'approccio valutativo

L'idea di valutazione posseduta dall'insegnante, gli obiettivi e le finalità educative da perseguire, le scelte operative, la selezione degli strumenti da utilizzare, gli esiti dell'azione riflessiva e sui risultati ottenuti costituiscono il punto di partenza del processo di valutazione, cioè del macro livello denominato "approccio valutativo". L'impianto teorico che caratterizza l'approccio valutativo si basa su una tensione/intersecazione tra due distinte concezioni della valutazione: la «cultura del test» e la «cultura della valutazione» (Coll et al., 2000; Black & Wiliam, 2009; Corsini, 2018). Nella «cultura del test», il processo di insegnamento-apprendimento e la valutazione sono caratterizzati da un orientamento di tipo sommativo, con una funzione essenzialmente certificativa e sociale. In tal scenario, gli studenti sono considerati attori passivi e gli insegnanti utilizzano prove standardizzate, attribuendo particolare valore ai livelli di prestazione computati sulla base delle risposte corrette (Docshy et al., 2002). Al contrario, nella «cultura della valutazione», la valutazione, come processo continuo, globale e qualitativo, assume un'esplicita funzione educativa, metacognitiva, e regolativa, adattando il percorso formativo alle reali esigenze, necessità e potenzialità degli studenti (Vannini, 2012; Vinci, 2021).

2.2 Programma valutativo

Torrance e Pryor (1995) delincono il processo di pianificazione della valutazione nelle sue varie situazioni, definendo questa pianificazione come «programma valutativo».

All'interno di un programma di valutazione è essenziale descrivere le situazioni valutative, considerando aspetti come: il livello di istruzione, i crediti formativi, il tema oggetto della valutazione, il numero di insegnanti e di studenti coinvolti. È importante anche definire i tipi di situazioni valutative, i relativi strumenti di valutazione, il numero, la frequenza e l'ordine delle situazioni valutative e la loro collocazione nel processo di insegnamento-apprendimento. Tali programmi valutativi sono concepiti come occasioni o situazioni in cui gli studenti condividono le conoscenze e le competenze acquisite nel corso del processo di insegnamento-apprendimento.

Nell'ambito del nostro discorso e secondo la prospettiva dell'*inclusive education*, particolare importanza assume la possibilità di diversificare le situazioni valutative in base alle specificità del gruppo di studenti coinvolto. Conseguentemente, la realizzazione di pratiche valutative innovative e inclusive deve:

1. Porre gli studenti al centro del processo;
2. Tener conto della complessità e rilevanza dei contenuti;
3. Favorire le abilità riflessive e metacognitive nell'apprendente al fine di garantire il pieno controllo degli stili attributivi;
4. Promuovere le competenze degli studenti attraverso diversificate modalità.

Nella pianificazione del programma valutativo è fondamentale altresì considerare tempi e modalità della valutazione, le ricadute sul processo d'insegnamento-apprendimento, l'elicitazione della motivazione intrinseca, il senso di autonomia negli alunni e lo sviluppo delle loro competenze autoregolatrici (Viganò, 2017).

2.3 Situazioni valutative

Le situazioni valutative non coincidono esclusivamente con le prove di valutazione ma costituiscono l'insieme di attività, concertate con la classe, che precedono e seguono l'azione valutativa *strictu sensu* con il fine di permettere alle studentesse e agli studenti di utilizzare le competenze promosse durante il processo di insegnamento-apprendimento, favorendo l'emersione di una maggiore e autentica consapevolezza delle scelte metodologiche-didattiche operate dall'insegnante (Coll et al., 2000).

Nel modello proposto da Coll et al. (2000, 2012), la situazione valutativa appare costituita dai segmenti/attività:

1. Segmenti/attività preparatorie: hanno lo scopo di preparare esplicitamente gli studenti all'attività valutativa. Queste attività consentono di condividere significati sui contenuti oggetto di valutazione tra insegnanti e studenti. In tale fase, gli studenti possono familiarizzare con le caratteristiche della prova per adattare le proprie strategie di studio (Vertecchi, 2003). Da un punto di vista inclusivo, questi segmenti possono essere utili per rafforzare e consolidare i contenuti oggetto di valutazione, sollevare dubbi e fornire informazioni sui compiti valutativi, tenendo conto delle singole peculiarità degli studenti.
2. Segmenti/attività di valutazione in senso stretto: consistono nell'esecuzione delle attività valutative da parte degli studenti. Al fine di rendere tale segmento maggiormente flessibile alle esigenze dei singoli studenti, pertanto secondo un orientamento di tipo inclusivo, si evidenzia la necessità di

considerare da una parte, le modalità di esecuzione delle prove (es. numero e tipologia di compiti, individuali o di gruppo, livello di supporto, ecc.) e d'altra, le modalità con le quali sono fornite e formulate le domande e le eventuali istruzioni (es. chiarezza del linguaggio, presenza di indicazioni per migliorare la risoluzione delle domande, tipo di contenuto valutato, ecc.).

3. Segmenti/attività di correzione, valutazione o qualificazione: mirano a esprimere un giudizio sulla partecipazione degli studenti all'attività e/o sui risultati ottenuti, nonché sul grado di condivisione dei significati relativi ai contenuti scolastici (valutazione qualitativa o quantitativa), utilizzando criteri di correzione che generalmente coincidono con gli obiettivi di apprendimento. Per promuovere l'inclusione e il miglioramento dei risultati di apprendimento è imprescindibile coinvolgere gli studenti nella definizione e nell'applicazione dei criteri di correzione. Tale attività, infatti, consente agli studenti di sviluppare una maggiore consapevolezza metacognitiva, promuovendo un approccio strategico per il proseguo del loro processo di apprendimento (Marzano, 2023).
4. Segmenti/attività di comunicazione o feedback: costituiscono la fase della situazione valutativa destinata alla restituzione dei risultati ottenuti dagli studenti e deve tenere conto tanto gli aspetti qualitativi quanto di quelli quantitativi, esigendo al docente modalità di comunicazione pubblica o privata, individuale o di gruppo. A riguardo, appare utile ricordare che l'utilizzo di feedback tra pari, dunque l'impiego di soluzioni comunicative pubbliche, può favorire una maggiore comprensione delle stesse attività (Marzano, 2023). Questo segmento consente di confermare il nesso di coerenza tra insegnamento e valutazione, promuovendo l'autonomia e facilitando l'apprendimento futuro degli studenti (Vinci, 2021).
5. Segmenti/attività di utilizzo dei risultati: ancorché tali attività siano talvolta trascurate nella situazione valutativa (Coll et al., 2012), esse permettono di utilizzare le valutazioni, i risultati e le conoscenze condivise tra docente e studente sulle necessità emerse nel processo valutativo, offrendo una nuova opportunità di rielaborazione degli apprendimenti.

Appare dunque ragionevole ritenere che il ricorso congiunto a tutti i segmenti/attività sopra descritti consenta di trasformare la mera valutazione in una valutazione inclusiva con funzione regolativa (Black e Wiliam, 2009).

2.4 Compiti valutativi

Il livello micro del modello teorico di valutazione preso in considerazione è costituito dai compiti valutativi, cioè dall'insieme di domande, elementi o problemi che gli studenti risolvono in una determinata situazione di valutazione (Coll et al., 2000, 2012). Al variare delle situazioni valutative cambiano i compiti e le attività di valutazione. Questi ultimi sono definiti dalle seguenti caratteristiche:

1. Numero di attività proposte in una situazione di valutazione e loro relazioni e interconnessioni. È possibile determinare da un punto di vista quantitativo le prove da somministrare ai fini valutativi, definendo in modo chiaro il tipo di relazione esistente tra un'attività valutativa e un'altra.
2. Contenuti valutati. È necessario esplicitare i contenuti (concettuali, procedurali o attitudinali) e i blocchi tematici da valutare per ciascuna attività.
3. Istruzioni per lo svolgimento delle prove di valutazione. È importante fornire indicazioni chiare per lo svolgimento delle prove, esplicitando: l'impegno cognitivo richiesto, le modalità di svolgimento (prova individuale o di gruppo), il formato comunicativo (prova orale o scritta, alfabetica, numerica, grafica o manipolativa, ecc.), gli strumenti e/o materiali da utilizzare per la realizzazione dell'attività, gli eventuali adattamenti ovvero strumenti a supporto della prova e, infine, le espe-

rienze maturate dagli studenti che possono fungere da supporto per la comprensione ed esecuzione della prova.

4. Risultati attesi. Dichiarare in modo chiaro e comprensibile per ciascuno studente l'oggetto della valutazione in riferimento alla singola prova.

Tenere conto delle caratteristiche descritte consente di sublimare il valore pedagogico del processo valutativo, favorendo il trasferimento delle conoscenze e lo sviluppo di competenze attraverso attività contestualizzate e autentiche (Batini, 2021; Wiggins, 1993) e implementando le abilità strategiche e autoregolatrici degli studenti nel farsi della loro esperienza di apprendimento (Corsini, 2018; Vinci, 2021).

3. Conclusioni

Come già evidenziato nei paragrafi precedenti, il processo valutativo include una molteplicità di azioni che non si esauriscono con lo svolgimento della prova ma si compiono, senza soluzione di continuità, prima, durante e successivamente.

Il coinvolgimento dello studente in tutte le fasi del processo valutativo favorisce l'apprendimento come risultato di un flusso ininterrotto di costruzione dell'individuo e delle sue conoscenze e competenze, di cui la valutazione rappresenta un momento particolarmente importante. Pertanto, appare di fondamentale importanza per il docente pensare e ri-pensare in modo ricorsivo la progettazione di pratiche valutative appropriate agli stili di apprendimento e ai bisogni di tutti e di ciascuno. Solamente attraverso l'analisi critica delle scelte valutative proposte e l'adozione di un approccio *multi-level* per la selezione del modello valutativo da adottare è possibile dunque garantire la realizzazione di una valutazione formativa, inclusiva e autentica.

Riferimenti bibliografici

- Batini F. (2021). I compiti autentici. In E. Nigris, G. Agrusti (Eds.), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 89-100). Milano: Person.
- Black P. & Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21(1), 5-31. https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/9119063/Black2009_Developing_the_theory_of_formative_assessment.pdf
- Coll C., Barberà E. & Onrubia J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 90, 111-132. <https://doi.org/10.1174/021037000760087991>
- Coll C., Mauri T. & Rochera M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 49-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377004>
- Corsini C. (2018). Inclusione e culture valutative. In *Diritti, cittadinanza, inclusione* (pp. 85-94). Lecce: Pensa Multimedia.
- Dochy F., Segers M. & Dierick S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de docencia Universitaria*, 2(2), 13-29. <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>
- Hargreaves A., Earl L. & Schmidt M. (2002). Perspective on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95.
- Marzano A. (2023). Learning through peer assessment in higher education. Insights from field research. *Pedagogia oggi*, 21(1), 81-88. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-09>
- Torrance H. & Pryor J. (1995). Investigating teacher assessment in infant classrooms: Methodological problems and emerging issues. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 2(3), 305-320

- Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Viganò R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania*, 52, 269-285.
- Vinci V. (2021). Peer review, feedback e nuovi modelli di valutazione partecipata nell'higher education: una sperimentazione presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria. *Education sciences & society* (2), 250- 264. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12477>
- Wiggins G. (1993). *The Jossey-Bass education series. Assessing student performance: Exploring the purpose and limitw of testing*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lo sguardo al talento sportivo nella scuola primaria. Validazione della scala SISP e prime considerazioni pedagogiche

Clarissa Sorrentino

Università del Salento
clarissa.sorrentino@unisalento.it

Abstract

All'interno dei contesti scolastici riconoscere e supportare il talento rappresenta un interesse di ricerca emergente degli ultimi anni. Tra le aree di talento su cui si concentrano gli strumenti di identificazione scolastica si annoverano quella logica, matematica, umanistica e artistica, mentre poco spazio è stato dedicato alla sfera sportiva e ad oggi, in Italia, non esiste uno strumento preciso di identificazione per gli insegnanti sia nelle scuole primarie che in quelle secondarie che permetta di osservare anche quest'area. L'indagine italiana, seppure con un piccolo campione preliminare, presenta il processo di validazione e adattamento della Scala di Identificazione del Potenziale Sportivo (SISP) (Platvoet et al., 2015), già validata in Spagna (Prieto-Ayuso et al., 2020), attraverso osservazioni condotte su un gruppo di studenti provenienti da due classi della scuola primaria. A seguito di precedenti indagini (Sorrentino, 2022), lo strumento italiano presenta tre voci in più rispetto alla versione originaria che contava ventisette voci. L'analisi correlazionale permette di rilevare la validità concorrente della scala italiana (rispettivamente con i voti in educazione motoria e la partecipazione a competizioni sportive) e i risultati sono incoraggianti su alcuni item specifici. Studi futuri con un campione più ampio e diversificato permetterebbero di effettuare un'analisi tale da definire con maggiore chiarezza le voci da considerare nella versione italiana della scala.

Parole chiave: potenziale sportivo, educazione fisica, scuola primaria, talento, identificazione.

1. Introduzione

Quando pensiamo al talento in ambito sportivo probabilmente la prima immagine che viene in mente è quella di un atleta alle prese in una competizione durante le olimpiadi. Se ci concentrassimo maggiormente cominceremmo a pensare al processo che ha portato quello o quella specifica atleta a raggiungere quei risultati e la nostra attenzione potrebbe focalizzarsi su una palestra con degli allenatori, preparatrici atletiche, coach o maestri/e. Difficilmente però i nostri pensieri si rivolgerebbero al mondo della scuola, eppure essa è il luogo dove i bambini e i ragazzi passano gran parte del loro tempo, il luogo decretato per eccellenza allo sviluppo del capitale umano. In effetti nell'immaginario collettivo la scuola rappresenta il luogo deputato all'istruzione delle abilità strumentali (leggere, scrivere e far di conto) per i più piccoli e dei saperi disciplinari per quelli più grandi. Essa, tuttavia, rappresenta quell'ambiente fisico e relazionale in cui ogni potenziale può affiorare nelle sue infinite declinazioni e tra queste vi è quella sportiva. La classe, il gruppo di compagni, l'insegnante di educazione motoria, in alcuni casi, possono rappresentare le uniche chance incontrate nella propria vita per scoprire di avere una particolare attitudine o abilità.

In situazioni di marginalità tali luoghi e attori rappresentano le sole possibilità di attenzione alla persona e supporto a delle abilità che si accingono a diventare competenze e in alcuni casi talenti.

Un interessante modello descrittivo del talento sportivo prende in considerazione proprio questi aspetti mettendoli a sistema, assegnando un ruolo cardine agli insegnanti di educazione fisica, ritenendo che rappresentino un elemento chiave e spesso un'opportunità di vita, definita appunto chance, nell'identificazione di alunni dotati di potenziale sportivo, soprattutto in quelle situazioni in cui i bambini non hanno l'opportunità di manifestare le proprie abilità al di fuori della scuola. Il "Model of talent development in physical education" (Bailey & Morley, 2006) – fig. 1 – parla dunque di accesso e op-

portunità affinché determinate propensioni innate (fisiche, cognitive, interpersonali, intrapersonali e creative) possano incontrare adeguati processi di identificazione/valorizzazione e messa in pratica delle stesse per poi manifestarsi in prestazioni in alcuni casi anche di élite, pensiamo alle eccellenze in ambito sportivo.

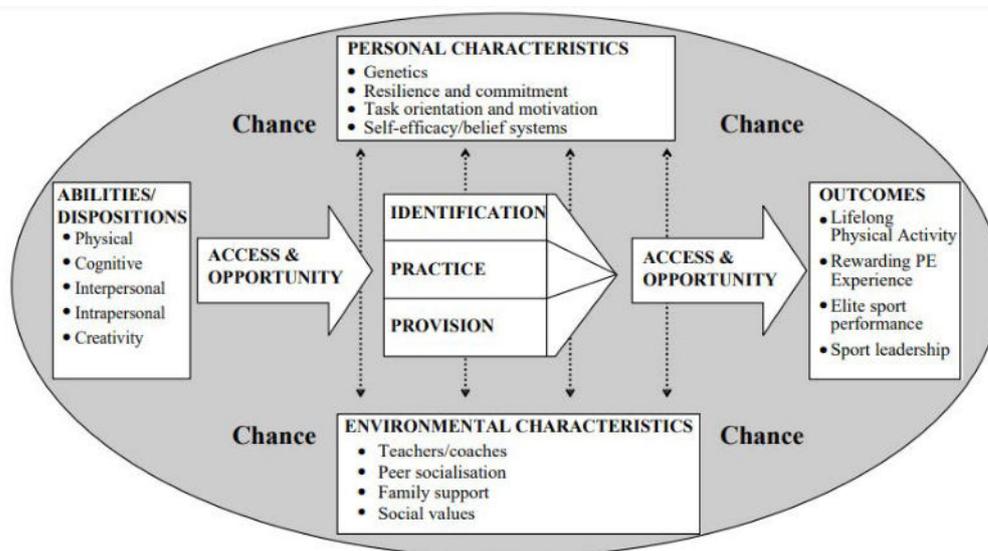


Fig. 1. SEQ Figura * ARABIC 1 Model of talent development in physical education”
Fonte: (Bailey & Morley, 2006)

Recentemente, soprattutto in Nordeuropa, vi è una crescente consapevolezza dell’importanza di prestare attenzione nell’ambito dell’educazione fisica a quei bambini con caratteristiche evolutive eccezionali e velocità nelle prestazioni. Gli insegnanti di educazione fisica nella scuola primaria potrebbero inizialmente valutare e supportare il potenziale di questi bambini e, in questo modo, rappresentare un fondamentale punto di connessione tra l’educazione fisica e gli sport (Gulbin et al., 2010; Platvoet, 2020).

Nonostante sia chiaro il ruolo dei docenti di educazione fisica nella identificazione e presa in carico del talento sportivo, al momento non esiste nel nostro paese nessuno strumento per il riconoscimento di tali caratteristiche per docenti di scuole primarie e secondarie. Partendo dalla necessità di fornire agli insegnanti uno strumento di identificazione del talento sportivo, l’indagine italiana, seppure con un piccolo campione preliminare, presenta una parte del processo di validazione e adattamento della Scala di Identificazione del Potenziale Sportivo (SISP), sviluppata in Olanda e già validata in Spagna, attraverso osservazioni condotte su un gruppo di alunni di due classi della scuola primaria. Il costrutto di talento sportivo al quale si fa riferimento nello strumento rimanda a sei capacità: *capacità di attitudine al lavoro*, *capacità di apprendimento sportivo*, *capacità motoria*, *capacità creativa*, *capacità interpersonale* e *capacità cognitiva*. A titolo di esempio si descrive la capacità di attitudine al lavoro. Composta da tre elementi (cioè, cerca sempre di ottenere/dare il meglio di sé, è orientato agli obiettivi e ha il desiderio di migliorare costantemente) fa riferimento ad un atteggiamento di autorealizzazione. L’attitudine al lavoro rimanda ad una forte etica e un atteggiamento positivo verso il lavoro stesso, tanto che chi possiede tali caratteristiche tende a diventare esperto e parallelamente a coltivare il proprio talento (Thomas & Thomas, 1999; Platvoet, 2016). Un atleta che cerca di ottenere il meglio da sé dimostra un elevato livello di autocritica, tale per cui, anche dopo aver ottenuto una vittoria in una competizione, cerca sempre di individuare aree in cui potrebbe migliorare ulteriormente. Si impegna costantemente in tutte le attività che intraprende, dimostrando un coinvolgimento superiore rispetto agli altri. La sua motivazione è molto forte e non si accontenta mai dei risultati ottenuti, ma è sempre orientato verso un obiet-

tivo più elevato. È in grado di superare con successo gli ostacoli e le difficoltà che possono presentarsi lungo il suo percorso, come infortuni e situazioni di ingiustizia (Sorrentino, 2022, p. 7).

2. Metodologia

2.1 Lo strumento italiano

L'affidabilità e la validità interna dello strumento SISP riportano risultati adeguati nello studio condotto dagli autori (Platvoet et al., 2016), in cui l'alfa di Cronbach era pari a 0,87 e il coefficiente di correlazione intraclasse (ICC) segnava un valore pari a 0,90.

Per completare la scala, gli insegnanti devono valutare le loro percezioni in ciascuno dei 27 item (nel nostro studio 30 considerando i 3 item aggiuntivi) di ciascuno studente, su una scala Likert a 5 punti, da 1 = fortemente in disaccordo a 5 = fortemente d'accordo. Prima di completare lo strumento, gli insegnanti devono esercitarsi sul questionario e osservare i bambini per almeno 10 settimane, 2 volte a settimana durante le lezioni di educazione motoria.

Le tre voci aggiunte rispetto allo strumento originario a seguito di un focus group inserito nel processo di validazione dello strumento (Sorrentino 2023, 2022a,b) rappresentano variabili più trasversali del talento e legate a fattori emotivi e creativi e sono le seguenti:

- item 28. L'alunno presenta un personale “stile di gioco”
- item 29. L'alunno/a sembra divertirsi durante le attività
- item 30. L'alunno riesce a convivere con il successo.

2.2 Campione

Dopo aver ricevuto una formazione sul questionario da una ricercatrice, in orario extrascolastico, e aver osservato i bambini per almeno 10 settimane, è stato effettuato un campionamento a scelta ragionata, in quanto un criterio di selezione dei partecipanti è stata l'inclusione di bambini partecipanti a competizioni sportive scolastiche o provinciali. L'osservazione tramite le scale è stata condotta da una docente di scuola primaria specializzata in scienze motorie. La docente ha selezionato i bambini provenienti da due diverse sezioni di classi quinte primaria. I bambini avevano un'età compresa tra i 10 e i 12 anni e una rappresentanza sia maschile che femminile (18 bambini e 12 bambine).

2.3 Analisi dei dati

Per l'analisi dei dati è stato utilizzato il test di Shapiro-Wilk per la verifica della normalità, successivamente è stata verificata l'omogeneità delle matrici di varianza-covarianza e presenza di outliers. Infine, l'analisi di correlazione è stata effettuata tra le valutazioni della scala SISP e i voti della docente in educazione fisica e la partecipazione a competizioni sportive. Considerata la distribuzione dei punteggi e la natura dei dati (Sorrentino, 2023) sono state condotte le analisi correlazionali descritte nei seguenti paragrafi.

2.3.1 Correlazione tra le valutazioni della scala SISP e i voti degli studenti in educazione fisica

Il sistema di valutazione italiano va oltre il voto numerico e utilizza giudizi descrittivi nella scuola primaria. Il giudizio descrittivo di ogni studente si riferisce a quattro diversi livelli di apprendimento: avanzato, intermedio, base e in fase di prima acquisizione. In questo studio, ad ogni giudizio è stato at-

tribuito un punteggio specifico al fine di condurre l'analisi di correlazione (avanzato: 10 punti; intermedio/avanzato: 9 punti; intermedio: 8; base/intermedio: 7 punti). Nessuno studente ha avuto un giudizio inferiore a quello base/intermedio.

Se consideriamo il punteggio medio della Scala SISP per ciascuno studente, i risultati della correlazione di Spearman indicano che c'è una significativa e ampia relazione positiva tra il punteggio medio della scala e le valutazioni in educazione fisica, ($r(28) = .543, p = .002$).

Tuttavia, più della metà degli item della scala non riportano una correlazione positiva con i voti degli alunni in educazione fisica (item 1, 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 13; 15; 18; 19; 20; 21; 25; 26; 27).

Gli item (10; 11; 12; 14; 16; 17; 22; 23; 24) risultano correlati positivamente con i voti degli studenti in educazione fisica. Così come segue:

- I risultati della correlazione di Spearman hanno indicato che c'è una relazione positiva significativa tra l'item 10 e i voti in educazione fisica, ($r(28) = 0,564, p = 0,001$).
- I risultati della correlazione di Spearman hanno indicato che esiste una significativa relazione mediamente positiva tra l'item 11 e i voti in educazione fisica, ($r(28) = 0,435, p = 0,016$).
- I risultati della correlazione di Spearman hanno indicato che esiste una significativa relazione mediamente positiva tra l'item 12 e i voti in educazione fisica, ($r(28) = 0,435, p = 0,016$).
- I risultati della correlazione di Spearman hanno indicato che c'è una significativa relazione positiva tra l'item 14 e i voti in educazione fisica, ($r(28) = 0,571, p < 0,001$).
- I risultati della correlazione di Spearman hanno indicato che esiste una significativa relazione mediamente positiva tra l'item 16 e i voti in educazione fisica, ($r(28) = 0,474, p = 0,008$).
- I risultati della correlazione di Spearman hanno indicato che c'è una relazione positiva significativa tra l'item 17 e i voti in educazione fisica, ($r(28) = 0,711, p < 0,001$).
- I risultati della correlazione di Spearman hanno indicato che esiste una significativa relazione mediamente positiva tra l'item 22 e i voti in educazione fisica, ($r(28) = 0,464, p = 0,010$).
- I risultati della correlazione di Spearman hanno indicato che esiste una significativa relazione mediamente positiva tra l'item 23 e i voti in educazione fisica, ($r(28) = 0,42, p = 0,021$).
- I risultati della correlazione di Spearman hanno indicato che esiste una significativa relazione mediamente positiva tra l'item 24 e i voti in educazione fisica, ($r(28) = 0,42, p = 0,021$).

Per quanto riguarda i tre item aggiunti alla scala, l'analisi di correlazione ha mostrato i seguenti risultati:

- I risultati della correlazione di Spearman indicano che c'è una relazione positiva significativa di media entità tra l'item 28 e le valutazioni in educazione fisica, ($r(28) = .423, p = .020$).
- I risultati della correlazione di Spearman indicano che c'è una significativa relazione positiva di media entità tra l'item 30 e le valutazioni in educazione fisica, ($r(28) = .474, p = .008$) (trad. it. Sorrentino, 2023, pp. 3-4).

2.3.2 Correlazione tra le valutazioni della scala SISP e partecipazione a competizioni sportive

Scopo dell'analisi è lo studio dell'associazione tra gli indicatori di talento sportivo individuati nella scala e il successo nelle competizioni sportive. Se consideriamo il punteggio medio della Scala SISP per ciascuno studente, i risultati della correlazione Punto Biseriale indicano che non c'è una relazione significativa tra il punteggio medio della scala e le valutazioni in educazione fisica. Inoltre, la maggior parte degli item della scala non riportano una correlazione positiva con i voti degli alunni in educazione fisica.

Tre item riportano una correlazione positiva con i voti degli alunni in educazione fisica (14; 17; 22).

- 14. è un/una teamplayer (giocatore di squadra)
- 17. è uno degli studenti più svegli (brillanti) della classe
- 22. fa uso di soluzioni originali per i problemi di movimento

In particolare, la correlazione punto biseriale fa emergere quanto segue:

- Item 14 e partecipazioni in competizioni. Il valore di r è 0.50991. Il p -value è .004. Il risultato è significativo per $p < .05$.
- Item 17 e partecipazioni in competizioni. Il valore di r è 0.39977. Il p -value è .02861. Il risultato è significativo per $p < .05$.
- Item 22 e partecipazioni in competizioni. Il valore di r è 0.36633. Il p -value è .04648. Il risultato è significativo per $p < .05$.

3. Discussione e Conclusioni

Nell'analisi delle correlazioni con i voti in educazione fisica (Sorrentino, 2023), i risultati indicano che diversi item dei 30 totali della scala SISP non presentano una correlazione positiva con i voti degli studenti (Sorrentino, 2023). Tuttavia, globalmente la scala correla positivamente con i voti degli studenti di scuola primaria. Questo suggerisce che, pur potendo esistere variazioni nei risultati di singoli item, nel complesso la scala ha una buona validità concorrente (Sorrentino, 2023).

Nell'analisi delle correlazioni con le partecipazioni a competizioni sportive è utile rimarcare che nella scuola primaria è esiguo il numero di bambini che partecipa a competizioni di carattere regionale/ nazionale/internazionale. Pertanto, sono necessari ulteriori studi per indagare la forza dei singoli item nel rilevare il costrutto del talento sportivo e la sua validità concorrente con studenti di età maggiore nei quali il talento sportivo è già consolidato e che potrebbero far emergere quegli elementi della scala che osservati e attenzionati nella scuola primaria potrebbero avere un forte valore predittivo.

L'esiguità del campione rappresenta un limite dello studio, tuttavia, al momento i dati emersi portano ad alcune riflessioni sulla bontà dello strumento e i singoli item di cui è costituito. È utile evidenziare che nella scuola primaria l'essere un buon team-player (giocatore di squadra), uno degli studenti più brillanti della classe e fare uso di soluzioni originali per i problemi di movimento si correla alla partecipazione a competizioni sportive. Sarebbe interessante rilevare, in studi futuri, se questi tre aspetti si mantengono invariati in età successiva e se dunque possono essere anticipatori di una forma di talento in ambito sportivo. Infine, le correlazioni con i voti in educazione fisica hanno nuovamente rimarcato che l'abilità sportiva non è connessa esclusivamente a caratteristiche puramente motorie ma anche ad una serie di tratti psico-emotivi e cognitivi associati anche alla prestazione atletica e per quanto riguarda due dei tre item aggiunti, che hanno indagato tali aspetti (stile di gioco e convivere con il successo), i risultati finora ottenuti, nonostante i limiti dello studio, sembrano promettenti.

Riferimenti bibliografici

- Gulbin J.P., Oldenzel K.E., Weissensteiner J.R., & Gagné F. (2010). A look through the rear-view mirror: Developmental experiences and insights of high-performance athletes. *Talent development & excellence*, 2(2), 149-164.
- Platvoet S. (2020). *Physical education: A gold mine for the development of future successful athletes?* University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.135805861>

- Platvoet S., Elferink-Gemser M., & Baker J., Visscher C. (2015). Physical education teachers' perceptions of sport potential: development of the Scale for Identification of Sport Potential (SISP). *Annals of Research in Sport & Physical Activity*, 10.14195/2182-7087_6_4.
- Prieto-Ayuso A., Pastor-Vicedo J. C., González-Víllora S., & Fernández-Río J. (2020). Are Physical Education Lessons Suitable for Sport Talent Identification? A Systematic Review of the Literature. *International journal of environmental research and public health*, 17(6), 1965.
- Sorrentino C. (2022a). Sport talent. A reflection on non-cognitive skills in enhancing and developing potential in the classroom Il talento sportivo. Una riflessione sulle competenze non cognitive nella valorizzazione e sviluppo del potenziale in class. *QTimes – webmagazine Year XIV - n. 2, 2022* ISSN: 2038-3282.
- Sorrentino C. (2022b). “When Everyone Leaves, He Keeps Trying” Perceptions Of Sport Talent In Motor Science Students. Reflections And Pedagogical Implications Downstream Of A Focus Group Approach. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6, 1 - ISSN 2532-3296 ISBN 978-88-6022-436-1
- Sorrentino C. (2023). The Identification of Sport Potential in Primary School. Validation of the Sisp Scale, Preliminary Data and Pedagogical Considerations. Proceedings of ICERI2023 Conference 13th–15th November 2023, Seville, pp. 1994-1998. ISBN: 978-84-09-55942-8
- Thomas K.T., & Thomas J.R. (1999). What squirrels in the trees predict about expert athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 221–234

Superare l'ansia per la matematica: la proposta italiana di un programma di pause attive

Clarissa Sorrentino, Rosa Bellacicco, Valeria Di Martino,
Francesca Capone, Francesca Baccassino

*Università del Salento, Università di Torino, Università di Palermo
clarissa.sorrentino@unisalento.it, rosa.bellacicco@unito.it, valeria.dimartino(at)unipa.it,
francescaromana.capone@unito.it, francesca.baccassino@unisalento.it*

Abstract

Le emozioni svolgono un ruolo cruciale nel processo di apprendimento della matematica, influenzando in modo significativo il rendimento scolastico degli studenti (Ashcraft et al., 2001; Carey et al., 2016). Nello specifico, l'ansia per la matematica può ostacolare la competenza disciplinare aumentando il carico cognitivo sulla memoria di lavoro e ostacolando le funzioni esecutive (Cragg et al., 2014; Pizzie et al., 2020). Per promuovere il benessere scolastico e alleviare l'ansia per la matematica, il progetto "Inclusive Didactics for Enhancing Math Learning and Reducing Math Anxiety: Efficacy of Active Breaks in the Classroom", vincitore del bando PRIN 2022 PNRR, rivolto a studenti di scuola primaria, introduce le pause attive durante l'apprendimento della disciplina in classe e durante i momenti valutativi. Il contributo presenta i dati preliminari di una revisione della letteratura internazionale sull'ansia per la matematica e l'utilizzo delle pause attive all'interno del contesto classe, illustrando l'impianto del progetto, le ipotesi di ricerca e i risultati attesi.

Parole chiave: ansia in matematica, scuola primaria, pause attive.

1. Introduzione

Le emozioni ossia quegli stati integrati fisiologici, cognitivi e comportamentali influenzano e determinano il processo di acquisizione delle conoscenze a tal punto da riconoscere nella didattica la forte componente emotiva e l'importanza della formazione dei docenti su tali aspetti. Negli anni l'educazione affettiva è stata considerata una sorta di materia aggiuntiva a cui destinare alcuni momenti della didattica: "si ha così l'illusione di affrontare i problemi dell'affettività senza venir meno ai compiti dell'istruzione" (Baldacci, 2008, p.9). L'istruzione non può essere svincolata dagli aspetti emotivi che guidano il processo di insegnamento-apprendimento. Se ciò è valido per tutte le discipline e i saperi scolastici lo è in misura maggiore per quelle discipline da sempre considerate più ostiche come la matematica. Per ciò che concerne questa disciplina le ricerche attestano che le emozioni svolgono un ruolo cruciale nel processo di apprendimento della stessa, influenzando in modo significativo il rendimento scolastico degli studenti (Ashcraft et al., 2001; Carey et al., 2016).

Il progetto "Inclusive Didactics for Enhancing Math Learning and Reducing Math Anxiety: Efficacy of Active Breaks in the Classroom", vincitore del bando PRIN 2022 PNRR, rivolto a studenti di scuola primaria, introduce le pause attive durante l'apprendimento della disciplina in classe e durante i momenti valutativi.

2. Teorie e implicazioni dell'ansia in matematica

L'ansia matematica è un problema diffuso che coinvolge persone di tutte le età in tutto il mondo. L'ansia in matematica è definita come “un sentimento di tensione e ansia che interferisce con la manipolazione dei numeri e la risoluzione dei problemi matematici nella vita quotidiana e nelle situazioni accademiche” (Richardson & Suinn, 1972, p. 551), o più in generale, come “una sensazione di tensione, apprensione o paura che interferisce con le prestazioni in matematica” (Ashcraft, 2002, p. 181), o ancora, “una risposta emotiva negativa a situazioni attuali o future che coinvolgono la matematica” (Hill et al., 2016, p. 46). Carey e colleghi (2017) sostengono che si tratti di un costrutto a sé stante, distinto sia dall'ansia da test che dall'ansia in generale.

Secondo Sorvo e colleghi (2019), le conoscenze sullo sviluppo dell'ansia matematica durante il periodo scolastico sono ancora limitate, poiché non è ancora chiaro se il livello medio di ansia varia nei diversi livelli scolastici o se tale variazione sia influenzata anche dall'età. I risultati degli studi precedenti che si riferiscono alla scuola primaria sono contraddittori: alcuni suggeriscono che l'ansia matematica non sia correlata alle prestazioni scolastiche (Mitchell & George, 2022; Krinzinger et al., 2009), mentre altri indicano una correlazione negativa anche a quell'età (Pellizzoni et al., 2022; Tomasetto et al., 2021; Harari et al., 2013; Wu et al., 2014).

Dalle ricerche emerge che l'ansia abbia sia un effetto immediato sulle prestazioni matematiche, legato alla pressione esercitata sulla memoria di lavoro (Ashcraft & Kirk, 2001), sia un effetto a lungo termine, che porta all'evitamento delle situazioni che coinvolgono la matematica (Ashcraft & Moore, 2009). La correlazione tra ansia in matematica e apprendimenti è indagata sia in relazione a concetti di base come il conteggio (Maloney et al., 2010) e il confronto di grandezze (Ashcraft, 2002; Maloney et al., 2011; Maloney et al., 2010), sia in relazione ad operazioni aritmetiche più complesse (Ashcraft & Faust, 1994).

Sorvo e colleghi (2019) distinguono tra ansia per il fallimento in matematica e ansia per situazioni legate alla materia stessa, suggerendo che i risultati spesso contrastanti nelle ricerche sul legame tra ansia in matematica e prestazioni potrebbero derivare dalla mancata considerazione separata di tali aspetti.

Szczygiel e colleghi (2024) riportano tre delle teorie riscontrate in letteratura sulla relazione tra ansia in matematica e prestazioni: i) la Teoria del Deficit assume che i fallimenti in matematica portino a un aumento dell'ansia in matematica; ii) al contrario, la Teoria dell'Ansia Debilitante assume che l'ansia in matematica porti all'evitamento dell'apprendimento della matematica e, di conseguenza, a difficoltà in matematica; iii) infine, la Teoria Reciproca suggerisce che il rendimento matematico precedente influenzi l'ansia in matematica degli studenti, che a sua volta influenza le future prestazioni matematiche.

Nonostante tutte e tre le teorie siano supportate da robuste ricerche che riconoscono l'interazione di diversi fattori, nel concreto poi non sono state sufficientemente considerate le variabili che potrebbero avere un valore predittivo (Szczygiel et al., 2024). Per comprendere come l'ansia matematica agisce, è infatti necessario considerarla come una variabile all'interno di un insieme di variabili interagenti. Luttenberger et al. (2018) affermano che gli antecedenti che facilitano lo sviluppo dell'ansia matematica includono fattori ambientali come le attitudini dei docenti e dei genitori verso le abilità matematiche dei loro studenti e figli, stereotipi sociali (ad esempio, sulla capacità matematica delle donne) o fattori personali come tratti o genere. Questi antecedenti influenzano variabili importanti nel processo di apprendimento. Secondo Luttenberger et al. (2018), infatti, l'ansia matematica interagisce con variabili come la self-efficacy o la motivazione in matematica, che possono intensificare o contrastare l'ansia matematica. Gli esiti dell'ansia matematica non si limitano solo alle prestazioni in situazioni correlate alla matematica, ma possono anche avere effetti a lungo termine che coinvolgono l'apprendimento efficiente o inefficiente, nonché le scelte formative e professionali future (Ahmed, 2018; Eidlin-Levy et al., 2023).

3. La Systematic Review (SR): metodo e primi risultati

Tra le possibili strategie per migliorare le performance scolastiche, alcune ricerche hanno indagato i benefici di programmi di integrazione dell'attività fisica in classe, tra cui le pause attive – intese come “piccoli intervalli caratterizzati dalla pratica, realizzati dagli insegnanti durante le attività disciplinari quotidiane, all'interno del contesto classe durante le lezioni curricolari” (Masini et al., 2020), – e interventi di mindfulness, che includono ad esempio esercizi per la respirazione, per guidare l'attenzione e per acquisire consapevolezza del proprio corpo guidata (Müller et al., 2021), mentre meno attenzione è stata finora rivolta all'approfondimento dell'ansia legata a situazioni di apprendimento e, nello specifico, all'ansia in matematica. Come prima azione del progetto, si è deciso quindi di effettuare una SR per indagare l'efficacia dell'integrazione dell'attività fisica in classe anche su questi ultimi outcome¹. Nello specifico, la domanda di ricerca che ha guidato questo contributo è: *qual è l'effetto di interventi di pause attive e/o di mindfulness sull'ansia nell'apprendimento, in particolare l'ansia in matematica, su studentesse nella scuola primaria (inclusi, in particolare, alunni/e con ADHD)?*

Per l'esplicazione della SR sono state seguite le linee guida del PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) e attraverso il modello P.I.C.O. sono stati definiti i criteri di inclusione ed esclusione (Tab.1).

Tab. 1. Criteri di inclusione ed esclusione

P.I.C.O	Criteri di inclusione	Criteri di esclusione
Popolazione	<ul style="list-style-type: none"> • alunni/e scuola primaria • età 5-12 anni • bambini/e con disabilità, BES (es. ADHD), problemi di salute (es. obesità) 	<ul style="list-style-type: none"> • età < 5 anni • età > 12 anni • adolescenti, adulti
Intervento	<ul style="list-style-type: none"> • pause attive (in aula) • esperienze di mindfulness (in orario scolastico) 	Per le pause attive: <ul style="list-style-type: none"> • educazione fisica • prima o dopo la scuola • fuori dalla classe Per gli interventi di mindfulness: Dialectical Behavior Therapy, Acceptance Commitment Therapy, tecniche di rilassamento
Comparazione	N/A	
Outcomes (per la specifica domanda di ricerca)	<ul style="list-style-type: none"> - ansia per la matematica - ansia legata alle situazioni di apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> • ansia generalizzata (come problema psicologico)

1 La SR completa, in fase di completamento, comprende studi che hanno implementato anche altri interventi di integrazione dell'attività fisica, come lezioni fisicamente attive; tra gli outcome, sono stati inclusi anche l'attenzione, le funzioni esecutive, i comportamenti sul compito (*on-task behaviours*), l'apprendimento in matematica e nelle materie STEM.

Criteri addizionali	<ul style="list-style-type: none"> • disegno di ricerca: studi sia quantitativi sia qualitativi • lingua di pubblicazione: inglese, spagnolo, francese, italiano • tipo di pubblicazione: sia peer-reviewed sia letteratura grigia • periodo di pubblicazione: 2011-2024 • gestione dell'intervento: da parte di insegnanti di classe, personale esterno o membri del gruppo di ricerca • setting scolastico: scuole/classi sia inclusive sia speciali 	
--------------------------------	--	--

La ricerca bibliografica è stata effettuata interrogando i seguenti database: EBSCOhost, APA PsycArticles, APA PsycInfo, CINAHL Complete, Education Source, Family Studies Abstracts, Gender Studies Database, Mental Measurements Yearbook, Sociology Source Ultimate.

Gli studi rimanenti sono stati importati nel software Covidence, per un primo screening in doppio cieco dei titoli e degli abstract. Successivamente, si è avviata la lettura integrale dei paper selezionati e 35 di questi studi sono stati inclusi per codifica. Solo due sono qui analizzati perché rispondono alla specifica domanda di ricerca: Mavilidi e colleghi (2020) si concentrano sugli effetti delle pause attive sull'ansia in matematica, mentre in Crescentini et al. (2016) viene indagata l'efficacia di un intervento di mindfulness su comportamenti inattentivi o ansiosi.

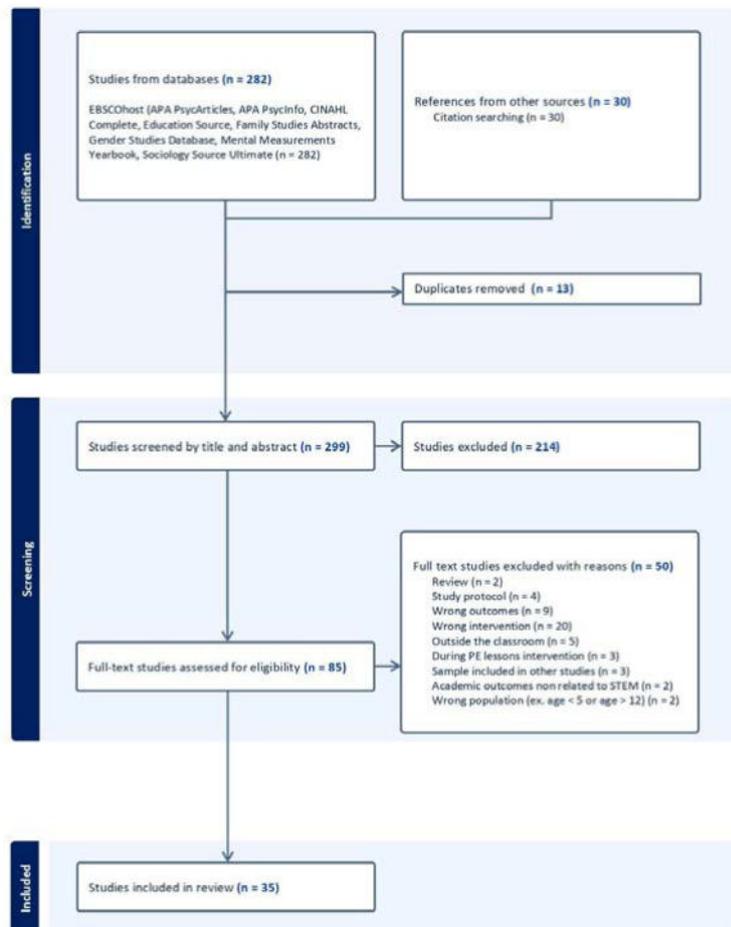


Fig. 1 - Diagramma di flusso PRISMA: processo di inclusione degli studi nella review

4. Risultati

L'unico studio che indaga gli effetti degli interventi sull'ansia in matematica è quello di Mavilidi et al. (2020), in cui gli/le alunni/e (11-12 anni) hanno eseguito una pausa attiva di 10 minuti, consistente in esercizi fisici standard come flessioni, salti, corsa sul posto ecc., prima di un test di matematica. Si trattava di una singola esperienza, in cui i livelli di ansia dei/le partecipanti sono stati misurati una settimana prima, poco prima, durante e dopo il test. Questo è avvenuto tramite un questionario in cui gli/le studenti/esse hanno valutato i loro livelli di ansia su una scala da 1, poco ansioso/a, a 9 punti, molto ansioso/a, riguardo alle situazioni vissute in quel momento. Come previsto, chi riportava alti livelli di ansia ha ottenuto risultati peggiori nel test, ma le pause attive non hanno influito positivamente né sull'ansia né sulle prestazioni, rispetto al gruppo di controllo che non le ha sperimentate. Tuttavia, una possibile spiegazione di ciò, secondo gli autori, consiste nel fatto che il test non è stato percepito come "reale", essendo proposto dai ricercatori in una situazione straordinaria, e questo può aver fatto vivere gli/le studenti/esse in modo diverso l'esperienza. I ricercatori ammettono poi di non aver valutato specificatamente l'ansia per la matematica e dunque di non averla distinta dall'ansia da test.

Il secondo studio qui analizzato, quello di Crescentini et al. (2016), indaga invece l'efficacia di un intervento di mindfulness su comportamenti inattentivi o ansiosi. Nello specifico, esplora gli effetti di un intervento di mindfulness con bambini/e (7-8 anni) durato 8 settimane, basato sul graduale aumento del tempo di meditazione, da 9 a 30 minuti al giorno, e caratterizzato anche da esercizi di meditazione in movimento (ad es. camminare immaginando che il pavimento sia sabbioso o erboso). Sono stati utilizzati due strumenti di misurazione, compilati dagli insegnanti, e uno strumento di autovalutazione per rilevare eventuali cambiamenti a livello del benessere psicologico. Tra i comportamenti misurati prima e dopo il training, ci sono anche quelli legati all'attenzione, all'iperattività e all'ansia. I risultati della ricerca, seppur riportando forti discrepanze tra quanto riportato dagli insegnanti e le autovalutazioni dei bambini/e, sembrano suggerire che tali interventi abbiano un impatto positivo sull'attenzione e sulla riduzione di comportamenti non adattivi, quali quelli ansiosi, in particolare se comparati con i risultati del gruppo di controllo, al quale è stata proposta un'attività di lettura e commento di un libro sulle emozioni.

5. Conclusioni

I risultati fin qui sintetizzati portano alla luce una scarsità di studi sul tema e dall'altro e restituiscono la necessità di approfondire con ulteriori ricerche i benefici di interventi di integrazione dell'attività fisica, in particolare le pause attive, sull'ansia da matematica e sull'ansia in situazione di apprendimento, anche sugli alunni/e con ADHD o altri BES.

D'altro canto, gli esiti completi della SR condotta all'interno del progetto PRIN – concentrandosi sugli effetti di tali programmi sull'attenzione e sulle funzioni esecutive, che possono indirettamente incidere anche sull'ansia e sugli apprendimenti – forniranno un contributo prezioso per colmare alcune lacune in questa direzione e consolidare le evidenze scientifiche.

Riferimenti bibliografici

- Ahmed W. (2018). Developmental trajectories of math anxiety during adolescence: Associations with STEM career choice. *Journal of adolescence*, 67, 158-166.
- Ashcraft M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current directions in psychological science*, 11(5), 181-185.

- Ashcraft M. H., & Faust M. W. (1994). Mathematics anxiety and mental arithmetic performance: An exploratory investigation. *Cognition & Emotion*, 8(2), 97-125.
- Ashcraft M. H., & Kirk E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of experimental psychology: General*, 130(2), 224.
- Ashcraft M. H., & Moore A. M. (2009). Mathematics anxiety and the affective drop in performance. *Journal of Psychoeducational assessment*, 27(3), 197-205.
- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo*. Milano: Franco Angeli.
- Carey E., Hill F., Devine A. & Szucs D. (2016). The Chicken or the Egg? The Direction of the Relationship Between Mathematics Anxiety and Mathematics Performance. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Carey E., Hill F., Devine A., & Szucs D. (2017). The modified abbreviated math anxiety scale: A valid and reliable instrument for use with children. *Frontiers in Psychology*, 8, 11.
- Cragg L., & Gilmore C. (2014). Skills underlying mathematics: The role of executive function in the development of mathematics proficiency. *Trends in neuroscience and education*, 3(2), 63-68.
- *Crescentini C., Capurso V., Furlan S., & Fabbro F. (2016). Mindfulness-Oriented Meditation for Primary School Children: Effects on Attention and Psychological Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 7, 805.
- Eidlin-Levy H., Avraham E., Fares L., & Rubinsten O. (2023). Math anxiety affects career choices during development. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 49.
- Harari R. R., Vukovic R. K., & Bailey S. P. (2013). Mathematics anxiety in young children: An exploratory study. *The Journal of experimental education*, 81(4), 538-555.
- Krinzinger H., Kaufmann L., & Willmes K. (2009). Math anxiety and math ability in early primary school years. *Journal of psychoeducational assessment*, 27(3), 206-225.
- Luttenberger S., Wimmer S., & Paechter M. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology research and behavior management*, 311-322.
- Maloney E. A., Ansari D., & Fugelsang J. A. (2011). Rapid communication: The effect of mathematics anxiety on the processing of numerical magnitude. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(1), 10-16.
- Maloney E. A., Risko E. F., Ansari D., & Fugelsang J. (2010). Mathematics anxiety affects counting but not subitizing during visual enumeration. *Cognition*, 114(2), 293-297.
- Masini A., Coco D., Russo G., Dallolio L., & Ceciliani A. (2023). Active breaks in primary school: Teacher awareness. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 107-113.
- *Mavilidi M. F., Ouwehand K., Riley N., Chandler P., & Paas F. (2020). Effects of an acute physical activity break on test anxiety and math test performance. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1523.
- Mitchell L., & George L. (2022). Exploring mathematics anxiety among primary school students: Prevalence, mathematics performance and gender. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(3), em0692.
- Müller C., Otto B., Sawitzki V., Kanagalingam P., Scherer J.-S., & Lindberg S. (2021). Short breaks at school: effects of a physical activity and a mindfulness intervention on children's attention, reading comprehension, and self-esteem. *Trends in Neuroscience and Education*, 25, 100160.
- Pellizzoni S., Cargnelutti E., Cuder A., & Passolunghi M. C. (2022). The interplay between math anxiety and working memory on math performance: A longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1510(1), 132-144.
- Pizzie R. G., Raman N., & Kraemer D. J. (2020). Math anxiety and executive function: Neural influences of task switching on arithmetic processing. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 20(2), 309-325.
- Sorvo R., Koponen T., Viholainen H., Aro T., Räikkönen E., Peura P., ... & Aro M. (2019). Development of math anxiety and its longitudinal relationships with arithmetic achievement among primary school children. *Learning and Individual Differences*, 69, 173-181.
- Szczygieł M., Szucs D., & Toffalini E. (2024). Math anxiety and math achievement in primary school children: Longitudinal relationship and predictors. *Learning and Instruction*, 92, 101906.
- Tomasetto C., Morsanyi K., Guardabassi V., & O'Connor P. A. (2021). Math anxiety interferes with learning novel mathematics contents in early elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 315-329.
- Wu S. S., Willcutt E. G., Escovar E., & Menon V. (2014). Mathematics achievement and anxiety and their relation to internalizing and externalizing behaviors. *Journal of learning disabilities*, 47(6), 503-514.

Conclusioni

Barbara De Angelis

Università degli Studi Roma Tre
barbara.deangelis@uniroma3.it

Il Convegno Nazionale SIPeS “*I linguaggi della pedagogia speciale: la prospettiva dei valori e dei contesti di vita*” (Lecce, 8-9 marzo 2024) ha avuto l'intento e il merito di far emergere l'attuale visione progettuale della Pedagogia speciale sull'Inclusione attraverso una riflessione sulle parole calde che rendono concreti e operativi i processi inclusivi.

In particolare, nel Panel 3 “*Partecipazione e rispetto per le differenze: tra disabilità, doppia eccezionalità, plusdotazione*” le espressioni chiave “partecipazione” e “rispetto delle differenze” rappresentano proprio i principi ispiratori presenti nei documenti internazionali e nella normativa italiana, considerati irrinunciabili per attivare e orientare l'accessibilità dei contesti educativi in ottica inclusiva.

L'accesso ai percorsi di istruzione e formazione delle studentesse e degli studenti alla vita scolastica e universitaria è un tema centrale delle politiche del nostro sistema educativo e si configura come una questione legata al diritto di istruzione e alla tutela del diritto di partecipazione attiva alla vita sociale (Dichiarazione di Salamanca, UNESCO, 1994; Dichiarazione dei diritti delle persone con disabilità, ONU, 2006). D'altro canto, nella società attuale l'accesso alle conoscenze si presenta sempre più come una vera e propria necessità, da garantire a tutti perché si possa partecipare pienamente alla vita della comunità, e che si concretizza nell'abbattimento di quelle barriere che ostacolano la piena accessibilità alle conoscenze. Per realizzare concretamente l'inclusione, tuttavia, non basta appellarsi a principi e concetti vaghi, né rimandare ad alcune tecniche da applicare: i processi inclusivi, sappiamo bene, richiedono di essere vivificati alla luce delle storie di vita, delle relazioni e dei contesti, di una cultura che investe credenze, habitus, conoscenze, atteggiamenti, comportamenti, e che, per dirla con Booth e Ainscow, ricade su tutti gli attori sociali coinvolti nei contesti educativi e sulle pratiche concrete che riguardano, in particolar modo, l'accessibilità. Tale complessità è supportata da progettazioni e azioni che sono nella realtà e che dalla realtà partono, e i lavori del Panel 3 ne sono un esempio perché hanno delineato una prospettiva culturale del fare inclusione che sa rendere pratica la teorizzazione di quei concetti fondanti di cui si è accennato sopra. Le 15 relazioni hanno avuto il pregio di proiettare il confronto teorico verso una concretezza legata principalmente alle persone e ai contesti e, in tal senso, la riflessione finale può considerare e interpretare tale *concretezza* come una ulteriore “parola calda” dell'odierna prospettiva inclusiva della Pedagogia speciale.

All'interno della più ampia pista del Convegno relativa all'impiego delle parole chiave, il Panel 3 ha messo in evidenza almeno quattro piste di analisi.

Una prima è rappresentata dalla rilevanza culturale e metodologica attribuita, in campo educativo e didattico, allo sviluppo dell'alto potenziale e dell'alto funzionamento. Si tratta di un aspetto urgente, considerato che in Italia non esiste uno strumento di identificazione ad uso degli insegnanti, sia nelle scuole primarie che in quelle secondarie. È questo un tema di grande interesse per la ricerca, come emerge dall'attuale dibattito in seno alla Pedagogia Speciale impegnata anche a riconoscere e supportare il talento a scuola.

Tali suggestioni hanno animato la discussione all'interno del Panel 3, in particolare, su due aspetti innovativi da sviluppare nel futuro:

- Individuare modalità di presa in carico e una didattica personalizzata che realmente sviluppi l'eccellenza cognitiva.

- Definire protocolli di riferimento (Amati e Ascione; Marsili e Morganti; Rizzo e Pinnelli; Sorrentino-Caserta-Zorzi) anche sui modelli rappresentazionali delle persone con plusdotazione (Baccassino e Pinnelli).

Una seconda pista mette in evidenza la rilevanza della formazione degli insegnanti, tema trasversale al Panel in una duplice ottica:

- Lo sviluppo delle competenze progettuali, anche su base UDL (Augenti).
- La gestione della classe in presenza di Bisogni Educativi Speciali, con particolare riferimento ai seguenti temi:
 - la didattica di prevenzione (Rizzo, De Angelis, et al.);
 - il disagio relazionale degli studenti con DSA (Lampugnani);
 - i comportamenti devianti verso gli insegnanti (Amenta);
 - la valutazione inclusiva originata dall’analisi della molteplicità di fattori che intervengono nel processo di formazione (Romano e Martinez Maireles). A questo proposito è stato presentato anche uno strumento di valutazione dei bisogni degli studenti doppiamente eccezionali (Rizzo e Pinnelli).

Una terza pista riguarda la rete educativa tra pari. Tema in merito al quale si è discusso del ruolo del tutor (Montanari) e dell’importanza dei processi partecipativi degli adolescenti con disabilità (Abbate e Pinnelli).

La quarta pista colta a riferimento è l’ottica dei mediatori didattici, considerati come facilitatori dell’apprendimento e della partecipazione di tutte le studentesse e di tutti gli studenti che presentano un bisogno educativo. A tale riguardo sono stati presentati il contributo sulla fiaba che diventa *in-book* con l’uso della CAA (Galdieri, Pastore, Barra) e la proposta di un programma di pause attive (Sorrentino, Bellacico, Soldano, Di Martino, Baccassino).

Alla luce di queste interessanti linee progettuali, e in relazione alle “parole calde” che sono state la bussola del Panel 3, è stato possibile declinare, tra i possibili sviluppi futuri di ricerca, quello di indagare, nel contesto inclusivo italiano che presenta classi ad alto tasso di eterogeneità, modalità di progettazione e realizzazione di programmi didattici efficaci basati su evidenze, al fine di *concretizzare* – come è stato accennato sin dall’inizio di questo contributo – e rendere realizzabili i processi di inclusione, caratterizzandoli e informandoli con dati empirici quali-quantitativi sulla disabilità e i DSA ancora carenti in Italia (Corte dei Conti, 2018) e sull’alto potenziale. I temi molto specifici affrontati nel Panel 3 sulla partecipazione e il rispetto delle differenze, inoltre, hanno fortemente sollecitato i due impegni di ricerca e didattica che caratterizzano la professione del docente universitario, non soltanto dal punto di vista delle conoscenze disciplinari e dei processi inclusivi, ma anche per quanto riguarda la responsabilità verso argomenti che coinvolgono i piani delle metodologie di insegnamento e della politica educativa promossa dalle Istituzioni.

All’interno di questa cornice epistemologica e metodologica configurata dall’insieme dei lavori del Panel 3, le future piste di indagine potrebbero riguardare:

- gli interventi e le modalità per potenziare le competenze metodologico-didattiche e relazionali degli insegnanti chiamati a gestire la didattica e la valutazione dei BES con alto potenziale;
- la costruzione e la validazione di protocolli di riferimento sia per l’identificazione della plusdotazione sia per l’intervento in classe. In merito a quest’ultimo punto, il Panel ha già offerto un ampio approfondimento rispetto agli studi sul campo della plusdotazione che richiede di essere gestita come una difficoltà, a livello teorico e pratico, attraverso un approccio pedagogico che parte dall’identificazione come tappa cruciale per avviare il processo di progettazione didattica;

- l’educazione emotiva intesa come elemento cardine del benessere scolastico per fronteggiare l’insorgere dell’ansia soprattutto per quanto concerne l’apprendimento delle materie scientifiche nella scuola primaria, in particolare la matematica. Il tema chiama la Pedagogia speciale non solo ad una lettura delle diverse complessità educative, ma, ad oggi, anche all’interpretazione delle dinamiche sottese ai comportamenti di maltrattamento degli insegnanti, e all’ideazione di interventi idonei per gestirli;
- la rilevazione dell’efficacia dei curricula progettati in prospettiva UDL soprattutto in relazione alla percezione che gli studenti ne hanno;
- il ruolo dei pari e il ruolo del facilitatore/mediatore sia nella scuola secondaria di secondo grado che nell’Università;
- il coinvolgimento nei progetti del personale non scolastico (genitori, tutor alla pari, esperti, collaboratori esterni).

Le relazioni del Panel 3 così strettamente legate a situazioni concrete del fare educazione in prospettiva inclusiva contribuiscono sicuramente ad aggiornare l’odierna visione culturale dell’inclusione da parte della Pedagogia speciale, ovvero quello che era il progetto sotteso al convegno “*I linguaggi della pedagogia speciale: la prospettiva dei valori e dei contesti di vita*”. All’interno dell’ampia pista di ricerca relativa alla diffusione di una cultura inclusiva, tutti i relatori hanno reso attuali e concreti i dettami normativi attraverso esperienze di apprendimento organizzato, condiviso e consapevole, e attraverso azioni educative che partono dalla realtà e che sono supportate dalla cultura del progetto didattico, con l’obiettivo di decostruire barriere e ostacoli per trasformare ambienti e atteggiamenti in contesti e comportamenti inclusivi.

PANEL 4

LA NON DISCRIMINAZIONE:
DISABILITÀ COMPLESSE
E CONTESTI DI SVILUPPO

Introduzione

Dalle disabilità gravi alle disabilità complesse

Nicole Bianquin, Daniele Fedeli, Elisabetta Ghedin,
Dario Ianes, Anna Maria Murdaca, Elena Zanfroni

*Università degli Studi di Bergamo, Università degli Studi di Udine, Università degli Studi di Padova,
Libera Università di Bolzano, Università degli Studi di Enna 'Kore', Università Cattolica del Sacro Cuore Milano*

Abstract

Nel corso degli ultimi anni, il mondo della disabilità è stato profondamente modificato dall'ingresso del modello bio-psico-sociale dell'ICF. A questo proposito, il termine di 'disabilità grave o gravissima' non è più idoneo per rappresentare l'intreccio di barriere e facilitatori individuali ed ambientali alla base del funzionamento della persona. È opportuno un cambiamento terminologico e concettuale, che sostituisca l'espressione di 'disabilità grave o gravissima' con quella di 'disabilità complessa'. Questa locuzione si rivela utile perché consente di rappresentare l'eterogeneità dei profili di funzionamento della persona, ma anche perché favorisce una lettura articolata dei contesti di vita, della storia individuale e della sua soggettività. Partendo dall'analisi di situazioni di complessità e dei contesti multiproblematici, è fondamentale la progettazione di interventi e di servizi non come semplici contesti contenitivi/oppressivi, ma come risposta al funzionamento della persona.

Parole-chiave: Disabilità complesse, gravità, contesti, barriere, facilitatori.

1. Questioni terminologiche e concettuali: nuovi contesti valoriali

Nel campo delle disabilità, un aspetto significativo sia sul piano dell'analisi del problema sia su quello dell'intervento educativo e riabilitativo è stato quello di individuare e delimitare condizioni segnate da alti livelli di gravità, in quanto esigenti approcci altamente personalizzati (Babini, Coppa, 2016), soprattutto nell'ottica di favorire un inserimento adeguato nei contesti di integrazione quotidiana (dalla scuola al lavoro). A tal proposito, è anche utile ricordare come l'elemento di 'gravità' assuma una valenza normativa e regolamentare (ad esempio con riferimento al numero di ore di sostegno riconoscibili in ambito scolastico), esplicitamente richiamata dalla Legge quadro n.104 del 1992, all'art. 3, comma 3: *“Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici”*.

Questa impostazione, che ha avuto per molti anni il merito di evidenziare quelle situazioni che richiedevano una specifica attenzione in ambito educativo e riabilitativo, si fonda tuttavia su alcuni presupposti valoriali e concettuali che richiedono attualmente una riflessione critica:

- innanzitutto, l'elemento fondante di tale concezione viene ravvisato sostanzialmente nella carenza di basilari abilità di autonomia, secondo una lettura centrata sul soggetto nella sua individualità e con una lente focalizzata quasi esclusivamente su deficit di tipo neurobiologico;
- in secondo luogo, alla gravità viene fatto corrispondere un intervento eminentemente assistenziale, permanente e globale, perdendo così di vista sia la dimensione evolutiva della persona (con conse-

guente modificazione dei bisogni espressi) sia l'articolazione del profilo di funzionamento in aree di criticità ed altre relativamente preservate.

In realtà, il mondo della disabilità negli ultimi anni si è dovuto confrontare con una differente chiave di lettura, rappresentata dal modello bio-psico-sociale dell'International Classification of Functioning, che ha caratterizzato in primis il mondo dei servizi socio-sanitari e poi quello della scuola (OMS, 2013; Lascioli & Pasqualotto, 2021): questo cambiamento di prospettiva esige inevitabilmente nuovi significanti e significati, anche nella lettura di condizioni individuali come quella di 'gravità', al fine di poter successivamente progettare servizi ed interventi altrettanto coerenti con l'impostazione ICF (come avviene, ad esempio, nella predisposizione del Piano Educativo Individualizzato in ambito scolastico, in base a Decreto Interministeriale. n.182 del 29 dicembre 2020).

2. Dalla gravità alla complessità

Un elemento chiave del nuovo modello di funzionamento proposto dall'ICF è rappresentato dalla necessità di leggere la funzionalità individuale all'interno della dialettica tra barriere e facilitatori (Schneidert, Hurst, Miller & Üstun, 2003), che non solo attengono a piani del discorso differenti (ad esempio, a quello del singolo individuo, dell'ambiente fisico e strutturale, delle relazioni e degli atteggiamenti, ecc.) ma che si differenziano anche tra persone diverse (ciò che può essere un facilitatore per un individuo può rappresentare una barriera per un altro) o in momenti evolutivi differenti (lo stesso elemento può agire da facilitatore in un certo periodo dell'esperienza individuale e può trasformarsi in barriera in un altro momento).

Tutto ciò, allora, sottolinea con forza la necessità di un ripensamento terminologico, che superi l'espressione di 'disabilità grave o gravissima' (non più in grado di rendere ragione dei molteplici fattori incidenti sul funzionamento della persona), per rivolgersi a quella di 'disabilità complessa'. Questa locuzione si rivela particolarmente utile per una serie di ragioni:

- rappresenta in modo molto più adeguato una popolazione complessa, in cui accanto alle disabilità tradizionalmente considerate (cognitive, motorie, sensoriali, ecc.), si affianca l'universo dei bisogni educativi speciali (dai disturbi del neurosviluppo ai disturbi da comportamento dirompente fino a quelli dell'area ansioso-depressiva), che possono declinarsi lungo differenti livelli di complessità;
- consente di rappresentare l'estrema eterogeneità dei profili di funzionamento non solo dell'individuo ma anche del contesto che spesso acquisisce agentività (come nel caso di un gruppo classe di allievi);
- favorisce una lettura articolata dei contesti di vita, evidenziando ad esempio come la complessità di una situazione possa essere dovuta ad un eccesso di barriere oppure ad una carenza di facilitatori o infine ad una loro inadeguatezza;
- restituisce la complessità della storia individuale e della sua soggettività, in termini di autodeterminazione e qualità della vita, ricordando come le traiettorie di sviluppo non sono mai solo una storia di deficit ma anche di comportamenti, di aspettative, di capacità e di possibilità di scelta, ecc.;
- infine, focalizza anche il contesto (familiare, scolastico, sociale, ecc.), come luogo che non solo conferisce senso alle condotte individuali e incide sulla manifestazione delle stesse, ma che può presentarsi a sua volta come multiproblematico (ad esempio, per l'assenza di adeguate forme di supporto nei confronti dell'individuo, oppure per l'emissione di comportamenti apertamente disfunzionali, o ancora per la presenza di elevati livelli di distress emotivo, ecc.).

Il passaggio dalla 'gravità' alla 'complessità' non favorisce solamente una modificazione nella lettura dei fenomeni, ma determina anche un rivolgimento valoriale: se il primo termine infatti risiede nella

persona, il secondo rimanda alla dinamica interazione con il contesto di sviluppo e di vita, laddove un elemento può esercitare un effetto facilitante o invalidante sull'altro. Si pensi solamente all'impossibilità di rappresentare il funzionamento di un bambino con un disturbo dello spettro dell'autismo (o con qualsiasi altro disturbo del neurosviluppo, quale il Disturbo da Deficit d'Attenzione e Iperattività o la Disabilità intellettiva), senza considerare il ruolo dei vari sistemi in cui è inserito e agisce (da quello micro-familiare, a quello scolastico fino a quello macro-sociale). Soprattutto, però, tra l'individuo ed i vari sistemi (leggibili in ad esempio in base alla teoria ecologica di Urie Bronfenbrenner, 1986) si determinano effetti facilitanti e ostacolanti reciproci, realizzandosi così una situazione di 'complessa' lettura e gestione, piuttosto che definibile in semplici termini di gravità: ad esempio, riprendendo proprio il tema dell'autonomia citato dalla Legge 104/92 a proposito delle condizioni ritenute gravi, l'indipendenza quotidiana del bambino potrebbe incontrare delle barriere non solo e non tanto nei suoi deficit neurobiologici di partenza, ma anche in una carenza di abilità educanti o di atteggiamenti iperprotettivi da parte della famiglia, così come nell'assenza di opportunità quotidiane per esercitare quelle autonomie personali. A sua volta, il medesimo atteggiamento di eccessivo aiuto, ad esempio da parte dei compagni di classe, potrebbe agire da facilitatore in una fase iniziale dell'inserimento scolastico e diventare invece una barriera nei periodi successivi, impedendo l'iniziativa autonoma e quindi, in qualche modo, limitando il soggetto.

In queste situazioni, pertanto, l'ottica della 'complessità' consente di analizzare in modo più articolato la configurazione globale, aprendo la strada anche a differenti possibili interventi educativi e riabilitativi, centrati non solo sul soggetto ma anche e soprattutto sul contesto: a tal proposito, è opportuno ricordare come l'introduzione del nuovo modello di Piano Educativo Individualizzato in ambito scolastico abbia come obiettivo proprio la costruzione di 'ambienti di apprendimento inclusivi', spostando il focus dal soggetto al contesto (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021; Cottini, Munaro, Costa, 2024).

3. La progettazione di interventi complessi

L'assunzione della lente terminologica, concettuale e valoriale della complessità aiuta anche nella progettazione degli interventi educativi e riabilitativi, a partire dalla necessità di ripensare i servizi per le persone con disabilità o con altri bisogni educativi speciali non più come contesti contenitivi e in definitiva oppressivi, in base ad un gradiente di controllo direttamente proporzionale al livello di gravità assegnato all'individuo, ma come risposta/proposta al funzionamento della persona, tenendo conto della sua individualità, della sua storia, delle sue aspettative, dei suoi bisogni di sostegno, in definitiva della complessità che caratterizza il suo rapporto non solo con il contesto di vita, ma anche con il suo passato, il suo presente ed il suo futuro (Wehmeyer & Shogren, 2020). L'altro aspetto rilevante, in fase di progettazione degli interventi, è la necessità di pensare ad un lavoro di rete in grado di cogliere la complessità, prevedendo necessariamente un approccio multi-professionale e inter-disciplinare. Chiaramente, questa direttrice di lavoro richiede a sua volta una serie di prerequisiti professionali, a partire dalla condivisione di un linguaggio comune (ed in questo si collocherebbe allora la proposta della locuzione 'situazione di complessità' in alternativa a quella di 'gravità') per proseguire poi con l'individuazione di obiettivi trasversali, evitando cioè il rischio di parcellizzazione degli approcci riabilitativi. Da un punto di vista strettamente pratico, ciò esigerebbe non solo la realizzazione di specifici protocolli operativi, ma anche lo studio e la validazione scientifica di questi approcci multidisciplinari. In questa direzione, non ultima dovrebbe essere anche la necessità di un più attivo e consapevole coinvolgimento delle famiglie ed in generale delle reti di caregivers, visti nella loro azione di supporto nei confronti del soggetto, ma anche come criteri fondamentali per valutare la complessità della situazione.

Se la multi-professionalità e la inter-disciplinarietà rappresentano la cornice metodologica dell'intervento educativo e riabilitativo, gli obiettivi dello stesso possono essere racchiusi principalmente in due

piste di lavoro: da un lato la modificazione dei contesti di vita, agendo su facilitatori e barriere fisiche e strutturali, relazionali, psicologiche, sociali, ecc.; dall'altro lato, la creazione di opportunità (secondo l'ottica del capability approach), dando anche e soprattutto voce alla persona in situazione di complessità, al fine di far emergere e considerare la sua specifica prospettiva. In questo modo, l'intervento ha il fine più ampio di dare un senso alle traiettorie di vita della persona inserita in un particolare contesto, in base alle più recenti modellizzazioni basate sul concetto di 'qualità della vita'. A questo proposito, diventa essenziale ricorrere a molteplici canali e modalità comunicative sia in fase espressiva che ricettiva (verbali, figurali, ecc.), rispettando ancora una volta non la gravità ma la complessità della persona.

4. Conclusioni per una proposta operativa

In virtù delle considerazioni effettuate, alla luce della corretta comprensione dei profili di funzionamento e in vista della co-progettazione di interventi educativi e riabilitativi coerenti con l'approccio bio-psico-sociale introdotto e promosso dall'ICF, si ritiene quindi fondamentale il passaggio terminologico e concettuale dalla locuzione di 'disabilità grave o gravissima' a quella di 'disabilità complessa', al fine di sottolineare l'intreccio di determinanti individuali e contestuali alla base dei livelli di adattamento e di funzionamento della persona. Questa evoluzione risponde anche ad una visione non discriminante, laddove si favorisce un atteggiamento positivo nei confronti delle possibilità di sviluppo e di autodefinizione della persona in situazione di disabilità complessa ed in rapporto ai suoi bisogni di sostegno. La pedagogia speciale, come disciplina abituata a vivere i territori di confine (Bocci, 2021), inteso sia come elemento delimitante sia come punto di incontro, può rappresentare il luogo scientifico più idoneo al fine di garantire le basi teoriche e metodologiche per favorire questa innovazione terminologica nelle prassi quotidiane e nei servizi, così come nelle politiche rivolte alle persone con disabilità o altri bisogni educativi complessi.

Riferimenti bibliografici

- Babini M., & Coppa M.M. (2016). *Interventi psicoeducativi nella disabilità grave*. Trento: Erickson.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bronfenbrenner U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 6, 723–742.
- Cottini L., Munaro C., & Costa F. (2024). *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*. Firenze: GiuntiEdu.
- Ianes D., Cramerotti S., & Fogarolo F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica*. Trento: Erickson.
- Lascioli A., & Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2013). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Schneider M., Hurst R., Miller J., & Üstun B. (2003). The role of environment in the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Disability and Rehabilitation*, 25, 11–12, 588–595.
- Wehmeyer M.L., & Shogren K.A. (2020). The development of choice-making and implications for promoting choice and autonomy for children and youth with intellectual and developmental disabilities. In R.J. Stancliffe, M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, B.H. Abery (Eds.), *Choice, Preference, and Disability: Promoting Self-Determination Across the Lifespan* (pp. 179-194). Berlin: Springer.

Inclusive Inquiry e Student Voice per l'inclusione degli studenti con disabilità nella scuola secondaria

Federica Festa, Cecilia Marchisio, Rosa Bellacicco

Università degli Studi di Torino
f.festa@unito.it

Abstract

Le scuole italiane sono state pioniere nell'inclusione degli studenti con disabilità; tuttavia, la ricerca attuale evidenzia un divario tra teoria e pratica e gli strumenti di progettazione individualizzata in uso riflettono ancora per alcuni aspetti un modello medico di disabilità. Questa ricerca si propone di indagare, alla luce dei costrutti di Inclusive Inquiry e Student Voice, la loro efficacia nella costruzione di contesti di apprendimento inclusivi attraverso una Systematic Review e una sperimentazione sul campo nelle scuole secondarie del territorio piemontese. In particolare, la ricerca intende esplorare i costrutti teorici in relazione al coinvolgimento di studenti con disabilità intellettive e bisogni comunicativi complessi, ossia investigare strumenti che integrano e sostituiscono l'esclusività del piano logico-verbale nella condivisione di prospettive, voci ed esperienze. Il contributo presenterà i costrutti teorici e il disegno di ricerca dello studio.

Parole chiave: Accessibilità, Inclusione, Student Voice, Inclusive Inquiry, Scuola secondaria.

1. Quadro teorico e obiettivo di ricerca

Il quadro teorico di questa ricerca si basa sui Disability Studies, che adottano un approccio critico al linguaggio normativo e sociale del deficit. Questo approccio analizza le pratiche istituzionali di esclusione e promuove l'empowerment, l'autodeterminazione e i diritti delle persone con disabilità (UN Convention, 2006). La ricerca in questo campo esamina le barriere all'empowerment sociale, alla cittadinanza, all'apprendimento e alla partecipazione, analizzando i processi di disabilitazione e proponendo soluzioni inclusive che coinvolgono la scuola, i servizi sociali e vari servizi per la disabilità.

Proprio il concetto di empowerment è centrale nel quadro di questa ricerca, che assume l'idea che le persone, con e senza disabilità, debbano essere supportate nell'acquisire senso di autonomia e capacitazione rispetto alle proprie vite e alle decisioni che le riguardano. Coerentemente, il modello di ricerca adottato è quello della Ricerca Azione Partecipativa (PAR), che valorizza la conoscenza esperienziale delle persone con disabilità e le coinvolge attivamente nel processo di ricerca. Questo approccio mira a promuovere cambiamenti sociali attraverso un processo collaborativo di identificazione dei problemi, sviluppo delle soluzioni e implementazione delle azioni.

Il principale obiettivo è esplorare come la co-progettazione inclusiva possa essere resa accessibile agli studenti con disabilità intellettive e comunicazione non verbale. La sfida primaria consiste nel conferire autenticamente voce e spazio d'azione a questi studenti, trasformandoli in protagonisti del loro percorso educativo e preparando loro a rivestire questo ruolo nella vita adulta. Studi precedenti, come quello di Dell'Anna et al. (2022), hanno evidenziato come le informazioni raccolte siano spesso ottenute dagli adulti, con un coinvolgimento limitato degli studenti con disabilità. Questo approccio non solo ignora le richieste dei movimenti politici per la disabilità, che invocano un maggiore coinvolgimento diretto delle persone con disabilità nelle discussioni che le riguardano, ma rischia anche di produrre informazioni inaffidabili.

Alla luce di queste considerazioni, uno dei principali costrutti teorici di riferimento è rappresentato dalla Student Voice. Questo insieme di pratiche è stato concepito per dare voce e spazio d'azione a persone abitualmente marginalizzate e, nella loro revisione della letteratura sulla Student Voice nelle scuole

secondarie negli Stati Uniti, Gonzales, Hernandez-Sacab e Artilles (2016) hanno rilevato che la Student Voice sta rapidamente aprendo spazi e opportunità per i giovani razziali ed etnici storicamente emarginati, consentendo loro di svolgere ruoli chiave nel cambiamento scolastico e negli spazi di apprendimento. Malgrado ciò, le persone con disabilità sembrano essere ancora poco rappresentate (Batt *et al.*, 2023) nelle ricerche che utilizzano questo costrutto.

2. Revisione sistematica della letteratura

La ricerca prende quindi avvio da una Systematic Review molto specifica su questo tema, le cui domande di ricerca iniziali sono: *Quanto e in che modo sono coinvolti gli studenti con disabilità intellettiva e disabilità che interessano l'area della comunicazione verbale nelle pratiche di Student Voice? Quali alternative alle metodologie tradizionali, che prevedono un uso prevalente del canale verbale, sono state sperimentate per ascoltare la loro voce?*

La revisione sistematica segue un protocollo rigoroso per garantire l'accuratezza e la pertinenza degli studi esaminati. Si includono ricerche su esperienze di Student Voice che coinvolgono studenti con disabilità intellettiva e/o bisogni comunicativi complessi; il campione considerato comprende studenti di scuola secondaria e università, e le pubblicazioni selezionate includono la letteratura grigia, senza restrizioni linguistiche. I database utilizzati per la ricerca sono PsycInfo, EBSCO e Google Scholar. Sono escluse le revisioni sistematiche, le meta-analisi, le riflessioni teoriche sul tema, i racconti di esperienze passate da parte di adulti, le storie di vita personali e le raccolte di testimonianze, le indagini che non rilevano il punto di vista ma solo la customer satisfaction, le esperienze di mentoring.

Il protocollo di codifica della revisione prevede l'analisi di diversi aspetti: il confronto tra scuole speciali e contesti inclusivi, le disabilità maggiormente coinvolte, i ruoli di altri soggetti nelle ricerche, le modalità di ascolto e supporto alla comunicazione e l'impatto sul contesto in termini di cambiamento. Le dimensioni indagate includono gli esiti dell'apprendimento, gli esiti sociali e gli esiti psicologici.

La Student Voice si è evoluta sia come concetto che come insieme di pratiche a partire dagli anni Novanta e Duemila (Fielding, 2001; Levin, 2000; Rudduck & Flutter, 2004; SooHoo, 1993). La maggior parte degli studiosi concorda sul fatto che un lavoro autentico sulla voce degli studenti implica che questi ultimi «identifichino e analizzino le questioni relative alle loro scuole e al loro apprendimento che considerano significative» (Fielding & Bragg, 2003, p. 4) e si sentano autorizzati a parlare e agire al fianco degli insegnanti come critici e creatori di pratiche educative (Cook-Sather, 2006, p. 363). Dalle prime osservazioni, è però emerso che molti studi utilizzano il termine «Student Voice» per descrivere pratiche di raccolta di feedback sul percorso educativo senza descrivere alcun cambiamento operato o previsto a partire dall'ascolto. Fielding (2004b) classifica quattro differenti modi in cui gli studenti possono essere coinvolti nella ricerca: come fonte di dati, come rispondenti attivi, come co-ricercatori e come ricercatori. La maggior parte degli articoli analizzati tratta gli studenti con disabilità come fonte di dati, utilizzando i loro feedback in modo passivo. Tuttavia, si osserva una crescente tendenza a coinvolgere gli studenti con disabilità come co-ricercatori e ricercatori, suggerendo un'evoluzione verso una maggiore inclusione e partecipazione attiva.

3. Verso la ricerca partecipata

I risultati ottenuti dalla revisione sistematica stanno fornendo le basi per costruire in modo informato la parte sperimentale della ricerca. L'obiettivo principale della parte sperimentale della ricerca sarà fornire supporto alle scuole secondarie torinesi che segnalano difficoltà nel mettere in pratica processi inclusivi che garantiscano benessere e apprendimento per tutti gli studenti. La ricerca intende operare con il contesto, piuttosto che sul contesto, offrendo pari spazio e voce a tutti i partecipanti. In questo quadro,

si rende necessario esplorare pratiche narrative ed espressive che integrano diversi linguaggi, al fine di rendere la co-progettazione accessibile anche agli studenti con disabilità intellettive e comunicazione non verbale.

Secondo lo Student Voice Research Framework (SVRF) di Brasof e Levitan (2022), si terrà conto nella formazione del gruppo di ricerca dei quattro aspetti chiave da considerare quando si pianifica e si realizza una ricerca partecipativa che coinvolge l'ascolto della voce degli studenti: intersoggettività, riflessività, dinamiche di potere e contesto. La costruzione di comprensioni intersoggettive può risultare difficile a causa delle assunzioni implicite che portano molti educatori a trattare gli studenti, in particolare con disabilità, in modo subordinato e infantilizzante. La riflessività implica il riconoscimento dei costrutti filosofici e la chiarificazione del proprio modello di disabilità. Riflettere sulle dinamiche di potere significa prendere atto dell'idea fortemente radicata tra molte persone con disabilità di non avere potere nelle relazioni, comprese quelle scolastiche, e costruire quindi percorsi di capacitazione (Marchisio, 2019). Infine, è fondamentale selezionare strategie congruenti con i contesti, scegliendo pratiche partecipative che coinvolgano diverse modalità di espressione.

Per rispondere a queste complessità, la parte sperimentale della ricerca prevede l'utilizzo di focus group con studenti, insegnanti e insegnanti in formazione per esaminare le dinamiche di ascolto e di parola nei contesti formativi. Inoltre, verranno condotte interviste con gruppi di auto-rappresentanza e con persone con disabilità impegnate in pratiche di auto-advocacy, per raccogliere percezioni dirette e dettagliate. Queste attività forniranno una mappa delle pratiche testate, dei risultati ottenuti e dei punti critici emersi, guidando ulteriori sviluppi e adattamenti delle pratiche educative inclusive.

4. Conclusioni e Riflessioni sulle Complessità Etiche

Le pratiche adottate nella fase sperimentale di questa ricerca saranno diverse, informate dalla letteratura esistente e mirate a rispondere ai bisogni concreti dei contesti coinvolti senza sovradeterminarli. L'obiettivo principale è fornire strumenti e competenze per una progettazione inclusiva, superando l'ottica degli adattamenti individualizzati.

Con questa ricerca, si intende inoltre porre l'accento su una riflessione più ampia riguardo alla marginalizzazione, intesa come sottrazione dello spazio di parola e delegittimazione dei linguaggi diversi da quello predominante nei contesti di potere, sia scolastici che accademici. Nel percorso di co-progettazione, dare voce a linguaggi completamente diversi rispetto a quello verbale logico-formale dominante nella varietà linguistica accademica implica la consapevolezza che l'uso della lingua può spesso esercitare pratiche di sopraffazione e silenziamento. Costruendo questo modello, sarà centrale considerare due dimensioni fondamentali: le asimmetrie di potere tra chi ha voce e chi vorrebbe averla, e la creazione di un modello che coinvolga autenticamente chi non ha voce, progettando con gli studenti con disabilità e non per loro.

L'inclusione deve infatti essere vista come una dinamica di potere. Chi appartiene alla maggioranza può permettersi il lusso di decidere di volta in volta chi includere e a chi permettere l'accesso al proprio gruppo, mentre chi viene incluso subisce una concessione che può essere revocata in qualsiasi momento (Acanfora, 2020). Questa considerazione solleva complessità etiche significative, e una reale etica della simmetria richiede un impegno diretto alla corresponsività, utilizzando metodi informati culturalmente (D'Angelo et al., 2020).

Riferimenti bibliografici

- Acanfora M. (2020). Inclusion as a power dynamic. *Educational Review*, 72(3), 298-311.
- Ainscow M., & Messiou K. (2021). Investigación Inclusiva: Un Enfoque Innovador para Promover la Inclusión en las Escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23-37.

- Arnot M., & Reay D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse* (Abingdon, England), 28(3), 311–325.
- Barr F., Yeigh T., & Markopoulos C. (2023). Student voice, not student echoes: Increasing inclusive learning for students experiencing mild to moderate intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21.
- Brasof M., & Levitan J. (Eds.). (2022). *Student voice research: Theory, methods, and innovations from the field*. Teachers College Press.
- Canevaro A., Ciabrone R., & Nocera S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Carroll C., & Twomey M. (2021). Voices of children with neurodevelopmental disorders in qualitative research: A scoping review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33, 709-724.
- Cochran-Smith M., & Lytle S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cook-Sather A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), 3–14.
- Curto N., & Marchisio C. (2020). *I diritti delle persone con disabilità*. Roma: Carocci.
- D'Angelo G., Giaconi C., Del Bianco N., & Perry V. (2020). Students' Voice and Disability: Ethical and methodological reflections for Special Pedagogy research. *Education Sciences and Society*, 1, 112–123.
- Dell'Anna S., Canevaro A., & Ianes D. (2023). Inclusive education in Italy: Current perspectives and future directions. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 44-59.
- Dell'Anna S., Bellacicco R., & Ianes D. (2023). *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*. Trento: Erickson.
- Dell'Anna S., et al. (2022). Learning, Social, and Psychological Outcomes of Students with Moderate, Severe, and Complex Disabilities in Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(1), 56-72. DOI: 10.1080/1034912X.2020.1843143.
- Fielding M. (2004b). 'New wave' student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197–218.
- Fielding M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 299–313.
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14.
- Gonzales L., Hernandez-Sacab M., & Artiles A. (2016). Student Voice in Secondary Schools in the USA. *Review of Educational Research*, 86(4), 955-987.
- Kubiak J. (2021). Participatory research with disabled people: Using methods that centre lived experience. *Disability & Society*, 36(6), 845-861.
- Marchisio C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità: Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Messiou K., & Ainscow M. (2021). Inclusive Inquiry: Student voice, teacher collaboration and school improvement. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 369-384.
- Migliarini V., Elder B. C., & D'Alessio S. (2021). A DisCrit-informed person-centered approach to inclusive education in Italy. *Equity & Excellence in Education*, 54(4), 409-425.
- Migliarini V., & Stinson C. (2021). Beyond medical models of disability in education: Perspectives from inclusive education. *Disability & Society*, 36(6), 845-861.
- Medeghini R. (2013). *Superare le scuole speciali: Un percorso ancora aperto*. Trento: Erickson.
- Medeghini R. (2015). *Norma e Normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (2006). Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Vasallo B. (2023). *Linguaggio inclusivo ed esclusione di classe*. Napoli: Tamu.

Un'intervista biografica nella sclerosi multipla: disabilità, esclusione sociale e senso della vita

Tommaso Fratini, Lorenzo Digiacomo

Università Telematica degli Studi IUL
t.fratini@iuline.it

Abstract

In questo contributo si cerca di documentare alcuni aspetti dell'incontro epistolare con un giovane laureato affetto da sclerosi multipla, il quale ha accettato di produrre un resoconto autobiografico molto bello e pregnante. Questo intervento è un tentativo di restituire il significato dell'esperienza che abbiamo fatto insieme. Il tipo di ricerca che presentiamo qui è quello di un *case study*, di un lungo studio del caso attraverso il modello dell'intervista autobiografica. Sulla base di un canovaccio predisposto, abbiamo lavorato insieme, ciascuno al computer da casa. Ne è sorta una bellissima esperienza che ha arricchito entrambi, e non solo sul piano dell'amicizia e dell'affetto reciproci. L'esperienza vissuta è stata a tutti gli effetti un'esperienza di autoformazione, sul modello di quanto più volte documentato dalla ricerca pedagogica. Nello stesso tempo essa ha messo in luce temi dell'esperienza della disabilità nella sclerosi multipla, quali il pregiudizio della gente e l'esclusione e l'inclusione sociale, l'angoscia di avere una malattia che peggiora in modo progressivo, improvviso e non controllabile, insieme a una riflessione sul senso della vita nella e oltre la disabilità.

Parole chiave: sclerosi multipla, autobiografia, case study, formazione, esclusione sociale

In questo contributo cerco di documentare l'incontro che ho avuto con un mio studente, Lorenzo Digiacomo, di 42 anni, che si è laureato con me e che, affetto da sclerosi multipla progressiva, ha accettato di produrre un resoconto autobiografico molto bello e pregnante. Questo mio intervento è un tentativo di restituire nel breve spazio che ho il significato di questa esperienza che io e lui abbiamo fatto insieme.

Il tipo di ricerca che presento qui è quello di un *case study*, di un lungo studio del caso attraverso il modello dell'intervista autobiografica. Sulla base di un canovaccio che ho predisposto, io e Lorenzo abbiamo lavorato insieme, ciascuno al computer da casa. Io gli inviavo il file con una domanda. Lui me lo rimandava con un discorso di risposta. Seguiva una sorta di restituzione da parte mia, con una nuova domanda e poi una nuova risposta da parte sua, e così via.

Ne è sorta una bellissima esperienza che ci ha arricchiti entrambi, e non solo sul piano dell'amicizia e dell'affetto reciproci. L'esperienza vissuta è stata a tutti gli effetti un'esperienza di autoformazione, sul modello di quanto ha più volte documentato la ricerca pedagogica (ad es. Cambi, 2002). Questo a mio modo di vedere dimostra, con la pregnanza delle risposte ai temi sollecitati, quanto può essere forte la capacità di una mente di produrre pensiero e autoriflessione, quando si è in presenza di un'altra mente che ti fa sentire accolto e capito.

Intravidi in Lorenzo una grande potenzialità già dalla tesi di laurea. Ciò mi indusse a chiedergli se se la sentiva di produrre un resoconto autobiografico. Lorenzo ha accettato con fiducia e questo percorso è stato accompagnato da un entusiasmo crescente, con il quale egli si è aperto via via con una vitalità impressionante e coinvolgente.

Qui di seguito, dopo questa introduzione sul significato dell'esperienza, cerco di mettere in luce sinteticamente alcuni dei temi emersi dal resoconto autobiografico, organizzandoli per punti sequenziali.

Primo. Si tratta di un resoconto molto bello e profondamente evocativo. Dalle parole di Lorenzo si percepisce una grande voglia di vivere, sia di vivere la normalità dell'esistenza quotidiana, sia il rimpianto per non avere realizzato una serie di aspirazioni legittime. Si intravede un senso di incompiutezza nel resoconto della sua vita prima di ammalarsi, come se la malattia lo abbia preso all'improvviso mentre i

giochi erano ancora completamente aperti e c'era tutta una partita da giocare, sulla strada del significato più profondo e autentico di realizzazione della vita. Tutto ciò lascia trapelare un profondo senso di ingiustizia, come se la vita avesse Lorenzo a un certo punto beffato.

Secondo. È terribile avere paura di avere una grave malattia e poi avere coscienza che ci si sta ammalando per davvero. Quel giorno in cui i primi sintomi sono comparsi, che hanno portato alla diagnosi della malattia, ha segnato uno spartiacque nella vita di Lorenzo. Un evento-cerniera, per dirla con Antonino Ferro (2002), un momento che segna una cesura tra il prima e il poi.

Terzo. Lorenzo ha dimostrato una forza d'animo, una tempra resiliente davvero notevoli: il dovere rassicurare i suoi cari che le cose sarebbero andate bene comunque, quando forse invece aveva bisogno di qualcuno che comprendesse quello che gli era successo e gli stava accadendo ed esercitasse per lui una qualche funzione di contenimento empatico. Egli ha trovato conforto nel supporto soprattutto della madre e della moglie.

Quarto. Dalle parole di Lorenzo emerge che ci sono stati momenti molto difficili, ma che ora egli non vuole, come si suol dire, "piangere sul latte versato". Anzi, c'è un naturale senso di essere orgogliosi di sé stessi per avere affrontato una prova così difficile con molto coraggio. Il dolore, che c'è ed è profondo, non deve interferire con la voglia di continuare a vivere e guardare al futuro. Mi sembra questo un messaggio che trapela dal suo discorso.

Quinto. Lorenzo fotografa la realtà della sua condizione e di quelli che come lui affrontano questa malattia. Non sai se il giorno dopo potrai peggiorare. Ogni peggioramento impone un processo di lutto, un lavoro mentale e un nuovo assetto. Nuovi investimenti devono essere fatti e vecchi investimenti devono purtroppo essere abbandonati, come dice lo psicoanalista Antonino Ferro (2002). Ferro dice che anche che il vero significato della vita sta nel viverla, momento per momento, giorno per giorno. In questo senso condivido che viaggiare, la passione di Lorenzo per i viaggi, in giro per l'Italia e all'estero, finché si può, corrisponde al sentirsi vivi.

Sesto. Una malattia in generale e una come la sclerosi multipla in particolare impongono un processo di lutto profondo e la necessità di vivere appieno il momento presente. Quel momento presente tanto caro ai clinici della *mindfulness*. Ma certo non c'è presente vissuto senza ricordo del passato e senza proiezione nel futuro.

Lorenzo sottolinea che, all'inizio, molte persone non volevano credere che avesse una malattia importante, e cercavano di minimizzare il suo male. Tutto questo la dice lunga sulla paura a livello collettivo di confrontarsi con il dolore, fisico e psichico, che implica l'entrare in contatto con i sentimenti depressivi di struggimento, lutto e perdita, in specie di chi ha una seria forma di disabilità.

Settimo. Come detto, il pregiudizio della gente, il tendere a minimizzare, oppure a esagerare, il non parlare, e altre situazioni sono tutte operazioni difensive per non entrare in contatto con il timore, il dolore, la sofferenza di qualcosa che fa molta paura e con la quale chi può cerca di stare lontano. Poi ci sono i rapporti affettivi veramente intimi, quelli in cui, anche volendo, non si può più recitare e si è semplicemente quelli che si è, con i propri difetti ma anche i propri pregi. Sono i rapporti nei quali si può piangere e trovare conforto, ma anche vivere perfettamente alla pari la vita quotidiana con i propri problemi di ogni giorno, che sono diversi ma anche così simili per ciascuno di noi.

Ottavo. Lorenzo compie un'analisi molto profonda dell'amicizia, e condivido con lui che deve essere stato terribile sentirsi escluso e rifiutato nel momento in cui aveva più bisogno di vicinanza e di calore emotivo con l'incalzare della malattia. Penso che in questa società vi sia molto timore di accostare il dolore e la sofferenza, da fuggire anche da rapporti normali, nei quali ciò che si chiede è solo una normale reciprocità di condivisione emotiva. Penso che egli abbia dimostrato una tempra resiliente e risorse non comuni per adattarsi anche a questi ulteriori cambiamenti.

Nono. Credo che questo resoconto fotografi perfettamente il concetto di lavoro psichico. C'è infatti tutto un lavoro di elaborazione che la mente deve fare per far fronte a una condizione estremamente difficile che nella vita può a un certo punto presentarsi. C'è bisogno di una grande lavoro della mente

per accettare che le cose sono cambiate, e anche che, nonostante i cambiamenti, il significato profondo della vita rimane il medesimo; non cambia.

Nono. Com'è convivere con la malattia? Mi sembra una descrizione esemplare di quello che è lo stato mentale di una persona con la sua disabilità e del poderoso lavoro psichico che ella deve fare per continuare a vivere, a esistere e a non perdere la speranza, nonostante tutto. Tutto ciò è terribile, ma vero. La malattia è un autentico persecutore che ti tormenta dall'interno. Quale posto hanno gli affetti in questa situazione? Le persone che si ama rappresentano un aiuto?

Decimo. La malattia ha indotto Lorenzo a riflettere sull'esistenza, a mettere costantemente in atto una riflessione esistenziale. In questo senso sono d'accordo con lui. Noi dipendiamo dagli altri, esistiamo rispetto agli altri, ma poi dobbiamo trovare le forze attingendo da fonti interne e da risorse personali. In questo trovo giusto il suo ragionamento e anche ritrovo i suoi sforzi volti a compiere un grande lavoro psichico di mentalizzazione.

Undicesimo. Riesce Lorenzo a lavorare? Sono molte le considerazioni che sollecitano la risposta di Lorenzo, in tante direzioni diverse. Mi viene da dire che purtroppo non hai incontrato nella vita probabilmente la possibilità di realizzarsi nel lavoro, e dunque non ha potuto utilizzare appieno il potenziale di sublimazione, diciamo così con Freud, che il lavoro possiede per arricchire il significato della vita. Probabilmente in questa fase sono altre le vie che egli trova per dare senso a una situazione di vita che è diventata maledettamente complicata e difficile. La vita forse è troppo breve, ma anche lunga, e prima o poi capita di confrontarsi con quelle che sono le priorità dell'esistenza. Attualmente assistiamo nelle scienze umane a una riscoperta del significato del momento presente, della capacità di assaporare la vita attimo per attimo. Credo che il suo ragionamento ne sia coerente.

Dodicesimo. C'è qualcosa che ancora lo appassiona? Ha Lorenzo un hobby, un'attività che gli regala piacere e infonde conforto e svago?

Lorenzo era un bambino curioso della vita e lo è rimasto anche da adulto. Questa forte impronta di vitalità è un toccasana nei confronti dei problemi dell'esistenza. Forse si è disabili per gli altri, ma di fronte a noi si è solo sé stessi, con il nostro Io. Lorenzo ha preso a pieni voti una laurea in psicologia e ora si è tuffato in una nuova esperienza: studiare neuroscienze nella laurea specialistica.

Tredicesimo. Cosa pensa Lorenzo di come la disabilità viene percepita a livello sociale? Trova dei passi avanti o ancora ritiene che il pregiudizio la faccia da padrone.

Penso che quello che egli dice sia terribile, ma assolutamente vero. Quella che abbiamo definito una paura del contagio emotivo va tutt'uno con una fuga generalizzata dal dolore psichico. Tutto questo può sfociare quasi in una forma di razzismo. Egli ritiene che via sia maggiore comprensione a livello sociale dei problemi di chi è disabile, o che invece prevalga quasi un muro di negazione di fronte al pensare i problemi dell'esistenza? Ciò che accomuna le persone è in fin dei conti la comune esperienza del dolore.

Quattordicesimo. Cambiando argomento, c'è ancora un posto per la sessualità nella disabilità? La sessualità ha ancora un posto nella sua vita?

L'argomento della sessualità è sempre un punto molto dolente nella disabilità. Vi è il pregiudizio, infatti, che una persona con una disabilità non possa avere rapporti sessuali, oppure che ciò avvenga in condizioni talmente difficili da creare una qualche forma di disgusto nell'individuo medio. Mi conforta invece che nel suo caso non solo i rapporti siano possibili e gratificanti, ma anche che ciò funga da esempio per un sano e salutare modo di vivere la sessualità sia pure in presenza di una disabilità. C'è di mezzo, e qui ritorniamo a un punto dolente, una forma quasi di razzismo a livello sociale: l'invidia per chi sa godere e abbandonarsi a un desiderio sia pure nel contesto di una menomazione o di una disabilità.

Quindicesimo. Toccando un argomento correlato, come vede Lorenzo il tema della genitorialità? Il tema della generatività è al centro della vita umana, e questo anche nella condizione e nel vissuto della disabilità. Il suo modo di pensare lo vedo molto vicino a uno psicoanalista come Jung, che molto si è

interessato al vissuto esistenziale, sul senso della vita. Io ho amato particolarmente uno psicoanalista come Donald Meltzer, che ha avuto a cuore la problematica del dolore psichico, ma anche quella del pensiero autonomo. Come possono conciliarsi questi concetti secondo Lorenzo, se ha un'opinione in proposito?

Vivere il dolore e non reprimerlo: è quello che facciamo tutti ogni giorno. È quello che ci insegnano i nostri genitori, la scuola, la società in generale. Accettare il dolore, soprattutto in questa epoca, è visto come una debolezza. Tutto deve essere bello, sano e divertente. La sofferenza la allontaniamo, ma con l'effetto del boomerang nei momenti inevitabilmente decisivi di puro dolore. La vita è maledettamente troppo breve per sprecarla e non c'è niente di così tragico che sprecare dei talenti.

Tutti noi abbiamo un talento almeno: chi per l'arte, la musica, il bricolage, la cucina, lo sport o semplicemente l'arte dell'acquire conoscenza e non fare nulla tutto il giorno, tranne che leggere libri. È stimolante pensare di vivere la propria esistenza nella ricerca di un gesto creativo, fuori dall'ordinario. È questo che sia ben chiaro lo si può fare in qualsiasi situazione anche nel montare uno scaffale in casa. La ricerca dell'imprevedibile, della bellezza, qualunque esso sia, ci dà quella giusta consapevolezza e motivazione per affrontare giorno dopo giorno la nostra avventura. Tutto si muove, sta a noi come interpretarlo.

Riferimenti bibliografici

- Bonino S. et al. (2021). *Vivere con la sclerosi multipla*. Trento: Erickson.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferro A (2002). *Fattori di malattia, fattori di guarigione. Genesi della sofferenza e cura psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fratini T. (2019). Appunti sull'esclusione sociale nella disabilità. *Studi sulla Formazione*, 22(2), 271-284.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T., & Bichi L. (2007). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: Firenze University Press.
- Meltzer D. (1986). *Studi di metapsicologia allargata*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 1987.

Sindrome di Rett e Autodeterminazione: modelli interpretativi e piste metodologiche

Nicolina Pastena, Alessandra Lo Piccolo

Università degli Studi di Enna Kore
nicolina.pastena@unikore.it, alessandra.lopiccolo@unikore.it

Abstract

Il presente contributo intende proporre una riflessione sulla possibilità di applicazione del costrutto dell'autodeterminazione (inteso nella sua estensione concettuale di libertà individuale e di autonomia) su soggetti affetti da sindrome di Rett, da più parti considerata una delle più complesse condizioni sindromiche che costellano il campo delle cosiddette "malattie rare".

La vera sfida dell'era contemporanea, considerata nelle sue diramazioni paideutiche di scuola, famiglia e società, si conferma ancora una volta nella possibilità/necessità di riconoscere e rispettare i diritti e le preferenze delle persone con disabilità con chiaro riferimento a modelli epistemologici e interpretativi orientati al paradigma dell'inclusione. Il focus della riflessione è, in tal senso, orientato alla ricerca di metodologie didattiche appropriate alle "speciali" esigenze formative degli alunni con il fine di supportare le persone con sindrome di Rett, sia nel prendere decisioni esprimendo le proprie preferenze nel modo più autonomo possibile, sia abbattendo pregiudizi e preconcetti. Di particolare rilievo sono gli studi e le ricerche messe a punto dall'associazione Airet in ambito clinico, motorio, della comunicazione e dell'apprendimento.

Parole chiave: Sindrome di Rett, disabilità complessa, autodeterminazione, inclusione, piste metodologiche.

1. Disabilità complessa e autodeterminazione

L'autodeterminazione è un concetto di fondamentale importanza non solo in campo pedagogico ma in tutti quegli ambiti del sapere che hanno in qualche modo a che fare con le scienze umane. In maniera più specifica, può essere considerata come la capacità che ogni individuo possiede di assumersi la responsabilità delle proprie azioni, prendendo decisioni autonome rispetto alla propria vita e al perseguimento degli obiettivi personali.

In ambito educativo essa è sicuramente considerata un obiettivo d'importanza strategica, soprattutto se riferita al campo della disabilità e, in maniera più specifica, al campo della disabilità complessa. Proprio in virtù di quanto considerato e nel riconoscimento dell'imprescindibilità del suo perseguimento, richiede un approccio educativo/abilitativo che tenga conto delle molteplici dimensioni che caratterizzano l'ambito della disabilità complessa, articolate in una combinazione di limitazioni fisiche, cognitive, emotive, sensoriali che richiedono inderogabilmente un supporto intensivo e multidisciplinare. Non si può non porre l'accento poi sulla complessità delle interazioni tra questa tipologia di disabilità e il contesto sociale ed educativo in cui vive l'individuo che ne è affetto.

Sicuramente entrambi i concetti di autodeterminazione e disabilità complessa richiedono un cambiamento di paradigma nella pratica educativa e sociale. Promuovere l'autodeterminazione significa fornire agli individui le risorse e le opportunità per avere il controllo della propria vita e la necessaria autonomia decisionale, agendo in modo indipendente sulla base di propri valori e desideri. Questo concetto è particolarmente rilevante e strettamente interconnesso con le teorie della motivazione, come la Self-Determination Theory (SDT) sviluppata da Edward Deci e Richard Ryan (2017). Secondo la SDT, la percezione del senso di autodeterminazione è fondamentale per il benessere psicologico ed è potenziata dal soddisfacimento di tre bisogni psicologici innati: autonomia, competenza e relazione.

Allo stesso tempo però affrontare la disabilità complessa richiede un approccio integrato e sensibile alle molteplici dimensioni che la caratterizzano, veicolando azioni in grado di eliminare le barriere e creare contesti inclusivi e supportivi (d'Alonzo, 2015). Promuovere l'autodeterminazione implica, dunque, la necessità di fornire agli studenti le necessarie competenze per essere in grado di prendere decisioni, risolvere problemi e difendere i propri diritti. La via maestra è quella che conduce al miglioramento della qualità della vita, aumentando la capacità di partecipazione attiva alle dinamiche sociali della comunità di appartenenza.

Affrontando l'argomento da altra angolazione prospettica, è importante evidenziare come la condizione di disagio personale, di fragilità, di disabilità spesso costituisca una seria minaccia all'integrità psico-fisica di ogni individuo e al suo essere soggetto-persona. L'altro da sé viene qui percepito come "altro significativo", al quale riconoscere valore e dignità umana. Ritornando al nucleo tematico di questa riflessione ci piace porre l'accento sull'intersezione "fragilità/imperfezione/disagio/disabilità" considerando, non tanto l'essenza della disabilità (e della in-capacità in azione), quanto piuttosto il potenziale insito in ogni essere umano ed esplicitato in termini di capacitazione (capacità in azione). Il paradigma della capacitazione introdotto da Sen (2000) e sviluppato da Nussbaum (2012) si sofferma a riflettere sul diritto/capacità dell'individuo di esercitare la propria libertà di perseguire gli obiettivi che si ritengono validi, attraverso la capacitazione delle opportunità più proficue per il loro conseguimento. Di qui la necessità di condensare in un quadro d'insieme unitario una serie di approcci in grado di fornire l'idea di una "società capacitante" in cui ognuno possa essere in grado, seppure con le proprie fragilità, di esigere i propri diritti e di realizzare il proprio "progetto di vita" (Lo Piccolo, 2021).

In un'ottica prettamente inclusiva e orientata al campo della pedagogia speciale il concetto di "disabilità complessa" è stato ampiamente trattato da Andrea Canevaro che, con mirabile acume, si sofferma a sottolineare l'individualità e l'originalità che caratterizzano ogni caso di disabilità, oltrepassando i limiti posti dalla convenzionalità delle diagnosi omologanti e standardizzanti. Canevaro pone l'accento sull'importanza di un approccio flessibile e adattivo nell'educazione, che tenga conto delle particolarità di ogni individuo e dell'unicità della sua storia, prevedendo una revisione profonda delle prassi pedagogiche, delle relazioni interpersonali e dei contestuali valori culturali (Canevaro, Ianes & Macchia, 2014).

Un aspetto cruciale del suo pensiero è la visione dell'identità dei disabili come "plurale" e "dinamica", non riducibile alle sole caratteristiche del deficit. Egli ha contribuito, infatti, a sviluppare una pedagogia che accoglie la "pluralità dell'identità", riconoscendo che le persone con disabilità non possono essere definite sulla base dell'entità delle loro limitazioni, ma piuttosto dalla ricchezza delle loro esperienze e capacità (Canevaro, 2012).

Questo implica la necessità di superare pregiudizi e barriere di natura culturale, politica ed economica, promuovendo un'educazione che valorizzi le capacità uniche di ogni individuo e che favorisca la convivenza e la solidarietà. L'educazione per le persone con disabilità complesse deve, quindi, abbracciare una visione olistica che tenga conto delle molteplici dimensioni della vita dell'individuo, inclusi gli aspetti sociali, emotivi e culturali (Zambrotti, 2018). Quest'approccio implica necessariamente la creazione di ambienti educativi che promuovano l'inclusione, il rispetto delle diversità e la partecipazione attiva di tutti alla vita comunitaria e alle dinamiche sociali.

2. Autodeterminazione e sindrome di Rett

Promuovere l'autodeterminazione nelle persone con sindrome di Rett è una sfida complessa che richiede un approccio multidisciplinare e centrato sulla persona. Tutte le ricerche sviluppate in campo psicopedagogico ed educativo evidenziano, infatti, l'importanza che assume nei processi educativo-didattici la presenza di un ambiente formativo e stimolante, capace di promuovere la partecipazione attiva alla vita sociale anche in presenza di gravi e condizionanti limitazioni.

All'interno di un paradigma che sancisce per tutti gli esseri viventi il "diritto di esistere" la convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, ratificata in Italia con la legge 18/2009, riconosce alle persone con disabilità il diritto di fare scelte riferite a ogni ambito della propria vita. Viene qui sancito il "diritto all'autodeterminazione" e alla "non discriminazione" nell'ottica del principio inviolabile del rispetto della "dignità umana". Pone l'accento, inoltre, sulla "accettazione delle condizioni di diversità della persona disabile", sul rispetto delle "pari opportunità" e dell'uguaglianza tra uomini e donne, sulla "accessibilità" e sul rispetto dello sviluppo dei bambini con disabilità.

La sindrome di Rett (RTT) è un disturbo neurologico progressivo e disabilitante, descritto per la prima volta dal neurologo austriaco Andreas Rett nel 1966. Rett osservò forme caratteristiche di stereotipia in pazienti con ritardo mentale, ipotizzando l'esistenza di una nuova patologia. Tuttavia, la comunità scientifica non accolse immediatamente le sue osservazioni, che guadagnarono attenzione solo nel 1983 grazie a un gruppo di neurologi europei. La sindrome è ora riconosciuta come un grave disturbo neurologico con specifico target genetico, presente prevalentemente in soggetti di sesso femminile, con una frequenza di uno su 10.000-15.000 nati.

La complessità strutturale e funzionale della sindrome ha incoraggiato la ricerca scientifica su più fronti (biomedico, psicologico e pedagogico) producendo significative evidenze sul piano terapeutico, abilitativo, educativo.. Le ricerche genetiche sono state particolarmente rilevanti, delineando i meccanismi patogenetici e permettendo l'implementazione di strategie di intervento adeguate. Essa è tra le più debilitanti della disabilità complesse e proprio per questo motivo la sfida a condurre azioni che conducano alla possibilità di autodeterminazione per questi soggetti è estremamente interessante. Il quadro sintomatologico delle bambine affette da sindrome di Rett è particolarmente complesso e costellato da innumerevoli ostacoli, che rendono difficoltosa qualunque tipologia d'intervento, sia essa di natura *sanitaria*, sia *abilitativa*, che *educativa*.

L'approccio richiede una costante focalizzazione sull'*interiorità* che caratterizza l'essere umano e sulla necessità che, ogni atto educativo, didattico, riabilitativo, debba essere pensato nella *logica inclusiva* e orientato al pieno rispetto della *dignità umana*. La mancanza di coordinazione oculo-manuale, poi, unita all'aprassia comporta la difficoltà a fornire segnali evidenti della comprensione del messaggio attraverso la parola, attraverso le azioni o attraverso la capacità di seguire le istruzioni date. Riescono, infine, a fare solo una cosa alla volta e questo incide molto nella capacità di ricezione di input esterni e nell'emissione di input interni (Hunter, 2005, p. 197). Poiché le bambine Rett hanno ritmi di apprendimento assai più lenti del normale, l'esercizio assume per loro una rilevanza del tutto particolare. È opportuno che il setting comportamentale preveda la modificazione, la diversificazione dei materiali, l'eventuale coinvolgimento di altri soggetti e l'applicazione di specifiche strategie di rinforzo. Un altro aspetto di non trascurabile considerazione è che la modalità di concentrazione non avviene in maniera convenzionale ragion per cui possono apparire assenti, distratte, annoiate.

3. Modelli Interpretativi e Piste Metodologiche

Fra le strategie educative e gli approcci metodologici assumono un particolare rilievo tutte quelle proposte centrate sulla persona e sulla stimolazione dei suoi punti di forza, piuttosto che sull'evidenziazione dei suoi limiti. Il metodo ABA viene solitamente percepito come approccio metodologico principalmente rivolto a soggetti con sindrome autistica ma innumerevoli studi ne dimostrano l'efficacia anche in contesti differenti. Sulla sua validità in relazione alla sindrome di Rett le evidenze scientifiche sono ancora limitate a pochi casi, i cui esiti sono stati evidenziati dagli studi portati avanti da Fabio e dal suo staff, dai quali emerge come interventi ben strutturati e reiterati nel tempo siano in grado di produrre un "potenziamento cognitivo" in termini di attenzione e di numero di concetti appresi (Fabio, Gian-natiempo, Oliva & Murdaca, 2011). La Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), intesa quale metodologia sia riabilitativa che educativa, assume un'importanza fondamentale nel trattamento delle

bambine Rett ed è una metodologia oramai ampiamente sperimentata su soggetti con disabilità verbali e cognitive. Già dal lontano 1990, il gruppo di lavoro dell'Università Cattolica sotto la direzione scientifica di Rosa Angela Fabio e di Samantha Giannatiempo ha portato avanti percorsi di potenziamento cognitivo in soggetti affetti da sindrome di Rett, con evidenze scientifiche ampiamente documentate e che attestano come attività specifiche di “empowerment cognitivo” siano in grado di migliorare le capacità attentive e l'intenzionalità nei processi di apprendimento (Fabio, Giannatiempo, 2008). Anche la “technology education” così come la “media education” rappresentano realtà fortemente consolidate nei processi di sostenibilità, di accessibilità e di inclusività educativa e didattica in soggetti affetti da disturbi neurologici (Hosseini, Foutohi & Ghazvini, 2016, pp. 110-115). È, a tutt'oggi in corso presso il Centro Airett Ricerca e Innovazione (CARI) di Verona e l'Università degli Studi di Messina, un progetto pilota atto a monitorare l'impatto dell'ambiente virtuale sulle dinamiche di interazione delle bambine Rett con il contesto di vita (Nucita, 2021, pp. 5-6).

Attraverso l'uso di sistemi legati all'intelligenza artificiale è possibile rilevare il movimento del corpo al momento dell'interazione con l'ambiente virtuale, evidenziandone il livello di efficacia e misurandone i progressi ottenuti attraverso i programmi abilitativi e i processi educativi messi in atto (Nucita, 2021, pp. 5-6). Nel campo della realtà virtuale, applicata al contesto della disabilità, non può essere tralasciata la menzione alle tecniche legate al puntamento oculare, rilevato attraverso l'uso di particolari occhiali per l'eye-tracking capaci, in sintesi, di rilevare il livello prestazionale del soggetto studiato, tracciando la direzione dello sguardo, in risposta alla produzione di uno stimolo. Gli effetti della riabilitazione cognitiva in soggetti affetti da sindrome di Rett attraverso l'uso della “tecnologia eye-tracker” dimostra, in linea di massima, un miglioramento lineare nel tempo in relazione alla “capacità di attenzione” e alla “scelta operata” (Fabio, Giannatiempo, Semino & Capri, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Canevaro A. (2012). *Pedagogia speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2006). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: Storia e prospettive*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D., & Macchia L. (2014). *Bisogni educativi speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2015). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Maggiolini S. (2007). La sindrome di Rett e l'importanza dell'intervento educativo. *Scuola e Didattica*. (Novembre), 83-86.
- Giannatiempo S., (2021). La sindrome di Rett e l'Analisi Comportamentale Applicata. *ViviRett, quadrimestrale di informazione e di attualità sulla sindrome di Rett*, XXIII, 81, 12-13.
- Ortolani M. (2002). Proposte pedagogiche nella sindrome di Rett. *ViviRett, quadrimestrale di informazione e di Attualità*, XVII, 32.
- Lo Piccolo A. (2021). *Fragilità e inclusione. Nuovi scenari di intervento psicoeducativo a favore delle relazioni di cura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Murdaca A. M., Dainese R., & Maggiolini S. (2021). Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze. *Italian journal of special education for inclusion*, 9(1), 049-053.
- Nussbaum M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pastena N. (2023). *Disabilità intellettiva e Sindrome di Rett*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ryan R. M., & Deci E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Sen A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Oxford: Oxford University Press.
- Zambotti F. (2018). *Inclusione scolastica e disabilità: strategie per l'integrazione*. Milano: Franco Angeli.

Vivere la disabilità in contesti multiproblematici. L'azione pedagogica del Progetto Casa Raoul

Fausta Sabatano, Carmen Lucia Moccia¹

Università degli Studi di Salerno
fsabatano@unisa.it

Abstract

Il contesto all'interno del quale nasce questo lavoro è quello di una particolare difficoltà, essendo l'esperienza di Casa Raul nata in una Regione, come la Campania, e in un'area, quale quella flegrea, in cui si sommano problemi di deprivazione sociale e culturale, a problemi connessi alla presenza della malavita organizzata, a problemi ambientali, legati alla tristemente nota "Terra dei fuochi". In tali condizioni, l'azione educativa deve essere guidata da una forte intenzionalità pedagogica, senza la quale il rischio è quello di ricorrere continuamente all'improvvisazione per rispondere alle sollecitazioni costanti poste dal contesto. In particolare, l'inclusione di ragazzi e ragazze con disabilità in contesti multiproblematici necessita di una puntuale riflessione di senso, dal momento che, in tali situazioni, si sommano diversi livelli di complessità. In questo lavoro, la fenomenologia costituisce il filtro interpretativo attraverso il quale è stata letta la condizione di disabilità e, conseguentemente, è stato progettato l'intervento educativo in chiave inclusiva.

Parole chiave: Disabilità, Inclusione, Contesti multiproblematici, Autodeterminazione; Fenomenologia pedagogica.

1. Introduzione

Il contesto preso in esame in questa sede è definibile come multiproblematico, poiché caratterizzato da una sovrapposizione di svantaggi di natura individuale e sistemica. La condizione di disabilità di molte ragazze e ragazzi in questi territori si aggrava, pertanto, a causa della carenza del tessuto sociale in cui si sommano diversi livelli di complessità (Murdaca, 2008). Spesso una storia difficile diventa enormemente più difficile proprio perché il contesto non sostiene la difficoltà (Sabatano & Pagano, 2019).

L'esperienza di Casa Raoul sorge in una Regione, come la Campania, e in un'area, quale quella flegrea, in cui si sommano problemi di deprivazione sociale e culturale, a problemi connessi alla presenza della malavita organizzata, a problemi ambientali, legati alla tristemente nota "Terra dei fuochi". In tali condizioni, l'azione educativa deve essere guidata da una forte intenzionalità pedagogica, senza la quale il rischio è quello di ricorrere continuamente all'improvvisazione per rispondere alle sollecitazioni costanti poste dal contesto. In questo lavoro, la fenomenologia costituisce il filtro interpretativo attraverso il quale è stata letta la condizione di disabilità e, conseguentemente, è stato progettato l'intervento educativo in chiave inclusiva.

2. Vivere la disabilità in contesti multiproblematici

Riconsiderare il modo in cui pensiamo alla disabilità implica un'esplorazione critica dei modelli culturali e linguistici che informano le rappresentazioni correnti. Se le parole non si limitano a descrivere la

¹ Il contributo, pur se frutto di una comune riflessione, è da attribuirsi per i paragrafi 1, 3 e 4 a Fausta Sabatano, per il paragrafo 2 a Carmen Lucia Moccia.

realtà (Foucault, 1969), la scelta di ricorrere a un termine piuttosto che a un altro non esprime solo una tensione etica, ma di partecipazione e di condivisione nel creare cultura. La Pedagogia speciale è pertanto chiamata a comprendere le dinamiche alla base di pensiero e linguaggio (Vigotskij, 1978) contribuendo, con i propri strumenti epistemologici, alla realizzazione di “mondi possibili” (Aiello, 2016), a partire dalla considerazione per cui a rappresentazioni sociali della disabilità incentrate sui costrutti di autonomia e di autodeterminazione corrispondono maggiori possibilità di realizzare contesti più inclusivi (Malaguti, 2017).

L'identità di una persona, infatti, si forma ed evolve non solo attraverso la percezione interna di sé, ma anche attraverso il modo in cui è vista e trattata dalla società. In ragione del suo essere culturalmente “organizzata” (Martiny, 2015), l'identità emerge come un'entità costruita sia da processi individuali di separazione e di individuazione, sia da processi collettivi e relazionali di rappresentazione e di rispecchiamento. In particolare, l'identità corporea: “non si dà mai per sé, ma in relazione ad altri. Corpi vicini e lontani, che si toccano o si guardano, danzano insieme, costruiscono mondi. Corpi che evocano, rispecchiano sentimenti e saperi, raccontano storie vissute e prefigurazioni future” (Gamelli, 2012, p. 111).

L'immagine della disabilità è spesso quella di una persona infantilizzata, bisognosa, non competente (Caldin, 2018, 2021; Bocci & Straniero 2020; Zurru, 2018). Tale immagine è alimentata, tra le altre cose, dalla convergenza, all'interno della prospettiva *abilistica* della disabilità, di elementi quali dolore, sofferenza e svantaggio (Reynolds, 2017).

In tal senso, gli stereotipi sulla disabilità (Shakespeare, 2014) sono un aspetto cruciale su cui porgere lo sguardo, evidenziando le pericolose derive di quelle macrocategorie emergenti da approcci classificatori e riduzionisti nell'azione educativa (Palmieri, 2012). Dietro queste categorizzazioni, infatti, si nascondono idee o immagini alimentate dal «senso dell'ovvio» (Schütz, 1979), accettate quindi senza critica o esame alcuno. L'impatto degli stereotipi, quali semplificazioni di pensiero rivolte a determinati gruppi sociali, implica conseguenze non solo di natura cognitiva, ma anche di natura comportamentale, dal momento che essi orientano l'azione stessa (Brown, 2013).

Le persone con disabilità, viste attraverso la lente sfocata degli stereotipi, vedono molto spesso limitate le loro possibilità di partecipazione attiva nel mondo sociale, sperimentando così forme di oppressione corporea e carnale (Abrams, 2016), che impediscono loro di trovare una collocazione nel mondo: è la negazione della competenza sociale (Paterson & Hughes, 1999). Tale negazione non è iscritta nella biologia delle persone con disabilità: se le disabilità dipendono dalle storie di vita delle persone, dai loro modi specifici di funzionare nei contesti di vita, quando si presentano ostacoli o barriere, al di là dei limiti imposti da specifiche condizioni di salute, le disabilità si riferiscono molto più alle biografie delle persone stesse (Lascioli, 2016). Pertanto, diviene fondamentale per l'educatore chiedersi in quale contesto si iscrivono le storie di vita e quale rappresentazione della disabilità in quel contesto caratterizza il pensiero e guida le azioni.

La relazione tra la disabilità e la sua rappresentazione in contesti multiproblematici è un terreno ad oggi potremmo dire poco esplorato; il presente contributo intende proporre una riflessione, a partire da una prospettiva fenomenologica, sulle esperienze, le percezioni e le rappresentazioni delle persone con disabilità, al fine di individuare possibili traiettorie di azione educativa, che consentano il diritto alla crescita e alla cura anche per coloro che vivono la propria condizione di disabilità in contesti di deprivazione socio-culturale.

3. L'azione pedagogica del progetto Casa Raoul

Educare è un'azione consapevole, che richiede di avere chiara la direzione, i mezzi e gli strumenti da utilizzare, riflettendo sul senso delle scelte che si compiono, sul perché di tali scelte e sulla realizzazione di quest'ultime (Mezirow, 2000). Tale consapevolezza muove le progettualità educative della Cittadella

dell'inclusione, fondata nel 2013, con lo scopo di ospitare persone con diverse fragilità e storie di vita, nella convinzione che ciascuno possa rappresentare una risorsa all'interno della comunità. Il primo progetto che la Cittadella ha accolto è il Progetto Integra, nato nel 2005 con lo scopo di arginare i fenomeni di dispersione scolastica e di esclusione sociale di bambine e bambini provenienti da territori di Camorra. Nel corso degli anni, la circolarità tra teoria e pratica ha condotto a isolare un metodo (Sabatano, 2011, 2015, 2019) che guida le diverse progettualità sviluppatesi nel tempo all'interno della Cittadella dell'inclusione rivolte a ragazzi e ragazze con disabilità (Casa Raoul), a minori non accompagnati e minori in condizione di carcerazione (Casa Papa Francesco), a donne vittime di violenza con i loro bambini o donne carcerate (Casa Donna Nuova).

In particolare, in questo contributo ci si sofferma sul progetto Casa Raoul, che accoglie ragazzi con disabilità cognitive medio-gravi per costruire un progetto di vita teso al benessere ed all'autodeterminazione. Il progetto si sviluppa a partire dal paradigma fenomenologico che, in qualche modo, rappresenta la "bussola" che si è scelto di utilizzare; il focus è posto sul contributo che la fenomenologia ha offerto nel ri-pensare la disabilità come questione identitaria e, di conseguenza, educativa (Ghirotto, 2020). A fondamento di tale impostazione metodologica, vi è in prima istanza l'idea che teorizzare e concettualizzare non sono operazioni astratte e distaccate dalla realtà, ma necessità che derivano dall'esperienza concreta vissuta dalla coscienza (Husserl, 1954): il nesso tra teoria e prassi rappresenta, in tal senso, il fondamento del processo formativo di tutti e di ciascuno, che consente di orientare la pratica educativa inclusiva (Bertolini, 1988). La Pedagogia Speciale, si nutre, quindi, del confronto con i contesti reali; nel suo farsi azione, ella ne diviene il motore, ricercando una fondazione empirica e critica, ma mai definitiva e conclusa:

si tratta della riconquista di una razionalità che non può indietreggiare di fronte a realtà concrete con le sue esigenze materiali, o come le situazioni di fatto che si vengono a determinare nello stesso rapporto educativo (Bertolini, 1988, p. 50).

Nel lavoro educativo con persone in condizione di disabilità, dal punto di vista fenomenologico, acquisisce particolare importanza non solo la rilevazione di un bisogno educativo speciale, ma anche il processo di significazione che sottende quei bisogni. Nel riscoprire la *centralità del soggetto* (Bertolini, 1988) si rende possibile lo sviluppo di una razionalità educativa che sappia andare oltre le categorizzazioni. Se ogni esperienza viene vissuta ed elaborata da un "Io reale" che la dota di senso risulta impossibile individuare generalizzazioni, categorie o configurazioni problematiche e cause precise, in particolare in situazioni di disabilità: non esiste una storia uguale all'altra perché, seppur simili nella ricorrenza di alcuni elementi, queste storie passano per modi soggettivamente costruiti di affrontare le proprie traiettorie di vita, modi che scaturiscono da un insieme complesso di fattori esperienziali, biologici, culturali, psicologici. Al centro del discorso educativo vi è l'elaborazione personale delle proprie difficoltà compiuta da ciascun soggetto, il ruolo attivo nella rappresentazione della propria condizione e la particolare relazione che si stabilisce con il contesto di vita. Il processo educativo è, in tal senso, un processo di progressiva presa di coscienza di sé, di consapevolezza dei nessi esistenti e soggettivamente costruiti tra il dolore, gli eventi traumatici, le difficoltà, le privazioni, da una parte, e i comportamenti, le possibilità e le scelte, dall'altra. Al contrario, una lettura retorica della disabilità (Martiny, 2015), derivante da un modo di guardare quest'ultima come caratteristica identitaria totalizzante della persona, si traduce nella realizzazione di azioni disuguali o differenziate, fondate su prospettive deterministiche e riduzioniste, che alimentano approcci discriminatori e pregiudizievole (Lascioli, 2016). Adottare una prospettiva fenomenologica ed ermeneutica, entro questi termini, significa realizzare un'azione educativa capace di leggere la disabilità alla luce del contesto e della storia dei soggetti, nonché dei possibili modi di "essere in salute" (WHO 2001). Alla luce di tali considerazioni, la narrazione può rappresentare lo strumento privilegiato per restituire a ciascuno la possibilità di un modo originale di elaborare un rac-

conto di sé, che non sia il prodotto di uno sguardo esterno e colonizzante, ma di una costruzione personale (Mair, 2007):

raccontare la propria disabilità è di per sé un processo squisitamente formativo e si rivela un'azione metabelletica altamente ri-compositiva del progetto di vita di ogni essere umano, specie se "diverso" (Gaspari, 2008, p. 56).

In questa prospettiva, il lavoro educativo per l'inclusione si configura come *spazio di intersoggettività*, nutrito da una continua negoziazione, condivisione di significati; questi ultimi nell'incontro si rigenerano attraverso una riflessione sull'azione. Il lavoro di équipe, nell'ambito di Casa Raoul, consente di realizzare una conoscenza condivisa, come esito di un processo sociale (Zanfroni, Maggiolini, d'Alonzo, 2023). Questo avviene a tutti i livelli (tra il coordinatore di progetto e l'équipe, tra il supervisore ed il coordinatore e tra i ragazzi stessi ed i genitori): la conoscenza circola con un andirivieni di idee, contenuti, saperi, esperienze, non venendo mai intesa come un processo di trasmissione lineare e unidirezionale da chi sa a chi non sa. Tale aspetto si rende possibile a partire da un processo di *epochè* o riduzione fenomenologica, intesa come sospensione del giudizio, messa tra parentesi della propria esperienza, per vivere autenticamente l'altro, per conoscere e comprendere la sua visione del mondo (Bertolini, 1988). Alla luce di quanto esposto, si intende sottolineare come il mandato educativo di Casa Raoul si proponga di consentire alla persona con disabilità l'accesso a possibilità che spesso gli vengono negate non tanto e non solo dalla sua condizione fisica, quanto da quella sociale e culturale (Ghirotto, 2020) entro cui stigmatizzazione (Goffman, 2003) e pregiudizio (Palmieri et al., 2012; Ghirotto, 2020) rappresentano un ostacolo al raggiungimento di margini maggiori di autonomia e autodeterminazione (Wehmeyer & Garner, 2003).

4. Conclusioni

Le riflessioni proposte evidenziano come nei contesti di multiproblematici sia di primaria importanza adottare un assetto integrato, soprattutto per quanto riguarda l'inclusione delle persone con disabilità. Tale necessità è primariamente legata alla scelta di un approccio educativo coerente tra tutti gli attori che si impegnano a progettare spazi di inclusione basati sui principi di una cultura democratica, affrontando le specifiche sfide delle persone con disabilità. In tal senso, i principali nuclei tematici della fenomenologia appaiono in grado di rispondere alle necessità che scaturiscono dalla complessità di contesti in cui la dimensione pervasiva e totalizzante di molteplici difficoltà sistemiche si manifesta in modo tangibile e intangibile nella realtà quotidiana dei soggetti. È essenziale costruire, come nel caso del Progetto Casa Raoul, un orizzonte di senso in cui le teorie, le prassi progettuali e programmatiche, e gli elementi metodologici individuati siano in sintonia con l'idea di educazione come processo di apprendimento reciproco, basato sul dialogo e sulla collaborazione (Freire, 1979) tra le parti. Nell'ambito del progetto Casa Raoul la dimensione prassica e teoretica di riferimento consente di configurare l'autodeterminazione non solo come condizione che apre alla possibilità di incidere sullo svolgersi della propria vita, ma come procedura necessaria nella progettazione educativa del servizio, che diventa *co progettazione* (Cottini, 2016; Goussot, 2009). Tale aspetto induce a considerare Casa Raoul come una realtà capace di sfidare gli stereotipi prevalenti sulla disabilità, promuovendo una maggiore consapevolezza e comprensione all'interno della comunità. In tal senso, il progetto si propone non solo di migliorare la qualità della vita delle persone coinvolte, ma si pone, in chiave inclusiva, come promotore di una modificazione co-evolutiva del contesto sociale e territoriale entro cui si realizza.

Riferimenti bibliografici

- Abrams T. (2016). Cartesian dualism and disabled phenomenology. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18(2), 118-128.
- Aiello P. (2016). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In M. Sibilio (Ed.), *Significati educativi della vicinanza: traiettorie non lineari della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza autenticamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia
- Bocci F., & Straniero A. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma Tre Press.
- Brown R. (2013). *Psicologia del pregiudizio*. Bologna: Il Mulino.
- Caldin R. (2018). Percorsi di identità e disabilità: il contributo della famiglia e della scuola. In AA.VV., *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 131-136). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caldin R. (2021). «Infondere speranza»: una misura generativa nella disabilità. In R. Caldin, C. Giaconi (Eds.), *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà* (pp. 11-23). Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Foucault M. (2008). Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France (1982-1983). (M. Galzigna, Trans.). Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (1969). *L'archeologia del sapere*. Milano: BUR.
- Freire P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. L'educazione come pratica della libertà. Milano: Mondadori, 1979.
- Gamelli I. (2012). *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Ghirotto L. (2020). Fenomenologia e disabilità fisica: per una politica del corpo non-normato. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 24(56), 75.
- Goffman E. (2003). *Stigma. L'identità negata*. Ombre Corte.
- Goussot A. (Ed.). (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (Vol. 16 di Lavoro di cura e di comunità). Rimini: Maggioli.
- Husserl E. (1954). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Il Saggiatore.
- Lakoff G., & Johnson M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Lascioli A. (2011). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A. (2016). Prejudice and Disability... Educating the Looking. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV (2), 14-30.
- Malaguti E. (2017). *L'integrazione scolastica e sociale*, 16, 3, 247-253.
- Martiny K. M. (2015). How to develop a phenomenological model of disability. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 18, 553-565.
- Murdaca A.M. (2008). *Complessità della persona e disabilità*. Pisa: Edizioni del Cerro
- Palmieri C., Ferrante A., Sartori D., Prada G., & Orsenigo J. (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Paterson K., & Hughes B. (1999). Disability studies and phenomenology. *The carnal politics of everyday life. Disability and Society*, 14, 597-610.
- Reynolds J. M. (2017). 'I'd Rather Be Dead than Disabled' — The Ableist Conflation and the Meanings of Disability. *Review of Communication*, 17(3), 149-163.
- 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., & Pagano G. (2019). *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*. Milano: Guerini e Associati.

- Schütz A. (1979). Lo straniero: saggio di psicologia sociale. In A. Izzo (Ed.), *Saggi sociologici*. Torino: Utet.
- Wehmeyer M. L., & Garner N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), 255-265.
- World Health Organization. (2000). *International Classification of Functioning, Disability, and Health*. Geneva: WHO.
- Zanfroni E., Maggiolini S., D'Alonzo L. (2023). "Si salvi chi può". Formare professionisti dei contesti di emergenza a sostegno delle persone con autismo e disabilità intellettiva. *Giornale Italiano Dei Disturbi Del Neurosviluppo*, (8): 16-30.
- Zurru L. (2018). La dimensione identitaria nella persona disabile: il focus di un dialogo tra Pedagogia Speciale e Medicina. In L. de Anna, C. Gardou, A. Covelli (Eds.), *Inclusione, culture e disabilità. La ricerca della Pedagogia Speciale tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà: uno sguardo ai cinque continenti*. Trento: Erickson.

PANEL 5

LA DIGNITÀ: LA RELAZIONE EDUCATIVA E LE RAPPRESENTAZIONI DELLA DISABILITÀ E DELL'INCLUSIONE

Introduzione

La Pedagogia speciale tra nuove sfide di senso e inedite prassi

Roberto Dainese, Moira Sannipoli

Università di Bologna, Università di Perugia
roberto.dainese@unibo.it, moira.sannipoli@unipg.it

1. Linguaggi e orizzonti inediti

Sarebbe stato possibile accogliere un panel dedicato alla dignità e alle rappresentazioni sociali una ventina di anni fa? Con questa domanda avviamo la discussione su alcune tematiche presentate e affrontate in questa importante occasione e che mostrano, con forza e delicatezza allo stesso tempo, la bellezza di un sapere, quello della Pedagogia speciale, che sa essere in movimento, interrogare continuamente i costrutti su cui essa stessa si fonda come disciplina, farsi sapere trasformante e mettere in conto evoluzione.

I principi della solidarietà, dell'equità e della dignità, che stanno alla base della nostra Costituzione, si intrecciano in maniera coerente con la prospettiva espressa dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità che mette al centro la relazione tra diritti e contesti, chiamati a rimuovere tutte quelle barriere materiali, culturali ed ideologiche che di fatto spesso ne impediscono il vero esercizio.

In questo orizzonte, che oggi raccoglie e rilancia gli esiti dell'attivismo delle persone con disabilità (Alves, Bosisio Fazzi & Griffo, 2010) insieme a cornici maggiormente vicine ad approcci sociali e di capacitazione (Oliver, 2004; Nussbaum, 2002, 2012), la centralità dei diritti non è solo uno strumento di tutela e garanzia, ma diventa un'opportunità di ricerca per poter indagare i costrutti teorici che ancora muovono culture, pratiche e politiche e che, proprio per questo motivo, meritano di essere messe sotto un'attenta osservazione. Investigare queste dimensioni attiva percorsi di coscientizzazione rispetto alle scelte di approcci e modelli e mette in circolo, se necessario, altri e ulteriori orizzonti di pensiero, piccole e grandi rivoluzioni di senso.

In questa direzione il paradigma dei diritti umani invita tutte le società e tutte le comunità a riconoscere il valore delle persone in quanto esseri umani senza bisogno di valutare il singolo esclusivamente in base al proprio ipotetico funzionamento individuale o al suo presunto contributo rispetto ai sistemi produttivi. Non si tratta quindi di leggere e agire attraverso meccanismi riparatori o risarcitori, ma di posizionarsi e di conseguenza agire affinché ciascuno, a partire dalla propria diversità e dalle proprie differenze, possa essere messo nella condizione di far valere la propria identità e realizzare il proprio percorso di vita. In effetti, come sostiene Anderson, "la condizione fondamentale della democrazia consiste nel fatto che i cittadini siano in una relazione di uguaglianza tra loro. I cittadini hanno titolo a una quantità di capability sufficienti per consentire loro di funzionare in società come eguali" (1999, p. 329).

Per fare questo è sempre più necessario fornire condizioni concrete nelle quali questi funzionamenti possano realmente esercitarsi, fornendo un contenuto preciso al diritto alla partecipazione paritaria e ampliando sistematicamente le situazioni necessarie per la loro attivazione e il coinvolgimento attivo e reale dei diretti interessati (Terzi, 2013).

L'analisi della dignità delle persone con disabilità conduce così ad una riflessione sulle rappresentazioni sociali e sulle relazioni che da esse, più o meno implicitamente, prendono forma con la finalità di edificare una società in cui ciascuno sia considerato degno di rispetto e sia stato posto nella condizione di vivere in modo realmente umano.

L'obiettivo allora di questo panel è stato quello di osservare come alcune dimensioni prassiche siano

sempre culturalmente costruite e socialmente orientate, denunciando il pericolo che possano essere viste come naturalizzate.

In questa direzione i contributi presentati hanno raccolto la sfida di “aggregare” linguaggi, prospettive e tecniche consolidati, naturalizzati e abitudinari per aprirsi a lenti e sguardi interroganti e critici, che hanno avuto il merito di domandarsi come poter costruire un dispositivo plurale che possa farsi istituzionale e trasformativo (Foucault, 1976). Le caratteristiche di approcci che possano fare propria questa pluralità sono chiamate ad accogliere due posture essenziali: la “sovrabbondanza” del reale e la complessità dei costrutti.

Quando si fanno i conti con il reale, in particolar modo in questo caso con persone in situazione di disabilità, esiste sempre il rischio presuntuoso del conoscere completamente e del possedere. In realtà, come sottolinea Feyerabend “il mondo in cui abitiamo è abbondante al di là della nostra più audace immaginazione. Vi sono alberi, sogni, tramonti; temporali, ombre, fiumi; guerre, punture di zanzara, relazioni amorose, ci vivono persone. Dèi, intere galassie. L'azione umana più semplice è diversa da individuo a individuo e da occasione a occasione: altrimenti come faremmo a riconoscere i nostri amici unicamente dal passo, dalla postura e dalla voce, e a cogliere i loro mutamenti d'umore? [...] Non c'è limite ad alcun fenomeno, per quanto specificamente lo si definisca... Solo una piccolissima frazione di tale abbondanza influenza le nostre menti. Ed è una benedizione, non uno svantaggio [...] La ricerca della realtà che ha accompagnato la crescita della civiltà occidentale ha svolto un ruolo importante nel processo di semplificazione del mondo” (Feyerabend, 2002, p. 3).

Se chi si incontra nelle relazioni di cura è sempre oltre e altro rispetto all'immaginato, emerge con forza la necessità di ricercare prospettive che sappiano tenere insieme dimensioni narrative, prospettive non parcellizzate, settoriali, riduttive, ma in movimento e pur sempre consapevolmente incomplete e incompiute (Morin, 1993).

2. Sollecitazioni in dialogo

Il panel ha investigato molti costrutti e presentato diverse sfide che aprono ulteriori prospettive di ricerca e di approfondimento.

Tema centrale, attraversato da diversi contributi, è stata la possibilità di interrogare la formazione degli insegnanti proprio come occasione per poter accompagnare la scelta di dispositivi che possano maggiormente aprirsi ad una prospettiva differente e attenta alla dignità e ai diritti umani. Se fondamentale in questa direzione è la capacità di accogliere le rappresentazioni iniziali, diventa fondamentale progettare percorsi capaci di lavorare sugli impliciti, portarli a consapevolezza, accompagnare l'adozione di nuove punteggiature tanto nelle dimensioni teoriche che in quelle prassiche.

La formazione iniziale del personale scolastico, specializzato e non, rappresenta oggi una questione aperta che impone delle importanti riflessioni. Nella prima dimensione del profilo del docente inclusivo promosso dall'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012), si pone l'accento, prima ancora che su competenze pedagogiche e didattiche, sulla necessità di riconoscere, nominare ed interrogare le opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione e sulle differenze di apprendimento, ponendo al centro la questione della consapevolezza di sé e delle proprie posizioni nella geografia dell'inclusione.

Nei contesti formativi è importante per questo valorizzare maggiormente le esperienze laboratoriali e di tirocinio indiretto, con il compito di promuovere autoconsapevolezza, dare un nome continuamente ai propri presupposti, verificarne il peso in termini di conoscenza, per farne emergere l'urgenza in termini professionali. Anche nei percorsi di formazione in itinere, diventa essenziale attivare contesti di manutenzione riflessiva che permettano di non oggettivare ma costantemente, al di là dei temi attenzionati, scandagliare, interrogare i costrutti e connetterli con coerenza alle scelte metodologiche e alle

pratiche. In questa continua autodenuncia del peso della propria soggettività, va tenuta sotto osservazione sistematicamente la fatica che questo atteggiamento implica e il rischio costante di cadere in approcci che tornino ad escludere il pensare e il sentire di chi accompagna nella relazione, dandone la forma della neutralità.

Molto interessanti sono stati in questa direzione i contributi presentanti da Magnanini, Cioni, Pannone, Utgè, sul tema dell'educazione sessuale, quello di Centrone e Bocci sul linguaggio connesso alle parole diversità e anormalità, quello di Bullegas, Pagliara, Mallus, Monteverde, Zurru e Mura sull'utilizzo dell'educazione mediale per riflettere sui modelli di concettualizzazione della disabilità, quello di Di Gennaro, Zappalà e Amadoro sulla disabilità visiva, quello di Viola e Pace sui fattori che influenzano la scelta di diventare insegnanti di sostegno, quello di Zollo e Capodanno sull'alleanza tra scuola e famiglia e quello di Di Furia e Toto sul fenomeno di bullismo e cyberbullismo.

Altra direzione di studi e ricerche che il panel ha attenzionato è stata quella legata ad alcuni temi e proposte che partecipano alla costruzione di immaginari sociali. Se infatti è vero che siamo immersi dentro un humus culturale più ampio, è altrettanto importante regalarsi occasioni per riconoscerne le mappe e le chiavi di lettura, anche attraverso il meticciamiento con altri linguaggi e saperi. "Categorie assodate, che imbrigliano soggetti e soggettività in griglie pre-costituite, inficiano la possibilità di attuare politiche, servizi e percorsi insorgenti e liberatori: è solo decostruendole che si può dare spazio al riconoscimento dei limiti del nostro sguardo quotidiano e incominciare a interrogare la "normalità", come una specifica costruzione, a sviluppare un'autoriflessività sulle nostre esperienze situate; allo stesso tempo è proprio quell'impegno della pratica quotidiana, quella teoria pratica che può condurre al cambiamento anche delle rappresentazioni che abbiamo" (p. 17).

Molti sfidanti in questa prospettiva sono stati il contributo di Emili dedicato ai giocattoli e al diritto al gioco, quello di Tatulli, Bonavolontà, Falchi, Pia, Zurru e Mura sulle rappresentazioni nel cinema e nelle serie TV, quello di Bruni sulla cura educativa e dignità, quello di Piccioli su alcune categorie legate alle dimensioni inclusive e infine quello di Botes sul costruito di presenza.

Ulteriore sentiero è stato quello che ha messo al centro le narrazioni dirette, da ricercare e connettere con egual attenzione e considerazione rispetto a quelle più scientifiche e didascaliche. Questa necessità di interconnettere più letture rappresenta la dimensione più coevolutiva della ricerca, che non ha paura di farsi addirittura falsificare anche da chi incarna e abita in prima persona alcune condizioni e situazioni. Non si tratta anche in questo caso di un braccio di ferro tra sguardi esterni e interni, ma della possibilità di attivare circoli virtuosi del pensiero che sappiano connettere, riconoscere e abbracciare le contingenze e le singolarità, ricercare percorsi inediti che non dimentichino il peso delle evidenze ma che le sappiano sporcare con il valore delle storie e delle differenze.

Molti interessanti in questo senso le sollecitazioni occasionate dal contributo di De Angelis, Greganti e Orlando che raccoglie la voce diretta degli studenti universitari, quelle proposte da De Catro, Zona, Boi, Bulgarelli e Bocci dedicato alle condizioni degli insegnanti rispetto al binarismo di genere, quelle attenzionate da Galelli in merito all'intreccio tra differenze di genere e abilità.

Riteniamo che la necessità sempre più di sostare dentro queste domande e percorrere nuovi sentieri di ricerca rappresenti un dovere della Pedagogia speciale, chiamata sempre più a trovare equilibri tra complementarità, a farsi "nomade ed evolutiva", capace tanto nelle dimensioni di ricerca che in quelle di azione di incontrare e accogliere, continuando in maniera trasgressiva ad essere curiosa (Canevaro, 2020, pp- 64-66).

Riferimenti bibliografici

- Alves I., Bosisio Fazzi L., & Griffo, G. (2010). *Human Rights, Persons with Disabilities, ICF and the UN Convention on the rights of persons with disabilities*. Lamezia Terme: Comunità Edizioni.
- Anderson E. (1999). What is the Point of Equality? *Ethics*, 109, 2, 287-337.

- Canevaro A. (2020). Pedagogia speciale come scienza nomade, perché evolutiva e per il dialogo. In R. Caldin (ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 43-68). Trento: Erickson.
- De Silva V. (2020). Antropologia medica & Disabilità. Prospettive etnografiche in dialogo. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 11 (II), 7-28.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Estratto da: <https://www.europeanagency.org>.
- Feyerabend P. (2002). *Conquista dell'abbondanza, storie dello scontro fra astrazione e ricchezza dell'essere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Nussbaum M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Oliver M. (2004). The Social Model in Action: If I had a hammer? In C. Barnes, G (eds.). *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research* (pp.18-32). Leeds: the Disability Press.
- Terzi L. (2013). Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approccio. *Giornale Italiano di Studi sulla Disabilità*, 1 (1), 41-58.

La presenza nelle relazioni educative inclusive

Philipp Botes

Università degli Studi di Roma Tre
philipp.botes@uniroma3.it

Abstract

L'inclusione rappresenta la cornice di riferimento entro cui si collocano la scuola italiana e le relative azioni, compiute da una molteplicità di attori interni ed esterni al mondo dell'istruzione. A partire dalla complessità e dalla frammentarietà, tutt'oggi presenti, nel coordinamento e nella progettazione degli interventi tra i differenti *stakeholder* è possibile riflettere sul concetto di presenza nelle relazioni educative.

Il contributo presenta gli esiti di una ricerca esplorativa condotta con i futuri docenti specializzandi sul sostegno volta a indagare il costrutto di presenza, quale dimensione determinante, sia per i discenti che per gli insegnanti, nell'ottica della promozione di un ambiente inclusivo e del successo formativo.

Parole chiave: contesti inclusivi; presenza; relazione educativa; formazione docenti

1. Introduzione

Affrontare la tematica della relazione in educazione, nonostante la sua rilevanza ontologica, risulta tutt'oggi fondamentale (Mariani, 2021; Bocci et al., 2023). Le sempre maggiori e rapide innovazioni caratterizzanti le moderne società portano con sé altrettanti cambiamenti di natura socio-relazionale, direttamente correlate con il mondo dell'istruzione e della formazione.

La pandemia di COVID-19 ha, o perlomeno avrebbe dovuto, far riscoprire il valore della condivisione, dello stare insieme, delle relazioni, anche alla luce del massiccio impiego di modalità comunicative interattive mediate dai dispositivi tecnologici, dai social network e, non per ultima, dall'intelligenza artificiale. I contesti scolastici rappresentano luoghi privilegiati dove non soltanto è possibile l'alfabetizzazione e l'acquisizione di competenze digitali, ma soprattutto sperimentare e coltivare le relazioni fisiche, educare all'ascolto e ai differenti linguaggi comunicativi (De Angelis, 2013).

Secondo tale prospettiva, la dimensione della relazione in ambito formativo assume una valenza particolare, se si pensa alla sua declinazione principalmente nel rapporto tra pari – gli studenti – e tra docente e discenti. Facendo specifico riferimento alla scuola inclusiva è possibile individuare un'ulteriore tipologia di relazione, delicata e spesso densa di problematicità, tra insegnanti curricolari e quelli specializzati sul sostegno. Come ampiamente ribadito dalla normativa di riferimento (legge 104/1992; d.lgs. 297/1994; D.M. 30 settembre 2011), i docenti di sostegno sono contitolari della classe a tutti gli effetti insieme a quelli curricolari ma, nella pratica, si assiste spesso a fenomeni di micro-esclusione e delega da parte di questi ultimi verso gli specializzati per quanto concerne la progettazione e l'attuazione degli interventi rivolti ai discenti con disabilità (Bocci et al., 2021; Dettori & Botes, 2023).

Le competenze degli insegnanti specializzati non si limitano allo studente con disabilità, ma diventano preziose al fine di intervenire efficacemente nella personalizzazione dei percorsi di apprendimento di tutti i soggetti in formazione, nonché di supportare l'intera comunità educante nel complesso insieme di azioni e processi necessari per una fattiva realizzazione dell'inclusione.

2. Relazioni e presenza in aula

La presenza e la partecipazione nella relazione educativa si configurano come dei presupposti per l'esistenza della relazione di aiuto nei contesti di istruzione e formazione, dunque, imprescindibili per i professionisti della scuola (Gaspari, 2020). In un mondo sempre più proteso verso la commistione di reale e virtuale, che sta chiedendo a tutta la comunità educante di evolvere il proprio modo di agire, individuando strategie maggiormente efficaci, appare interessante prendere in considerazione la dimensione della presenza nei processi di insegnamento e apprendimento.

Il recente Rapporto nazionale sulla Scuola e sull'Università elaborato dall'EURISPES (2024) ha indagato quanto i docenti italiani ritengano importante che l'insegnamento avvenga esclusivamente in presenza. La maggior parte degli intervistati di tutti i gradi scolastici ritiene molto importante realizzare le azioni didattiche esclusivamente in presenza¹.

L'importanza precipua della presenza fisica per l'attivazione dei processi di insegnamento-apprendimento da parte degli insegnanti, tuttavia, era già stata evidenziata nell'ambito di precedenti ricerche. Biscaldi (2021), ad esempio, intervistando i docenti italiani durante il periodo pandemico ha raccolto una rappresentazione precisa degli insegnanti secondo i quali senza presenza in classe non possono esistere relazioni né apprendimento.

L'efficacia delle azioni educativo-didattiche non sono tuttavia direttamente correlate alla sola presenza fisica di corpi in uno spazio, poiché si può essere lontani – fisicamente o cognitivamente – pur essendo presenti in aula (Conte, 2021). Al tempo stesso, rispetto allo studio delle altre discipline, l'attenzione e l'educazione al corpo e al movimento a scuola risulta secondaria, nonostante il loro potenziale valore trasversale e interdisciplinare, in grado di migliorare l'efficacia dei processi di insegnamento e apprendimento (De Angelis, Botes, 2016).

La presenza a scuola dovrebbe riguardare in primo luogo il docente, il suo modo di essere e di porsi in relazione agli altri, i contenuti e la disciplina (Kornelsen, 2006). Creare un clima di fiducia reciproca in cui potersi esprimere liberamente, confrontarsi, ri-scoprire ed esplorare il sapere collegando la teoria alla pratica, rappresentano delle azioni in grado di promuovere e dare concretezza al concetto di presenza. In tale prospettiva la co-presenza in aula di insegnanti curricolari e specializzati diviene preziosa per sperimentare forme di *co-teaching*, gruppi di livello, *cooperative learning*, con evidenti ripercussioni sia da un punto di vista didattico che inclusivo.

3. L'indagine esplorativa

Nel corso dell'anno accademico 2023/24 è stata condotta un'indagine esplorativa con un campione di 371 studenti frequentanti i corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, al fine di comprendere quali siano le loro rappresentazioni relative al costrutto di presenza.

Inizialmente è stato effettuato un *brainstorming* con i gruppi di partecipanti per comprendere cosa significhi il termine presenza. Come si evince dal *Word cloud* (Fig. 1) le parole maggiormente ricorrenti sono: esserci, ascolto, vicinanza, attenzione, partecipazione.

1 Nello specifico, l'insegnamento in presenza è ritenuto molto importante dal 77% dei docenti della scuola primaria, dal 72,1% di quelli della secondaria di primo grado e dal 66,07% di quelli della secondaria di secondo grado (EURISPES, 2024).



Fig. 1: Il Word cloud

Successivamente è stato chiesto ai partecipanti di elaborare una definizione relativa al significato di presenza nei contesti di istruzione e formazione. L'analisi testuale delle risposte, effettuata attraverso il programma *T-Lab*, ha consentito di individuare le parole correlate con maggiore frequenza al termine “presenza”, tra cui alunno, classe, presenti, ascolto, partecipare. Di particolare interesse risulta essere il legame della presenza con la figura dell'insegnante: se “alunno” rappresenta la parola più frequente, “docente” presenta una correlazione significativamente meno forte (Fig. 2).

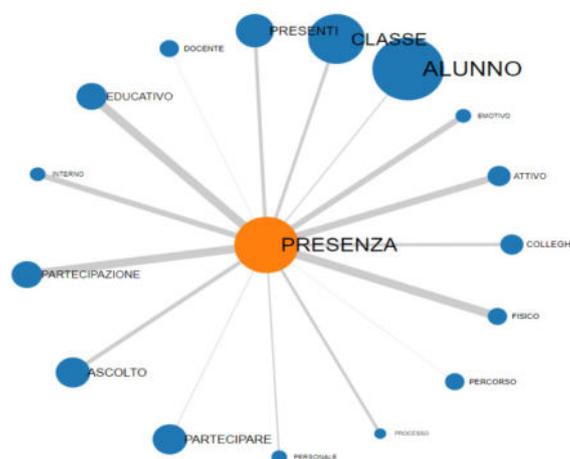


Fig. 2: Le correlazioni lessicali

Dall'analisi delle risposte sono state poi individuate tre principali dimensioni in relazione al dominio della presenza:

- *l'alunno*. Per alcuni docenti la presenza dell'allievo si concretizza nello stare in classe, per altri invece concerne il supporto e l'accompagnamento del discente nel percorso formativo.
- *la relazione docente-studente*. Dalle risposte emerge la centralità delle relazioni, del dialogo, dell'ascolto, della partecipazione attiva, non soltanto tra pari ma soprattutto tra docenti e studenti.
- *il corpo*. Se per una parte circoscritta degli intervistati la presenza riguarda l'essere fisicamente in classe, molte risposte enfatizzano l'importanza di essere parte attiva di un gruppo e perseguire un fine comune.

4. Riflessioni conclusive e prospettive future

L'indagine esplorativa sulla presenza ha concorso all'individuazione di possibili itinerari che convergono in prima istanza verso una maggiore attenzione per gli argomenti strettamente connessi alle relazioni educative nei contesti scolastici.

Diventare insegnanti, districandosi tra i meandri costantemente mutevoli della formazione iniziale e in servizio, implica perlopiù lo studio empirico delle teorie pedagogico-didattiche, anziché la pratica e la riflessione sul processo di insegnamento, vero e proprio elemento sfidante della prassi quotidiana. È dunque a partire dai percorsi formativi che dovrebbe essere prevista e sviluppata con maggiore incisività una pratica laboratoriale in cui sperimentare la professione docente mediante specifiche strategie, quali la simulazione, la drammatizzazione e la conseguente meta-riflessione, capace di promuovere scenari entro cui esperire le relazioni, la presenza, cogliere e affrontare l'imprevedibilità dei processi di apprendimento (Even, 2020).

Secondo tale prospettiva, gli approcci denominati nella letteratura scientifica internazionale *drama-based* (Schewe, 1993; Even & Schewe, 2016), che utilizzano il linguaggio teatrale non finalizzato alla rappresentazione scenica di un testo, bensì quale metodologia che accompagna un articolato processo a servizio della didattica e dell'apprendimento, possono risultare particolarmente efficaci nei percorsi di formazione. Le attività mutuata dalla pratica teatrale rappresentano a tutti gli effetti dei dispositivi adatti per operare con la disabilità nei contesti inclusivi, si basano sull'importanza del corpo, della comunicazione, delle relazioni e delle interazioni, assumono come centrale il ruolo degli studenti e dei docenti per la creazione e la condivisione di esperienze, trasformando il sapere teorico in un sapere pratico (Bailey, 2021).

L'approccio *drammapedagogico* a scuola consente di co-costruire il sapere a partire dai bisogni e dai contenuti legati alla quotidianità e alla realtà, mediante relazioni interpersonali, caratterizzate da presenza attiva, coinvolgimento corporeo-emozionale, fiducia ed entusiasmo (Botes, 2023). Relazioni che possono e devono avere una propria significatività, a partire da quelle tra gli insegnanti dello stesso *team*, tra i componenti del Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione (GLO), riverberandosi conseguentemente sul benessere, sul clima e sulle dinamiche inclusive dell'intera classe.

Riferimenti bibliografici

- Bailey S. (2021). *Drama for the Inclusive Classroom. Activities to Support Curriculum and Social-Emotional Learning*. New York: Routledge.
- Biscaldi A. (2021). Che cos'è dunque questa magia dell'aula? La retorica della presenza nelle scuole italiane ai tempi della pandemia. *Narrare i Gruppi*, 16(2), 129-145.
- Bocci F., Guerini I., & Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *FORM@RE*, 21(1), 8-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10463>.
- Bocci F., Castellana G., & De Angelis B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 435-460. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2675>.
- Botes P. (2023). *Emozioni e movimento nella didattica della lingua. Prospettive teatrali e drammapedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Conte M. (2021). Presenza. *Studium Educationis*, XXII(1), 111-113.
- D.lgs. 297/1994. *Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*.
- D.M. 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- De Angelis B. (2013). *L'ascolto atto cosciente e virtù civile*. Roma: Anicia.

- De Angelis B., & Botes P. (2016). Ripensare la didattica disciplinare attraverso il corpo e il movimento. *Formazione&Insegnamento*, XIV(1), 47-53.
- Dettori G. F., & Botes P. (2023). La progettazione del nuovo Piano educativo individualizzato tra normativa e percezioni dei docenti in formazione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 25-40. doi.org/10.15160/2038-1034/2649.
- EURISPES (2024). *2° Rapporto nazione sulla Scuola e sull'Università*. <https://eurispes.eu/ricerca-rapporto/2-rapporto-sulla-scuola-e-luniversita-2024/>.
- Even S. (2020). Presence and unpredictability in teacher education. *Scenario Journal*, 14(1), 1-10.
- Even S., & Schewe M. (eds.) (2016). *Performative Teaching, Learning, Research – Performatives Lehren, Lernen, Forschen*. Berlin: Schibri Verlag.
- Gaspari P. (2020). *Cura educative, relazione d'aiuto e inclusione*. Roma: Anicia.
- Kornelsen L. (2006). Teaching with presence. *New Directions for adult and continuing education*, 111, 73-82.
- Legge 104/1992. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Mariani A. (Ed.) (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Schewe M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Il paradigma della cura educativa: dignità e processi formativi

Elsa Maria Bruni

Università di Chieti-Pescara
elsa.bruni@unich.it

Abstract

Il concetto di dignità conosce una storia millenaria di trattazione filosofica e una più recente affermazione giuridica. In analogia a quanto avvenuto per i diritti umani, la dignità come categoria nell'ultimo ventennio ha tuttavia vissuto una riscoperta, finendo per imporsi come centrale in ogni discorso sulla formazione. Presupposto di ogni intenzionalità educativa, si fa ricorso al principio di dignità essenzialmente per indicare la rotta verso riconoscimenti sempre più estesi e concreti di diritti delle persone, di inclusione, di partecipazione attiva di ciascuno nel proprio contesto di vita, di risposta ai bisogni formativi, complessi e speciali, di ogni essere umano. Muovendo da queste premesse, il contributo riflette sul concetto di dignità, di sostegno e di cura nel tentativo di spingere la ricerca oltre il paradigma sostanzialmente statico dell'integrazione scolastica e della figura dell'insegnante di sostegno, da concepirsi concretamente come risorsa specializzata dell'intero sistema scolastico.

Parole-chiave: formazione, dignità, diritti umani, cura, sostegno

1. Premessa semantica

Così come è noto e condiviso, nei discorsi sull'educazione esistono termini ricorrenti che nascono nel mondo antico, alle origini della cultura occidentale, e che nel corso del tempo, pur conservando la forma, si sono allontanati dal significato iniziale e dal primigenio contenuto (Bruni, 2023).

Accade che alcuni termini siano usati e spesso abusati anche nel linguaggio specialistico, perdendo la capacità di significare la complessità educativa, riducendo la propria portata semantica fino a delinearne solo parzialmente i contorni dei fenomeni e dei processi educativi (Bonetta, 2017; Sibilio, 2023).

Accanto a vocaboli-chiave come "formazione" o come "scuola", che oggi qualificano qualcosa di diverso e persino contrastante rispetto agli originari *paideia* e *scholé*, anche per "dignità" è rintracciabile una distonia fra parola e significato che ha condizionato l'idea di educazione e in modo particolare ha vincolato le pratiche pedagogico-didattiche. Per il termine "dignità", inoltre, accanto all'attenzione crescente in molteplici ambiti di ricerca (dal politico al sociale, dal culturale al religioso, dal morale al bioetico e pedagogico) che rende il ricorso al tema immediato e quasi banale, esiste in parallelo il rischio di finire, parlandone, in equivocazioni, in attribuzioni di significati contrapposti, in visioni antitetiche. La prospettiva di dignità umana come dote naturale ha provocato una considerazione universalistica: sono stati i Padri della Chiesa a promuovere la concezione secondo la quale tutti gli uomini, in quanto immagine e creature di Dio, siano dotati di un posto, dunque di una dignità, speciale nel mondo. La dignità umana di conseguenza è una dote che l'uomo possiede e non va negoziata. Essa deve essere solo rispettata come qualcosa di sacro.

Nell'accezione di valore, al contrario, la dignità umana dipende dalla capacità di autodeterminarsi dell'uomo. Non c'è Dio, non è la natura umana a garantire l'incondizionato rispetto che si deve all'individuo. Al contrario c'è la libertà come spinta per l'essere umano verso la conquista e l'assunzione di una forma, della propria forma; è l'uomo che assume su di sé il compito di convertire in positivo la sua esistenza negativa perseguendo la via della ricerca di senso nella relazione che, sola, può assicurare la parte mancante per ricomporre la totalità. Il suo agire nel mondo determina il riconoscimento della sua dignità, il riconoscimento cioè di un suo valore.

L'antinomia fra la teoria della dotazione e la teoria della prestazione ha, dunque, camminato paral-

lealmente nei diversi ambiti scientifici generando un'*impasse* fra letture talvolta astratte, valide per l'essere umano in generale, e talvolta troppo specifiche, legate cioè non alla fattura ontologica della dignità ma alla capacità del singolo di farsi artefice del proprio destino.

2. La categoria dignità nel discorso educativo

Come dunque la storia dei diritti umani, anche quella del principio di dignità ha vissuto l'ambivalente destreggiarsi fra visioni obiettiviste e visioni soggettiviste; fra l'ancoraggio all'idea dell'uomo in astratto, basata sulla necessità che a tutti gli esseri umani si debba eguale trattamento, e una lettura dell'uomo in concreto, giustificata dalla necessità di un trattamento differenziato (Becchi, 2022).

Si pensi ad esempio alla proliferazione dei diritti umani e in parallelo all'estensione semantica di dignità in riferimento alla natura e alla persona: dall'uomo in astratto all'uomo considerato in concreto considerandolo nella miriade delle diversità che gli possono discendere dall'appartenere a un gruppo piuttosto che a un altro, dall'essere donna piuttosto che uomo, dall'essere giovane piuttosto che anziano, dall'essere sano piuttosto che malato; e poi dall'uomo concreto ci si è spinti oltre alla tutela delle generazioni future, a quella dei soggetti non umani, agli animali e persino alla natura vegetale (Bobbio, 1990; Vincenti, 2009; Flick, 2015; Turco, 2018; Mancuso, 2023; Nussbaum, 2023).

E poi si arriva persino a parlare di dignità umana consegnandola alla negazione dell'uomo, parlando con naturalezza di vita indegna quando si giustifica la soppressione di feti malformati o promuovendo una morte degna per legittimare l'eutanasia (D'Agostino, 2004). A rendere dunque una persona o una cosa degna interviene una valutazione soggettiva, un giudizio che si avalla tramite il ricorso funzionale a elementi oggettivi.

Così nel corso del tempo a una interpretazione metafisica originaria si è affiancata una visione o un'ideologia secolarizzata che ripone fiducia solo sull'uomo, sulle sue forze, sul suo prendere-forma. La dignità in questo caso si immanentizza e l'uomo deve conquistarsela autoderminandosi. La dignità si conquista e si può perdere, è un valore, ha un prezzo parafrasando Hobbes (1651) e dipende dal riconoscimento degli altri.

E che significato assume la dignità nel discorso educativo? Quali ricadute le accezioni di dignità hanno conosciuto e conoscono nella pratica e nei luoghi della formazione?

Se ci si posiziona sul versante della riflessione teoretica, le scienze umane tutte, comprese quelle educative, nel passaggio fra le epoche e a partire in special modo dal secondo dopoguerra hanno contribuito alla elaborazione di nuovi modelli interpretativi dell'educazione, dell'istruzione e della formazione dei soggetti considerati e singolarmente e socialmente. La decostruzione dei problemi educativi e delle pratiche scolastiche tradizionali ha riletto più in profondità i processi dell'insegnamento, dell'apprendimento, della crescita umana, del prender-forma delle persone, della centralità della relazione umana ed educativa (Mariani, 2021), della forza della motivazione interiore, del desiderio, dell'ir-razionale (Bruni, 2015). Allo stesso tempo le pratiche didattiche sono state radicalmente ispirate a principi diversi rispetto a quelli caratteristici della società conformistica, quella borghese, dove la riproduzione faceva da imperativo limitando a zero le possibili, divergenti, forme di realizzazione personali e dove le modalità di insegnamento, e quelle di apprendimento su di esse modellate, ricalcavano la perversione del "dover essere", dell'autoritarismo e, per forza di cose, dell'esclusione.

È nel solco di questa rivoluzione culturale-sociale-scientifica che la dignità si fa centrale e si carica di valore. Come tema e come problema è coinvolta nell'intimo della nuova configurazione pedagogica che presuppone la formazione dei soggetti (nuovi e plurali) in modo critico e dialettico, complesso e denso di istanze inedite. Da questa prospettiva la dignità si fa agente influente sulla struttura e sulle funzioni del sapere-pedagogia chiamato a regularsi e a farsi sempre attuale e attualizzabile. La dignità come categoria esercita la funzione di interrogazione e validazione dell'epistemologia e della metodologia della pedagogia; la dignità è dunque un dispositivo riflessivo della pedagogia stessa.

La dignità come paradigma del sapere pedagogico tocca piani diversi e attiva processi molteplici. Essa si fa compito di una rinnovata teoria/pratica sociale ed educativa. In altre parole, la dignità diventa la voce che più che mai interroga criticamente e problematicamente il sapere pedagogico nella sua struttura. Lo orienta verso l'interpretazione, la comprensione, la messa a confronto, l'attivazione di prassi capaci di governare le forme del rapporto fra bisogni e aspettative umane molteplici, speciali, differenti, e fra culture. E lo fa in vista di un agire comune nutrito di responsabilità, di responsività, di cura, di dialogo e di tensione a valorizzare le differenze e le specificità dell'altro (Bruni, 2016; Mortari, 2023). Diventa impegno, intenzionalità, appello ancor più avvertito in situazioni speciali.

3. Formare fra dignità, cura, sostegno

La dignità, come si è sottolineato, è presupposto, compito e sfida della pedagogia. È un tema/problema radicalmente pedagogico. In teoria e in pratica chiama all'elaborazione e alla realizzazione delle condizioni necessarie affinché ciascun individuo riesca nella sua formazione umana, che necessariamente sollecita la possibilità di ciascuno a sperimentare la propria vocazione ontologica a uscire da sé, partecipando alla comunione con gli altri.

Reclama l'adozione di esperienze mentali e relazionali in linea con gli intrecci e ibridazioni dell'attualità sociale e umana. Agisce come congegno per individuare sempre più "umane" prospettive di pensare e fare formazione. A partire dalla ricerca di epistemologie in grado di comprendere la complessità sociale, umana, cognitiva; a partire dai luoghi della formazione, dalla scuola come luogo principalmente di socializzazione e di relazioni di cura; a partire dal profilo e dalla formazione degli insegnanti, dalla continua ridefinizione e personalizzazione del progetto educativo, dalla tensione all'inclusione ancora *in fieri*, dalla dimensione del sostegno educativo come prassi collettiva e individuale (Bertagna, 2023).

La sfida di questo momento sta, allora, nel saper cogliere e nutrire la nuova intenzionalità educativa che si è venuta delineando negli ultimi decenni. Questa prospettiva culturale e formativa, di ricerca e pratica, mirando a interpretare la pluridimensionalità della realtà umana per rispondere ai reali bisogni di formazione e soprattutto di trasformazione, ha invertito il *modus* tradizionale di pensare l'educazione, svincolandola dall'adesione allo stampo razionalistico-deterministico di leggere il mondo, la società e le persone che in essa si formano (Bonetta, 2007). Qui la dignità trova spazio e dà slancio a questo nuovo indirizzo di studio sui processi educativi. Lo fa, imponendo per necessità, pena la perdita di qualsiasi ancoraggio alla realtà, l'oltrepassamento di regolamentazioni metodologiche lineari e modalità di indagine di stampo meccanicistico. Lo fa, conducendo sulla via dell'apertura alla ricerca educativa, non più dell'ideale e dell'ordine, bensì della pluralità, della dialogicità, e dunque di un'idea di dignità che, legittimata giuridicamente dopo la seconda guerra mondiale come principio morale, si fa origine, centro e fine di quel vitale impegno comune a fare vita collettiva, a fare comunità educative, a fare classe.

Dignità si fonde con cura, con dialogo, con sostegno ergendosi a paradigma di una coscienza pedagogica per l'inclusione, sempre sotto analisi e sempre al centro della riflessione.

E nella pratica pedagogico-didattica tale assunto ruota intorno alla convinzione che a garantire la qualità delle azioni educative sia la qualità delle relazioni umane, perché l'azione educativa è più di ogni cosa un'azione di cura (Canevaro & Ianes, 2022).

La cura si situa in questo modo nella formazione, nella misura in cui ne è sostegno e orientamento. Assume i contorni di un esercizio-processo *lifelong*, che continua cioè per tutto l'arco della vita di una persona, che cambia e si riposiziona, che non può risolversi nella dimensione intimistica ma presuppone l'altro (Mortari, 2013). La cura nei luoghi tutti dell'educazione garantisce il riconoscimento della dignità di ciascuno.

Nei contesti di apprendimento e di insegnamento la preoccupazione verso l'altro presuppone la tensione a costruire ambienti relazionali all'interno dei quali si attivino comportamenti di cura: l'agire del-

l'educatore si caratterizza in virtù dell'attenzione e del riguardo che mostra per i vissuti e per le esperienze dell'allievo, per i suoi modi di vivere l'esperienza educativa, per i suoi modi di elaborarla, per i suoi stili cognitivi e affettivi (Goldstein, 1999).

L'intervento educativo, lungi dall'affidarsi a dispositivi ermeneutici standardizzati e teso a favorire lo sviluppo integrale della persona-allievo (Cambi, 2009; Mannucci & Collacchioni, 2012), si organizza (deve organizzarsi) intorno ai principi della cura, della dignità, del sostegno e fa leva su una revisione delle posizioni che a lungo hanno prevalso. Accetta la dislocazione dell'attenzione che, tradizionalmente prestata alla figura e al ruolo dell'educatore, ora si sposta davvero sull'allievo e sui suoi profili, essenziali-cognitivi-affettivi (Bellingreri, 2011).

L'intervento educativo in questa prospettiva è impegno e, come scrive d'Alonzo (2018), è un atto di giustizia, che sintetizza le istanze di cura, di sostegno, di dignità e che, a maggior ragione in situazioni speciali, richiede sì abilità e competenze professionali ma reclama sensibilità perché "percepriamo questo appello: continuamente, anche nel silenzio della nostra azione educativa, avvertiamo il richiamo forte, insistente, ineludibile che di per sé esercita la condizione della disabilità, di disturbo specifico dell'apprendimento" (p. 25).

Riferimenti bibliografici

- Becchi P. (2022). *Il principio dignità umana*. Brescia: Morcelliana.
- Bellingreri G. (2011). *Pedagogia dell'attenzione*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2023). *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*. Roma: Studium.
- Bobbio N. (1990). *Le età dei diritti. Dodici lezioni sui diritti fondamentali*. Torino: Einaudi.
- Bonetta G. (2007). Dall'integrazione all'inclusione: il modello italiano. *Pedagogia Oggi*, 3, 6-14.
- Bonetta G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
- Bruni E.M. (2015). Il senso dell'agire educativo e la formatività della relazione. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, 21, XI, 53-72.
- Bruni E.M. (2016). Educazione e affettività. Per una pedagogia del desiderio. In Ead. (Ed.), *Modi dell'educare* (pp. 49-82). Lanciano: Carabba.
- Bruni E.M. (2023). Lessico pedagogico e realtà educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1 (1), 20-24.
- Cambi F. (a cura di) (2009). *Sul canone della pedagogia occidentale*. Roma: Carocci.
- Canevaro A., Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- D'Agostino F. (2004). *Parole di bioetica*. Torino: Giappichelli.
- d'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Flick G.M. (2015). *Elogio della dignità*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
- Goldstein L.S. (1999). The Relational Zone: The Role of Caring Relationships in the Co-construction of Mind. *American Educational Research Journal*, 36 (3), 647-673.
- Hobbes T. (1651). *Leviathan*. Trad. it a cura di G. Micheli (1987). *Leviatano*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mancuso S. (2023). *Fitopolis, la città vivente*. Roma-Bari: Laterza.
- Mannucci A., & Collacchioni L. (2012). *Emozioni, Cura, Riflessività. Valorizzare le differenze per promuovere la formazione di ognuno*. Pisa: ETS.
- Mariani A. (Ed.) (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2023). *Sull'etica della cura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nussbaum M.C. (2023). *Justice for Animals: our collective responsibility*. New York: Simon and Schuster.
- Sibilio M. (2023). *La semplicità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*. Brescia: Scholé.
- Turco G. (2018). *Dignità e diritti. Un bivio filosofico-giuridico*. Torino: Giappichelli.
- Vincenti U. (2009). *Diritti e dignità umana*. Roma-Bari: Laterza.

“Anche una parola cambia tutto”.

Un’indagine esplorativa su pregiudizi, linguaggio e rappresentazioni di e con un gruppo di futuri/e insegnanti

Barbara Centrone

Università degli Studi di Roma Tre
barbara.centrone@uniroma3.it

Abstract

Le rappresentazioni socio-culturali della *diversità* e della *normalità* (Hall, 1997) di cui gli insegnanti sono portatori, più o meno consapevolmente, condizionano le scelte pedagogiche (Foucault, 1976; Vadalà, 2011), determinando talvolta la trasformazione del contesto scolastico in uno spazio categorizzante e normativizzante (Canevaro, 2013; Medeghini, 2015; Ianes et al., 2010; Bocci, 2019). Collocandosi all’interno di un progetto di ricerca più ampio e ancora in corso, il presente contributo presenta gli esiti di un’indagine esplorativa condotta durante due canali del laboratorio *Pedagogia Inclusiva e Disability Studies* (previsto all’interno del corso di laurea magistrale *Scienze della Formazione Primaria*, presso l’Università degli Studi “Roma Tre”). Attraverso un questionario costruito *ad hoc* e somministrato *ex ante*, per il quale si è fatto ricorso alla foto elicitazione (Giorgi et al., 2021), e l’osservazione sistematica delle attività didattiche e dei momenti di discussione collettiva, sono stati indagati i pregiudizi e il linguaggio propri di un gruppo di 159 future/i insegnanti. Il contributo riporta inoltre gli esiti di una riflessione collettiva durante la quale gli/le studenti/esse stessi/e hanno provato a individuare quali modelli interpretativi e rappresentazionali della disabilità fossero presenti nel loro immaginario e come condizionassero il modo di interpretare la disabilità e di concepire l’inclusione scolastica.

Parole chiave: disabilità; normalità; insegnanti; analisi partecipata

«L’inclusione deve essere per tutti e se non iniziamo noi docenti a metterci in discussione e a superare i nostri pregiudizi non possiamo pretendere che lo facciano dei bambini» (partecipante al laboratorio).

1. Introduzione

All’interno del laboratorio di Pedagogia Inclusiva e Disability Studies, previsto nel corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria presso l’Università degli Studi “Roma Tre”, sono state progettate attività *ad hoc* con l’obiettivo di co-costruire con gli studenti una consapevolezza critica e strumenti di analisi e problematizzazione intersezionale degli stereotipi e delle rappresentazioni delle diversità. Tra le finalità vi è il condurre gli studenti alla consapevolezza di come tali rappresentazioni influenzino il proprio agire pedagogico, le scelte didattiche e la relazione educativa e come la percezione che si ha della realtà risenta del lessico che si utilizza per descriverla (Gheno, 2022; Foucault, 1976).

Il presente contributo riporta i dati raccolti e costruiti mediante l’analisi delle risposte fornite a sollecitazioni diversificate — tramite tre piattaforme online gratuite — e le note di campo registrate durante momenti di discussione collettiva circa le rappresentazioni e il linguaggio emersi sul tema della disabilità¹.

1 Durante le attività e nelle sollecitazioni ho utilizzato *disabile* e non *persona con disabilità* perché mi posiziono come persona disabile e utilizzo il linguaggio *identity first* per autodeterminarmi, essendo la condizione di disabilitazione determinante in ogni aspetto della mia vita.

CATEGORIA		“DISABILE”	“DISABILITÀ”
Modello bio-medico	Difficoltà, in difficoltà	36	13
	Deficit, mancanza	19	23
	Menomato/menomazione	5	7
	Handicappato	6	0
	persona con impairment, impairment	3	7
	Non abile, inabile, non in grado di, non capace	14	5
	Diversamente abile, con diverse abilità, abilità diversa	7	1
	Mancanza di arti, senza arti, non avere un arto	6	9
	Fatica	13	22
	Cura	7	5
	Diagnosi, avere una patologia, soffrire di una malattia	3	8
Inspiration porn	Coraggio	8	4
	Forte, forza, forza interiore, resilienza	25	25
	Esempio	2	2
Retorica della compassione e dello scambio	Compassione	26	11
	Aiuto, da aiutare	23	12
	Tenerenza	5	2
	Accettazione, tolleranza	10	19
	Accoglienza	6	8
	Bisognoso, fragile, fragilità	17	8
	Risorsa, arricchimento	11	20
	Opportunità, possibilità	7	9
	Bellezza, bellezza nella diversità	0	3
	Da includere, che va incluso	5	0
Retorica della tragedia personale	Sofferente, sofferenza	4	3
	Solitudine	2	4
	Limite, limite sociale	7	3
	Vita difficile, tutto difficile, vita dura	3	5
	Paura, fa paura, spaventosa	5	15
Retorica della specialità	Speciale, specialità	16	1
	Unico, unicità, valore aggiunto, particolarità	8	7
	Bisogni speciali	5	0
	Gentilezza, creatività, ingegno	0	5
Rapporto con l'ambiente e responsabilità sociale	Inclusione	15	13
	Integrazione	0	8
	Barriera, barriere	5	2
	Discriminato, discriminazione, escluso, emarginato	12	9
	Pregiudizio	0	4
	Svantaggio, svantaggiato	3	7
	Pari opportunità	3	0
	Diritto ad essere incluso	2	0
	Diritto all'adulità	2	0
	Sostegno	3	7
	104	2	5
	Pei	2	2
	Personale formato	0	1
Costrutto	0	1	
Frequenza statistica	Differente, diverso, diversità	52	17
	Fuori norma, atipico, strano, eccezione	10	8
	Normale	3	0
Riferimento a condizioni specifiche o ausili	Persona in carrozzina, sedia a rotelle	12	3
	Fisica, intellettuale, sociale, linguistica	0	9
	*Cieco	3	0
	*Down	2	0
	*Autistico	2	0

Tab. 1 - Analisi tematica e confronto delle nuvole «disabile» e «disabilità»

Benché non riportato nella Tab.1, in riferimento a *disabile* il termine *persona* occorre 31 volte: durante la discussione il motivo è stato ricondotto alla mia scelta di utilizzare un linguaggio *identity first* anziché *person first*, il che ha fornito l'occasione per spiegare a chi aveva scritto *politically incorrect* le ragioni di tale scelta.

In aula molto tempo è stato dedicato alla discussione sulla categorizzazione di termini riferiti a condizioni specifiche (*cieco*: 3; *down*: 2; *autistico*: 2): è emerso un consenso maggioritario riguardo al loro inserimento nella categoria «Riferimento a condizioni specifiche e ausili» che comprende anche alcuni tipi di disabilità (*fisica, intellettuale, sociale*); tuttavia, un gruppo minoritario ha proposto di inserirli in quella «Modello bio-medico», poiché termini clinici. Per sciogliere i nodi o anzi complessificare la riflessione, ho fornito una panoramica sui processi storico-culturali e politici di riappropriazione dal basso di termini clinici, a lungo e tutt'oggi utilizzati in modo patologizzante, da parte delle comunità di persone *disabled* per autodeterminarsi³.

Dalle riflessioni sulla tabella è emerso come talvolta i confini tra atteggiamento compassionevole (Centrone et al., 2023), *pornografia ispirazionale* (Young, 2012) e retorica dello *scambio* (Bocci & Straniero, 2020) diventino sempre più labili: la persona disabile è spesso descritta come *fonte d'ispirazione*, un *esempio di resilienza* per il suo *coraggio*, la sua *perseveranza* e la sua *forza*; allo stesso tempo, è infantilizzata (Genova, 2021) e considerata come *bisognosa di aiuto*, che può essere fornito dalle persone abilitate che vengono arricchite da questo contatto con la disabilità, concepita come *un'opportunità*.

Benché ricorra una sola volta, il termine *costrutto* è stato oggetto di una viva discussione che ha visto inizialmente una polarizzazione tra chi sostenesse si tratti invece di qualcosa di *naturale* e chi ha manifestato posizioni più vicine al modello bio-psico-sociale (World Health Organization, 2007) e che mi ha permesso di guidare i partecipanti a riflessioni più approfondite sui processi socio-culturali di disabilitazione sociale (Bellacicco et al., 2022) in riferimento anche a termini da loro emersi quali *fatica* e *vita difficile*.

2.2. Questionario con foto elicitazione

La somministrazione del questionario Q1-Pids è avvenuta a distanza in modalità anonima e asincrona attraverso *Google Moduli* per stimolare, mediante la foto-elicitazione (Giorgi et al., 2021), riflessioni a partire da due fotografie, come mostrato nella Fig. 2 e nella Fig.3.

	1) Descrivi l'immagine:
	2) Penso che la persona nella foto sia
	3) Cosa pensi/provi guardando questa foto?

Fig. 2 - Prima fotografia della foto elicitazione

3 Per approfondire la questione si rimanda alle rivendicazioni delle persone down e della comunità autistica riguardo il linguaggio *identity first* (Marocchini, 2024).



Fig. 3 - Seconda fotografia della foto elicitazione

Nel descrivere le foto, 59 risposte hanno fatto esplicitamente riferimento al fatto che la ballerina non avesse le braccia (*mancanza di...; balla anche se non ha le braccia*) e ci sono state 73 occorrenze per la frase «calciatori senza una gamba».

Nel rispondere alla seconda domanda, la condizione di disabilità è esplicitamente nominata solo in 5 risposte in riferimento alla fotografia della ballerina e in 18 risposte in riferimento ai calciatori, la cui *dipendenza* dall'ausilio delle *stampelle* occorre 15 volte.

Come si può ben immaginare è stata la domanda in cui si è chiesto di esplicitare pensieri e stati d'animo suscitati dalla visione della foto quella in cui le risposte rimandano a retoriche discorsive abiliste: per la ballerina si prova *compassione* (13) ma soprattutto *ammirazione* (92) in quanto *esempio* (25) *per la sua forza* (41), *determinazione* (14) e per il *coraggio* (13) di *andare oltre le sue difficoltà* (34).

Per i giocatori di calcio si provano per lo più *ammirazione* (76), e *compassione* (33), ma persino *disagio* (12), *tenerenza* (8) e *stupore* (14): gli sportivi sono visti come *un esempio* (43) e che sia *motivante* (47) osservare la loro *forza di volontà* (31), *determinazione* (46) e *tenacia* (87) *nonostante* la disabilità (83).

Le risposte che fanno riferimento unicamente alla passione, alla professionalità – e nel caso della ballerina all'espressione concentrata del volto con descrizioni non riconducibili al modello bio-medico del deficit né all'*inspiration porn* sono, rispettivamente per le due fotografie, 23 (14,7%) e 4 (2,52%).

Nel confrontare in un secondo momento le suggestioni legate alle due fotografie e le note di campo raccolte durante le discussioni in aula, ritengo interessante riflettere brevemente attraverso una lente intersezionale su alcuni aspetti⁴: sebbene le risposte possano essere ricondotte a diversi modelli interpretativi della disabilità, quali il modello benefico (Gardou, 2006), il modello del deficit (Oliver & Barnes, 2013) e a retoriche presenti nell'immaginario come quella del *super crip* (Vadalà, 2013), della tragedia (Oliver, 1990) e dell'*inspiration porn* (Young, 2012; Centrone et al., 2023), è altrettanto vero che entrano in gioco caratteristiche identitarie, socioculturali e contestuali che modificano la percezione della persona rappresentata perché si legano a stereotipi e pregiudizi radicati nell'immaginario dell'osservatore.

Ad esempio, si nota che nel descrivere le persone raffigurate, il 100% dei partecipanti esplicita e nomina la condizione di disabilità/l'impairment, mentre nessuno menziona l'appartenenza etnica. Ci si può chiedere se ciò sia dovuto a una scarsa consapevolezza dell'importanza delle caratteristiche identitarie o a un *bias* derivante dal fatto che il focus delle attività laboratoriali è sempre stato sul tema della disabilità.

4 Per motivi di spazio, analisi più approfondite troveranno spazio in futuri contributi.

Un ulteriore aspetto interessante riguarda il fatto che, per la ballerina, nessuno ha esplicitato il genere – donna/femmina/ragazza, mentre per i calciatori 95 risposte (59,75%) contenevano i termini *uomini* o *ragazzi*.

È anche interessante notare il diverso impiego del medesimo termine: la parola *forza*, ad esempio, è stata utilizzata per indicare la *forza morale* nel caso della ballerina, riferendosi al ballare *nonostante le difficoltà*; nel caso dei calciatori, invece, nell’accezione di *forza fisica* impiegata per praticare lo sport con gli ausili e *senza una gamba*. Questo evidenzia come sia più facile considerare il professionismo sportivo quando si tratta di uomini e di uno sport riconosciuto come tale, e la difficoltà a percepire una donna come professionista e la danza come un vero e proprio sport.

2.3 Brainstorming sul concetto di bambino normale?

L’ultima attività riportata in questo contributo ha previsto un brainstorming condotto online tramite la piattaforma gratuita Padlet.com.

La consegna recitava: “Scrivi liberamente quali caratteristiche ritieni debba avere un bambino normale”.

Successivamente sono stati invitati a leggere tutti i contributi emersi e a riflettere collettivamente su una possibile categorizzazione, riportata qui di seguito (Tab. 2).

neurotipico, intelligente, organizzato, autonomo, sveglio, curioso di imparare, attento, creativo, divergente	Caratteristiche cognitive
sorride, spensierato, giocherellone, silenzioso, scherzoso, calmo ma non troppo, tranquillo, socievole, tranquillo a casa, simpatico, felice, non fa troppi capricci, sempre felice, cordiale ma non invadente, pacato ma intraprendente	Caratteristiche temperamentali o caratteriali
educato, rispettoso, dà fastidio ma non troppo, che non rompe le scatole, piange ma non troppo, caratteristiche comportamentali paradossalmente adulte, esegue, lavora in classe e a casa, vivace ma non troppo, che non dà "problemi", i cui comportamenti rientrano in tutto ciò che è accettato nei comportamenti infantili e definito "norma", gli sono concesse marachelle ogni tanto, ama giocare, educato, sa stare seduto, che non è difficile da gestire per gli adulti, sa rispettare le regole quando ce n'è bisogno, è addestrato, mangia tutto	Caratteristiche comportamentali
socievole, gioca con gli altri, non si isola, non dà fastidio, socializza con gli altri, si relaziona con gli altri, socializza facilmente, tanti amici	Sfera della socializzazione
bravo a scuola, non disturba, va a scuola, ascolta la maestra, non ha difficoltà a livello didattico, istruito, bravo in tutte le materie, va tendenzialmente bene a scuola, studioso, è attento e segue, fa i compiti, che fa poche assenze	Caratteristiche afferenti all'andamento scolastico
in salute, bianco, carino, sano fisicamente e mentalmente, segue tutte le fasi dello sviluppo; senza disturbi di vario genere, senza disabilità certificata, non presenta disabilità di alcun tipo, non ha difficoltà; che ha caratteristiche comuni e non diverse; senza problemi di apprendimento, normodotato	Caratteristiche fisiche/salute
famiglia amorevole, ceto medio-alto, va a scuola, ha genitori che lavorano e sono sposati, genitori che lo seguono a casa, fa uno sport/attività ricreativa, ha una famiglia normale, gioca a calcio	Background e privilegi/condizioni che non dipendono da lui/lei

Tab. 2 - Categorizzazione delle risposte date al brainstorming

Come illustrato nella tabella, sono state individuate sette categorie a cui ricondurre le caratteristiche che caratterizzano il *bambino normale*: caratteristiche cognitive, temperamentali/caratteriali, comportamentali, fisiche/di salute, afferenti all'andamento scolastico, alla sfera della socializzazione e il background/i privilegi familiari di provenienza.

3. Conclusioni

I modelli interpretativi della disabilità che emergono con maggiore frequenza, richiedendo un'analisi e una decostruzione approfondite da parte degli insegnanti, sono quelli che tendono a *mostrificare* la persona disabile attraverso processi di sub-umanizzazione o esaltazione della specialità (Centrone, in press; Bellacicco et al., 2022).

Il modello bio-medico del deficit risulta essere quello a cui maggiormente si fa ricorso per pensare alla disabilità – che *fa paura* – e si lega ad altre retoriche: la persona disabile, vista come manchevole, *inabile*, deficitaria, *non in grado di*, va compatita – retorica compassionevole – in quanto portatrice di una tragedia personale (Oliver, 1990) e va inclusa perché può rappresentare un'*ispirazione* (Young, 2012) e un'*occasione di crescita* per le persone non disabilizzate – retorica dello *scambio* (Bocci & Straniero, 2020).

Questa rete di sovrastrutture ingloba anche la retorica della *specialità* (Bocci & Straniero, 2020), ampiamente presente nello storytelling di pubblicità e film, e un linguaggio *politicamente corretto* che utilizza eufemismi come *realtà altra*, *unicità*, *diversa abilità* o *diversa ingegnosità*. Questo atteggiamento sembra suggerire la presenza di un pregiudizio linguistico nei confronti dei termini *disabile* e *disabilità*⁵.

Come sottolineato da una partecipante, il linguaggio e i modi che usiamo hanno un forte impatto: «[...] bisogna pensare prima di parlare perché anche una parola cambia tutto».

La letteratura internazionale difatti conferma che non può esserci inclusione, o meglio, non possono esserci pieno rispetto della persona disabile e abolizione delle barriere disabilitanti, se gli insegnanti mostrano atteggiamenti negativi e pregiudizi nei confronti della condizione di disabilità (Avramidis et al. 2000; Ryan, 2009; Bocci et al., 2019).

Interrogarsi su come decostruirli, e prima ancora prenderne consapevolezza, diventa dunque imprescindibile (Taylor, & Ringlaben, 2012): «Dobbiamo essere un esempio [...] (e) ricordarci che un bambino va bene anche se non è come noi vorremmo che fosse», perché «trasmettiamo aspettative e pregiudizi anche senza verbalizzarli esplicitamente», «quindi dobbiamo fare attenzione all'Effetto Pigmalione».

Le *aspettative di abilità* difatti si configurano come un complesso sistema di credenze e ideali su una serie di abilità che in un determinato contesto socio-politico-culturale ed economico sono ritenute imprescindibili per essere considerati pienamente umani (Goodley, 2014). Queste sono perpetrate da una società meritocratica che porta avanti valori quali l'iper-produttività, l'autonomia e la capacità di assolvere determinati ruoli e l'indipendenza, che talvolta sfocia nell'individualismo (Costantino, in press).

Come decostruire il modello sanista, abilista e normativizzante (Medeghini, 2015; Vadalà 2011) che identifica il corpo normale con il corpo sano, rispondente a canoni di bellezza standardizzati (Schianchi, 2012) e in grado di performare in modo da aderire alle aspettative culturalmente costruite sull'idea di "bambino normale"?

L'analisi tematica e la categorizzazione collettiva hanno fornito agli studenti l'opportunità di assumere il ruolo di ricercatori, consentendo loro di acquisire strumenti di analisi che hanno costituito una base essenziale per sviluppare una profonda consapevolezza del reciproco influsso tra pensiero e linguaggio,

5 Si riconosce la necessità di ampliare in futuro gli orizzonti di ricerca per comprendere i motivi della reticenza nell'utilizzo dei termini *disabile* e *disabilità*.

nonché del loro impatto sull'agire pedagogico. Gli studenti hanno avuto l'occasione di individuare i modelli interpretativi e le rappresentazioni della disabilità presenti nel loro immaginario e di comprendere come queste influenzino il modo in cui interpretano la disabilità e concepiscono l'inclusione scolastica.

In conclusione, alla luce dei feedback forniti dagli studenti stessi riguardo alle attività svolte, emerge l'importanza di progettare percorsi che consentano agli insegnanti in formazione di riflettere attentamente su come l'aspettativa irrealistica, abilista e normalizzante del «bambino normale» e le rappresentazioni socio-culturali della *diversità* e della *normalità* (Hall, 1997) di cui gli insegnanti sono portatori, più o meno consapevolmente, influenzino il proprio credo pedagogico, la relazione educativa e le scelte metodologico-didattiche e valutative (Foucault, 1976; Vadalà, 2011). Questo atteggiamento porta al configurarsi del contesto scolastico quale luogo categorizzante e normativizzante (Canevaro, 2013; Medeghini, 2015; Ianes et al., 2010), e può ostacolare la creazione di un ambiente basato sul rispetto reciproco, sulla cura e sulla convivenza delle differenze (Acanfora, 2021).

Per decostruire il modello sanista, abilista e normativizzante (Medeghini, 2015; Vadalà, 2011) che associa il corpo normale al corpo sano, performante, conforme ai canoni di bellezza standardizzati (Schianchi, 2012) e capace di adempiere alle aspettative culturalmente costruite sull'idea del *bambino normale*, occorre un'approfondita riflessione critica. Questa a sua volta richiede un'esplorazione delle radici politiche e storico-culturali di tali costrutti e dei loro effetti sulle percezioni e sui comportamenti individuali e collettivi.

Un primo passo per consentire agli insegnanti di costruire strumenti di analisi critica e approfondita potrebbe essere quello di sviluppare percorsi formativi che agevolino l'adozione di una prospettiva sociale e strumenti di decostruzione intersezionale che permettano di «separare la persona dal suo comportamento e dal suo contesto familiare» per ragionare su quali assi identitari si configurino come fattori di rischio per discriminazioni e quali come privilegi e «fare qualcosa per stabilire l'equità almeno a scuola».

Riferimenti bibliografici

- Acanfora F. (2021). *In altre parole: dizionario minimo di diversità*. effequ.
- Avramidis E., Bayliss P., & Burden R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16(3), 277-293.
- Bellacicco R., Dell'Anna S., Micalizzi E., & Parisi T. (2022). *Nulla su di noi senza di noi: Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (Ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F., Dimasi E., Guerini I., & Travaglini A. (2019). Diversità e disabilità: come gli insegnanti percepiscono l'inclusione Diversity and disability: How teachers perceive inclusion. *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, 26, 73.
- Bocci F. & Straniero A.M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma TrePress.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Centrone B. (in press). La mostrificazione come processo di discriminazione. Una rilettura secondo la prospettiva dei Disability Studies. *Minority Reports: Cultural Disability Studies*.
- Centrone B., Travaglini A., & Guerini I. (2023). Disabilità e narrazioni animate. Luci e ombre su cui riflettere. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 361-375.
- Costantino E. (in press). Il movimento per la Vita Indipendente. In Valtellina E. (Ed.), *Teorie critiche della disabilità. Uno sguardo politico sulle non conformità fisiche, relazionali, sensoriali, cognitive*. Milano: Mimesis.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Gardou C. (2006). Handicap, corps blessé et cultures. *Recherches en psychanalyse*, 6(2), 29-40.

- Genova A. (2021). I disabili sono» i nostri ragazzi»: lo sguardo sociologico sulla violenza epistemica. *WELFARE E ERGONOMIA*, (2021/1).
- Gheno V. (2022). *Femminili singolari+»: Il femminismo è nelle parole*. effequ.
- Giorgi A., Pizzolati M., & Vacchelli E. (2021). *Metodi creativi per la ricerca sociale. Contesto, pratiche e strumenti*, Bologna: Il Mulino.
- Goodley D. (2014). *Disability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge.
- Hall S. (1997). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage/The Open University.
- Ianes D., Demo H. & Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e la formazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Marocchini E. (2024). *Neurodivergente. Capire e coltivare la diversità dei cervelli umani*. Roma: Tlon.
- Medeghini R. (2015) (Ed.). *Norma e normalità nei Disability Studies*. Trento: Erickson.
- Oliver M. (1990). *The politics of disablement*, London, McMillan. Ed. it., *Le politiche della disabilitazione*, Verona: Ombre Corte, 2023.
- Oliver M., & Barnes C. (2013). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. In *The sociology of disability and inclusive education* (pp. 20-33). Routledge.
- Ryan T.G. (2009). Inclusive attitude: A pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.
- Schianchi M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Taylor R. W., & Ringlaben R. P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Vadalà G. (2011). La riproduzione delle disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali. In R. Medeghini, W. Fornasa (Eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici. Una prospettiva psicopedagogica* (pp. 129-155). Milano: FrancoAngeli.
- World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. World Health Organization.
- Young S. (2012). We're Not Here for Your Inspiration, Blog-ABC Ramp Up (Australian Broadcasting Corporation), <https://blogs.abc.ca/andrewwilson/2016/10/17/your-excuse-is-invalid/> (ultimo accesso 22/05/2024).

La voce delle studentesse e degli studenti universitari sulla disabilità e l'inclusione: una ricerca partecipata all'Università Roma Tre

Barbara De Angelis, Paola Greganti, Andreina Orlando

Università degli Studi di Roma Tre
barbara.deangelis@uniroma3.it

Abstract

Il contributo intende presentare la sperimentazione didattica svolta durante il Corso di *Pedagogia e didattica per l'Inclusione* (Dip. di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, A.A. 2023-2024). Durante l'insegnamento sono stati attivati dei laboratori di gruppo formati dalle studentesse e dagli studenti del corso, molti dei quali con disabilità, DSA o BES, con l'obiettivo di facilitare l'apprendimento e di mettere in moto i processi inclusivi attraverso varie attività riguardanti la valenza inclusiva del contesto accademico che gli stessi studenti e studentesse vivono quotidianamente. Il percorso laboratoriale si è concluso con la presentazione degli elaborati finali, frutto di una pluralità di voci, della partecipazione attiva e del coinvolgimento di tutti e di ciascuno, nei quali, attraverso una molteplicità di linguaggi, sono emerse varie forme di rappresentazione della disabilità e dell'inclusione dal punto di vista degli studenti universitari e sono stati resi visibili alcuni processi di diffusione della consapevolezza dei valori inclusivi.

Parole chiave: didattica universitaria; gruppi di apprendimento; student voice; student agency; cultura inclusiva

1. I laboratori di gruppo misti per la cultura dell'inclusione

Il contributo presenta l'esperienza didattica svolta durante il Corso di *Pedagogia e didattica per l'Inclusione*¹, attivato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione (da ora denominato SdF) dell'Università Roma Tre. Da diversi anni la proposta didattica di questo insegnamento integra 36 ore di lezioni frontali con una attività laboratoriale facoltativa svolta in gruppi formati dalle studentesse e dagli studenti del Corso, molti dei quali con Bisogni Educativi Speciali (BES), con disabilità o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Nell'anno accademico 2023-2024 hanno scelto di frequentare il Laboratorio 144 studentesse e studenti, di cui 3 con disabilità certificata, 14 con DSA, 9 inseriti nel programma Erasmus, 17 provenienti da famiglie immigrate di prima e seconda generazione. I 144 partecipanti sono stati suddivisi in 25 gruppi di lavoro dei quali il 68% ha una composizione mista. Questa percentuale significativa fotografa l'aumento progressivo delle immatricolazioni di studenti con BES, un trend ormai divenuto evidente in tutte le università italiane (Da Re, 2017) e confermato anche nell'Ateneo Roma Tre. Tale fenomeno era già stato oggetto di attenzione fin dall'a.a. 2019-20 quando all'interno del Servizio di tutorato per la disabilità e DSA del Dipartimento di SdF erano stati attivati dei gruppi di studio misti, supportati dagli studenti-tutor alla pari, per garantire una maggiore accessibilità all'apprendimento (De Angelis, 2023a; De Angelis, Botes & Orlando, 2024). Contemporaneamente la proposta laboratoriale inserita nell'insegnamento di *Pedagogia e didattica per l'inclusione* si è consolidata progressivamente, mantenendo costante la finalità culturale di diffondere i valori inclusivi nella comunità accademica.

Nella cornice di questa prospettiva, le attività di gruppo del Laboratorio svolte durante il I semestre

1 Si tratta di un insegnamento di base da 9 crediti di cui è titolare la Prof.ssa Barbara De Angelis, inserito nell'offerta formativa del I anno del Corso di Laurea per Educatori.

dell'a.a. 2023-2024 hanno previsto obiettivi specifici che sono stati diretti verso due finalità: facilitare e rendere più accessibile l'apprendimento degli argomenti oggetto del programma di studio, e favorire lo sviluppo dei processi inclusivi promuovendo e valorizzando la partecipazione, il coinvolgimento, l'agency e il benessere di tutte le studentesse e di tutti gli studenti.

La metodologia privilegiata per condurre il Laboratorio è stata quella del lavoro di gruppo secondo la visione di Francesco De Bartolomeis. Precursore della didattica laboratoriale universitaria fondata sulla ricerca e utilizzata come metodo di apprendimento alternativo ad una didattica pensata come azione unidirezionale e "ambiguamente apolitica" del docente, De Bartolomeis vede in tale interpretazione innovativa del laboratorio uno strumento di trasformazione sociale, ovvero "un metodo di scelta e di operatività culturale secondo sviluppi che incidono sui modi di vita" (De Bartolomeis, 1969, p. 16). In questa ottica formativa e trasformativa la ricerca di gruppo, per essere efficace, deve essere fondata sull'indagine di problemi rilevanti e su procedure utili per tentare di giungere a delle soluzioni significative, e deve legare gli aspetti socio-emotivi dell'attività collaborativa con gli aspetti culturali e intellettuali, finalizzandoli al raggiungimento di risultati di ricerca soddisfacenti. Questo connubio, all'interno del Laboratorio di *Pedagogia e didattica per l'inclusione*, negli anni è stato sempre più potenziato grazie al lavoro svolto con i gruppi misti impegnati ad indagare i temi della pedagogia dell'inclusione, una proposta metodologico-didattica che ha permesso di promuovere la cultura inclusiva attraverso i comportamenti e gli atteggiamenti ad essa correlati coinvolti nelle dinamiche cooperative dell'attività svolta. In un contesto formativo così delineato gli elementi emotivi e sociali implicati nei processi inclusivi, per usare le parole dello stesso De Bartolomeis (1978), "non hanno girato a vuoto in una sorta di formalismo", piuttosto hanno avuto modo di coniugarsi e ancorarsi ai processi di apprendimento con un alto valore gratificante, non rinunciando agli obiettivi di insegnamento propri della didattica universitaria. D'altra parte, la letteratura che si occupa dei fattori contestuali che influenzano la partecipazione degli studenti con BES nel contesto universitario, identifica come barriere le strategie didattiche che non favoriscono l'interazione tra gli studenti (Moriña, 2017), mentre riconosce la rete amicale e di supporto tra pari come uno tra gli elementi facilitatori determinanti (Gibson, 2012).

Con tali presupposti, i contenuti tematizzati nei testi di esame e durante le lezioni frontali del Corso di *Pedagogia e didattica per l'inclusione* hanno rappresentato lo sfondo dell'attività laboratoriale che si è svolta sotto forma di ricerca sul campo esplorativa e partecipata volta ad individuare e indagare la valenza inclusiva dei contesti educativi. In particolare, l'attività di ricerca dei gruppi di lavoro ha approfondito le caratteristiche inclusive dei paesaggi sonori² e delle pratiche sociomateriali³, utilizzando alcuni strumenti qualitativi quali l'osservazione, le interviste, la narrazione autobiografica (individuale e di gruppo). L'indagine è stata circoscritta in modo specifico all'ambiente accademico e agli ambienti limitrofi all'università che le studentesse e gli studenti frequentano assiduamente. Attraverso tale attività di ricerca ogni studentessa e ogni studente ha potuto mettere in pratica le proprie conoscenze teoriche, sperimentare sul campo i contenuti appresi durante il percorso formativo, "imparare facendo" attraverso la realizzazione di un Project Work che ha dato modo a tutti di mettere alla prova capacità analitiche, decisionali, organizzative e operative.

Il percorso condiviso all'interno di ogni gruppo e incentrato sui contenuti dell'insegnamento è stato

- 2 La nozione di *paesaggio sonoro* (*soundscape*) risale alla fine degli anni '70, quando il compositore canadese Raymond Murray Schafer avviò il *World Soundscape Project* presso il Communications Centre dell'Università Simon Fraser. Il termine è stato coniato da Murray unendo il concetto di *sound* (suono) e quello di *landscape* (paesaggio) per indicare come i suoni di una particolare località, così come l'architettura locale, i costumi e le usanze, possono comunicare e raccontare l'identità della comunità che vi abita e, quindi, essere considerati un vero e proprio patrimonio culturale immateriale (Schafer, 1977).
- 3 Con il concetto di *pratiche sociomateriali* si intende indicare il sistema di interazioni reciproche tra artefatti fisici, corpi umani materialmente presenti, narrazioni e rappresentazioni, credenze e habitus socio-culturali, che si relazionano tra loro e con il contesto e che caratterizzano gli ambienti di vita (Harding et al., 2021).

reso ancora più significativo dalla presenza di una pluralità di voci nei gruppi misti ed è stato vivificato dal confronto tra condizioni di vita ed esperienze diversificate.

2. Il diritto alla dignità tra student voice e student agency

La scelta di proporre una ricerca esplorativa partecipata⁴ non è stata casuale. Questo tipo di attività ha permesso di dare voce a tutte le studentesse e a tutti gli studenti e, quindi, ha avuto una duplice funzione: promuovere il loro coinvolgimento attivo al fine di sviluppare i processi inclusivi; utilizzare gli strumenti partecipativi come metodi qualitativi di conoscenza (Denzin & Lincoln, 2018).

In questo senso l'intenzionalità educativa è stata indirizzata a valorizzare la *student voice* e la *student agency* per dare forma sia all'azione formativa del Laboratorio sia alla metodologia di ricerca utilizzata per condurre l'indagine svolta dai gruppi. Gli studenti-ricercatori hanno avuto modo di elaborare le proprie esperienze attraverso i dispositivi narrativi che erano stati costruiti ad hoc; di intervistare altri studenti del loro Corso di Laurea; di realizzare i Project Work di gruppo utilizzando una molteplicità di linguaggi (video, ppt, podcast, narrazioni, musica, canzoni, interviste, esplorazioni, mappe, elaborazioni grafiche, produzioni artistiche). Dare voce agli studenti attraverso tali attività ha permesso di comporre una pluralità di visioni in una complessità condivisa e corale che ha fatto emergere i diversi punti di vista e le variegate esperienze di inclusione degli attori coinvolti in prima persona nel processo, spesso alternative alla visione abilista diffusa (Greganti, 2023), e ha contrastato la tendenza al riduzionismo e alla semplificazione del costruito complesso di inclusione.

Alla luce del pensiero pedagogico di Paulo Freire e di don Milani, riteniamo che dare dignità all'esperienza di ciascuna persona attraverso la parola e i diversi linguaggi sia il presupposto assiologico della realizzazione di ogni diritto umano fondamentale e sia una strada maestra per sostenere gli elementi chiave dei processi inclusivi (Greganti, Orlando & De Angelis, 2022): la partecipazione attiva (auspicata dalla Linee Guida per le politiche universitarie della CNUDD, 2014); il coinvolgimento (elemento cardine della proposta didattica inclusiva universale dello Universal Design for Learning - Cast 2018); l'*agency* (così come viene descritta nella cornice pedagogica del Capability Approach - Sen 1993; Walker et al., 2007). Si tratta di elementi che trovano un punto di incontro nella *student agency*, un processo formativo che si sviluppa proprio in quei contesti che sono in grado di fornire opportunità concrete per stimolare l'azione in prima persona, la scelta, il dare e il prendere voce. D'altra parte, il documento dell'OECD *Learning Compass 2030* (2019), dedicato alle politiche e alla didattica universitarie, parla esplicitamente della *student agency* come elemento cruciale per la promozione del successo formativo e del benessere individuale, per il diritto dei giovani a partecipare in modo autentico e critico alla vita scolastica, universitaria e sociale, per il miglioramento dei contesti formativi grazie all'apporto degli studenti.

La *student agency* è stata incentivata nell'attività laboratoriale del Corso di *Pedagogia e didattica dell'inclusione* attraverso alcune strategie didattiche che, tenendo conto anche dei principi dell'UDL (CAST, 2018; Orlando, 2023), hanno valorizzato soprattutto i gruppi cooperativi, il tutoring, la promozione della scelta e dell'autonomia, l'apprendimento strategico e metacognitivo, l'autovalutazione, la didattica per problemi reali, la didattica laboratoriale, la cura del clima emotivo, il feedback orientato alla padronanza. In tal modo ogni componente è stato coinvolto attivamente nel percorso di ricerca del proprio gruppo e ha potuto fornire un personale contributo all'elaborazione collettiva e cooperativa del Project Work finale. Per facilitare l'interazione all'interno dei gruppi, gli studenti hanno preceden-

4 La struttura e la realizzazione della ricerca sono state proposte in forma semplificata perché si è tenuto conto che i partecipanti-ricercatori erano neo-immatricolati provenienti da percorsi formativi diversificati.

temente ricevuto, durante la fase frontale del corso, specifiche indicazioni sullo svolgimento delle attività, l'organizzazione e il funzionamento dei gruppi di apprendimento cooperativo.

È opportuno sottolineare nuovamente che si è scelto di far svolgere le attività esplorative e di ricerca nei luoghi considerati di prossimità dalle studentesse e dagli studenti, ovvero quegli ambienti che loro vivono e condividono abitualmente. Proprio nei luoghi di vita quotidiani, infatti, prendono forma le esperienze di inclusione, le esperienze dei diritti (Nussbaum, 1993) e, in particolare, il diritto alla dignità, come viene espresso in modo puntuale dalle parole pronunciate da Eleanor Roosevelt⁵: “Dove, dopo tutto, hanno inizio i Diritti Umani? Nei luoghi più piccoli, vicino a casa, così piccoli e vicini da non essere menzionati neppure sulle carte geografiche. Tuttavia, questi luoghi rappresentano il mondo del singolo individuo; il quartiere in cui vive, la scuola o l'università che frequenta; la fabbrica, la fattoria o l'ufficio dove lavora. Questi sono i luoghi dove ogni uomo, donna e bambino cerca eguale giustizia, eguale opportunità, eguale dignità senza discriminazione. Qualora questi diritti abbiano poco valore in quei luoghi, essi ne avranno poco anche altrove”.

Con lo sguardo analitico e critico del ricercatore, le studentesse e gli studenti impegnati nel percorso laboratoriale hanno avuto modo di prendere consapevolezza, attraverso l'ottica dell'inclusione, del modo in cui i diritti umani fondamentali siano effettivamente attualizzati e praticati nei loro contesti di vita.

Il progressivo e complesso processo di valorizzazione della *student agency* che è stato indirizzato all'azione educativa, trasformativa e di empowerment (Drydyk, 2013; Costa, 2014), ha, dunque, fatto emergere nei risultati dei Project Work dei gruppi molte proposte di azioni migliorative del contesto universitario nella prospettiva inclusiva.

3. Ascolto e attenzione ai diritti. La voce degli studenti

Gli studenti-ricercatori, grazie agli stimoli formativi di cui hanno usufruito, hanno acquisito uno sguardo ampio sull'inclusione e sull'accessibilità che è andato oltre l'osservazione dell'ambiente puramente fisico e ha preso in considerazione e valorizzato gli aspetti immateriali e i significati socio-culturali della strutturazione dei contesti. Seguendo le indicazioni loro fornite per la realizzazione del Project Work di gruppo, hanno elaborato delle “mappe dell'inclusione” relative ai contesti esplorati, ovvero delle descrizioni grafiche ragionate degli ambienti prendendo in considerazione gli aspetti sonori e sociomateriali ai quali hanno associato alcune riflessioni sulle valenze inclusive. Attraverso queste mappe le studentesse e gli studenti hanno potuto orientarsi nell'indagine valutando i contesti di vita da loro vissuti quotidianamente, osservandoli da una prospettiva globale ed insieme analitica utile per mettere in evidenza le barriere e i facilitatori presenti. L'esplorazione dei contesti e la realizzazione delle mappe hanno permesso ai partecipanti anche un approfondimento specifico sulla presenza e sul vissuto dei corpi negli ambienti, e, conseguentemente, sulla possibilità di progettare contesti formativi tenendo conto proprio e soprattutto della fisicità dei corpi che li abitano.

In tutti i percorsi di ricerca svolti dai gruppi di lavoro si sono sviluppate intuizioni, idee e proposte, che in alcuni casi hanno dato vita alla progettazione cooperativa di veri e propri prototipi finalizzati a rendere maggiormente inclusivo il contesto universitario e gli ambienti di vita ad esso limitrofi. Un dato significativo si è inoltre rilevato nel frequente utilizzo della Lingua dei segni italiana e dei sottotitoli ai video realizzati all'interno degli elaborati finali. Nella ricerca sul campo, infatti, gli studenti-ricercatori hanno avuto la possibilità di confrontarsi assiduamente con molti colleghi sordi alcuni dei quali hanno partecipato alle attività del Laboratorio coadiuvati dall'interprete LIS. Tutti i gruppi hanno manifestato

5 La citazione si riferisce al discorso pronunciato il 10 dicembre 1948 a Parigi da Eleanor Roosevelt in qualità di Presidente della Commissione incaricata dall'Assemblea generale dell'ONU di redigere la Dichiarazione universale dei diritti umani.

la volontà di dare visibilità ai bisogni molteplici della comunità studentesca, una volontà che è nata dall'osservazione, dalla ricerca sul campo, dai temi del Corso e dall'esperienza laboratoriale inclusiva in cui sono stati coinvolti in prima persona.

L'analisi semantica (Sorzio, 2006) che è stata finora svolta, ed attualmente è ancora in corso sui Project Work realizzati dagli studenti, ha evidenziato tre categorie di nuclei tematici ricorrenti:

Rappresentazioni delle disabilità e dei BES: le idee, le credenze e gli stereotipi impliciti che determinano la percezione che le studentesse e gli studenti hanno delle persone con disabilità o con BES.

Barriere e facilitatori: l'osservazione degli elementi inclusivi del contesto universitario e le strategie adottate per superare gli ostacoli riscontrati.

La voce degli studenti e delle studentesse con BES: la valorizzazione dell'espressione dei bisogni e dei punti di vista degli studenti universitari con BES.

Per esemplificare i nuclei tematici individuati, nei paragrafi che seguono vengono riportate alcune tra le tante riflessioni emerse dalla viva voce delle studentesse e degli studenti ed inserite negli elaborati finali.

3.1 Le rappresentazioni delle disabilità

Nelle parole degli studenti e delle studentesse si ravvisa una progressiva presa di coscienza della presenza di colleghi con BES che vivono quotidianamente gli spazi e le attività universitari:

Studente1 - Gruppo13 *«Nel corso delle attività laboratoriali ho imparato a riconoscere e apprezzare le diverse esigenze dei miei compagni con disabilità, un membro del nostro gruppo ha una disabilità uditiva. Questo mi ha portato a riflettere sull'importanza di un ambiente inclusivo per tutti.»*

Studente2 - Gruppo6 *«Durante il progetto di gruppo finale, abbiamo adottato tecniche di lavoro che tenevano conto delle diverse necessità dei membri del team, inclusi i nostri colleghi con DSA o le nostre colleghe provenienti da altri paesi, come ad esempio scegliere un font che rendesse più leggibili le slide del lavoro che abbiamo presentato. Questo approccio ha reso il nostro lavoro più coeso, oltre che inclusivo.»*

Già da queste brevi citazioni emerge una visione non pietistica nè riduttiva della disabilità che attribuisce importanza all'empowerment, alla partecipazione e al coinvolgimento attivo, elementi che vanno garantiti a ogni componente della comunità studentesca a prescindere dal profilo di funzionamento specifico di ciascuno. In tal senso, in alcuni gruppi di lavoro sono state proposte e messe in pratica alcune attività che hanno assicurato il coinvolgimento attivo di tutti e che si sono rivelate buone pratiche da utilizzare anche in altre occasioni formative, come per esempio, l'utilizzo di una lavagna online per il brainstorming che ha consentito una collaborazione equa e anonima e il superamento della timidezza e delle difficoltà di comunicazione.

Studente4 - Gruppo23 *“Lavorare in un ambiente inclusivo ha cambiato il nostro modo di vedere la disabilità. Invece di focalizzarci sulle limitazioni, abbiamo imparato a riconoscere e valorizzare le competenze uniche che ogni persona può portare al gruppo”.*

3.2 Barriere e facilitatori

Le testimonianze degli studenti-ricercatori offrono uno sguardo puntuale sulle sfide concrete affrontate dagli studenti con BES nell'ambiente universitario che, come tutti i contesti di vita, presenta barriere e facilitatori che limitano o favoriscono la piena accessibilità:

Studente5 - Gruppo17 *“La società, nel nostro specifico l'università, può ostacolare la performance di un individuo sia creando delle vere e proprie barriere, sia non fornendo i facilitatori”.*

Studente6 - Gruppo7 *“Gli ambienti accademici spesso possono limitare il potenziale degli studenti in vari modi. Ad esempio, una mancanza di risorse adeguate come biblioteche ben fornite o con testi digitalizzati*

può rappresentare una barriera significativa che esclude una parte della popolazione studentesca dal pieno godimento delle opportunità educative”.

Studente7 - Gruppo11 *“Un esempio concreto di come un’università possa ostacolare il percorso formativo degli studenti con disabilità è la mancanza di infrastrutture accessibili, come rampe o ascensori funzionanti, che limitano la mobilità. Queste carenze non solo limitano l’accesso all’istruzione, ma anche la possibilità di partecipare pienamente alla vita accademica”.*

L’intento di molti gruppi è stato anche quello di evidenziare come le barriere non siano solo di natura fisica, ma anche relazionale e sociomateriale, tenendo conto che la conformazione fisica degli ambienti è sempre determinata dagli orientamenti culturali e che, quindi, a partire dall’osservazione e dall’analisi interpretativa degli elementi materiali, è possibile individuare le concezioni implicite più o meno inclusive di coloro che li hanno progettato e configurati in un modo piuttosto che in un altro:

Studente9 - Gruppo18 *“Mi piacerebbe avere più spazi liberi in cui confrontarmi con sedie mobili e non fisse: le sedie fisse inibiscono il confronto con tutti, perché non tutti hanno accesso a certi spazi, e questo limite fisico crea anche poca partecipazione. La staticità dei banchi e delle sedie rispecchia una concezione dell’educazione tradizionale e puramente frontale senza considerare le modalità di apprendimento e le esigenze specifiche di ogni studente”.*

Studente10 - Gruppo5 *“Le idee preconette e gli stereotipi sulla disabilità influenzano profondamente la percezione che si può avere delle persone con disabilità, anche se questo spesso non è esplicitamente dichiarato. Ciò può portare a progettare un’infrastruttura o un ambiente universitario senza tener conto delle reali esigenze degli studenti con disabilità o bisogni speciali come la mancanza di sottotitoli durante le lezioni e questo fa sì che gli studenti con particolari esigenze non possono essere autonomi nello studio. In particolare ho scoperto che la mia collega non legava tanto con il gruppo perché si vergognava di dire che non capiva alcune cose”.*

3.3 La voce degli studenti e delle studentesse con BES

L’analisi degli elaborati finali ha portato alla luce un aspetto particolarmente significativo: gli studenti-ricercatori hanno autonomamente riconosciuto l’importanza di dare voce ai loro colleghi con disabilità, in particolare quella visiva e quella uditiva, i DSA o i BES. La consapevolezza del “nulla su di noi senza di noi” (Charlton, 1998) si è sviluppata spontaneamente nel corso delle attività laboratoriali di ricerca, dimostrando da parte dei membri dei gruppi una comprensione profonda della necessità di far emergere direttamente dai soggetti coinvolti gli aspetti inclusivi della loro esperienza formativa. I processi inclusivi promossi attraverso i gruppi misti, hanno sostenuto, attraverso l’esperienza e il dialogo all’interno del gruppo, la capacità degli studenti di ascoltare e di valorizzare le esperienze di coloro che affrontano quotidianamente in prima persona le sfide legate all’inclusione. Ad esempio, in alcuni Project Work gli studenti ipovedenti e ciechi intervistati hanno avuto modo di testimoniare l’inefficacia di alcuni strumenti di sostegno e supporto a loro dedicati che spesso sono progettati e posizionati in modi non adeguati alle loro reali esigenze:

Studente10 - Gruppo1 *“Errore che si commette? È quello di credere di sapere cosa serve alle persone con una disabilità dalla propria posizione di privilegio”.*

Studente11 - Intervistato dal Gruppo25 *“Per me non c’è molto da fare... Il loges⁶ lo metterei sicuramente. Solo quello poi basta, alla fine il bastone lo hai, chi ha qualche residuo visivo come me alla fine si orienta bene”.*

Studente12 - Intervistato dal Gruppo7 *“Mi pare proprio strano che uno studente ipovedente si addentra l’università così da solo a vuoto. Cioè, è chiaro che tu prima ti rivolgi alla cooperativa: qualcosa se ti serve*

6 Il sistema LOGES, acronimo di Linea di Orientamento Guida E Sicurezza, è costituito da superfici dotate di rilievi appositamente creati per essere percepiti sotto i piedi.

un'assistente la fai con lui e prima o poi la impari, oppure ti fai il gruppo di amici e ti organizzi in autonomia con loro. Personalmente ho trovato diverse difficoltà nell'ambiente universitario perché è troppo vasto per essere assimilato correttamente l'utilizzo del LOGES, perché nella stragrande maggioranza dei casi lo trovo errato e più confusionario che utile”.

Studente13 - Intervistato dal Gruppo21 *“Trovo che degli strumenti di navigazione tattili come loges e mappe possono avere una propria utilità, ma solo se sfruttati con la conoscenza dei limiti degli stessi e installati o disegnati con la chiarezza necessaria e in modo adeguato. Cioè, o la mappa brail la metti all'entrata precisa dell'università oppure non serve”.*

Le osservazioni e le testimonianze raccolte evidenziano come le misure e gli strumenti utilizzati per facilitare l'inclusione di studenti con bisogni educativi speciali a volte possono rivelarsi delle barriere piuttosto che fungere da facilitatori.

4. Conclusione

La progettazione didattica delle attività di Laboratorio, come descritto nel presente contributo, ha voluto incentivare il coinvolgimento, la partecipazione, l'*agency* e il benessere degli studenti e delle studentesse. Tali elementi costituiscono aspetti fondanti della progettazione di contesti formativi inclusivi e sono stati realizzati attraverso scelte metodologiche improntate all'attivismo, all'esperienza cooperativa, alla condivisione del percorso nei gruppi misti.

La messa in pratica effettiva di tali scelte, come già sostenuto in precedenti occasioni, ha confermato che la partecipazione attiva e il coinvolgimento nelle attività formative di gruppo garantiscono condizioni di benessere per tutti quando sono attivamente concretizzate in elementi strutturali della didattica che inseriscono il processo formativo in un clima emotivo, relazionale e sociale positivo tale da supportare i processi di inclusione e l'accessibilità all'apprendimento (De Angelis, 2017).

Come prima riflessione conclusiva, è importante sottolineare quanto la decisione metodologica di progettare un percorso laboratoriale ispirato alla pratica didattica universitaria di De Bartolomeis si sia dimostrata una efficace strategia inclusiva capace di migliorare l'accessibilità di tutti all'apprendimento.

Inoltre, attraverso l'esperienza diretta di cooperazione inclusiva e di ricerca sui temi dell'inclusione, le studentesse e agli studenti del Dipartimento SdF che hanno partecipato alle attività hanno potuto svolgere un percorso di formazione all'inclusione caratterizzante sia per il loro percorso biografico personale sia per quello professionale di futuri educatori, pedagogisti, insegnanti, un percorso che ha avuto anche il pregio di armonizzare gli apprendimenti di tipo intellettuale e culturale con quelli di tipo socio-emotivo (De Angelis & Greganti, 2022).

Dall'analisi dei Project Work finali scaturisce una ulteriore riflessione, relativa al ruolo dell'azione didattica e alla sua capacità di incidere sulle rappresentazioni della disabilità e dei BES diffuse tra gli studenti e le studentesse. A partire dagli argomenti presentati durante le lezioni frontali del Corso e dallo svolgimento delle attività laboratoriali, nei lavori di gruppo degli studenti ha preso corpo progressivamente la necessità di proporre alcuni interventi mirati a garantire in modo equo e dignitoso il diritto allo studio e alla partecipazione per tutti nell'ambiente universitario. In particolare, le osservazioni degli studenti riguardanti l'inadeguatezza delle infrastrutture fisiche e alcune soluzioni avanzate dai gruppi di lavoro, come l'installazione di banchi mobili, sono state significative proprio perché scaturite dalla riflessione critica da parte degli studenti stessi sulle esperienze di inclusione vissute. Tali esperienze, infatti, sono spesso determinate da pratiche sociomateriali agite secondo una visione abilista che privilegia le necessità di un individuo e di un apprendimento idealizzati secondo gli standard della “normalità” (Greganti & Orlando, 2023), a discapito delle molteplici esigenze specifiche di una pluralità diversificata di persone. Tutte le soluzioni proposte sono state poi orientate ad una progettazione flessibile, sia degli spazi fisici che delle proposte didattiche, riconducibile al paradigma educativo inclusivo universale (CAST, 2018).

Infine, considerando che la componente studentesca appartiene, in qualità di attore attivo, al più vasto sistema universitario, possiamo anche aspettarci a medio e lungo termine che l'azione formativa, apparsa efficace per gli studenti e le studentesse, avrà un effetto indiretto sull'intero ecosistema e contribuirà, quindi, alla crescita della cultura inclusiva della comunità accademica (Boni & Walker, 2016; Ainscow & Messiou, 2018; De Angelis, 2023b), con l'auspicio di fare emergere sempre più fortemente che il presupposto abilista, spesso implicito nelle pratiche didattiche e nelle politiche universitarie, rappresenta un ostacolo all'accessibilità e al diritto allo studio e alla dignità.

A breve termine, già è stato possibile ravvisare, nei suggerimenti avanzati nei lavori di gruppo e caratterizzati dalla viva voce degli studenti con BES, una concreta prospettiva trasformativa delle attuali pratiche inclusive diffuse nel contesto universitario, stimolata dalla proposta didattica coerente con la tradizione attivista che, in quanto tale, ha promosso il cambiamento didattico e sociale (Sannino e Sutter, 2011). È stato così raggiunto l'obiettivo di valorizzare il potenziale trasformativo della voce e dell'azione di ogni studentessa e ogni studente attraverso il potenziamento dell'*agency* di tutti i partecipanti al Laboratorio. Tale obiettivo è stato ulteriormente rafforzato dal fatto che le riflessioni e le proposte emerse negli elaborati finali dei Project Work non sono state limitate alla fase di restituzione in aula del percorso svolto, ma sono state sottoposte anche all'attenzione delle figure istituzionali accademiche responsabili delle politiche inclusive, in vista di una possibile futura riflessione congiunta sulle azioni all'interno dell'ampio *Sistema inclusione* dell'Università Roma Tre (De Angelis, Rizzo, Greganti, Orlando & Schiavone, 2024) del quale gli studenti sono attori imprescindibili.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow M., & Messiou K. (2018). Coinvolgere le opinioni degli studenti per promuovere l'inclusione nell'istruzione. *Giornale del cambiamento educativo*, 19, 1-17.
- Boni A., & Walker M. (2016). *Università e sviluppo umano globale: approfondimenti teorici ed empirici per il cambiamento sociale*. London: Routledge.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Disponibile in: <http://udlguidelines.cast.org> (ultimo accesso 1/04/2024)
- Charlton, I. J. (1998). *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*. Berkeley: University of California Press.
- CNUDD (2014). *Linee guida*. Disponibile in: https://www2.cru.it/cru/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf (ultimo accesso 1/04/2024)
- Costa M. (2014). Agency formativa per l'insegnamento. *Rivista Internazionale di Formazione*, 10, 2, 83-108.
- Da Re L. (2017). Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti. *Apprendimento degli adulti*, 1-234.
- De Angelis B. (2017). *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*. Milano: FrancoAngeli.
- De Angelis B. (2023a). Il Servizio Tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione per gli studenti con disabilità e con DSA durante l'emergenza COVID-19: riflessioni sull'accessibilità all'apprendimento e la promozione della didattica inclusiva nell'alta formazione. In B. De Angelis, V. Carbone, F. Pompeo, & L. Azara (a cura di). *Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione. Volume I*. Roma: Roma Tre Press.
- De Angelis B. (2023b). Progettazione e cultura dell'inclusione per ripensare l'accessibilità alle conoscenze. In A. Carlini, L. Farroni, & M. F. Mancini (Eds.), *Orizzonti di accessibilità. Azioni e processi per percorsi inclusivi* (pp. 14-19). Roma: RomaTre-Press.
- De Angelis B., & Greganti P. (2022). Risorse strategiche per la didattica inclusiva nell'insegnamento dello strumento musicale: l'importanza della dimensione emotiva. In A. L. Rizzo (a cura di). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM: Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*. Milano: Franco Angeli.
- De Angelis B., & Greganti P. (2023). Narrazione di sé e orientamento: buone pratiche per sviluppare l'agentività

- dei giovani NEET. In M. Milana, P. Perillo, M. Muscarà, F. Agrusti (Eds.). *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali* (pp. 331-352). Milano: Franco Angeli.
- De Angelis B., Botes P., & Orlando A. (2024). Il tutor come mediatore nei gruppi di studio misti in ambito accademico per la promozione di contesti di apprendimento inclusivi. *QTimes*, 2, 2024 (*in press*).
- De Angelis B., Rizzo A., Greganti P., Orlando A., & Schiavone A. (2024). Il Servizio di tutorato per gli studenti con disabilità e DSA: l'esperienza del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. *Nuova Secondaria*, 7(XLI), 200-213.
- De Bartolomeis F. (1969). *Cos'è la scuola attiva: il futuro dell'educazione*. Torino: Loescher.
- De Bartolomeis F. (1978). *Sistema laboratori*. Milano: Feltrinelli.
- Denzin N.K., & Lincoln Y.S. (2018). *The Sage handbook of Qualitative Research*. (Vol. 5, pp. 213-263). London: Sage.
- Drydyk J. (2013). Empowerment, agency, and power. *Journal of Global Ethics*, 9, 3, 249-262.
- Gibson S. (2012). Narrative accounts of university education: Socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability & Society*, 27 (3), 353-369.
- Greganti P. (2023). Accessibilità e barriere culturali: progettare contesti tra cultura abilista e cultura inclusiva. In A. Carlini., L. Farroni, M. F. Mancini (Eds.), *Orizzonti di accessibilità. Azioni e processi per percorsi inclusivi* (pp. 66-75). Roma: RomaTre-Press.
- Greganti P., Orlando A., & De Angelis B. (2022). Narrating Oneself To Be(Come) Oneself: Narrative Paths To Combat Gender Inequalities. In N. Camps Casals, M. Canals Botines, N. Medina Casanovas. *Storytelling Revisited 2021: Gender and Health*. Vic: Artyplan.
- Greganti P., & Orlando A. (2023). Alfabetizzazione corporea e inclusione per gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno della scuola dell'infanzia. In I. Guerini (Ed.), *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno* (pp. 119-140). Roma: Roma Tre Press.
- Harding N., Gilmore S., & Ford J. (2021). Matter That Embodies: Agentive Flesh and Working Bodies/Selves. *Organization Studies*, 43(5), 649-668.
- Moriña A. (2017). «Non siamo eroi, siamo sopravvissuti»: l'istruzione superiore come opportunità per gli studenti con disabilità di reinventare un'identità. *Journal of Further and Higher Education*, 41 (2), 215-226.
- Nussbaum M. (1993). Giustizia sociale e universalismo: in difesa di un resoconto aristotelico del funzionamento umano. *Filologia moderna*, 90, S46-S73.
- OECD (2019). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OECD.
- Orlando A. (2023). Accessibilità all'apprendimento nell'Alta Formazione: il ruolo dell'Universal Design for Learning. In L. Farroni, A. Carlini, M. F. Mancini. *Orizzonti di Accessibilità. Azioni e processi per percorsi inclusivi* (pp. 85-92). Roma: Roma Tre Press.
- Sannino A., & Sutter B. (2011). Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: Classical legacy and contemporary developments. *Theory & Psychology*, 21(5), 557-570.
- Schafer M. (1977). *The tuning of the world*. New York: Knopf.
- Sen A.K. (1993). Capability and well being. In M. Nussbaum, A. K. Sen (Eds.), *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Sorzio P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Walker M., & Unterhalter E. (2007). *The capability approach: Its potential for work in education*. London: Springer.

Non binarismo di genere e insegnamento: uno studio di caso

Martina De Castro, Umberto Zona, Sofia Boi, Aurora Bulgarelli, Fabio Bocci¹

*Università degli Studi di Roma Tre
martina.decastro@uniroma3.it*

Abstract

Quando pensiamo a insegnanti, l'immagine che ne scaturisce è abbastanza convenzionale (Bocci, 2002; Zona & De Castro, 2020). Questa raffigurazione è, almeno in parte, confermata dai dati: nelle nostre scuole, le insegnanti di genere femminile rappresentano l'81,4% mentre quelli di genere maschile il 18,6% (MIUR, 31/08/2023). Cosa possiamo dire, invece, di tutti coloro che non si riconoscono nel binarismo di genere? E, soprattutto, come si sentono all'interno di un contesto – quello scolastico – nel quale non sono neanche contemplate, tanto da non rientrare nelle statistiche ufficiali? Queste sono le domande dalle quali si è originata la nostra ricerca, che sul piano metodologico ha assunto la forma di uno studio di caso.

Parole chiave: stereotipi di genere; non binarismo; inclusione; insegnanti.

1. Premessa

Consultando il Portale Unico dei Dati della Scuola (MIUR, 31/08/2023), emerge che, di 943.681 insegnanti che prestano servizio nelle scuole italiane, 768.667 sono femmine (81,4%) e 175.014 maschi (18,6%). Ciò che salta immediatamente all'occhio è come le differenze percentuali siano più marcate nella scuola dell'infanzia – dove oltre il 99% del personale è di sesso femminile – e primaria (95,1% di insegnanti femmine e solamente 4,9% maschi), rispetto alla secondaria di primo e secondo grado (Tab. 1).

	Femmine	Maschi	Totale
Scuola dell'infanzia	103.842 (99,1%)	955 (0,9%)	104.797
Scuola primaria	292.891 (95,1%)	15.235 (4,9%)	308.126
Scuola secondaria I grado	159.478 (76,5%)	48.900 (23,5%)	208.378
Scuola secondaria II grado	212.456 (65,9%)	109.924 (34,1%)	322.380

Tab. 1: Rielaborazione dei dati contenuti sul Portale Unico dei Dati della Scuola [MIUR, 31/08/2024, Esplora Dati (istruzione.it)]

Altra considerazione riguarda la scelta del Ministero di mappare insegnanti su base sessuale dicotomica (femmine/maschi). Poiché siamo convinti che “chi conta dipende da chi viene contato” (Reed, Meeks, Swenor, 2020), a nostro avviso, la decisione di utilizzare un sistema di classificazione binario è profondamente politica, in quanto non collezionare dati su base di genere e/o che riguardino la variegata comunità LGBTQIA+ non fa altro che rafforzare i meccanismi di invisibilizzazione di queste soggettività in ambito educativo e scolastico.

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. Quali educatorə/insegnanti?

Nonostante, lo confermano i dati, la scuola sia un regno indiscutibilmente femminile, il nostro immaginario è popolato più che altro da maestri e professori, protagonisti di celebri pellicole, sceneggiati televisivi e serie tv (Bocci, 2002; 2005). Come non citare il tanto amato professor Keating de *L'attimo fuggente* (Weir, 1989) o il docente *engagé* interpretato da Silvio Orlando in *La Scuola* (Luchetti, 1995) o il maestro D'Angelo di *Diario di un maestro* (De Seta, 1972, trasposizione cinematografica dell'auto-biografia *Un anno a Pietralata*, 1968, di Albino Bernardini), che sperimenta didattiche innovative per supportare e motivare studenti provenienti da contesti sociali svantaggiati?

L'esercizio di riportare alla memoria ritratti filmici di maestre e professoresse rappresentate come intellettuali o professioniste competenti, invece, non è altrettanto agevole. Gli esempi sono più limitati, il più famoso rimane, probabilmente, quello di Katherine Watson in *Mona Lisa Smile* (Newell, 2003), che, però, a uno sguardo più attento, appare quasi come una trasposizione al femminile del prof. Keating. Come ha evidenziato Bocci (2002), un capitolo a sé va dedicato a quei prodotti cinematografici degli anni Settanta che rientrano nella cosiddetta *commedia all'italiana di serie B*, nei quali il femminile viene immaginato da registi uomini e messo in scena a uso e consumo di spettatori di sesso maschile. Maestre e professoresse sono immortalate in posture sexy e abiti succinti – come accaduto anche per altre professioniste della cura (infermiere, dottoresse, ecc.) ma con una frequenza del tutto inedita –, mentre la loro funzione sociale non trova spazio alcuno nella narrazione.

Anche gli algoritmi hanno introiettato le medesime semplificazioni (Zona & De Castro, 2020), ma perlomeno veicolano rappresentazioni più coerenti con i dati. Conducendo una ricerca su Google Immagini e digitando le parole chiave “maestra” (Fig. 1), “maestro” (Fig. 2), “professoressa” (Fig. 3) e “professore” (Fig. 4), infatti, maestre e professoresse vengono rappresentate perlopiù mentre assolvono il loro compito. Il termine “maestro”, invece, rimanda al circuito bancario o al titolo di un recente film (2023) nel quale Bradley Cooper veste i panni di un direttore d'orchestra, mentre mancano raffigurazioni di insegnanti. A conferma di quanto detto finora e a differenza di quanto emerso nel caso della declinazione femminile dei termini, anche con “professore” il rimando all'industria culturale è evidente sia nel riferimento a uno dei protagonisti della celeberrima serie tv spagnola *La casa di carta* (Pina, 2017-2021) – il Professore, per l'appunto – che all'appassionato professore di filosofia interpretato da Alessandro Gassman nella serie televisiva italiana *Un professore* (D'Alatri & Casale, 2021, in produzione).

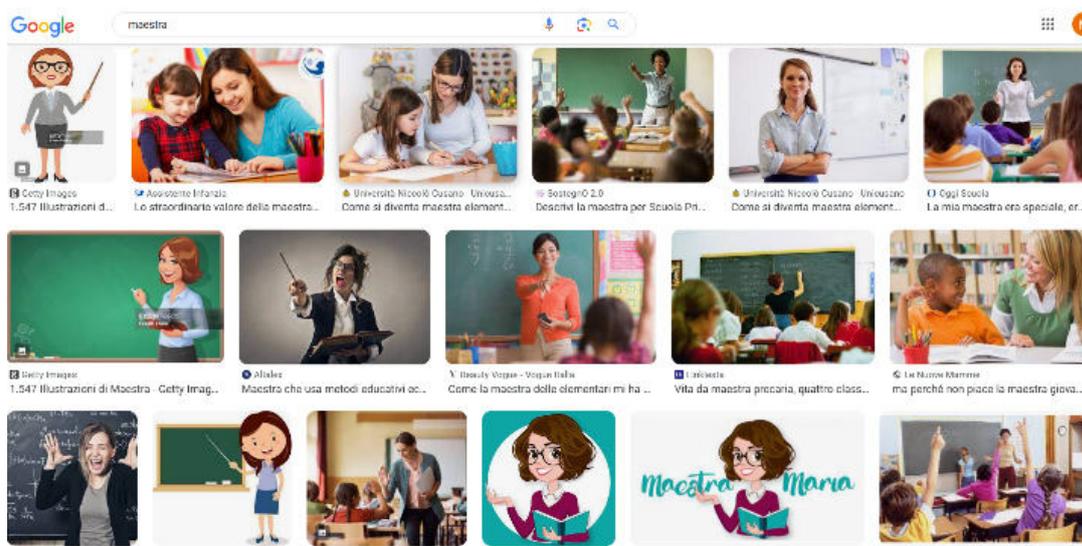


Fig. 1: screenshot voce «maestra» ricercata su Google Immagini (21-04-2024)

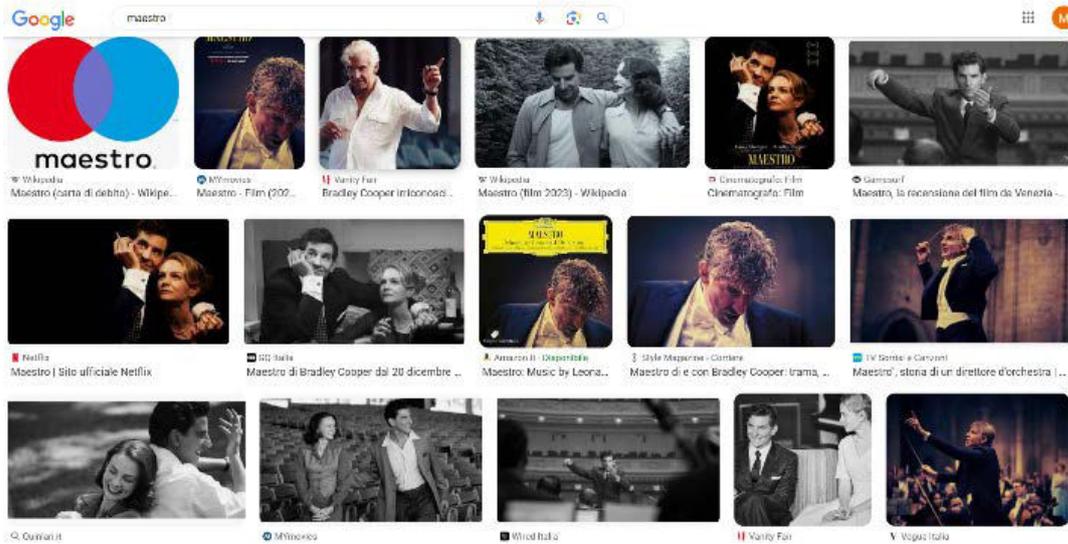


Fig. 2: screenshot voce «maestro» ricercata su Google Immagini (21-04-2024)

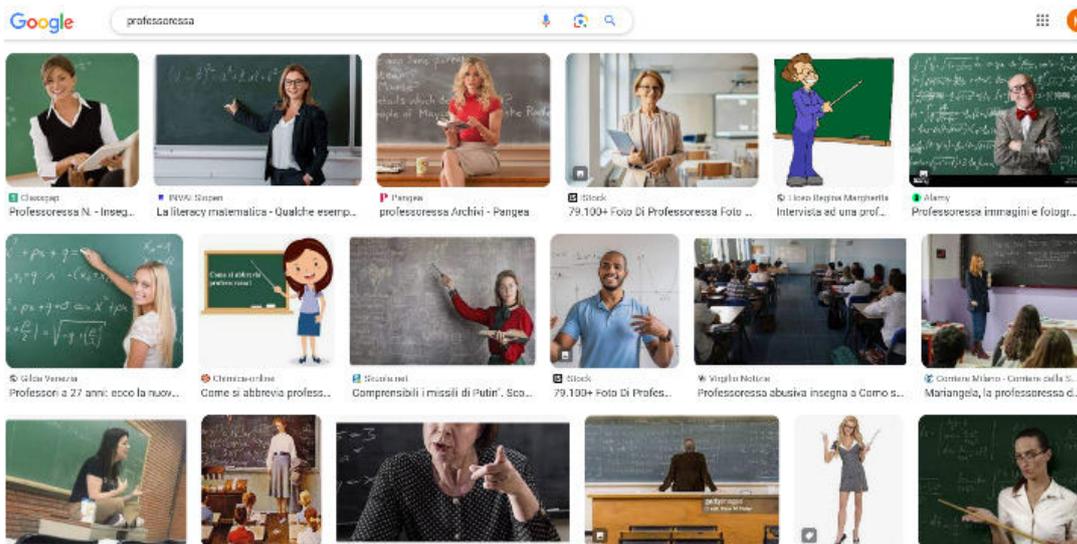


Fig. 3: screenshot voce «professoressa» ricercata su Google Immagini (21-04-2024)

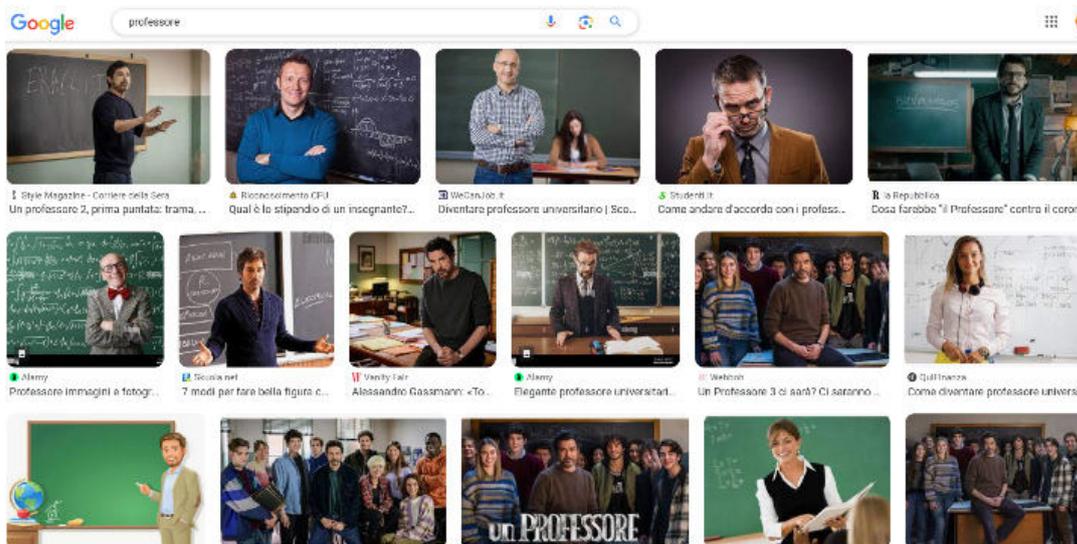


Fig. 4: screenshot voce «professore» ricercata su Google Immagini (21-04-2024)

3. La ricerca

Le domande dalle quali si è originata la ricerca riguardano il modo in cui le persone non binarie vivono il loro ruolo di insegnanti/educator, ma ci siamo chieste anche come si sentano all'interno di un contesto – quello formativo – nel quale non sono contemplate neanche sul piano statistico.

Pertanto, gli obiettivi che ne sono scaturiti sono quelli di conoscere le motivazioni che spingono le persone non binarie a intraprendere la professione di insegnanti/educator e di indagare la consapevolezza politica di questi soggetti, i quali – con i loro corpi non conformi – attraversano spazi istituzionali.

Sul piano metodologico abbiamo optato per uno studio di “caso”, finalizzato a “descrivere, analizzare e interpretare l'unicità di individui e situazioni reali attraverso resoconti accessibili” (Cohen, Manion & Morrison, 2011, p. 128). Il protagonista della nostra ricerca è Francesco Pierri/Cristina Prenestina, Drag Queen, attivista LGBTQIA+, educator e formatore, colui che nel 2017 ha introdotto in Italia *Drag Queen Story Hour*, un progetto nato a San Francisco col fine di educare i bambini alla diversità attraverso fiabe raccontate da Drag Queen. Francesco/Cristina sceglie queste parole per affrontare la questione identitaria:

Per me Cristina e Francesco sono due entità che coabitano lo stesso corpo. E una lascia il posto all'altra a seconda dell'esigenza. Non sono mai arrivato al lavoro portando Cristina, così come non sono mai arrivato sul palco portando Francesco. Per me davvero sono due situazioni distinte. Ovvio è che sono però partorite sempre entrambe le identità dalla mia mente, mettiamola così, dalla mia persona. Quindi, Cristina potrei dire che è uno strumento di creatività, e tutte le esperienze ludico e ricreative che Cristina coltiva serviranno poi a Francesco nella sua vita professionale. Viceversa, tutta la complessità della vita, dell'identità, delle relazioni, le sensibilità che incontra sul posto di lavoro serviranno poi a Cristina per sapere come andare a modulare al meglio un racconto, un progetto, un agire, insomma.

4. L'intervista a Francesco/Cristina

Inizialmente, la conversazione con Francesco/Cristina è stata orientata a comprendere il modo in cui organizza e conduce le letture in Drag. Innanzitutto, lo abbiamo chiesto se e come si presenta ai bambini.

Dico che sono Cristina Prenestina e racconto il perché del mio nome. Chi era Cristina? A chi si ispira il nome Cristina Prenestina? [...] dopodiché, dico che sono una drag queen e chiedo se sanno cos'è una drag queen [...] quasi sempre mi ritrovo qualcuno che alza la mano e mi dice “è un ragazzo che si veste da ragazza”. Allora io dico “brava, è più o meno così” e allora la domanda successiva è il “perché lo fai?”.

E sul perché lo faccio, io racconto che Superman, per avere i suoi superpoteri, aveva bisogno del mantello, di una S sul petto e delle calzamaglie. Io per avere i miei superpoteri ho bisogno di una parrucca, dello smalto e delle ciglia finte perché altrimenti i superpoteri non mi vengono.

E se tu mi dovessi chiedere che superpoteri ho? Il mio superpotere è quello di aprire le menti, è quello di dare l'opportunità a tutte, e a tutti, di immaginare un mondo che possa essere colorato e che non sia soltanto bianco e nero.

Lo abbiamo anche domandato perché abbia scelto proprio la fiaba come mediatore.

Perché la fiaba crea immaginari. E se tu pensi che anche nelle società primitive, il modo per tramandarsi quelle che erano le regole sociali, quelle che erano le consuetudini della tribù, del popolo, insomma del villaggio, si tramandavano tramite quello che poteva essere un mito, una leggenda, tramite un racconto

orale. Quindi, da sempre la fiaba è stato uno strumento educativo ed educante. Mi rendo conto però che le fiabe con le quali sono cresciuto io [...] sono fiabe partorite da una cultura patriarcale [...]. Quello che fanno invece le fiabe di oggi, e non è un caso, ad esempio, che io da sempre ho utilizzato come casa editrice per le mie letture la Settenove, una casa editrice per lo più di albi illustrati per bambine e bambini, che sviluppa appunto testi contro il razzismo e contro le barriere di genere. Perché? Perché offre scenari nuovi, immaginari nuovi e personaggi e lieto fine, diciamo, differenti.

Francesco/Cristina ci ha anche spiegato che le sue letture sono sempre seguite da un laboratorio nel quale a bambinø hanno la possibilità di rielaborare in forma grafica quanto ascoltato. Ad esempio,

A fine lettura di C'è qualcosa di più noioso che essere una principessa rosa?, con i partecipanti disegniamo delle principesse, le disegniamo e invito i bambini a colorarle di tutti i colori. Anche a loro piace, perché da quella lettura vogliamo uscire tutti quanti con una consapevolezza che non sarà il colore del vestito della principessa a sminuire il ruolo da principessa. Un'altra regola che ci diamo è l'idea che se ci rende felici possiamo uscire fuori dai bordi; quindi, non dobbiamo necessariamente stare dentro quel margine che il disegno ci impone. Diciamo, questo è un po' un esempio per cui lavoro coi bambini, affinché loro possano sviluppare un'autodeterminazione, un senso di consapevolezza di sé e della propria felicità che vada al di là del canone che qualcun altro avrà imposto per loro.

Francesco/Cristina, poi, ha dimostrato una notevole consapevolezza dei meccanismi attraverso i quali le società e le istituzioni normalizzano i corpi e li riconducono a degli standard di accettabilità. Infatti, ci ha raccontato di come sia il suo corpo, più che le sue fiabe, a essere percepito come disturbante e a veicolare messaggi in grado di portare in emersione norme identitarie e sistemi di potere.

tutti gli attacchi che mi fanno ogni volta per le letture nelle varie biblioteche, librerie, scuole, mi si attacca sempre perché vado in drag, cioè perché ho una parrucca vistosa. Nessuno, nessuno mai si è interrogato su quali sono i testi che leggo e questa cosa ogni volta mi manda in bestia. Ma non sarebbe molto più pericoloso e grave quello che io potrei leggere piuttosto del come ci vado? E invece loro sono spaventati da trucco e parrucco.

Allo stesso tempo, ascoltare storie narrate da un corpo inconsueto permette a bambinø di avere accesso a modelli identitari da cui poter trarre spunto, nei quali potersi riconoscere e, magari, potrebbe aiutare alcunø di loro a sentirsi meno solø o sbagliatø.

Spesso e volentieri alle mie letture vengono bambine e bambini gender creative e l'indomani, tramite i social, le mamme mi contattano e mi raccontano di quanto è stato fondamentale per le loro figlie, per i loro figli, incontrare un adulto che non rientrasse totalmente nel binarismo di genere, un adulto sereno. Un adulto felice che tutto sommato può dare a loro quella sicurezza e serenità che da grandi potranno essere felici, insomma, non sono destinati a una sofferenza per sempre.

5. Conclusioni

La chiacchierata con Francesco/Cristina si è conclusa con un ultimo affondo sulla scuola e, in particolare, sull'assenza di un dibattito riguardante l'educazione emotiva, affettiva e sessuale.

Nelle scuole non si affronta l'educazione emotiva, affettiva, non si parla di consenso e poi ci sorprendiamo di come in Italia ogni giorno ci sono donne vittime di violenza su vari livelli? E la cosa più triste è che sono sempre più adolescenti a commettere questi reati e questo ti fa capire come c'è una grossissima carenza, al di là di quello che posso dire io, mi può riportare una famiglia e che può dichiarare una scuola,

purtroppo abbiamo una società, abbiamo dei dati che parlano e sono sintomatici di una diseducazione al rapporto e alla relazione. Ti dico che, se non pochissimi esempi illuminati, io non sono a conoscenza di nessuna scuola che abbia un vero approccio alla educazione emotiva, sessuale per i bambini.

In effetti, all'interno delle mura scolastiche, i temi delle differenze, dei diversi orientamenti sessuali, più in generale, le questioni di genere, trovano raramente spazio. Questo avviene sia per paura – educator /insegnanti temono di essere accusati di farsi portavoce della fantomatica “ideologia gender”, la quale negherebbe l'esistenza della differenza tra maschi e femmine – che per una scarsa conoscenza della materia. In verità, è piuttosto complesso definire dove finisce l'una e inizia l'altra. Lo spauracchio dell'“ideologia gender”, infatti, è nato in ambienti cattolici e conservatori e non fa altro che mescolare il piano biologico e quello socio-culturale, nutrendosi della scarsa consapevolezza della maggioranza delle persone. Per supportare la comprensione di argomenti tanto complessi e articolati e al fine di rendere i contesti educativi maggiormente inclusivi, pertanto, occorrerebbe avviare un'azione capillare di formazione del personale docente – Francesco/Cristina, ad esempio, fa formazione soprattutto a educator di asili nido – e iniziare a riflettere su più piani: sui linguaggi, sulle pratiche, sulle politiche, sui meccanismi di esclusione/marginalizzazione di tutti quegli educator /insegnanti/student che non si riconoscono nel binarismo di genere o che esprimono delle preferenze sessuali divergenti rispetto a quella eteronormativa.

Riferimenti bibliografici

- Bernardini A. (1968). *Un anno a Pietralata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bocci F. (2002). *Questi insegnanti. Maestri e professori nel cinema*. Roma: Serarcangeli.
- Bocci F. (2005). *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*. Roma: Monolite.
- Cohen L., Manion L., & Morrison K. (2011). *Research Methods in Education (seventh edition)*. London: Routledge.
- MIUR (31/08/2024). Portale Unico dei Dati della Scuola. Retrieved April 22, 2024, from [Esplora Dati \(istruzione.it\)](https://www.esplora.misur.it/).
- Reed N.S., Meeks L.M., & Swenor B.K. (2020). Disability and COVID-19: who counts depends on who is counted. *The Lancet*, vol.5, issue 8. Retrieved April 22, 2024, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2468266720301614#>.
- Zona U., & De Castro M. (2020). *Edusfera. Processi di apprendimento e macchine culturali nell'era social*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Il processo di insegnamento-apprendimento in presenza di studenti con disabilità visiva: atteggiamenti e preoccupazioni dei futuri insegnanti di sostegno

Diana Carmela Di Gennaro, Emanuela Zappalà, Addolorata Amadoro¹

Università degli Studi di Salerno
ddigennaro@unisa.it

Abstract

La letteratura scientifica relativa agli atteggiamenti dei docenti nei confronti della disabilità evidenzia la presenza di stereotipi e convinzioni stigmatizzanti cui si aggiungono paure e preoccupazioni strettamente connesse alla tipologia di disabilità; in particolare, la disabilità visiva è considerata una “low-incidence and high-needs disability” che comporta sfide uniche per quanto concerne l’inclusione degli studenti ciechi o ipovedenti, richiedendo specifici adattamenti in termini di strategie e ausili didattici nonché in relazione all’organizzazione dei contesti di apprendimento.

Inserendosi in questo scenario di riflessioni, il contributo intende presentare i risultati preliminari di uno studio esplorativo sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di 558 futuri insegnanti di sostegno, frequentanti il Percorso di specializzazione presso l’Università degli Studi di Salerno, nei confronti degli allievi con disabilità visiva.

Parole chiave: Disabilità visiva; atteggiamenti; preoccupazioni; formazione docenti; inclusione

1. Premessa

La letteratura scientifica relativa agli atteggiamenti dei docenti nei confronti della disabilità evidenzia la presenza di stereotipi e convinzioni stigmatizzanti cui si aggiungono paure e preoccupazioni strettamente connesse alla tipologia di disabilità; in tal senso, gli insegnanti sembrano mostrare maggiori preoccupazioni in riferimento alle disabilità sensoriali in quanto queste ultime implicano difficoltà legate all’interazione, all’accessibilità dei contenuti, alla gestione dei linguaggi e dei codici comunicativi “speciali”, ad esempio il codice Braille per la disabilità visiva e la Lingua dei Segni per quella uditiva (Fiorucci & Pinnelli, 2020).

In particolare, la disabilità visiva è considerata una “low-incidence and high-needs disability” (Miyachi, 2020) che comporta sfide uniche per quanto concerne l’inclusione degli studenti ciechi o ipovedenti, richiedendo specifici adattamenti in termini di strategie e ausili didattici nonché in relazione all’organizzazione dei contesti di apprendimento.

In particolare, la letteratura scientifica di riferimento evidenzia, da parte degli insegnanti, preoccupazioni legate alle dinamiche di socializzazione all’interno del gruppo classe (Hess, 2010), alla necessità di utilizzare ausili e materiali specifici, come quelli tiflodidattici (Mushoriwa, 2001), al livello di supporto necessario e all’adeguatezza delle risorse a disposizione (Monsen et al., 2014). Inoltre, i docenti mostrano preoccupazioni connesse all’insegnamento di discipline specifiche come quelle STEAM, soprattutto matematica (Klingenberg et al., 2019) e scienze (Koehler & Wild, 2019), ma anche educazione fisica (Haegele & Zhu, 2017) e musica (Pino and Viladot, 2019).

In questo scenario, il contesto in cui si realizza il processo di insegnamento-apprendimento, dunque,

1 Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, è possibile attribuire il paragrafo 1 “Premessa” e il coordinamento scientifico del lavoro a Diana Carmela Di Gennaro, il paragrafo 3 “Analisi dei dati, discussione e prospettive future” a Emanuela Zappalà e il paragrafo 2 “Metodologia della ricerca” ad Addolorata Amadoro.

assume un ruolo di primo piano nelle dinamiche di inclusione in quanto qualsiasi tipologia di adattamento può rivelarsi una barriera o un facilitatore nel gioco di interazioni tra studente con disabilità visiva e ambiente, come peraltro sottolinea l'ICF.

Tale consapevolezza dovrebbe orientare costantemente il lavoro degli insegnanti affinché questi possano progettare e strutturare contesti, percorsi, attività volti a garantire pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti e, al tempo stesso, tesi a valorizzare le capacità e le potenzialità individuali con azioni di supporto mirate per favorire la più ampia partecipazione.

Muovendo da queste premesse, il contributo intende presentare i risultati preliminari di uno studio esplorativo condotto presso l'Università degli Studi di Salerno con l'intento di indagare gli atteggiamenti e le preoccupazioni di un gruppo di futuri insegnanti di sostegno nei confronti degli allievi con disabilità visiva.

2. Metodologia della ricerca

2.1 Obiettivo

L'obiettivo del presente lavoro di ricerca è indagare nell'ambito delle percezioni dei futuri docenti di sostegno quali sono i loro timori legati all'insegnare in classi in cui siano presenti studenti con disabilità visiva.

2.2 Campione e procedura

Il campione è formato da 558 futuri insegnanti di sostegno che hanno frequentato l'VIII ciclo del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità presso l'Università degli Studi di Salerno. Nello specifico, i partecipanti appartengono a cinque gruppi del corso di specializzazione destinati alla formazione dei docenti di sostegno per la scuola secondaria di secondo grado.

Al campione è stato somministrato lo strumento di ricerca via Google Moduli durante la prima lezione dell'insegnamento di *Didattica Speciale e Apprendimento per le Disabilità Sensoriali*, al fine di cogliere la percezione iniziale dei partecipanti in merito all'argomento di ricerca ed evitare che il dato fosse inficiato dalle nozioni apprese durante il corso. Inoltre, ai futuri docenti di sostegno è stato chiesto di partecipare all'indagine in maniera volontaria e anonima. Pertanto, su un totale di 674 corsisti iscritti nei suddetti gruppi, solo 558 di loro (82,8%) hanno scelto di prendere parte alla ricerca.

La maggioranza del campione è composto da donne (80%, n=447), mentre l'età media dei partecipanti è di 37 anni. Con riferimento alla posizione lavorativa attuale, la maggioranza del campione (68%, n=380) dichiara di non essere attualmente in possesso di alcun contratto di insegnamento, mentre il 28% (n=155) afferma di essere in possesso di un contratto di insegnamento a tempo determinato e il 4% (n=23) di un contratto di insegnamento a tempo indeterminato. Riguardo alla tipologia di servizio prestato, la maggioranza del campione (68%, n=380) dichiara di non aver mai prestato servizio come insegnante, mentre il 25% (n=140) afferma di aver prestato servizio come insegnante curricolare, il 6% (n=34) come insegnante di sostegno e solo l'1% (n=6) dichiara di aver prestato servizio sia come insegnante di sostegno che curricolare. Infine, con riferimento alla presenza di un'esperienza di contatto con la disabilità visiva, solo il 18,3% (n=102) dichiara di possederla contro la maggioranza dell'81,7% (n=456) che afferma di non aver mai maturato una esperienza del genere.

2.3 Strumento

Lo strumento d'indagine utilizzato consiste in un questionario di tipo quali-quantitativo composto da 35 domande suddivise in tre sezioni. La prima sezione è composta da dieci domande (items 1-10), alcune delle quali prevedono una risposta aperta e altre una risposta chiusa, ed è finalizzata a raccogliere informazioni di tipo socio-anagrafico, relative alla formazione e alla posizione professionale di docente oltre che alla presenza di un'esperienza formativa sulla disabilità visiva e alla presenza di un'esperienza di contatto con studenti con questo tipo di disabilità.

La seconda sezione (items 11-30), invece, ha lo scopo di indagare la percezione e gli atteggiamenti dei futuri docenti di sostegno nei confronti degli studenti con disabilità visiva con particolare riferimento all'impatto che avrebbe la loro presenza all'interno del contesto scolastico e sulla loro attività di insegnamento. Questa parte è costituita da venti domande selezionate e tradotte dal questionario elaborato e validato da Allevato e Al Marrar (2019) che presenta un indice di affidabilità corrispondente all'alpha di Cronbach pari a 0,83. Gli items relativi a questa sezione prevedono delle risposte chiuse su una scala *Likert* che va da 1 ("Fortemente d'accordo") a 5 ("Fortemente in disaccordo"). Infine, la terza sezione (items 31-35) è composta da cinque domande a risposta aperta finalizzate ad esplorare le percezioni dei futuri docenti di sostegno in merito ai timori e alle difficoltà legate al processo di insegnamento-apprendimento degli studenti con disabilità visiva, ai loro punti di forza e di debolezza e alle preoccupazioni legate al processo di interazione didattica che li vedrebbe coinvolti.

Il presente studio si è soffermato ad analizzare, in particolare, le risposte fornite alla domanda numero 31 ("Quali sono gli aspetti della disabilità visiva che teme possano influire sul processo di insegnamento-apprendimento?") relativa ai timori percepiti dai futuri docenti di sostegno relativi alla pratica di insegnamento rivolta agli studenti con disabilità visiva eventualmente presenti in classe.

3. Analisi dei dati, discussione e prospettive future

Il ricco *corpus* testuale è stato analizzato con un approccio quali-quantitativo attraverso l'utilizzo del software MAXQDA (®). Esso rientra tra i "Computer Assisted Qualitative Data Analysis Softwares" (Kuckartz & Rädiker, 2019), ossia tra i programmi che permettono di gestire, organizzare e rappresentare diverse tipologie di dati (affermazioni, immagini). Nell'ambito di tale indagine, che ha previsto l'adozione di un approccio tematico riflessivo (Braun & Clarke, 2006, 2021), le funzionalità di MAXQDA (®) sono state adottate per codificare le preoccupazioni dei futuri docenti di sostegno relativamente agli aspetti della disabilità visiva che possono influire sul processo di insegnamento-apprendimento. Dall'analisi preliminare, che ha previsto una fase di familiarizzazione dei ricercatori con i dati, la generazione di codici iniziali e la ricerca e l'associazione di tali codici ad alcuni temi potenziali, si evince che gli atteggiamenti dei docenti potrebbero essere influenzati da alcuni timori relativi a *fattori ambientali* e *fattori personali e professionali*.

Per quanto riguarda il primo tema sono stati codificati n = 225 frammenti che evidenziano alcuni timori relativi al contesto fisico e sociale (Tab. 1).

Tema potenziale	N° segmenti codificati	Codici	N° segmenti codificati	Sub-codici	N° segmenti codificati
Fattori ambientali	225	Contesto fisico	152	Barriere architettoniche	50
				Disponibilità materiale	72
				Realizzazione e condivisione di materiali adattati	30
		Contesto sociale	73	Relazione con i pari	45
				Comprensione delle specificità dello studente con disabilità visiva	11
				Accettazione peculiarità dello studente con disabilità visiva	9
				Creazione di un clima empatico	4

Tab. 1. Codici e sub-codici associati al tema potenziale “Fattori ambientali”

Nello specifico, molte sono le preoccupazioni riguardo la presenza di barriere architettoniche (n° frammenti = 152) che potrebbero ostacolare la piena partecipazione alle attività, le difficoltà nel realizzare o avere a disposizione materiali specifici (n° frammenti = 72) che potrebbero essere impiegati per migliorare il processo di apprendimento e la partecipazione attiva. Inoltre, coerentemente con quanto evidenziato da Hess (2010), si rileva una forte preoccupazione per il contesto sociale (n° frammenti codificati = 73) che, secondo alcuni futuri docenti, potrebbe creare uno stigma sociale e rendere più frequenti situazioni di esclusione e di discriminazione nei confronti dei compagni con disabilità visiva.

Si riportano di seguito alcuni segmenti significativi codificati per i due codici sopra menzionati:

Tema potenziale	N° segmenti codificati	Codici	N° segmenti codificati	Sub-codici	N° segmenti codificati
Fattori personali e professionali	320	Percezione di sé come incompetente e inadeguato	112	Insegnamento discipline	24
				Individualizzare e personalizzare le attività	18
				Mancanza di competenze	70
		Scarsa preparazione	30		
		Preparare e gestire la lezione	144	Comunicazione e relazione	53
				Mediazione didattica	29
				Attenzione ai bisogni e alle conoscenze dei discenti con disabilità visiva	26
				Progettazione didattica	36
		Impegnarsi di più	5		
		Gestire il tempo	17		
Collaborare	12				

Tab. 2. Codici e sub-codici associati al tema potenziale “Fattori personali e professionali”

L'ambiente rappresenta, quindi, uno degli elementi che potrebbe ostacolare o facilitare il funzionamento dello studente con disabilità visiva e, di conseguenza, il processo inclusivo. Ciò richiede un'attenzione costante alla progettualità che deve tener conto della qualità e della funzionalità dei materiali e degli spazi, della gestione della classe il cui clima dovrebbe essere positivo ed essere centrato sulla conoscenza delle peculiarità dei compagni con disabilità visiva.

Interessanti sono i frequenti rimandi a un impegno del docente che dovrebbe essere superiore rispetto

a quelle che sembrano le loro aspettative e ai timori relativi alla gestione del tempo. Nello specifico, questi sono stati codificati e inseriti, però nel secondo tema potenziale: *Fattori personali e professionali*.

Contesto fisico	Contesto sociale
<p>«Numerose difficoltà si evidenziano nell'assenza di strumentazioni e materiali, oltre che alla strutturazione fisica della scuola e della classe che dovrebbe facilitare gli spostamenti dello studente con disabilità visiva».</p> <p>«La necessità di <i>adattare i materiali didattici, utilizzare strategie di insegnamento alternative e garantire un ambiente inclusivo può richiedere una pianificazione e una preparazione aggiuntive</i> da parte degli insegnanti. Inoltre, la gestione delle esigenze individuali di ciascuno studente, la promozione della partecipazione attiva e <i>l'assicurarsi che l'ambiente sia accessibile possono richiedere un impegno extra</i>».</p> <p>«La disposizione dell'arredo scolastico, un ambiente con spazio ridotto, comporterebbe difficoltà soprattutto all'acquisizione delle abilità motorie».</p>	<p>«Non credo ci siano grandi difficoltà perché lo studente in una scuola secondaria di secondo grado ha comunque acquisito negli anni competenze e conoscenze. L'unica difficoltà potrebbe essere il gruppo classe in cui è inserito».</p> <p>«Temo un atteggiamento discriminante dei compagni di classe e che lo studente possa sentirsi discriminato o giudicato».</p> <p>«Trovare un equilibrio nella gestione della relazione con gli studenti con disabilità visiva e il resto della classe, ossia individuare strategie educative che consentano ad entrambi di sentirsi parte di un unico gruppo, senza penalizzare né gli uni, né gli altri».</p> <p>«<i>La gestione delle dinamiche di gruppo e la creazione di un'esperienza educativa equa per tutti gli studenti richiedono un impegno maggiore</i>».</p>

Tab. 3. Segmenti significativi per i codici “contesto fisico” e “contesto sociale”

Anche in questo caso, in linea con quanto evidenziato nella letteratura di riferimento, emergono diverse preoccupazioni riguardo alle difficoltà che i futuri docenti di sostegno nella scuola secondaria di II grado ritengono di poter incontrare a causa di una formazione insufficiente e di inesperienza (n° frammenti = 30). Questo li fa percepire come poco competenti (n° frammenti = 112) nella progettazione delle lezioni, nella comunicazione e nella mediazione didattica. Di conseguenza, riscontrano difficoltà nel rendere accessibili i contenuti didattici utilizzando codici comunicativi e un linguaggio adatto anche agli studenti con disabilità visiva, soprattutto nel contesto dell'insegnamento-apprendimento di discipline specifiche come:

- arte, i cui contenuti sono principalmente associati a input esclusivamente visivi,
- laboratori, perché prevedono attività pratiche e l'utilizzo di materiali che potrebbero essere difficilmente accessibili,
- matematica, che si contraddistingue da altre discipline per la presenza di formule e di assunti matematici che secondo i futuri docenti di sostegno potrebbero essere difficili da spiegare per poi farli comprendere,
- informatica e TIC.

Senso di inadeguatezza	Gestione del tempo
<p>«La difficoltà è mantenere il silenzio della classe per permettere allo studente con disabilità visiva di capire e comprendere quello che si sta insegnando».</p> <p>«La non conoscenza della scrittura Braille».</p> <p>«Non riuscire a “sintonizzarsi” con l'alunno, difficoltà ad adattare materiali didattici al contesto, assenza di facilitatori per favorire l'interazione non verbale, progettare ambienti adeguati a garantire un partecipazione educativo equa ed inclusiva».</p> <p>«La capacità di relazionarsi adeguatamente con competenza».</p>	<p>«Il coordinamento tra le attività della classe e quelle del singolo che richiedono spiegazioni più dettagliate e dunque più tempo».</p> <p>«Riproporre più volte i contenuti di una stessa disciplina comporterà un allungamento dei tempi di insegnamento/apprendimento che saranno mediamente più lunghi del normale».</p> <p>«Temo che servirebbe molto più tempo per spiegare i contenuti ai ragazzi non vedenti e quindi in una classe si potrebbe dover rallentare il processo di insegnamento».</p>

I risultati preliminari evidenziano che i futuri docenti di sostegno percepiscono il contesto come una delle principali barriere al processo di apprendimento e all'inclusione degli studenti con disabilità e che si sentono poco competenti nella progettazione delle attività didattiche e nella comunicazione con gli studenti con disabilità visiva. Per implementare la formazione e promuovere l'inclusione, è necessario sviluppare programmi di formazione continua, promuovere la collaborazione interdisciplinare, potenziare le competenze comunicative e sensibilizzare sulla cultura inclusiva (Ainscow, 2005; EADSNE; 2012; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Riferimenti bibliografici

- Ainscow M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Allevato E., & Al Marrar M. (2019). A project-based approach to examine university teachers attitudes towards visually impaired students. *Scholarly Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2 (10.32474).
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Clarke V., & Braun V. (2021). *Thematic analysis: a practical guide*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE; 2012). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- Fiorucci A., & Pinnelli S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 69-81.
- Florian L., & Black-Hawkins K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal*, 37(5), 813-828.
- Haegle A., Zhu X. (2017). Experiences of individuals with visual impairments in integrated physical education: A retrospective study. *Res. Q. Exerc. Sport*, 88, 425-435.
- Hess I. (2010). Visually impaired pupils in mainstream schools in Israel: Quality of life and other associated factors. *Br. J. Vis. Impair.* 2010, 28, 19-33.
- Klingenberg O.G., Holkesvik A.H., Augestad L.B., Erdem E. (2019). Research evidence for mathematics education for students with visual impairment: A systematic review. *Cogent Educ.* 2019, 6.
- Koehler K., Wild T. (2019). Students with visual impairments' access and participation in the science curriculum: Views of teachers of students with visual ompairments. *J. Sci. Educ. Stud. Disabil.* 2019, 22, 1-17.
- Kuckartz U., & Rädiker S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA*. Cham: Springer International Publishing.
- Miyauchi H., (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education sciences*, 10, 11.
- Monsen J.J., Ewing D.L., & Kwoka M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learn. Environ. Res.* 2014, 17, 113-126.
- Pino A. & Viladot L. (2019). Teaching-Learning resources and supports in the music classroom: Key aspects for the inclusion of visually impaired students. *Br. J. Vis. Impair*, 37, 17-28.

La rappresentazione della disabilità nei giocattoli

Enrico Angelo Emili

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
enrico.emili@uniurb.it

Abstract

Il contributo mira ad offrire una sintetica panoramica della rappresentazione della disabilità nei giocattoli e alcune chiavi di lettura al fine di stimolare un dibattito su un tema molto delicato e ancora poco indagato dalla ricerca. Naturalmente, nell'economia generale della presente pubblicazione, ci si limiterà a fornire lo stato dell'arte corredato da brevi riflessioni di natura pedagogica.

Parole chiave: giocattoli, disabilità, inclusione, rappresentazione

1. Giocattoli come mediatori per leggere sé stessi e il mondo

I giocattoli sono indispensabili mediatori che permettono ai bambini di “leggere” e simulare esperienze o situazioni di vita, anche attraverso la mediazione di personaggi (le tipiche *minifigure* dei LEGO e *action figure* dei Playmobil¹, nonché peluche, bambole, riproduzioni di personaggi dei cartoni e dei fumetti, ecc.) che rappresentano, in forme più o meno dirette, loro stessi, i propri cari, i propri compagni, la società e personaggi di mondi fantastici (coinvolgenti dal punto di vista emotivo e simbolico). Pertanto, attraverso i giocattoli e il gioco, a partire da quello simbolico, immaginativo o di finzione (Piaget, 1972), possono essere vissute esperienze, a cavallo tra il mondo dell'immaginario e quello della realtà (Winnicott, 1979), che contribuiscono a formare rappresentazioni della varietà dell'esistenza umana e hanno un ruolo centrale nei processi legati alla socializzazione (Cherney & Dempsey, 2010). Moscovici sosteneva che le rappresentazioni contribuiscono a organizzare la realtà, attraverso dei *riflessi* di essa (Newman, 2023). Per certi aspetti, una realtà semplificata e più familiare soprattutto quando ci si imbatte in situazioni nuove. Parafrasando Buckingham (2020) i giocattoli restituiscono una riproduzione della realtà che segue determinati valori, modelli culturali e affermate prospettive sociali. Le *minifigures* Lego e le *action figures* Playmobil, ad esempio, possono essere percepite e vissute come personaggi in cui riflettersi e specchiarsi per trovare conferma di una parte della propria identità, del proprio diritto a esserci e sentirsi rappresentati. L'assenza della disabilità, invece, rischia di rafforzare l'idea che essa vada nascosta e che non possa far parte attiva del mondo che viene rappresentato nei giocattoli. In effetti, secondo la *systematic review* di MacMillan et al. (2013) e il *Report* Dixon et al. (2018) il contatto diretto riduce i pregiudizi e lo stigma verso la disabilità. Tuttavia, occorre evitare di cadere in rappresentazioni che rafforzano il pietismo e l'abilismo, ovvero “quell'atteggiamento discriminatorio e svalutativo nei confronti delle persone con disabilità” (Maltese & Fazliu, 2023, p. 4) come la medicalizzazione, l'infantilizzazione o l'enfatizzazione di ogni semplice gesto, scelta, atteggiamento “[...] compiuto da una persona con disabilità, eroificandola anziché misurarla come tutte le altre” (*ivi*).

1.1 Rappresentazione della disabilità nei giocattoli per trattamento medico

I giocattoli, abbracciando il “passato, il presente e il futuro” (Ellis, 2015), contribuiscono alla costruzione sociale e culturale di riferimento, veicolando spesso rappresentazioni stereotipate di essa,

1 Il termine *minifigure* viene utilizzato dalla Lego per riferirsi ai suoi tipici mini-personaggi presenti nei loro set. Lo stesso significato assumono le *action figure* presenti nei set della Playmobil.

Nella prima metà del Secolo scorso nacquero i primi giocattoli mirati a rassicurare i bambini malati di poliomielite rispetto al trattamento medico. Nello specifico, venne realizzato un modello di polmone di ferro e uno di letto attrezzato, con un bambolotto sdraiato sopra, per mostrare ai bambini il trattamento che avrebbero ricevuto (Ospedale *Lord Mayor Treloar di Alton*, Hampshire, 1930-1950). Il personale dell'ospedale utilizzò questi giocattoli, dall'aspetto quotidiano (il bambolotto aveva con sé un *peluche*), per preparare e incoraggiare i bambini. Negli anni Novanta del Secolo scorso, sempre allo scopo di rassicurare i bambini con disabilità uditiva rispetto ai primi impianti cocleari, venne prodotto il *peluche* di un cucciolo di leone con impianto cocleare, denominato *Clarion "Cougar"*, della *Advanced Bionics UK*.

1.2 Rappresentazione della disabilità nei giocattoli mainstream

Secondo un recente report dell'Unicef (2021), i bambini con disabilità nel mondo sono circa 240 milioni. Numerosi ricercatori, anche se non sono molti i contributi presenti sul tema, concordano che la rappresentazione della disabilità, soprattutto fisiche, attraverso i giocattoli sia molto importante per i bambini in situazione di disabilità (ad esempio, Dixon et al., 2018; Trepanier Street, 2010; Piquart, 2017; Keith, et al., 2015) per quanto la scelta di acquistarli o meno sembrerebbe, secondo Jones et al. (2020), legata alle preferenze dei genitori (Kollmayer, et al., 2018). Tuttavia, anche se i bambini con disabilità chiedono giocattoli in cui potersi identificare e attraverso i quali sentirsi rappresentati (Shang & Shang, 2013; Atkinson, 2015; Progetto #Toylikeme), sono ancora troppo pochi i giocattoli che danno loro piena cittadinanza. Le prime rappresentazioni della disabilità nei giocattoli *mainstream* veicolavano riflessi stereotipati, stigmatizzanti e riduttivi della realtà proponendo e rafforzando ruoli sociali in cui alla disabilità veniva associata la malattia (ambienti ospedalieri), il bisogno di cura (associazione disabilità-infermiera, rafforzando al contempo anche lo stereotipo di genere) e il disagio (spesso la disabilità veniva associata esclusivamente all'età anziana). Ad esempio, i primi set della Lego, su tutti il n. 363 (1975) e il n. 6380 (1988), hanno messo in commercio set di Ospedali e *minifigure* con disabilità su barelle o su sedie a rotelle sostenute o spinte da infermieri. Oggi la disabilità viene ancora poco rappresentata nei giocattoli ma, soprattutto negli ultimi 10 anni, stiamo assistendo a un cambio di marcia, anche qualitativo e culturale. Da un *modello medicolindividuale* (ICIDH, 1980) della disabilità si è passati a quello *bio-psico-sociale* (OMS, 2002; UN, 2006) anche nel mondo dei giocattoli (ad esempio, la *Mattel* ha modificato tutte le sue abitazioni giocattolo al fine di renderle compatibili con *Barbie* e *Ken* su sedia a rotelle). Ripercorrendo le principali tappe della storia della rappresentazione della disabilità nei giocattoli, si passa al fine del Secolo scorso con alcune importanti snodi. Il primo si verificò nel 1997, quando la *Mattel* introdusse *Becky* la prima *Barbie* su sedia a rotelle. Nonostante il grande successo di vendite, la sedia a rotelle non entrava nell'ascensore e attraverso le porte delle varie case e ville di *Barbie*. A tal proposito, la *Mattel* dichiarò: "Ci è stato fatto notare che alcune delle nostre case non sono accessibili per la sedia a rotelle di *Becky*" [...] Ci impegneremo per rendere più accessibili tutti gli accessori di *Barbie*" (Gambirasio, 2021). Alle parole non seguirono i fatti e l'azienda risolse il problema terminando la produzione di *Becky*. La cosa non passò inosservata e arrivarono numerose lettere di protesta alla *Mattel* per ri-ottenere *Becky*, pur senza successo. Tra esse quella della madre di *Hannah Cockroft* (futura campionessa dei 100 metri su sedia a rotelle). La campionessa ritiene che in parte il suo successo sia dovuto proprio al fatto che, finalmente, si sentiva rappresentata da *Becky*:

A cinque anni non avevo mai conosciuto un'altra persona sulla sedia a rotelle, o qualcuno con una disabilità. Non vedevo la disabilità in TV o sui giornali, non mi vedevo rappresentata nei giocattoli. Eppure, i bambini dovrebbero sapere che non sono diversi o soli. Odiavo la mia sedia a rotelle e non volevo usarla. Questa bambola mi ha aiutata ad accettare la mia sedia a rotelle [...] (Gambirasio, 2021).

Nel 2012 il marchio *American Girl* offrì una varietà di accessori assistivi (sedia a rotelle, impianto cocleare, cane guida, stampelle, bastone e occhiali, ecc.) da collegare alle bambole già esistenti. Nel 2015, nacque la campagna *#ToyLikeMe*, ad opera di Rebecca Atkinson e di numerose famiglie, per promuovere una rappresentazione positiva e non stereotipata o medica della disabilità nei giocattoli. Inizialmente, come riportato da Zinola (2021), la Atkinson divulgò la sua campagna sui canali social e successivamente, visto il successo, riuscì ad interfacciarsi direttamente con le principali aziende produttrici di giocattoli. Tra le prime a sposare la causa si segnala l'iniziativa di un'azienda inglese di bambole su misura in 3D (*Makies Dolls*), che decise di produrre apparecchi acustici, bastoni per i non vedenti, ausili per la deambulazione, voglie per il viso e cani guida a misura del giocattolo posseduto dal bambino (Zinola, 2021). La campagna è proseguita con successo portando colossi come *Legò*, *Playmobil* e *Mattel* ad aderire a *#ToyLikeMe*. *Legò* inizialmente introdusse nel set *Duplo Community People* un anziano su una sedia a rotelle, spinto da un'infermiera, promuovendo stereotipi (disabilità-anziano e infermiera-professione femminile). Dopo i primi inciampi la *Legò* è diventata tra le aziende più attente alla corretta rappresentazione della disabilità introducendo in varie linee (ad es. *Duplo*, *City*, *Friends*, ecc.), e in set slegati dal mondo della sanità, *minifigures* con differenti caratteristiche. Nel 2015 nella linea *Fashionistas* vengono proposti modelli di *Barbie* più vicini alla realtà: 22 diverse tonalità di pelle, 76 acconciature, 94 colori di capelli, 22 colori di occhi e 5 taglie. Nel 2019 e nel 2022 la *Mattel* ha riprodotto rispettivamente *Barbie* e *Ken* su sedia a rotelle (nella scatola viene fornita anche una rampa). Oggi le abitazioni e ambientazioni gioco della *Barbie*, nonché gli ascensori presenti, sono finalmente accessibili. Oggi vengono prodotte anche *Barbie* con impianto cocleare, protesi, vitiligine e altre caratteristiche. Nel 2016 *Legò* ha presentato, alla fiera del giocattolo di Norimberga, la prima *minifigure Legò* con disabilità in un contesto non medico. Nello specifico, un ragazzino con un berretto e una felpa con cappuccio, su sedia a rotelle accompagnato da un cane-guida appartenente al set *60134 Fun in the Park* della serie *City*. Ad esso si sono susseguiti negli anni numerosi altri set contenenti *minifigure* con disabilità di genere maschile e femminile coinvolte in situazioni di vita quotidiana (*Alla fermata dell'autobus*, n. 60154-City; *Nell'officina di macchine da corsa*, n. 60389-City; *Sulla pista da skateboard*, n. 41751-Friends; *Laboratorio spaziale*, n. 60439-City Space Science, ecc.). A partire dal 2019 la *Mattel* ha inserito, nella sua storica linea di mini-macchinine giocattolo *Hot Wheels* del 1968, otto modellini diversi per caratteristiche e colore di sedie a rotella da corsa. Lo stesso anno la *Hasbro*, altro colosso del giocattolo, ha introdotto il personaggio *Mandy* nelle avventure di *Peppa Pig* e la *Vermont Teddy Bear Company* (VTBC) ha prodotto, in collaborazione con la *Amputee Coalition*, una linea di orsi di peluche (*Bears That Care*) personalizzabili a livello di menomazione di uno o più arti. Nel 2020 un laboratorio di giocattoli spagnolo, il *Miniland Dolls*, ha lanciato sul mercato una bambola con sindrome di Down che è stata nominata come miglior giocattolo dell'anno. Nel 2023 anche la linea *Fashionistas* ha introdotto la prima *Barbie* con sindrome di Down in collaborazione con la *National Down Syndrome Society americana*.

2. Dimensioni della rappresentazione della disabilità nei giocattoli

Ampliando le riflessioni di Ellis (2015), rispetto alla rappresentazione della disabilità nei giocattoli, è possibile individuare almeno tre dimensioni:

1. *Dimensione artigianale*: i giocattoli prodotti in serie vengono adattati artigianalmente, con creatività e materiali poveri, da famigliari e educatori.
2. *Dimensione politica/culturale/aziendale*: i giocattoli che rappresentano la disabilità vengono prodotti in serie da grandi aziende al fine di devolvere gli introiti ad associazioni e al fine di sensibilizzare la società o per mantenere il marchio nei media popolari e quindi in voga. Talvolta, si corre il rischio di celebrare la disabilità come forma di ispirazione, ad esempio, sottolineando

l'eroismo e la raggiunta eccellenza “malgrado la situazione di partenza”. In tal modo viene rafforzato l'abilismo (Melio, 2022; Maltese, & Fazliu, 2023).

3. *Dimensione inclusiva*: i giocattoli che rappresentano anche la disabilità e le molteplici differenze umane entrano nella cultura popolare e i consumatori li utilizzano integrandoli con naturalezza, dando loro piena cittadinanza senza enfasi, nelle loro esperienze “ludiche” in modo significativo.

3. Conclusioni

La mancanza di giocattoli che rappresentano la disabilità può rafforzare l'idea che essa vada nascosta in quanto “non conforme” alimentando, in modo implicito, una cultura della separazione con i cosiddetti “normodotati” (Gardou, 2012). Sappiamo dagli studi di Moscovici che le rappresentazioni sociali diventano conoscenze semplificate e condivise che rientrano nell'immaginario collettivo comune di una società, contribuendo alla costruzione di realtà in cui chi ha una disabilità si sente “ospite” (Cottini, 2017) e non parte attiva, riconosciuta pienamente dal gruppo di appartenenza. Come afferma Atkinson del movimento ToyLikeMe:

per un bambino con disabilità crescere in una classe o in una scuola nella quale nessuno usa un apparecchio acustico o una sedia a rotelle può portare a un senso di isolamento. Allo stesso modo, la mancata rappresentazione della propria realtà in tv, nei cartoni animati e nel mondo dei giocattoli può contribuire a minare l'autostima. Potersi identificare in un gioco, invece, va al di là del momento ludico. Significa essere inclusi e celebrati, proprio come i bambini normodotati (2019).

I dati di una ricerca di Jones et al. (2020), condotta su un campione di genitori con e senza figli in situazione di disabilità, rispetto alla percezione dell'utilità di giocattoli che rappresentino i loro figli, indicano che riconoscere le differenze nei giocattoli, piuttosto che ignorare, ha maggiori probabilità di ridurre atteggiamenti guidati da pregiudizi. Inoltre, i genitori di figli senza disabilità si dichiarano aperti e propensi a organizzare occasioni per permettere al proprio figlio di avere un contatto diretto con una persona con disabilità. Oggi le disabilità di tipo fisico tendono ad apparire maggiormente rispetto ad altre; tuttavia, non mancano i primi giocattoli che rappresentano anche altre caratteristiche senza cadere negli stereotipi e nell'abilismo. Per concludere, alla luce dei pochi dati di ricerca disponibili, si auspica un aumento del numero di indagini e studi empirici al fine di indagare più a fondo tale delicato e importantissimo aspetto.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson R. (2015). The toy industry shuts out children with disabilities. We want to change that. *The Guardian*, 05.
- Buckingham D. (2020). *Un manifesto per la Media Education*. Milano: Mondadori.
- Cherney I.D. & Dempsey J. (2010), Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys, *Educational Psychology*, 30, 651-669.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Dixon S., Smith C. & Touchet A. (2018), *The disability perception gap*: <https://www.scope.org.uk/Scope/media/Documents/Publication%20Directory/Disability-Perception-Gap-report-FINAL.pdf?ext5.pdf>.
- Ellis K. (2015). *Disability and Popular Culture: Focusing Passion, Creating Community and Expressing Defiance*. Ashgate
- Gambirasio S. (2021). Quella Barbie sulla sedia a rotelle che fece la rivoluzione. *Wired online*, 06.12.2021 <https://www.wired.it/articolo/barbie-becky-storia-giochi-inclusivi-mattel-lego/> (ultimo accesso 31.05.2024)

- Gardou C. (2006). *Diversità, Vulnerabilità e handicap: per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Jones S. et al. (2020). Parents' responses to toys representing physical impairment. *Equality, Diversity and Inclusion*.
- Keith J.M., Bennetto L. & Rogge R.D. (2015). The relationship between contact and attitudes: reducing prejudice toward individuals with intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 14-26.
- Kollmayer M., Schultes M.T., Schober B., Hodosi T. & Spiel C. (2018), Parents' judgments about the desirability of toys for their children: associations with gender role attitudes, gender-typing of toys, and demographics. *Sex Roles*, 79, 329.
- MacMillan M., Tarrant M., Abraham C. & Morris C. (2013), The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 56, 6, 529-546.
- Maltese C., & Fazliu G. (2023). *Decostruzione anti-abilista*. Torino: Eris.
- Melio I. (2022). *È facile parlare di disabilità (se sai davvero come farlo)*. Trento: Erickson.
- Newman M.Z. (2023). *Media. Una cassetta degli attrezzi*. Torino: Einaudi.
- OMS (2001). *ICF International classification of functioning, disability and health*, World Health Organization, Geneva. Trad. it., *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.
- Piaget J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pinquart M. (2017). Systematic Review: Bullying Involvement of Children With and Without Chronic Physical Illness and/or Physical/Sensory Disability, a Meta-Analytic Comparison With Healthy/Nondisabled Peers. *Journal of Pediatric Psychology*, 42, 3, 245-259.
- Progetto #Toy like me: <https://www.toylikeme.org/> (ultimo accesso 31.05.2024)
- Trepanier-Street M. (2010). Education and medical professionals collaborating to prepare early childhood teachers for inclusive settings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31, 1, 63-70.
- Shang M., & Shang Y.Y. (2013). *Petition. American Girl: Release an American Girl with a disability*, <http://www.change.org/petitions/american-girl-release-an-american-girl-with-a-disability> (ultimo accesso, 31 maggio 2024).
- UNICEF (2021). *Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. New York: UNICEF.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD)*, ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities (consultato il 31 maggio 2024).
- WHO (1980). *ICIDH*, published in accordance with resolution WHA 29.35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, Geneva: WHO.
- Winnicott D.W. (1979). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Zinola A. (2021). *Diverso da Chi: L'inclusione come Strumento di marketing*. Milano: Egea.

Disabilità ed Educazione Sessuale: cosa ne pensano gli insegnanti in formazione?

Angela Magnanini, Lorenzo Cioni e Marta Sánchez Utgé¹

Università di Roma "Foro Italico"
angela.magnanini@uniroma4.it

Abstract

Disabilità e sessualità sono un binomio ancora da approfondire nel campo pedagogico speciale ed ancora permangono tabù e pregiudizi da abbattere. Il docente può rappresentare un "promotore" di una nuova cultura della sessualità (nella e con la disabilità). Su questo sfondo, il lavoro si propone di sollecitare una riflessione pedagogica sulla educazione sessuale, attraverso uno studio esplorativo sulle opinioni e sulle esperienze degli insegnanti di sostegno in formazione, presso l'Università degli Studi di Roma Foro Italico. A tal fine è stato coinvolto un campione di 168 futuri insegnanti, ai quali è stato somministrato un questionario a domande aperte. Le risposte sono state esaminate attraverso l'analisi del contenuto con l'ausilio di NVivo. I dati fanno emergere un accordo generale nel riconoscere un bisogno formativo e la necessità di una formazione specifica su tale tematica.

Parole chiave: Educazione affettivo sessuale, disabilità, formazione insegnanti

1. Introduzione

L'educazione sessuale è da sempre in Italia un tema controverso (Mastroianni, 1979). Se nel resto dell'Europa diversi Stati dagli anni Cinquanta hanno introdotto nei curricula scolastici l'educazione sessuale (Wellings & Parker, 2006; European Parliament, 2013), in Italia ogni proposta di regolamentazione ha avuto scarsa fortuna, per motivazioni culturali, religiose, controversie politiche e debolezze epistemologiche pedagogiche (Fanelli, 2011). Eppure l'*Indagine nazionale sulla salute sessuale e riproduttiva degli adolescenti*, condotta nel 2019 dal Ministero della Salute, ha evidenziato, su un campione di 16.063 studenti, che la scuola ha un ruolo fondamentale sui temi della sessualità. Il 94% del campione è concorde sulla necessità dell'educazione sessuale in aula, il 50% ritiene che l'educazione sessuale debba iniziare dalla scuola secondaria di primo grado (Ministero della Salute, 2019). In un contesto in cui l'educazione sessuale è assente, frammentaria, approssimativa e geograficamente disomogenea, la stragrande maggioranza degli adolescenti italiani (l'89 per cento dei ragazzi e l'84 per cento delle ragazze) è costretta a informarsi ricorrendo alla rete internet. La centralità della scuola appare evidente, soprattutto se si fa riferimento alla definizione di educazione sessuale, messa a punto dall'UNESCO, nella *International Technical Guidance on Sexuality Education*. Questa è da intendersi come "un approccio, adeguato all'età e alla cultura, nell'insegnamento riguardante il sesso e le relazioni attraverso la trasmissione di informazioni scientificamente corrette, realistiche e non giudicanti. L'educazione sessuale offre, per molti aspetti della sessualità, l'opportunità sia di esplorare i propri valori e atteggiamenti, sia di sviluppare le competenze decisionali, le competenze comunicative e le competenze necessarie per la riduzione dei rischi" (Unesco, 2009, p. 2). L'educazione sessuale è un'educazione globale della persona, etica e affettiva. La scuola, non può, quindi, trascurare una parte fondamentale della dimensione umana il cui diritto è riconosciuto universalmente. La sessualità, infatti, per la World Association For Sexual Health è centrale nella vita dell'essere umano a qualsiasi età ed è basilare per il benessere individuale,

1 Il lavoro è frutto di una progettazione e di una ricerca comune. In particolare, Angela Magnanini è autrice del paragrafo 1, Lorenzo Cioni è autore dei paragrafi 2,3 e 4 e Marta Sánchez Utgé è autrice del paragrafo 5.

interpersonale e sociale (1999). Un documento del 2011 elaborato dal Department of Economic and Social Affairs delle Nazioni Unite evidenzia che i programmi di educazione sessuale ritardano l'età del primo rapporto, contraddicendo le paure che discutere ed educarsi alla sessualità incentivi i rapporti sessuali stessi.

Il discorso si complica se ai termini sessualità ed educazione si accosta il termine disabilità, per il pregiudizio per anni imperante che ha considerato la persona con disabilità "asessuata" (Mannucci, 1997), priva del bisogno di un'identità corporea e sessuale a causa della complessità del proprio deficit (Sorrentino, 2006; De Than, 2014; Liddiard, 2017). Se l'educazione sessuale rappresenta, come abbiamo evidenziato, un nodo ancora tutto da risolvere nella scuola, come ribadito da più autori (Baldaro Verde & Del Ry, 2004; Veglia, 2004; Gambino & Fabrizi, 2005; Moscato, 2008) esso risulta quasi del tutto taciuto nel caso della disabilità (Federici, 2002; Lascioli, 2007, 2016, 2020; Magnanini, 2016). Eppure come sottolinea Lascioli, la voglia di amare delle persone con disabilità non è disabile, così come non sono disabili i loro bisogni affettivi e sessuali (Lascioli, 2020).

Nella scuola dell'inclusione, l'educazione non può più ignorare la sessualità di ogni essere umano, uomo, donna, disabile e di qualsiasi orientamento esso sia. L'educazione è un processo unitario che si rivolge a tutti, nessuno escluso e che valorizzando le differenze umane, offre a ognuno contenuti, mezzi e strumenti per la propria emancipazione. In questa direzione, un ruolo di primo piano può essere svolto dagli insegnanti di sostegno (Magnanini, 2023; Magnanini, Battista & Villanova, 2023), che rappresentano una risorsa fondamentale nel processo di formazione delle persone con disabilità, in un costante lavoro di raccordo e di rete con la classe, gli insegnanti curricolari, i territori e le famiglie (Ianes, 2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti, infatti, nei confronti della sessualità e della disabilità diventano fondamentali per costruire una cultura del rispetto e dell'inclusione, di cui la sessualità rappresenta uno snodo importante. Bocci et al. sottolineano, a tal proposito, che i docenti non svolgono un ruolo solo nella mediazione della costruzione della conoscenza, ma contribuiscono "anche a favorire o ostacolare una prospettiva inclusiva attraverso le loro attitudini positive o negative, nei confronti delle differenze" (Bocci, Guerini & Isidori, 2020, pp. 571-572). Per questo è utile indagare le opinioni degli insegnanti in formazione sul sostegno verso tale tematica al fine di contribuire a creare un dibattito che solleciti la promozione di azioni formative sempre più sistematiche, riproponendo una discussione pedagogica sull'educazione sessuale (Bortolotto, 2014) in generale e sui bisogni formativi degli insegnanti in particolare, colmando delle lacune della ricerca in tale ambito.

2. Obiettivi

Sulla base delle suddette considerazioni, il presente lavoro intende esplorare le opinioni dei futuri docenti di sostegno riguardo all'educazione sessuale. In particolare, il presente lavoro si pone i seguenti obiettivi:

1. Verificare se i futuri docenti di sostegno ritengono importante inserire l'educazione sessuale a scuola ed esplorare perché Verificare se i futuri docenti di sostegno percepiscono il bisogno di essere formati rispetto a tematiche riguardanti l'educazione sessuale e, in caso affermativo, esplorare in quali aree tematiche i futuri insegnanti di sostegno vorrebbero essere formati
2. Verificare se i futuri docenti di sostegno ritengono che l'educazione sessuale debba rivolgersi anche agli studenti con disabilità e, in caso affermativo, se debba realizzarsi insieme agli altri compagni

3. Metodi

Il campione è stato selezionato per convenienza (Cicchitelli et al., 1997) tra gli iscritti al corso di specializzazione per le attività sostegno didattico agli alunni con disabilità per la scuola secondaria di secondo grado (VIII ciclo). Il campione teorico è composto in totale da 168 corsisti.

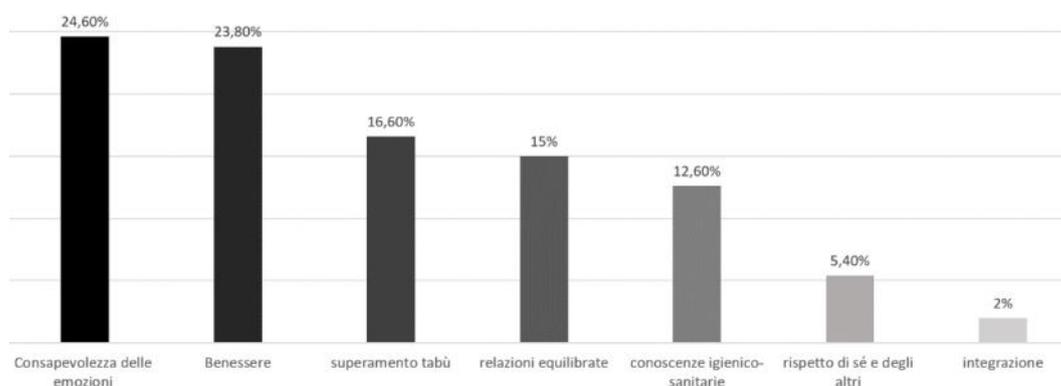
Per esplorare le credenze relative all'educazione sessuale, un questionario con domande aperte e chiuse è stato appositamente creato e somministrato online al campione sopra descritto.

Le risposte alle domande chiuse sono state sottoposte ad analisi descrittive (media, deviazione standard e percentuali) con l'ausilio del software SPSS-22, mentre le risposte alle domande aperte sono state sottoposte all'analisi del contenuto di base (Drisko & Maschi, 2016) con l'ausilio del software NVivo 14. Inizialmente a ciascuna risposta sono stati associati uno o più codici, cioè etichette verbali che sintetizzano concetti significativi ai fini dell'analisi. Successivamente, i codici emersi sono stati raggruppati in categorie concettuali comuni. Inoltre, per verificare la rilevanza delle categorie emerse, per ciascuna domanda sono state calcolate le frequenze percentuali sul totale del numero dei codici emersi dalle risposte.

4. Analisi

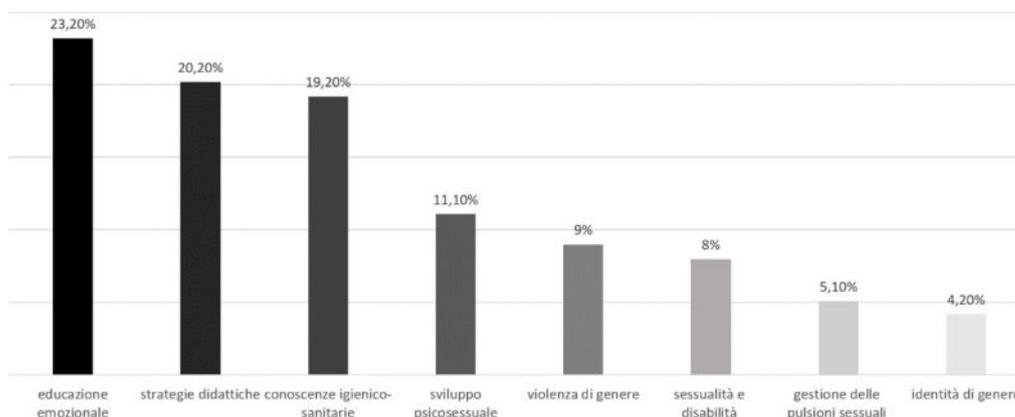
In totale hanno risposto al questionario 143 corsisti di cui 105 femmine (73%) e 38 maschi (27%). L'età varia da 22 a 64 anni ($M=40,19$; $DS=10,02$). Rispetto al titolo di studio, 113 (79%) hanno una laurea magistrale, 17 (12%) hanno solo un diploma di scuola superiore mentre 13 (9%) hanno una laurea triennale. Il 24,5% del campione dichiara di avere un'esperienza pregressa che varia da 1 a 15 anni ($M=1,35$; $DS= 7,00$) come docente curricolare, mentre il 26% dichiara un'esperienza pregressa come docente di sostegno che varia da 1 a 25 anni ($M=2,03$; $DS=2,88$). Inoltre, il 37,6% dichiara di avere avuto altre esperienze professionali con le persone con disabilità, mentre 21,7% dichiara di avere una persona con disabilità tra i propri familiari.

La quasi totalità del campione ritiene che sia importante inserire l'educazione sessuale a scuola ($N=140$; 97,9%). Come è possibile notare nel grafico 1, le categorie concettuali emerse dall'analisi alla domanda "perché è importante inserire l'educazione sessuale a scuola?" sono, in ordine di rilevanza: per promuovere lo sviluppo della consapevolezza del corpo e delle emozioni (24,6%); perché la sessualità rappresenta una dimensione fondamentale del benessere (23,8%); per neutralizzare misconoscenze e favorire il superamento di stereotipi e tabù (16,6%), per promuovere la creazione di relazioni interpersonali sane ed equilibrate (15%); per diffondere informazioni di carattere igienico-sanitarie (12,6%); per educare al rispetto verso se stesso e gli altri (5,4%); per favorire l'integrazione (2%).



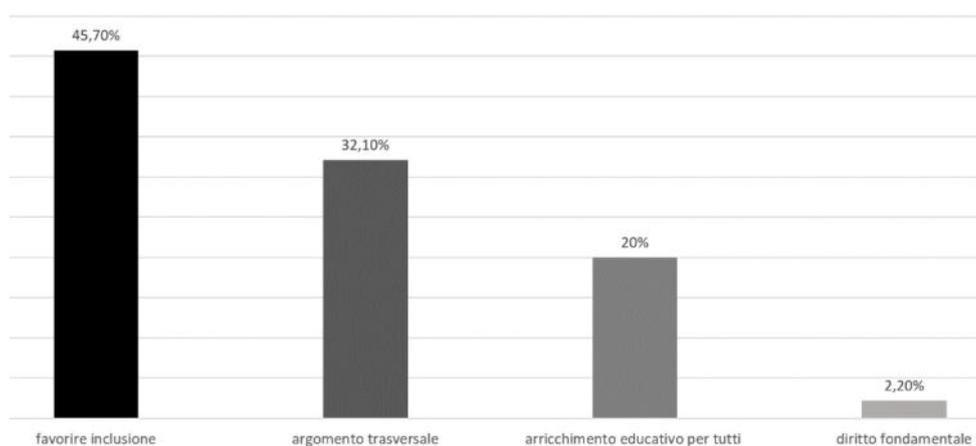
Graf. 1 – Categorie concettuali emerse dalle risposte alla domanda "Perché è importante inserire l'educazione a scuola?"

Ben 129 futuri docenti (90%) affermano di avere bisogno di formazione in questo specifico ambito e vorrebbero approfondire le seguenti aree tematiche (grafico 2): educazione emozionale (23,2%); strategie didattiche utilizzabili per tutti gli alunni, inclusi quelli con disabilità (20,2%); conoscenze legate alla sfera igienico-sanitaria (19,2%); conoscenze relative ai cambiamenti legati allo sviluppo psicosessuale (11,1%); violenza di genere (9%); conoscenze legate alla sessualità nelle diverse condizioni di disabilità (8%); strategie di gestione dei comportamenti legati all'espressione delle pulsioni sessuali in aula (5,1%); identità di genere (4,2%).



Graf. 2 – Categorie concettuali emerse dalle risposte alla domanda “Quali tematiche relative all’educazione sessuale vorresti approfondire?”

Infine, la quasi totalità dei futuri docenti ritiene che l’educazione sessuale debba essere rivolta anche agli studenti con disabilità (N=141; 99%) e che ciò debba realizzarsi insieme agli altri compagni senza disabilità (N=134; 94%) per le seguenti ragioni (grafico 3): perché è compito della scuola favorire l’inclusione (45,7%); perché la sessualità interessa indistintamente tutte le persone (32,1%); perché la presenza degli studenti con disabilità rappresenta un arricchimento educativo per tutti (20%); perché la sessualità è un diritto di tutti (2,2%).



Graf. 3 – Categorie concettuali emerse dalle risposte alla domanda “Perché l’educazione sessuale degli studenti con disabilità deve realizzarsi insieme agli altri compagni?”

5. Discussione dei risultati e conclusioni

Dai risultati presentati emerge che il gruppo di insegnanti è favorevole all'inserimento dell'educazione sessuale nella scuola evidenziando che per poter assolvere, in modo appropriato, a questo compito è necessaria una formazione specifica. Gli insegnanti, inoltre, sottolineano la necessità di rinforzare gli aspetti metodologici e le strategie didattiche più adeguate all'insegnamento di questa tematica al fine di renderla accessibile a tutti gli studenti.

L'educazione sessuale viene vista, in concordanza con quanto promulgato dell'UNESCO (2019), come elemento che contribuisce alla crescita globale ed equilibrata della persona, sia dal punto di vista fisico, psichico che sociale. L'insegnante, accompagnando lo studente nello sviluppo della propria identità, affronta argomenti che necessariamente confluiscono nella sfera della sessualità. In quest'ottica l'educazione sessuale può essere elemento di conoscenza di sé stessi e degli altri, riconoscere che ognuno è un essere unico e irripetibile agevola la creazione di un clima classe inclusivo nel rispetto e nella valorizzazione reciproci.

Un altro elemento su cui riflettere è che gli insegnanti hanno una visione articolata dell'educazione sessuale; pertanto, viene vista come un'area di sapere che abbraccia diverse discipline. Da questa prospettiva è facile trovare punti di contatto tra l'educazione alla sessualità e l'educazione alla salute e alla cittadinanza. Queste tre aree hanno in comune l'essere trasversali e il contribuire al benessere e al benessere della persona, inoltre, nessuna di esse può essere esaurita da un'unica area di conoscenza rendendole difficile da affidare ad un singolo docente. Da tutto questo si può intuire la complessità a fornire indicazioni che guidino questo insegnamento e a predisporre una formazione specifica. Nonostante la complessità, diviene sempre più pungente la necessità di dare risposte ad un bisogno che emerge sia da parte degli studenti (Ministero della Salute, 2019) che dagli insegnanti. Questi dati sono emersi anche da un recente studio di Servettini et al. (2023) volto a individuare le opinioni di genitori e di insegnanti, delle scuole dell'infanzia e primaria, sull'educazione sessuale e socioaffettiva. I risultati sottolineano un atteggiamento positivo, da parte della comunità educante, nei confronti dell'educazione sessuale a scuola e permettono di aprire una riflessione sulla necessità di inserirla già dai primi anni di scuola, in un'ottica trasversale senza relegarla a disciplina scolastica tout-court.

Per quanto riguarda il binomio sessualità e disabilità, le risposte sembrano contraddire quanto rilevato dalla letteratura. Il nostro campione ha affermato che l'educazione sessuale deve essere insegnata agli alunni con disabilità insieme ai compagni. Questa risposta si allontana dalla visione del disabile "asessuato" (Mannucci, 1997) o "eterno bambino" (Lepri, 2016) e riconosce il diritto al piacere, al contatto e all'affettività che spesso viene ignorato, allargando lo sguardo a differenti modi di esprimere la dimensione sessuale.

Per concludere questo studio, pur non potendo essere generalizzabile, intende contribuire ad allargare il dialogo e il dibattito pedagogico sulla tematica. Si può affermare, infatti, che è arrivata l'ora di affrontare a livello epistemologico pedagogico e politico – legislativo l'argomento, evitando di lasciare la scelta alle singole istituzioni scolastiche o ancor peggio al singolo collegio docenti.

Riferimenti bibliografici

- Baldaro Verde J., & Del Ry M. (2004). *Identità sessuale e progetti per un'educazione sessuale integrata*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F., Guerini I., & Isidori M.V. (2020). Sessualità e disabilità. Una esperienza di formazione e ricerca intorno al tema dell'Assistente sessuale. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 7(1), 333-350.
- Bortolotto M. (2014). L'educazione sessuale a scuola. Modelli pedagogici espliciti ed impliciti. *Nuova Secondaria*, 32(1), 12-37.
- Cicchitelli G., Herzel A. & Montanari G.E. (1997). *Il campionamento statistico*. Bologna: Il Mulino.

- De Than C. (2014). Sex, Disability and Human Rights: Current legal and practical problems. In T. Owen, De Than C., *Supporting disabled people with their sexual lives. A clear guide for health and social care professionals*. London: Jessica Kingsley.
- Drisko J.W., & Maschi T. (2016). *Content Analysis*. Oxford: University Press.
- Fanelli R.D (2011). Oltre il dispositivo. Per una pedagogia della liberazione sessuale. *Formazione & Insegnamento*, 9(2), 119-124.
- Federici S. (2002). *Sessualità Alterabili. Indagine sulle influenze socio-ambientali nello sviluppo della sessualità di persone con disabilità in Italia*. Roma: Kappa.
- Gambino G., & Fabrizi A. (2005). Origine e sviluppi dell'educazione sessuale in Italia. *Rivista di sessuologia clinica*, 1, 1-18.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Lascioli A. (2007). Sessualità e handicap. In A. Canevaro (Ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (pp. 339-354). Trento: Erickson.
- Lascioli A. (2016). Il diritto alla sessualità delle persone con disabilità intellettiva è una grande opportunità di umanizzazione. Ma non bisogna avere paura. In C. Lepri (Ed.), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili* (pp. 57-70). Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A. (2020). Disabilità e “voglia di amare” tra quotidianità e progettualità. In S. Visentin, E. Ghedin, D. Aquario (a cura di), *Voglio amare per favore! Disabilità, sessualità, buone prassi* (pp. 183-204). Trento: Erickson.
- Lepri C. (Ed.) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia e adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Liddiard K. (2017). *The Intimate Lives of Disabled People: Sex and Relationships*. Farnham: Ashgate.
- Magnanini A. (2016). Sexual Education and Disability: An Inclusive Pedagogical Study. *Journal of Modern Education Review*, 6(6), 364-371.
- Magnanini A. (2023). Sexuality & Disability: An Exploratory Study. *QTimes-webmagazine*, 15, 212-225.
- Magnanini A., Battista F., & Villanova M. (2023). Sessualità, disabilità e corporeità: una ricerca esplorativa sulla formazione degli insegnanti. *Metis*, 13(1), 303-321.
- Mannucci A. (1997). *Peter pan vuol fare l'amore. La sessualità e l'educazione alla sessualità dei disabili*. Pisa: del Cerro.
- Mastroianni A. (1979). *L'educazione sessuale in Italia. Storia, vicende e pensiero dal 1902 ai giorni nostri*. Varese: Giuffrè.
- Ministero della Salute (2019). *Indagini sulle conoscenze, comportamenti e atteggiamenti in ambito sessuale e riproduttivo di adolescenti, studenti universitari e adulti in età fertile e dei professionisti sanitari*. Roma: Centro Stampa del Ministero della Salute.
- Moscato T. (2008). Educazione sessuale e affettiva nella scuola? *Nuova Secondaria*, 25(9), 16-20.
- Servettini A., Morante S., Mattiacci G. e& Battini F. (2023). Educazione sessuale e socio-affettiva nella scuola italiana: il parere di genitori ed insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria a confronto. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 73-90.
- Sorrentino A.M. (2006). *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*. Milano: Raffaello Cortina.
- UN (2011). *The impact of sex education on the sexual behaviour of young people*. New York: United Nations.
- UNESCO (2009). *International technical guidance on sexuality education. Vol. I – Rationale for sexuality education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach (REW)*. Geneva: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wellings K., Parker R. (2006). *Sexuality education in Europe. A reference guide to policies and practices*. IPPF European Network (Rapporto commissionato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità).
- World Association of Sexology- WAS (1999, 2014). *Declaration of Sexual Rights*; trad it a cura di Francesca Tripodi and Valentina Rossi. Reviewed by Istituto di Sessuologia Clinica di Roma (ISC).

Ritratti e autoritratti: immagini e rappresentazioni a confronto

Marianna Piccioli

Università degli Studi di Firenze
marianna.piccioli@unifi.it

Abstract

Per operare una de-costruzione dei significati e delle significazioni culturali non si può prescindere dalla comprensione dei dispositivi che li generano e li fanno confluire in quelle categorie mentali e rappresentazioni sociali che l'essere umano adotta per ordinare la propria conoscenza del mondo. È il linguaggio che sembra produrre nella nostra mente il significato dei concetti e quindi la loro rappresentazione. La creazione categoriale delle rappresentazioni sociali fornisce immagini e rappresentazioni di sé e dell'altro, altro che può rientrare nella medesima categoria di rappresentazione oppure non possedere gli elementi di inclusione categoriale ed essere quindi un altro diverso da sé. Quali elementi di inclusione categoriale vengono individuati per la categoria 'persone con disabilità' da persone con sviluppo tipico e quali sono invece gli elementi di inclusione categoriale che vengono individuati dalle stesse 'persone con disabilità'?

Parole chiave: Tik Tok; autorappresentazioni; rappresentazioni; persone con disabilità; de-costruzione dei significati.

1. Appartenenza categoriale e ragionamento dicotomico

Se consideriamo la disabilità un costrutto socioculturale (Bocci, 2019; Donati, 2006; Finkelstein, 1996; Galliano, 2004; Goodley et al., 2018; Medeghini, 2015; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013; Oliver, 1996; 2023; Petrillo, 2011; Petrillo & Galliano, 2014; Piccioli, 2020; Thomas, 1996), questa può essere indagata secondo l'approccio dei *Cultural Studies* che si connotano come disciplina accademica interdisciplinare che studia la cultura umana in tutte le sue forme: l'arte, la letteratura, la musica, il teatro e il cinema, ma anche in quelle più popolari come la televisione, la pubblicità, la musica popolare, i fumetti e i videogiochi. I *Cultural Studies* si sono sviluppati negli anni Cinquanta e Sessanta del XX Secolo nel Regno Unito e negli Stati Uniti, a partire da una serie di discipline diverse, tra cui l'antropologia, la sociologia, la storia, la critica letteraria e la critica cinematografica e sono una disciplina in continua evoluzione; gli studiosi che appartengono a questa corrente si interrogano su una vasta gamma di temi, tra cui la relazione tra cultura e potere, la costruzione dell'identità, il ruolo dei media, la cultura della globalizzazione e la cultura della resistenza. I *Cultural Studies* hanno contribuito a far luce su molti aspetti della cultura umana fornendo nuovi strumenti di analisi per comprendere la società contemporanea (Appadurai, 2013; Borghese, 1999; Eco, 1990; Ferretti, 2016; García Canclini, 1999; Hall, 1980; 1992; 2011; Hall & Mellino, 2007; Hoggart, 1957; 1970; hooks, 2000; 2020; Pêcheux, 1981; Rancière, 2002; Williams, 1974; 1976).

All'interno del dinamico ambito di studi dei *Disability Studies*, il *Cultural Model* raccoglie l'eredità metodologica dei *Cultural Studies* e si concentra sui processi culturali che perpetuano l'immagine della disabilità e delle persone con disabilità in una determinata cultura. Principalmente l'attenzione è posta sull'uso discorsivo del linguaggio e come questo generi immagini categoriali che gli individui adottano per comprendere il mondo, con la controindicazione di avere la necessità di collocare "al proprio posto" tutto ciò che deve essere conosciuto. Se manca una specifica categoria, la creiamo, così come accade con i processi di etichettamento (Bocci & Guerini, 2022; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013; Monceri, 2017).

Accade che «le rappresentazioni legate alla disabilità sono [...] il frutto, il prodotto di pratiche di-

scorsive che fino ad oggi hanno perpetuato la distanza e la dicotomia abile-disabile in posizioni gerarchiche, generanti sottomissione ed esclusione» (Vadalà, 2011, p. 134).

Il ragionamento dicotomico viene utilizzato spesso per fornire la rappresentazione di qualcosa partendo da ciò che non è, e il costrutto di disabilità, per essere definito, viene usato in contrapposizione dicotomica con il costrutto dell'abilità, così da avere un termine di paragone.

Sempre in relazione al costrutto di significato della disabilità, la visione dicotomica di coppie discordanti è particolarmente funzionale anche per Gardou (2018) che propone alcuni modelli culturali diversi che trattano la disabilità con altrettante modalità: Modello esogeno/endogeno; Modello additivo/sottrattivo; Modello malefico/benefico.

La contrapposizione di coppie dicotomiche sembra una strategia in grado di far emergere le differenti visioni del mondo e le contraddizioni dell'uso discorsivo del linguaggio.

Booth e Ainscow (2016) utilizzano questa strategia per mettere in evidenza il differente quadro valoriale su cui si basa una società escludente o una società inclusiva (Tab. 1).

Valori escludenti	Valori inclusivi
Gerarchia	Equità
Efficienza	Bellezza
Interessi personali	Compassione
Opportunismo	Diritti
Immagine	Onestà
Sfruttamento	Sostenibilità
Forza	Saggezza
Consumo	Partecipazione
Conformità	Coraggio
Sorveglianza	Fiducia
Autorità	Amore
Gruppo elitario	Comunità
Selezione	Nonviolenza
Determinismo	Speranza
Monocultura	Rispetto per la diversità
Ricompensa/punizione	Gioia

Tab. 1: Valori escludenti e valori inclusivi (Adattato da Booth & Ainscow, 2016)

Anche Marshall B. Rosenberg (2018) adotta questo sistema e contrappone la Comunicazione Non-violenta che vuole “fare chiarezza su ciò che osserviamo, ciò che proviamo e ciò di cui abbiamo bisogno” (p. 26) alla comunicazione ‘violenta’, usata per emettere diagnosi e giudizi. Nel suo lavoro descrive accuratamente le sei caratteristiche della comunicazione ‘violenta’ quasi per fornire un riferimento da utilizzare per non adottare quella tipologia di comunicazione.

Tra classi differenti si procede con un meccanismo di ricerca di presenza/assenza delle caratteristiche della propria classe per includere o escludere i singoli soggetti. Si assiste a vincoli di riconoscimento di appartenenza e di esclusione in relazione alle caratteristiche che identificano quella data categoria (Piccioli, 2023).

L'uso discorsivo del linguaggio che genera l'immagine del costrutto della disabilità sta alla base del pensiero del *Cultura Model*, ma, nella società contemporanea, anche gli oggetti culturali, ovvero un significato condiviso incorporato in una forma (Griswold, 1997), sono in continua evoluzione.

2. Oggetti culturali e punti di vista

Per sua definizione, l'oggetto culturale è un qualcosa di tangibile, creato dall'essere umano come prodotto della società in cui vive. Nel 'diamante culturale' di Griswold (1997), il creatore dell'oggetto culturale è collocato all'opposto del ricevente (Fig. 1), così l'artista sta da un lato del 'diamante' mentre il fruitore dell'opera d'arte sta dall'altra, creando perciò una coppia dicotomica, ma, se l'oggetto culturale è frutto della creazione di un essere umano come prodotto di una determinata società, lo è anche la fruizione di colui che la riceve, così, in questa dinamica, può accadere che la significazione dell'oggetto culturale del creatore sia diversa da quella del ricevente.

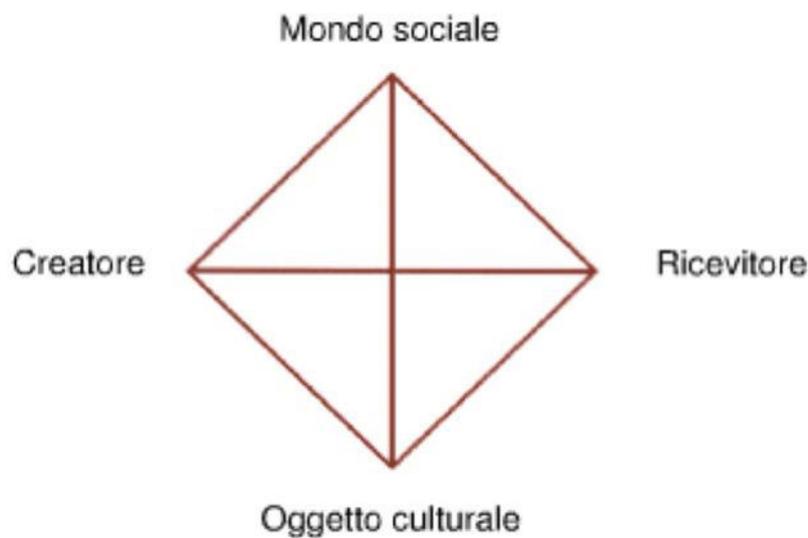


Fig. 1: Diamante culturale (Griswold, 1997, p. 31)

Nel nostro ambito d'interesse, la significazione culturale della disabilità apre nuovamente ad un'interpretazione dicotomica anche come 'oggetto culturale', infatti, se si ritiene essere insita nel corpo, oppure nel funzionamento di un individuo, questa sarà tangibile, si collocherà da un lato del 'diamante culturale' e il creatore sarà la persona stessa con disabilità; conseguentemente il fruitore, abile, vedrà la disabilità, ma le significazioni, come con un'opera d'arte, potrebbero non collimare.

Per tentare di superare le dicotomie, appare interessante soffermarsi sull'operazione compiuta dai *Feminist Disability Studies* (Taddei, 2020) che fanno emergere il valore del corpo e della corporeità, non più relegato alla sfera privata, ma come qualcosa di pubblico e quindi anche politico. Questo implica uno sguardo all'*impairment* al di fuori della sfera individuale del soggetto, collocandolo su un piano pubblico, politico e quindi sociale (Monceri, 2017).

Questa prospettiva ci consegna un oggetto culturale, la disabilità come costruito, come artefatto culturalmente determinato che colloca la persona con disabilità dalla parte del fruitore dell'oggetto culturale, il cui creatore è la società culturalmente orientata.

In questa prospettiva, il 'diamante culturale' risulta privo di uno dei suoi vertici in quanto il creatore corrisponde con il mondo culturale, con la cultura di una determinata società che genera l'oggetto culturale, nel nostro caso il costruito di disabilità. Questo genera un diverso posizionamento delle persone con disabilità e delle persone abili in quanto verranno a trovarsi dalla stessa parte del 'diamante culturale' ad osservare il costruito di disabilità generato dalla cultura stessa.

Quali rappresentazioni della disabilità emergono nelle persone abili? Quali, invece, le autorappresentazioni che vengono prodotte dalle persone con disabilità?

L'immagine che potrebbe fornire una pista di interpretazione è rappresentata per chi scrive dagli autoritratti con specchio quali: il *Doppio autoritratto allo specchio* di Johannes Gump del 1646, la cui versione rotonda è collocata lungo il percorso del Corridoio Vasariano di Firenze, il *Triplo autoritratto* di Norman Rockwell del 1960, ma, soprattutto, l'opera di Salvador Dalì del 1972-1973 intitolata *Dalì di spalle che dipinge Gala di spalle eternizzata da sei cornee virtuali provvisoriamente riflesse da sei specchi veri* che può essere ammirata presso il Museo Dalì di Figueres. Questi dipinti trasmettono sulla tela un'illusione di multiprospettica e, mentre l'artista si rende visibile ritraendo se stesso mentre realizza la sua opera, fornisce di quell'attimo sia l'immagine del creatore sia quella del fruitore.

3. Ritratti

Il primo studio si colloca all'interno di uno stesso indirizzo di studi teso ad indagare le rappresentazioni che le persone abili hanno delle persone con disabilità (Bocci, Straniero, 2020; Piccioli, 2022). Oltre ad indagare le rappresentazioni create con l'uso discorsivo del linguaggio, è stato condotto uno studio all'inizio dell'VIII Ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Firenze che ha coinvolto 637 docenti di ogni ordine e grado scolastico. È stato chiesto loro di descrivere un'immagine oppure un video che avrebbero dovuto poi produrre per fornire una rappresentazione in un contesto sociale di una persona con disabilità, evidenziando il messaggio che avrebbero voluto veicolare e fornendo la motivazione della scelta, inoltre, come ulteriore vincolo, il contesto sociale non avrebbe dovuto essere un contesto educativo-didattico.

Sono stati consegnati 598 prodotti composti da un *file* di testo di natura descrittiva di immagini o video, ma, nessuno si è spinto fino alla vera e propria produzione di quanto descritto. 520 corsisti, pari all'87% del campione, hanno optato per la descrizione di un video senza significative differenze interne ai vari ordini di scuola né all'appartenenza di genere. Questo dato risulta confermato anche dall'analisi qualitativa dei loro prodotti, condotta per contenuti emergenti e con particolare riferimento alla tipologia di messaggio che voleva essere veicolato, andando a individuare, a posteriori, delle categorie in base ai contenuti e ai temi emergenti che venivano riscontrati.

Dall'analisi effettuata i corsisti hanno ritenuto opportuno veicolare maggiormente le categorie afferenti alle tipologie di messaggio riportate in Tab. 2.

Tipologia di messaggio	Frequenza
Sensibilizzazione verso le differenze	138
Uguaglianza	105
Diritti delle persone con disabilità	97
Denuncia su disservizi e cattive abitudini	76
Difficoltà quotidiane	63
Divulgazione scientifica	41
Capacità	36

Tab. 2: Tipologia di messaggio rappresentata dai corsisti

Le altre descrizioni non sono state univocamente riconducibili ad un'unica categoria oppure erano riferite a specifiche diversità funzionali.

4. Autoritratti

Contestualmente allo studio precedentemente descritto relativo ai 'Ritratti', all'interno di alcuni lavori di ricerca per l'elaborazione della Tesi Magistrale del CdS LM/50 in Dirigenza scolastica e Pedagogia per l'inclusione dell'Università degli Studi di Firenze, l'attenzione è stata rivolta all'autorappresentazione che le persone con disabilità tendono a fare all'interno dei Social Media. In questo contesto è utile far riferimento al lavoro sull'autorappresentazione delle persone con disabilità su Tik Tok (Capacci, 2024) nel tentativo di delineare quali immagini, quali identità, quali autoritratti le persone con disabilità ci forniscono.

Lo studio preso a riferimento è stato condotto tentando di direzionare l'algoritmo di Tik Tok attraverso l'uso di un nuovo dispositivo, un nuovo account al quale appoggiare un nuovo utente di Tik Tok. Il lavoro è stato condotto per sei settimane cercando di sfruttare le conoscenze dell'algoritmo di Tik Tok che propone differenti tipologie di video in relazione ai video 'scrollati', guardati fino alla fine, apprezzati tramite l'opzione 'mi piace', fino a giungere ai profili seguiti.

Dopo aver visionato un totale di 1.529 video, di cui 827 sulla disabilità, è stata ricercata la tipologia di messaggio veicolato in 645 video, procedendo alla loro analisi attraverso la creazione di categorie emergenti, come per il precedente studio.

Dopo una prima analisi, le categorie individuate sono risultate piuttosto numerose e alcune avrebbero potuto essere contenute in altre, così è stata effettuata un'operazione di riduzione categoriale che ha permesso di individuare i seguenti *cluster* posti in ordine di numerosità.

1. Quotidianità
2. Messaggio positivo
3. Divulgazione – sensibilizzazione
4. Ironico – divertente
5. Affetto – amore
6. Divulgazione medica
7. Risposta alle critiche
8. Storia personale
9. Educazione
10. Difficoltà
11. Denuncia sociale
12. Ricerca

5. Immagini e rappresentazioni a confronto

Le nostre conclusioni non possono che mettere in relazione i 'Ritratti' con gli 'Autoritratti', nella consapevolezza, tuttavia, che questo lavoro ci fornisce un'immagine del tutto parziale di una realtà certamente più complessa e articolata di quanto possa essere qui rappresentato.

Partendo dai *cluster* degli Autoritratti sono stati ricercati i collegamenti con le categorie dei Ritratti (Tab. 3). Tutti i Ritratti sono risultati appartenere ad almeno un *cluster* e alcuni a più di uno, mentre alcuni *cluster* non sono mai stati presi in considerazione da chi ha tratteggiato i Ritratti.

Tipologia di messaggio	
Autoritratti	Ritratti
Quotidianità	Difficoltà quotidiane Denuncia su disservizi e cattive abitudini
Messaggio positivo	Capacità
Divulgazione – sensibilizzazione	Sensibilizzazione verso le differenze Divulgazione scientifica Denuncia su disservizi e cattive abitudini Uguaglianza Diritti delle persone con disabilità
Ironico – divertente	
Affetto – amore	
Divulgazione medica	Divulgazione scientifica
Risposta alle critiche	
Storia personale	
Educazione	
Difficoltà	Difficoltà quotidiane Denuncia su disservizi e cattive abitudini
Denuncia sociale	Denuncia su disservizi e cattive abitudini Difficoltà quotidiane Uguaglianza Diritti delle persone con disabilità
Ricerca	Divulgazione scientifica

Tab. 3: Corrispondenza tra Ritratti e Autoritratti

Escludendo la categoria ‘Educazione’, opzione non concessa ai corsisti che hanno tratteggiato i Ritratti, possiamo notare come i *cluster* ‘Storia personale’ e ‘Risposta alle critiche’ non potevano essere tratteggiati come Ritratti in quanto riferibili alla specifica storia personale della persona con disabilità che l’ha vissuta. Preme evidenziare che, relativamente alle ‘Risposta alle critiche’ potremmo facilmente individuare uno specifico *cluster* dedicato all’*hate speech*.

Interessante risulta invece essere la totale assenza di Ritratti riferibili ai *cluster* ‘Ironico – divertente’ e ‘Affetto – amore’ degli Autoritratti.

Questo dato, del tutto indicativo, ci consegna due elementi afferenti alla sfera emotiva, affettiva e di stile personale delle persone con disabilità, sfera poco indagata e che può emergere solo dal diretto coinvolgimento delle persone con disabilità. Inoltre, si ritiene interessante sottolineare che neppure l’ICF (OMS, 2001) si sbilancia nel tentativo di declinare quelli che vengono considerati Fattori Personali che, però, sappiamo concorrere come elementi di facilitazione oppure di barriera insieme ai Fattori contestuali.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (2013). *The future as asymmetry*. London: Verso.
- Bocci F. (2019). Disability Studies. In L. d’Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 176-185). Brescia: Scholé.
- Bocci F., & Guerini I. (2022). Noi e l’Altro. Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies. In F.

- Bocci, L. Cantatore, C. Lepri, A. Quagliata (Eds), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded* (pp. 17-33). Roma: Roma Tre-Press.
- Bocci F., & Straniero A. M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (Vol. 10). Roma: Roma TrE-Press.
- Booth T., & Ainscow M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values (Fourth edition)*. Cambridge: Index for Inclusion Network (IfIN).
- Borghese E. (1999). *La cultura di massa*. Roma-Bari: Laterza.
- Capacci M. (2024). *L'auto-rappresentazione delle persone con disabilità su Tik Tok*. Unpublished master's thesis, Università degli Studi di Firenze, Firenze.
- Donati F.S. (2006). *Disabilità e cultura*. Roma: Carocci.
- Eco U. (1990). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- Ferretti P. (2016). *Il consumo della cultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Finkelstein V. (1996). The social model of disability. *Disability & Society*, 11 (1), 31–46.
- Galliano G. (2004). *Modello culturale e disabilità*. Roma: Carocci.
- García Canclini N. (1999). *La cultura en acción: De la diversidad a la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gardou C. (2018). Alcuni modelli per inquadrare le rappresentazioni della disabilità. In De Anna, L. Gardou, C., Covelli A. (Eds.), *Inclusione, culture e disabilità. La ricerca della pedagogia speciale tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà: uno sguardo ai cinque continenti* (pp. 120-129). Trento: Erickson.
- Goodley D., Ferri B., D'Alessio S., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., et al. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Griswold W. (1997). *Sociologia della cultura*. Bologna: Il Mulino.
- Hall S. (1980). Encoding/decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 128-138). London: Hutchinson.
- Hall S. (1992). *The twelve cultural paradigms*. London: Sage Publications.
- Hall S. (2011). *Che cos'è la cultura popolare?* Roma-Bari: Laterza.
- Hall S., & Mellino M. (2007). *La cultura e il potere. Conversazione sui cultural studies*. Roma: Meltemi Editore.
- Hoggart R. (1957). *The Uses of Literacy*. Harmondsworth: Penguin.
- Hoggart R. (1970). Schools of English and Contemporary Society. In R. Hoggart, *Speaking to Each Other, II* (pp. 246-259). London: Chatto & Windus.
- hooks b. (2000). *All about love: New visions*. New York: William Morrow & Company.
- hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Medeghini R. (Ed.). (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., & Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Monceri F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- Oliver M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. London: Macmillan Education.
- Oliver M. (2023). *Le politiche della disabilitazione*. Verona: Ombre Corte.
- OMS (2001). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Pêcheux M. (1981). *L'enunciazione e i suoi problemi*. Torino: Einaudi.
- Petrillo F. (2011). *Disabilità e cultura. Nuove prospettive*. Roma: Carocci.
- Petrillo F., & Galliano G. (2014). *Disabilità e cultura. Le sfide della società contemporanea*. Roma: Carocci.
- Piccioli M. (2020). *Relational Model e Cultural Model come incontro e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.
- Piccioli M. (2022). Lessico e significazioni per decostruire la disabilità. In J.A. Marín Marín, J.C. de la Cruz Campos, S. Pozo Sánchez, G. Gómez García (Eds), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 1076-1089). Madrid: Dykinson.
- Piccioli M. (2023). Le parole imprigionano o danno libertà? Esiti di uno studio quasi sperimentale sull'uso della comunicazione violenta. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 23 (3), 65-78.
- Rancière J. (2002). *Il dissenso estetico*. Milano: Feltrinelli.

- Rosenberg M.B. (2018). *Le parole sono finestre (oppure muri): introduzione alla Comunicazione Nonviolenta*. Reggio Emilia: Edizioni Esserci.
- Taddei A. (2020). *Come fenici: donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Thomas C. (1996). Theorizing disability. *Disability & Society*, 11 (1), 265–282.
- Vadalà G. (2011). La riproduzione della disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali. In R. Medeghini, W. Fornasa (Eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 129-155). Milano: FrancoAngeli.
- Williams R. (1974). *Cultura e società*. Milano: Il Saggiatore.
- Williams R. (1976). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. London: Fontana/Collins.

Tutta la luce che non vediamo: una proposta metodologica per l'analisi delle rappresentazioni della disabilità nel Cinema e nelle Serie TV

Ilaria Tatulli, Gianmarco Bonavolontà, Stefania Falchi,
Mariella Pia, Antioco Luigi Zurru, Antonello Mura¹

Università degli Studi di Cagliari
ilariatatulli@unica.it

Abstract

Con la crescente visibilità della disabilità nei media diventa sempre più evidente il ruolo che questi hanno nella costruzione della cultura. Seppure la letteratura evidenzia un maggiore interesse verso l'argomento, si avverte la necessità di una riflessione rispetto alle metodologie di analisi. Da questa prospettiva, con sguardo pedagogico-speciale e utilizzando uno strumento ad hoc improntato su alcune dimensioni dell'ICF, il contributo propone un approccio per indagare le rappresentazioni della disabilità all'interno di prodotti audiovisivi. La miniserie televisiva statunitense "Tutta la luce che non vediamo", ideata da S. Levy e S. Knight e distribuita da Netflix nel 2023, è l'oggetto dello studio di caso, teso a strutturare una metodologia esplorativa e analitica più ampia e generalizzabile.

Parole chiave: rappresentazioni; disabilità; media; ICF; studio di caso

1. Pedagogia Speciale e rappresentazioni della disabilità

La vocazione euristico-dialogica della Pedagogia Speciale, quale settore di conoscenza che interagisce e si confronta con differenti discipline, ha dato luogo a numerosi studi volti ad indagare le rappresentazioni della condizione di disabilità in diversi contesti ed epoche. Le ricerche dedicate alla divulgazione e alla veicolazione di massa delle rappresentazioni, infatti, oltre ad evidenziare l'evoluzione dei linguaggi in molteplici ambiti, hanno consentito di ripartire la tematica in alcune macroaree. Risultano, così, degne di nota le ricostruzioni storico-culturali dei processi di inclusione (Canevaro & Gaudreau, 1998; Canevaro & Goussot, 2000; Errani, 2000; Schianchi, 2012; Tatulli, 2023). A queste si legano le raffigurazioni della corporeità e il rapporto complesso con le attività motorie (de Anna, 2009; Moliterni, 2013; Mura, 2009; Mura et al., 2020). Non di meno, assume particolare importanza l'uso del linguaggio focalizzato sulle rappresentazioni veicolate dal lessico medicalizzante (Gaspari, 2020; Mura & Zurru, 2013, 2018; Zurru, 2015) o gli studi sul contesto educativo-didattico dedicati alle percezioni dei professionisti del settore (Bocci, 2012; Pinnelli & Fiorucci, 2019). Infine, sono rilevanti le ricerche nell'ambito della pubblicistica, del cinema e della TV, nel quale le analisi sui linguaggi utilizzati dai diversi media hanno sottolineato l'impatto e l'influenza che i mezzi di comunicazione hanno nella società contemporanea (Bocci et al., 2020; Bullegas et al., 2022; de Anna & Covelli, 2013; Giraldo, 2022; Zappaterra & Cugusi, 2013; Zurru, 2022).

L'attenzione disciplinare rivolta al linguaggio audiovisivo, infatti, ha messo in luce non solo la sua capacità di condizionare il pubblico e la sua vocazione divulgativa, ma anche la funzione mediale attra-

1 L'intero contributo è frutto della riflessione condivisa e del lavoro congiunto degli autori. Mariella Pia è autrice della sezione «Pedagogia Speciale e rappresentazioni della disabilità»; Ilaria Tatulli è autrice della sezione «Modelli interpretativi della disabilità: tra cinema e linguaggio»; Stefania Falchi è autrice della sezione «Tutta la luce che non vediamo: uno studio di caso»; Gianmarco Bonavolontà è autore della sezione «Conclusioni e prospettive future». Antonello Mura e Antioco Luigi Zurru hanno coordinato e supervisionato il lavoro di ricerca e la stesura del contributo.

verso la quale gli spettatori possono immergersi nelle profondità della complessità umana. Quest'ultimo aspetto contribuisce a ridefinire il potenziale valore pedagogico del linguaggio cinematografico, superando l'attribuzione superficiale della visione filmica quale mero atto di intrattenimento (Bocci, 2014; Fiorucci, 2018; Vadalà, 2013).

Si tratta, quindi, di un dispositivo conoscitivo poliedrico che, nello scandagliare le molteplici pieghe dell'esistenza, diventa promotore della riflessione sulle tematiche della diversità (Bocci, 2016, 2018; Pavone, 2011). In tal senso, si rileva la necessità di sviluppare ulteriori approfondimenti per individuare strumenti e modelli capaci di indagare le rappresentazioni della disabilità e di contribuire ad affermare e a diffondere la cultura dell'inclusione.

2. Modelli interpretativi della disabilità: tra cinema e linguaggio

Le rappresentazioni della disabilità sul grande schermo sono state oggetto di interesse da parte di diversi autori, i quali, analizzando l'argomento con differenti lenti interpretative, hanno delineato l'evoluzione storica correlandola al costruito culturale, politico e sociale dominante (Bocci & Domenici, 2013; Er-rani, 2000; Schianchi, 2023a). Le indagini sulle periodizzazioni tematiche individuano tre fasi nella rappresentazione cinematografica della disabilità: la prima, all'inizio del Novecento, è caratterizzata da stigmatizzazione, repulsione e vittimizzazione; negli anni Settanta, invece, il cinema è diventato uno strumento di denuncia e di sensibilizzazione; infine, più recentemente c'è stata una maggiore attenzione alla complessità e alla profondità dei personaggi, con un superamento delle rappresentazioni sociali stereotipate, polarizzate nei modelli del supercrip e dell'archetipo della vittima del destino avverso (Vadalà, 2013).

Altri percorsi di analisi dei prodotti cinematografici hanno fatto emergere l'attestarsi della prospettiva del paradigma medico, evidenziando la rilevanza e la frequenza di rappresentazioni inerenti alcune condizioni diagnostiche: sono stati indagati sia gli effetti delle narrazioni nella percezione sociale della disabilità sia la capacità di condizionare le dinamiche di inclusione o di esclusione nella società contemporanea (Bocci, 2014; Schianchi, 2023a; Zappaterra & Cugusi, 2013).

Alla luce della molteplicità di modelli interpretativi adottati, assume particolare valore l'interesse pedagogico-speciale rivolto al linguaggio audiovisivo per approfondire l'approccio con cui la società ritrae e concepisce il suo rapporto con le diversità, poiché:

In un contesto in cui il pregiudizio e i processi di standardizzazione e omologazione tendano ancora a categorizzare la disabilità, la pratica narrativa può favorire la restituzione di specificità biografica e dignità personale e promuovere la sensibilizzazione verso orientamenti sociali inclusivi (Pavone, 2016, p. 362).

Inoltre, la relazione tra linguaggio e pensiero ha orientato diversi percorsi di indagine volti a comprendere in che modo queste dimensioni si intreccino e si influenzino reciprocamente nell'esperienza umana. Gli stessi studi di Vygotskij (1934) hanno gettato le basi per conoscere la connessione tra pensiero e linguaggio. Non di meno, le ricerche sviluppate da Bruner hanno consentito di approfondire la correlazione circolare tra il pensiero, la cultura e il linguaggio, attribuendo a quest'ultimo una funzione mediatrice e regolatrice della cultura (Bruner, 2005). Queste prospettive concettuali sono state ulteriormente arricchite e confermate dagli studi nel campo delle neuroscienze che hanno mostrato la capacità del linguaggio non solo di riflettere il pensiero, ma anche di plasmarlo e di ridefinire i modelli che guidano le interazioni con il mondo esterno (Rizzolatti & Sinigaglia, 2014).

Al contempo, lo sviluppo di differenti mezzi di comunicazione, che ha reso sempre più fruibili prodotti quali film e serie tv, richiama ulteriori riflessioni rispetto alla loro incisività nel costruire un immaginario collettivo condiviso (Agosti, 2003; Schianchi, 2023b). Infatti, attraverso la narrazione per immagini, il regista è in grado di coinvolgere emotivamente lo spettatore nella storia, nonché modifi-

carne la visione e la comprensione del mondo (Gallese & Guerra, 2015). L'audiovisivo diventa, quindi, il pretesto per affrontare problematiche, nonché per individuare e porsi molteplici domande su tematiche complesse (Agosti, 2013).

Nel panorama finora delineato l'ICF, come modello interpretativo della disabilità, (WHO, 2001) può assumere un ruolo rilevante nella strutturazione di un framework per la comprensione e l'analisi della rappresentazione della disabilità. Si tratta, infatti, di un approccio che consente un graduale spostamento dalla dimensione medica, focalizzata sulla malattia, a un punto di vista più ampio del concetto di salute, incorporando la dimensione personale, emotiva, sociale e ambientale. Di conseguenza, *interpretare* la disabilità attraverso la prospettiva bio-psico-sociale rappresenta un vero e proprio cambiamento paradigmatico (Bocci, 2014; D'Amico, 2021; Zurru, 2015). In particolare, i fattori contestuali diventano variabili fondamentali da considerare per valutare la condizione di salute, le possibilità di partecipazione e la qualità di vita di un individuo, evidenziando l'importanza e l'influenza dei contesti (Mura, 2016). Pertanto, il contributo si propone di analizzare in che termini i fattori ambientali possano divenire gli elementi strutturali di un dispositivo sistematico e olistico, capace di assumere uno sguardo pedagogico-speciale per l'osservazione e la disamina dei contenuti mediatici.

3. Tutta la luce che non vediamo: uno studio di caso

Partendo dal quadro teorico precedentemente illustrato, l'attenzione si è focalizzata sulla serie TV americana *Tutta la luce che non vediamo*².

In particolare, si è cercato di comprendere se l'*immagine* della protagonista cieca fosse scevra da pregiudizi e stereotipi. In tal senso, è stata predisposta e sperimentata una metodologia di analisi delle narrazioni sulla condizione della disabilità con il supporto dell'ICF.

Metodologia

Nella prima fase è stata progettata e sviluppata una checklist basata sui capitoli e sulle relative categorie di ogni livello dei Fattori Ambientali dell'ICF-CY (WHO, 2007). Questi componenti includono vari elementi che influenzano il funzionamento e la disabilità di un individuo, come le barriere architettoniche, le attitudini sociali e le tecnologie assistive.

Successivamente, la griglia è stata implementata in un file Excel strutturato con diverse colonne³: una per i qualificatori, con la distinzione tra barriera, facilitatore, assente e non applicabile; una per i quantificatori, che categorizza le barriere e i facilitatori in due valori, alto e basso; e una colonna per i commenti, fornendo uno spazio dove i ricercatori hanno potuto annotare le motivazioni della loro valutazione.

Infine, due ricercatori hanno analizzato in doppio cieco il prodotto televisivo ricorrendo allo strumento progettato (Figura 1).

2 La miniserie statunitense (titolo originale: *All the light you cannot see*), composta da quattro episodi, è stata ideata da S. Levy e S. Knight, ispirati dal bestseller di Anthony Doerr, e distribuita da Netflix a partire dal 2 novembre 2023. Il genere rientra tra le categorie drammatico, storico, guerra e racconta l'intreccio delle storie di una ragazza francese cieca e di un soldato tedesco alla fine della Seconda Guerra Mondiale.

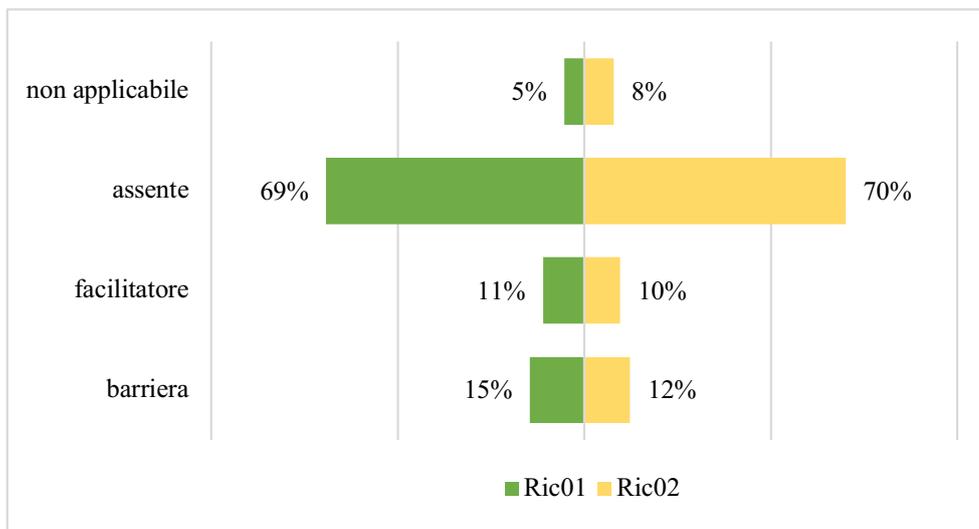
3 La griglia creata è reperibile al seguente link: <https://unicadrsi.sharepoint.com/:x/s/Stanza652/EYfMXiSKrVFO-sQhwQMaiG78BDjh5eSpRmWheUo7wiZwp4Q?e=PZg0ph>

Fattori ambientali	categorie		qualificatore Ric01	quantificatore Ric01	commenti Ric01
Atteggiamenti	atteggiamenti individuali di estranei		barriera	alto	La prostituta che frequenta Von Rumpel per interesse personale sceglie di rivelare l'identità e l'indirizzo di Marie Laurie mettendola in pericolo
Servizi, sistemi e politiche	Prodotti e tecnologia di assistenza per la mobilità e il trasporto personali in ambienti interni ed esterni	Prodotti e tecnologia di assistenza per la mobilità e il trasporto personali in ambienti interni ed esterni	facilitatore	alto	Il bastone bianco è lo strumento che fin da bambina le consente di spostarsi autonomamente nello spazio urbano. Può diventare altamente barriera o elemento di riconoscimento e di stigma perché può essere oggetto di attenzione e maltrattamenti da parte di nazisti.
Fattori ambientali	categorie		qualificatore Ric02	quantificatore Ric02	commenti Ric02
Atteggiamenti	atteggiamenti individuali di estranei		facilitatore	alto	Tutti i cittadini di Saint-Malo proteggono Marie di fronte all'ufficiale che la cerca, compreso Werner che, tuttavia, non sa della cecità della ragazza finché non la incontra nel quarto episodio.
Servizi, sistemi e politiche	Prodotti e tecnologia di assistenza per la mobilità e il trasporto personali in ambienti interni ed esterni	Prodotti e tecnologia di assistenza per la mobilità e il trasporto personali in ambienti interni ed esterni	facilitatore	alto	Il bastone utilizzato per camminare per le vie della città o per gli interni di edifici (ad es. al museo o in panetteria)

Fig. 1: Estratto della tabella compilata dai due ricercatori contenente l'esemplificazione per i fattori ambientali relativi agli "atteggiamenti" e "servizi, sistemi e politiche"

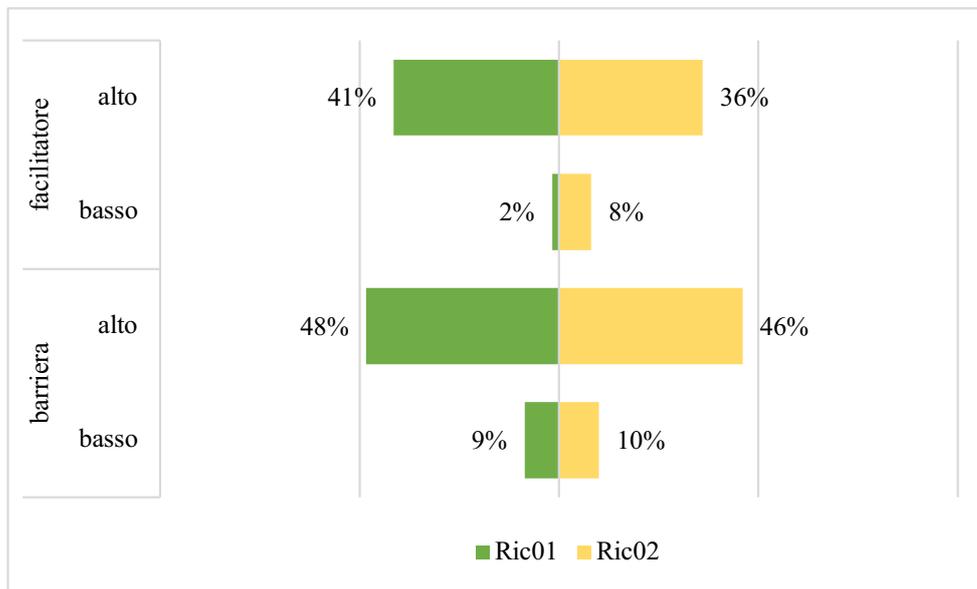
Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata eseguita attraverso un approccio quanti-qualitativo, utilizzando il software SPSS. Per quel che concerne i qualificatori (Graf. 1), su un totale di 227 indicatori, il primo ricercatore (Ric01) ha individuato 33 barriere, 25 facilitatori e il restante suddiviso tra assente (N=157) e non applicabile (N=12); il secondo ricercatore (Ric02) ha segnalato la presenza di 28 barriere, 22 facilitatori, 159 assenti e 18 non applicabili.



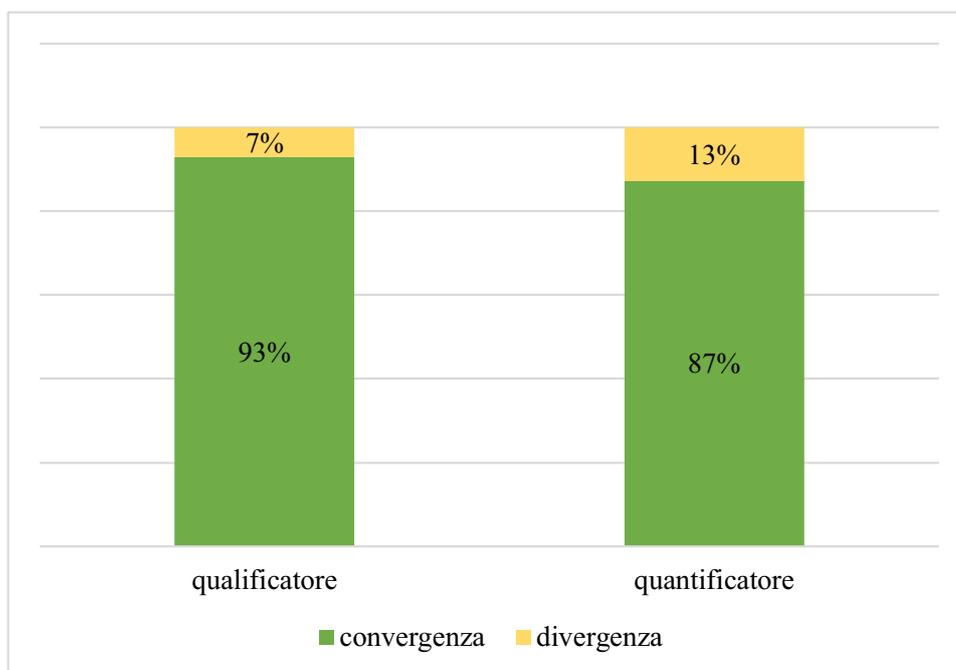
Graf. 1: preferenze dei qualificatori di Ric01 e Ric02

Invece, per quanto riguarda i quantificatori (Graf. 2), l'analisi svolta dal Ric01 ha permesso di individuare tra i fattori barrieranti 5 bassi e 28 alti, mentre tra i fattori facilitanti 1 basso e 24 alti. Nel caso del Ric02, le barriere registrate con un alto grado sono 23, mentre quelle con grado basso 5 e i facilitatori sono 18 alti e 4 bassi.



Graf. 2: quantificazione delle barriere e dei facilitatori di Ric01 e Ric02

Nel complesso (Graf. 3), mettendo a confronto le analisi dei due ricercatori, si riscontrano 16 divergenze a fronte di 211 convergenze per i qualificatori. Anche nel caso dei quantificatori, sono stati riscontrati alti livelli di convergenza nel considerare alti o bassi le barriere e i facilitatori: su un totale di 47 fattori, 41 sono stati valutati allo stesso modo e 6 diversamente.



Graf. 3: convergenze e divergenze dei qualificatori e dei quantificatori tra Ric01 e Ric02

A seguito di un confronto tra i ricercatori sulle divergenze, sia dei qualificatori sia dei quantificatori, le differenze riscontrate sono state ricondotte principalmente a:

- background culturali e conoscitivi differenti, in particolare, sono emerse conoscenze diverse in merito alla condizione della cecità e, più in generale, dei deficit sensoriali;
- interpretazioni disomogenee delle categorie dell'ICF, come nel caso degli *Atteggiamenti individuali degli estranei*, per cui i ricercatori hanno attribuito tale ruolo a differenti personaggi della narrazione.

Discussione: verso un modello interpretativo

Come illustrato in precedenza, i dati derivanti dall'analisi preliminare dei fattori ambientali mostrano un'elevata percentuale di convergenza tra le valutazioni. Infatti, la coincidenza nella categorizzazione dei qualificatori ha raggiunto più del 90%, mentre per i quantificatori ha superato l'87%. I risultati ottenuti suggeriscono che lo strumento adottato possa offrire una guida efficace per una lettura sistematica della rappresentazione della disabilità nei prodotti audiovisivi, andando oltre un'interpretazione meramente estetica ed empatica.

Le divergenze emerse hanno sottolineato l'inevitabile carattere soggettivo dell'attività di ricerca. Tale aspetto, correlato principalmente al background culturale, valoriale e conoscitivo del tema trattato, dimostra come la lettura e la decodifica dei contenuti possano variare significativamente da individuo a individuo. Pertanto, l'eterogeneità della valutazione, da un lato evidenzia le *differenze* personali, dall'altro è un'opportunità per la riflessione e la discussione sulle scelte valutative. In questo senso, il confronto diviene essenziale per approfondire la comprensione delle rappresentazioni, mostrando come differenti *sguardi interpretativi* possano arricchire l'analisi.

4. Conclusioni e prospettive future

La ricerca si iscrive nel complesso panorama di studi sulle rappresentazioni della disabilità nei media, con un particolare focus sull'analisi cinematografica e televisiva, esaminando come il linguaggio dell'audiovisivo possa non solo plasmare le percezioni del pubblico, ma avere la funzione di strumento-mediatore nei processi interpretativi.

L'adozione della cornice teorica dell'ICF, in particolare l'attenzione ai fattori ambientali quali variabili fondamentali per la valutazione della condizione di salute e della qualità di vita, ha consentito di inquadrare l'approccio bio-psico-sociale come modello per esplorare, analizzare e comprendere la complessità della condizione di disabilità, nel tentativo di superare le derive prodotte dagli stereotipi e dalle visioni ambigue.

Lo strumento, quindi, da un lato, ha permesso la riduzione della soggettività interpretativa; dall'altro, ha promosso il confronto e il lavoro riflessivo del gruppo di ricerca rispetto alle differenti valutazioni, aprendo nuove strade per discutere e arricchire il processo di analisi.

Per quel che concerne gli aspetti implementabili nel modello proposto in prospettiva ICF, risulta rilevante tenere in considerazione il ruolo e il valore che possono assumere i *fattori personali* che, pur non essendo classificabili, possono supportare la comprensione e l'interpretazione dell'esperienza della condizione di disabilità, integrando il carattere impersonale dei fattori ambientali. In tal senso, considerare l'insieme eterogeneo degli aspetti individuali, tra i quali l'età, il sesso, la personalità, le esperienze di vita, le credenze personali, la resilienza, le strategie di coping e la motivazione potrebbe restituire le differenti sfaccettature della condizione di disabilità, con la possibile riduzione dei *bias* interpretativi e valutativi precedentemente evidenziati.

Infine, guardando l'importante funzione formativa del linguaggio audiovisivo, diviene fondamentale promuovere la conoscenza e la maturazione di abilità specifiche nell'analisi narrativa finalizzata alla

scelta di diverse tipologie di opere cinematografiche. Partendo da tali premesse, offrire simili metodologie e strumenti nella formazione di insegnanti e di educatori può diventare un volano per lo sviluppo delle competenze necessarie ad affrontare in modo sensibile e critico le tematiche studiate. Ciò consentirebbe di progettare spazi di apprendimento nei quali il *cinema*, come mediatore, supporti la conoscenza di argomenti complessi legati all'educazione, ai processi di inclusione e alle sfide degli interventi didattici.

Si tratta di un compito irrinunciabile per la promozione di un cambiamento significativo nell'approccio educativo alla disabilità, realizzando una rappresentazione più autentica e inclusiva nella società e nei media.

Riferimenti bibliografici

- Agosti A. (2003). Cinema per la formazione degli operatori dell'integrazione. In G. M. Cappai, *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali* (pp. 205-226). Milano: FrancoAngeli.
- Agosti A. (2013). *Pratiche didattiche sullo schermo: Per un pensare riflessivo sull'insegnamento* (<http://id.sbn.it/bid/PAR1220831>). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2012). Scuola, insegnanti, disabilità nell'immaginario cinematografico. Identificazione e classificazione di repertori filmici per un'analisi didattica e pedagogico speciale. In M. D'Amato (Ed.), *Finzione e mondi possibili: Per una sociologia dell'immaginario* (1. ed, pp. 209–234). Libreriauniversitaria.it.
- Bocci F. (2014). Rappresentazioni cinematografiche della disabilità e Pedagogia Speciale. Dalle classificazioni ai Disability Studies. In M. Corsi, *La ricerca pedagogica in Italia: Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 565–580). Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2016). Il Cinelinguaggio. Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società. In L. Dozza, S. Ulivieri, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. (pp. 469-479). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2018). *L'imprevedibilità dell'altro nelle narrazioni letterarie, cinematografiche e musicali. Raccolta di saggi e articoli*.
- Bocci F., Castro M. D., & Zona U. (2020). Non solo marketing. L'ecosistema YouTube come opportunità per l'autonarrazione della disabilità e dell'inclusione. *MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(1), Articolo 1.
- Bocci F., & Domenici V. (2013). La rappresentazione complessa della disabilità nel cinema contemporaneo. Analisi de Le Scaphandre et le Papillon di Julian Schnabel. *Ricerche Pedagogiche*, 187(2), 17–24.
- Bruner J. (2005). *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio* (V). Roma: Armando.
- Bullegas D., Bonavolontà G., Zurru A. L., & Mura A. (2022). Lo strano caso dell'uomo elefante: «inquadrate» pedagogico-speciali, educazione ai media e formazione dei docenti. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 22(2), 113-130. <https://doi.org/10.14605/ISS2222306>
- Canevaro A., & Gaudreau J. (1998). *L'educazione degli handicappati dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- Canevaro A., & Goussot A. (2000). *La difficile storia degli handicappati* (<http://id.sbn.it/bid/UFE0148298>). Carocci.
- D'Amico F. D. (2021). *LOST IN TRANSLATION. La disabilità in scena*. Bulzoni.
- de Anna L. (Ed.) (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie: Ricerca, teorie e prassi* (<http://id.sbn.it/bid/URB0703101>). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna L., & Covelli A. (2013). Disabilità e identità nella rappresentazione dei media. In A. Mura, A. L. Zurru, *Identità, Soggettività e Disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 85-104). Milano: FrancoAngeli.
- Errani A. (2000). Le immagini degli handicappati nella storia. Permanenze e cambiamenti. In A. Canevaro, A. Goussot (Eds.), *La difficile storia degli handicappati* (pp. 189-236). Roma: Carocci. <http://id.sbn.it/bid/UFE0148298>
- Fiorucci M. (2018). Il contributo della pedagogia interculturale. *Educational Reflective Practices*, 2, 29–38.

<https://doi.org/10.3280/ERP2017-002003>

- Gallese V., & Guerra M. (2015). *Lo schermo empatico: Cinema e neuroscienze* (Prima edizione). Milano: Raffaello Cortina.
- Gaspari P. (2020). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. goWare & Guerini Associati.
- Giraldo M. (2022). Disability as dramatis persona: On the (disabled) body as place of (self)representation. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X(1), 202–210. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-16>
- Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie: Tra mediatori e integrazione* (<http://id.sbn.it/bid/CFI0826072>). Armando.
- Mura A. (2009). Pregiudizi e sfide dell'inclusione: Le attività motorie e sportive integrate. In L. de Anna (Ed.), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie: Ricerca, teorie e prassi* (pp. 111-137). Milano: FrancoAngeli. <http://id.sbn.it/bid/URB0703101>.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione: Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A., & Zurru A. L. (Eds.) (2013). *Identità, soggettività e disabilità: Processi di emancipazione individuale e sociale* (<http://id.sbn.it/bid/PAR1221493>). Milano: FrancoAngeli.
- Mura A., Tatulli I., & Zurru A. L. (2020). Body and Disability: Designing Integrated Motor Activities with Primary School Teachers. In F. Gomez Paloma (Eds.), *Embodiment & school* (pp. 108-114). Pensa MultiMedia. <http://id.sbn.it/bid/LEK0027049>.
- Mura A., & Zurru A. L. (2018). Dialogo tra Pedagogia Speciale e scienze mediche: Forme ed elementi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI(2), 13-25.
- Pavone M. (2011). Cinema e disabilità. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2016). Cinema, disabilità, Qualità della Vita. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(4), 361-369.
- Pinnelli S., & Fiorucci A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(1), Articolo 1.
- Rizzolatti G., & Sinigaglia C. (2014). *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio* (14. rist.). Milano: Raffaello Cortina.
- Schianchi M. (Ed.) (2023a). *Cinema e disabilità: Il film come strumento di analisi e di partecipazione*. Milano: Mimesis.
- Schianchi M. (2023b). Non è solo un film. In M. Schianchi (Ed.), *Cinema e disabilità: Il film come strumento di analisi e di partecipazione*. Mimesis.
- Schianchi M. (2012). *Storia della disabilità: Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci. <http://id.sbn.it/bid/LO11438283>
- Tatulli I. (2023). *Ragazze e donne con disabilità: Percorso storico-culturali, narrazione e orientamento formativo* (<http://id.sbn.it/bid/CFI1111760>). Milano: FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/986/842/5552>
- Vadalà G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (p. 125-148). Trento: Erickson.
- Vygotskij L. Semenov (1934). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche* (L. Mecacci, Trad.; 13a ed). Bari: Laterza.
- WHO. (2001). *ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health*.
- WHO. (2007). *ICF-CY: International Classification of Functioning, Disability and Health—Children & Youth Version* (G. Lo Iacono, D. Facchinelli, F. Cretti, S. Banal, & D. Ajovalasit, Trad.). Trento: Erickson. <https://lnx.compensivofalconecopertino.it/beta/wp-content/uploads/2021/07/ICF-Manuale-1.pdf>
- Zappaterra T., & Cugusi C. (2013). Media e disabilità nella pubblicistica contemporanea. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 1(2), 20–41.
- Zurru A. L. (2015). *La dimensione identitaria nella persona disabile. Lo sguardo della Pedagogia Speciale sulle dinamiche della cura medica*. Milano: FrancoAngeli.
- Zurru A. L. (2022). Disabilità e pubblicità in tv. Cosa sta accadendo? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1), 42-51. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-03>

Conclusioni

Fabio Bocci, Andrea Fiorucci, Antonello Mura

Università Roma3, Università del Salento, Università di Cagliari
fabio.bocci@uniroma3.it, andrea.fiorucci@unisalento.it, amura@unica.it

Muto le condizioni di vita, ma c'è qualcosa che rimane costantemente inalterato ed è il complesso di valori che danno senso alla vita e alla condizione umana: dignità della persona, il bene comune, il rispetto degli altri, la responsabilità verso coloro con cui viviamo lo stesso tetto. Questo complesso di valori è quello che la cultura aiuta ad individuare e a farlo proprio

(Sergio Mattarella, 2010)

Nel tirare le somme del Panel 5, *La dignità: la relazione educativa e le rappresentazioni della disabilità e dell'inclusione*, assolvendo ai ruoli e alle funzioni che ci sono state assegnati/e, cerchiamo di operare alcune considerazioni mediante le quali è nostra intenzione restituire la ricchezza di quanto presentato ed emerso nel corso della giornata di studi.

In primo luogo, è interessante evidenziare come in questo Panel siano stati presentati quattordici lavori, che hanno visto il coinvolgimento di ben trentasei relatrici/ori (a cui vanno aggiunti naturalmente la e il *discussant*) con il coinvolgimento di ben undici atenei: Bari, Bologna, Cagliari, Enna, Firenze, Foggia, Perugia, Salerno, Roma Tre, Roma Foro Italico, Urbino.

Un dato questo che fornisce un quadro chiaro dell'interesse manifestato nei confronti del tema da un cospicuo numero di studiose e di studiosi della nostra società scientifica.

Un ulteriore indicatore della ricchezza dei contributi che hanno animato il Panel ci è fornito da una essenziale analisi qualitativa sia delle parole che compongono i titoli dei quattordici contributi sia delle parole chiave che hanno accompagnato l'elaborazione degli abstract che hanno orientato le diverse presentazioni.

Rispetto ai titoli, abbiamo complessivamente 119 parole con ben 90 forme uniche. Le più frequenti, come si evince anche dalla figura 1 nella quale si riproduce il tag cloud di riferimento sono le seguenti: rappresentazioni/e (10); insegnanti/e/insegnamento (7); disabilità (6); sostegno (3); inclusiva/inclusiva/inclusione (4); futuri (3); pedagogico/a (2); relazioni/e (2); prospettive/a (2); processo/i (2); studio (2); studenti (2); presenza (2); indagine (2); formazione (2); esplorativa (2); educazione (2); voce (1); visiva (1); sviluppo (1); specializzati (1); speciali (1); sessuale (1); scuola (1); scelta (1); ritratti (1); proposta (1); preoccupazioni (1); pregiudizi (1); pratiche (1); percezioni (1); parola (1); metodologica (1); mediale (1); luce (1); longitudinale (1); linguaggio (1); istituzionalizzazione (1); influenzano (1); incrocio (1); immagini (1); identitario (1); gruppo (1); giocattoli (1); generi (1).

Per quel che concerne le *Parole chiave* (Fig. 2) ne abbiamo 115 totali con 71 forme di parola uniche. I termini più frequenti nel corpus sono i seguenti: docenti/e/insegnanti (12); disabilità (7); inclusione/inclusiva/e (7); formazione (6); rappresentazioni/e (5); sostegno (3); educazione (3); differenze (3); stereotipi (2); preoccupazioni (2); didattica (2); abilismo (2); voce (1); vita (1); visiva (1); valori (1); universitaria (1); transessuali (1); tiktok(1); studio (1); student (1); sessuale (1); scuola (1); qualità (1); processi (1); pregiudizi (1); pratiche (1); persone (1); motivazione (1); mediale (1); media (1); istituzionalizzazione (1); identitaria (1); ICF (1); gruppi (1); giocattoli (1); generi (1); genere (1); futuri (1); famiglia (1); emancipazione (1); diventare (1); cyberbullismo (1); cultura (1); caso (1); bullismo (1); binarismo (1); autoefficacia (1); atteggiamenti (1); apprendimento (1); alleanza (1).

delle Persone con Disabilità del 2006, ha acquisito nel dibattito sviluppatosi all'interno del panel 5 una nuova centralità nei discorsi sulla formazione e, in generale, nella pedagogia speciale. La dignità conquista infatti il ruolo di principio guida per il riconoscimento dei diritti, per l'inclusione, per la partecipazione attiva e per la risposta equa, competente e umanizzata ai bisogni formativi e di vita della persona con disabilità. La dignità, così come è stata declinata, va oltre il semplice rispetto formale dei diritti delle persone con disabilità; essa implica un riconoscimento profondo del valore intrinseco di ogni individuo, indipendentemente dalle sue abilità, disabilità o plusabilità, e della necessità di creare un ambiente, fisico e simbolico-rappresentazionale, che permetta la piena espressione delle potenzialità e delle specialità di ciascuno.

Promuovere un'educazione basata sulla dignità pertanto significa riconoscere il ruolo della relazione educativa, in termini di importante variabile che influenza profondamente il benessere e lo sviluppo integrale degli studenti, e individuare il ruolo agito dalle rappresentazioni e concettualizzazioni della disabilità come dinamiche costruzioni sociali che si concepiscono, si modificano e si propagano proprio nell'interazione con i vari attori educativi, i differenti sistemi mediali e con le molteplici forme culturali di comunicazione e designazione.

La sfida è ora quella di continuare sul percorso delineato nella sessione per promuovere una cultura autentica dell'inclusione, che si può perseguire attraverso una costante interconnessione tra speculazione teorica e dimensione pratica, così come evidenziato dagli studiosi e dalle studiose che sono intervenuti/e in questo articolato e ricco panel.

Non è un'azione fine a sé stessa. Rapportare, come è stato fatto, l'impegno al concetto di Dignità, significa riportare al centro il tema del destino umano e delle traiettorie di vita che, nelle loro peculiarità, lo sostanziano. È anche questo il senso della frase di Sergio Mattarella che abbiamo voluto porre in esergo.

PANEL 6

CAMBIAMENTO:
LE SFIDE
DELL'INNOVAZIONE TECNOLOGICA
E DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

Introduzione

Stefania Pinnelli

Università del Salento
stefania.pinnelli@unisalento.it

Al di là di ogni possibile retorica divisione tra chi è a favore o contro un utilizzo più o meno massivo delle tecnologie o per usare l'espressione celebre di U. Eco, tra *apocalittici* e *integrati*, è innegabile che tutte le tecnologie create dall'uomo, dal telegrafo in poi, abbiano sempre degli effetti sui processi cognitivi, relazionali e di autonomia degli individui, in ogni stagione della vita e in forza della quantità e qualità dell'uso a cui ci si espone. Volendo riprendere una metafora usata da uno dei padri delle tecnologie applicate ai processi sociali, Marshal McLuhan, possiamo dire che le tecnologie fungono da “ormoni sociali”, ossia sostanze “stimolanti” che in un organismo vivente fa da messaggero chimico per regolare e coordinare le funzioni di organi distanti e il loro giusto dosaggio determina un buon stato di salute. Al contrario l'ipo o iperstimolazione ormonale crea inevitabilmente delle disfunzioni.

Il Panel 6, con i suoi contributi, ha cercato di interpretare tale equilibrio.

Le tecnologie didattiche applicate ai temi della formazione e dell'educazione sono un consolidato patrimonio di conoscenze di cui si è studiato i vantaggi ed i limiti. Le ricerche di J. Hattie (2012; 2023) presentano continui e aggiornati dati basati sull'analisi delle evidenze di efficacia delle strategie didattiche, attestando che sebbene le tecnologie non brillano in tal senso e la loro efficacia sia sovrastimata, possono coadiuvare il lavoro degli insegnanti nei processi di consolidamento dell'apprendimento, di monitoraggio soprattutto e se usate attraverso adeguate metodologie di lavoro (Hattie, 2009). In tempi più recenti il mondo digitale si sta confrontando con le innovazioni dell'Intelligenza Artificiale (AI), dei robot sociali, Chatbot, avatar, della realtà virtuale e della realtà aumentata.

Contrariamente alle immagini spaventose di un futuro distopico nei media e nella narrativa popolare, in cui i sistemi di intelligenza artificiale dominano il mondo e sono principalmente interessati alla guerra, l'intelligenza artificiale sta già cambiando le nostre vite quotidiane principalmente in modi che migliorano la salute umana, la sicurezza e la produttività (Stone et al., 2016).

Gli agenti “intelligenti” sono passati rapidamente dall'essere percepiti come uno strumento a essere percepiti come agenti autonomi e compagni di squadra; alleati apparentemente silenziosi di cui, però, è necessario comprendere l'impatto etico, cognitivo e sociale così come i limiti. Cosa significa per un sistema di intelligenza artificiale prendere una decisione? Quali sono le conseguenze morali, sociali e legali delle loro azioni e decisioni? Quale spazio di intervento possono avere nei processi di sviluppo della persona? Quale rischio legato alla delega massiva di mansioni e funzioni? Quali specificità investono la persona in condizione di disabilità? Qual è il compito docente?

Parte di queste risposte sono ravvisabili negli studi che il Panel 6 presenta. Il Panel ha ospitato 12 contributi che hanno dibattuto il tema dell'innovazione tecnologica, presentando studi su tecnologie più consolidate e su quelle di ultima generazione, discutendone criticità e opportunità. I contributi hanno analizzato modelli di progettazione e di interazione tra IA ed education, (nell'interazione educativa (saggio di Alessandro Monchietto, Luca Ballestra Caffaratti, Cecilia Marchisio); lo studio dei sistemi AI nel campo della formazione dei docenti (saggio di Dario Lombardi, Luigi Traetta), e le applicazioni della personalizzazione nel linguaggio conversazionale delle chatbot (saggio di Emiliano De Mutiis, Paola Pavone Salafia, Lorenzo Cesaretti, Gianluca Amatori). Sono state presentate alcune applicazioni di Design Narrativo nella creazione di un Virtual Tutor Inclusivo (VTI) e nella riflessione circa le possibilità delle macchine di divenire senzienti (saggio di Umberto Zona, Martina De Castro, Aurora Bulgarelli, Sofia Boi, Fabio Bocci).

Il Panel ha visto la presenza di studi volti a sviluppare la relazione tra tecnologia e territori epistemici nella ridefinizione della pedagogia speciale (saggio di Cristina Gaggioli); nell'interazione con agenzie culturali, come la creazione di un museo virtuale inclusivo fruibile attraverso la realtà aumentata (saggio di Michele Domenico Todino, Lucia Campitiello, Alessio Di Paolo) e la possibile implementazione di un Digital Twin nell'ambito della didattica museale (saggio di Umberto Bilotti, Amelia Lecce, Stefano Di Tore). Le tecnologie a supporto della disabilità è stato un tema affrontato anche sotto l'aspetto del superamento delle discrasie dei dati amministrativi relativi alle persone con disabilità nell'ambito della ricerca 'Disability Data Matter' (saggio di Fabio Sacchi); per lo studio delle pratiche didattiche innovative e inclusive (saggio di Maria Concetta Carruba, Alessandro Barca, Valentina Paola Cesarano); nello studio dei libri di testo digitali a supporto dell'apprendimento (saggio di Vanessa Macchia e Stefania Torri). I punti di forza e di criticità delle tecnologie nei processi inclusivi e di apprendimento sono stati oggetto di approfondimento attraverso la presentazione della piattaforma di progettazione didattica e di formazione docente DINO Teaching (saggio di Ludovica Rizzo e Stefania Pinnelli), così come lo studio delle criticità per i processi inclusivi e la piena partecipazione di tutti (saggio di Matteo Di Pietrantonio).

Il cambiamento sospinto dai processi tecnologici e dall'accelerazione che essi hanno avuto anche rispetto all'avvento dell'IA generativa è stato letto nei contributi del Panel, nell'interazione con le scienze sociali e la pedagogia speciale, articolando ed esplorando i confini dell'IA generativa e delle tecnologie digitali più consolidate. Si è chiarito come tali sistemi seppur evoluti agiscano secondo un modello matematico-probabilistico e generativo che propone risultati su basi di dati consolidati, spesso sintatticamente corrette e semanticamente pertinenti, ma non adeguate ai contesti e alle realtà umane. Ciò rimanda all'esigenza di attrezzare processi culturali e di pensiero in grado di mettere in discussione i risultati forniti. L'espressione "Intelligenza" Artificiale rimanda ad un'espressione suggestiva che è lontana dal costrutto di Intelligenza in termini pensiero astratto, intuitivo, veloce, creativo, aperto e sociale pertanto è stata assunta dal gruppo virgolettata.

Un ulteriore punto da attenzionare riguarda gli aspetti etici legata all'IA rispetto al controllo e alla responsabilità dei processi di apprendimento e dei processi assistenza alla persona e alla persona disabile.

Le tecnologie digitali nei contributi presentati sono state integrate nel modello ICF. Tanto in termini di dialogo con la IA che per l'analisi dei bisogni e nella progettazione educativa. Così come le opportunità di differenziare e progettare la didattica scolastica. Le relazioni hanno ragionato sul pericolo di generalizzazione, sui bias attualmente esistenti e i domini su cui è necessario investire sforzi per mitigarli.

Le riflessioni proposte hanno tutte evidenziato come le tecnologie anche le più avanzate costituiscono dei supporti interessanti ma che entrano in una progettazione ampia e multilivello che parte dalla lettura della persona e dei suoi bisogni. Il Gruppo di lavoro del Panel 6 ha inoltre riflettuto sul fatto che gli ambiti digitali e dell'IA obbligano ad un dialogo interdisciplinare e di confine così come chiedono di far interagire attori sociali differenti: educatori insegnanti, figure di cura e mediatori culturali. Il dialogo interdisciplinare è imprescindibile soprattutto sul piano della ricerca e della didattica sperimentale, dell'ingegneria dell'informazione, dell'antropologia e filosofia morale e della psicologia dell'apprendimento.

Preoccupante appare la tentazione di semplificare troppo i processi di apprendimento che sembrano quelli su cui l'IA ha maggiore appeal e, pertanto, si richiama l'attenzione su nuove forme di sapere finalizzate a costruire la capacità di porre domande, di valutare l'attendibilità e la coerenza delle risposte e di valutare le fonti.

Tra le prospettive della ricerca si rinviene l'esigenza di addestrare correttamente i sistemi digitali al riconoscimento semantico e contestuale, così come, nei processi formativi, si sottolinea la necessità di guidare il processo di interazione con una guida esperta nella capacità di interpretare il senso dell'informazione, di valutare la tenuta e la correttezza della fonte, di riconoscere e correggere l'errore.

In gruppo di lavoro, inoltre, ribadisce che è pressoché inopportuna la possibilità di profilare l'alunno/la persona, è invece necessaria la ricerca per la mitigazione dei bias informativi dei dati digitali, così come l'investimento nello studio e nella riflessione sulle Tecnologie Assistive e il loro potenziale nei processi di supporto alla persona in condizione di deficit e svantaggio.

1. Le tecnologie: diritto di ognuno, responsabilità di tutti

La *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* riafferma il dovere degli stati firmatari «di promuovere l'accesso delle persone con disabilità alle nuove tecnologie e ai sistemi di informazione e comunicazione, compreso Internet» (2006, articolo 9). In ciò si rimarca quanto le nuove tecnologie debbano rappresentare uno strumento chiave per promuovere l'equità nelle opportunità educative e sociali e che il loro accesso indiscriminato debba essere considerato diritto di ognuno. Esse sono riconosciute quale elemento contestuale essenziale per la promozione del funzionamento della persona, diventando strumenti capaci di compensare il deficit di facilitare la vita indipendente o, per converso, ambiente/strumento ostacolante e deprimente. Per questa ragione esse trovano una specifica collocazione all'interno dei Fattori Ambientali dell'ICF (OMS, 2001) e della valutazione che di essi occorre operare in vista della progettazione educativa individualizzata.

Qualunque sia il livello di autonomia e consapevolezza sociale e la capacità di apprendere della persona, anche in condizione di svantaggio, i sistemi di intelligenza artificiale sono artefatti, costruiti per perseguire specifici obiettivi. Essi possono o non possono essere utili, funzionali, nobili, il sistema digitale non coglie la differenza, esegue una procedura, l'assenza di consapevolezza del suo fare è l'elemento principale su cui riflettere e che, per chi si occupa di educazione, dovrebbe costituire la sfida culturale principale.

Non si tratta di demonizzare l'AI ma di capirne le reali opportunità e i limiti e interagire con essa con il valore aggiunto dell'Intelligenza Umana; pertanto, il compito educativo deve riguardare l'educare:

- al pensiero critico che coglie le differenze e valuta i dati in rapporto ai contesti, sapendo che il digitale funziona secondo il principio del “mondo stabile” (Girgenzen 2022, p. 91), ossia è efficace e affidabile per fornire soluzioni e risposte per ciò che è traducibile in dati previsionali, ma sapendo anche che l'essere umano è tale perché ha l'elemento dell'imprevedibilità, dell'originalità, della naturalità e che è ciò che qualifica la persona è proprio la gestione dell'incertezza (ivi, p. 131);
- alla consapevolezza delle proprie azioni, il che significa comprendere e *intelligere* il senso delle cose, il significato che esse hanno rispetto al sé, rispetto al rapporto con gli altri e al proprio processo di costruzione dell'identità che è cosa ben diversa dal decodificare informazioni o dall'automatizzare risposte o, peggio ancora, nel cadere nelle trappole delle “allucinazioni dell'IA” basare su grossolani errori fattuali (Roncaglia, 2024, p. 100);
- al riconoscimento delle informazioni e delle fonti attendibili per cui maturare competenze di scelta, come per esempio la lettura laterale, la limitazione dei clic, e l'ignorare le caratteristiche superficiali (Girgenzen cit. p. 307), per difendersi dai fake e dai meccanismi di consolidamento e di verosimiglianza che deliberatamente sono attivati nei processi di manipolazione dell'opinione pubblica;
- al costruirsi i giusti interrogativi e domande con cui sfruttare le risorse on line anche rispetto a compiti ausiliari per la persona in condizione di disabilità e al coltivare la curiosità e la creatività senza rinunciare all'acquisizione di informazioni e conoscenza (Prencipe, Sideri, 2023, p. 70);
- all'assunzione di scelte responsabili nell'interazione con il mondo digitale nella gestione e cessione dei dati, nella tutela della propria ed altrui privacy;

- all’orientare la ricerca affinché dinanzi allo sviluppo di artefatti sostitutivi delle funzioni cognitive, sensoriali, sociali della persona, si attivino le giuste contromisure di salvaguardia del potenziale umano e gli agenti intelligenti digitali siano applicazioni alleate per offrire risposta ai bisogni specifici;
- educare alla parsimonia nell’accesso ai servizi sapendo che i processi di delega delle funzioni cognitive generano impoverimento e atrofia delle stesse (Ruginski, et al., 2019).

Ciò rimanda alla definizione di framework valoriali di riferimento che dovrebbero permeare le scelte individuali e soprattutto governative. Tali framework devono affrontare sia il ragionamento autonomo della macchina sia guidare le scelte di progettazione, per regolare la portata dei sistemi di IA, per garantire una corretta gestione dei dati e per aiutare le persone a determinare il proprio coinvolgimento. I valori dipendono dal contesto socio-culturale (Turiel, 2002), e sono spesso solo impliciti nei processi deliberativi. Il compito educativo, nell’epoca del AI, ha esigenza di tornare ad esplicitare la cultura dei valori, insegnare a riconoscerli, a rispettarli, a proteggerli. Si tratta, pertanto, di avere un *design umano*, un progetto guida che sfrutti gli ampi margini di flessibilità che le tecnologie oramai offrono, dando un orientamento di senso ed una progettualità umanamente disegnata.

Il digitale, suggerisce Floridi (2022, p. 36) ha ridotto i vincoli e aumentato enormemente le possibilità a nostra disposizione, di strutturare e organizzare il mondo in una moltitudine di modi, “per risolvere una moltitudine di problemi, vecchi e nuovi”. In ogni epoca i cambiamenti hanno fatto affidamento sul design, ossia un «Progetto che dà forma alle nuove realtà» «che nel nostro caso deve essere un design umano. Ecco sembra che ancora manchi il progetto...» dovremo intraprendere ogni sforzo per decidere «in quale direzione desideriamo sfruttare tale potenziale, per far sì che non sia il digitale a plasmare il Progetto ma si sfrutti il potere del digitale per costruire società aperte, eque, tolleranti, giuste e favorevoli allo sviluppo umano» (ivi, p. 37).

Riferimenti bibliografici

- Floridi E. (2022). *Etica dell’intelligenza artificiale*. Milano: Raffaello Cortina.
- McLuhan M. (1999). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: il Saggiatore.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning For Teachers: Maximizing Impact On Learning*. London and New York: Routledge.
- Hattie J. (2023). *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>
- Prencipe A., & Sideri M. (2023). *Il Visconte cibernetico*. Roma: LUISS ed.
- ONU (2006). *Convenzione dei Diritti delle Persone con Disabilità*.
- Roncaglia G., (2024). *L’architetto e l’oracolo*. Roma: Laterza.
- Ruginski I. T., Creem-Regehr S., Stefanucci J., & Cashdan E. (2019, May 5). *GPS use negatively affects environmental learning through spatial transformation abilities*. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.05.001>
- Stone P., Brooks R., Brynjolfsson E., Calo R., Etzioni O., Hager G., Hirschberg J., Kalyanakrishnan S., Kamar E., Kraus S., Leyton-Brown K., Parkes D., Press W., Saxenian A., Shah J., Tambe M., Teller A. (2016). *Artificial Intelligence and Life in 2030: One Hundred Year Study on Artificial Intelligence: Report of the 2015–2016 Study Panel*.
- Turiel E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.

Innovazioni digitali e pratiche inclusive: la voce degli insegnanti

Alessandro Barca, Maria Concetta Carruba, Valentina Paola Cesarano¹

Università Telematica Pegaso
mariaconcetta.carruba@unipegaso.it

Abstract

Uno degli aspetti fondamentali della ricerca educativa contemporanea riguarda la nuova sfida che si registra nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento: reale e virtuale entrano a scuola e richiedono riflessioni e ripensamenti. Questo a maggior ragione quando gli ambienti di apprendimento, reali o digitali, accolgono e ospitano Bisogni Educativi Speciali. Il contributo presenta un'indagine esplorativa, somministrata tramite questionario online rivolto ai docenti di ogni ordine e grado della Regione Puglia. L'approccio Mixed-Method con campionamento casuale ha permesso di rilevare non solo dati quantitativi ma anche aspetti qualitativi relativi alle pratiche didattiche innovative e inclusive. Da una prima analisi emerge che la maggior parte dei partecipanti utilizza metodologie didattiche attive e innovative servendosi delle tecnologie digitali e riconoscendone il valore inclusivo sia in termini di progettazione didattica differenziata sia in termini di facilitazione dei processi di apprendimento e di partecipazione attiva di tutti gli alunni.

Parole chiave: Apprendimento; inclusione, innovazione, tecnologie, didattica

1. Introduzione

Nel panorama scolastico italiano, l'integrazione dell'innovazione digitale presenta sia opportunità che sfide da cogliere, specialmente alla luce delle tecnologie emergenti come nel caso dell'intelligenza artificiale (AI). Mentre le istituzioni scolastiche italiane affrontano questa trasformazione digitale confrontandosi sulle modalità più opportune ed adeguate per sfruttare al meglio il potenziale dell'AI devono, al contempo, affrontare le esigenze speciali e specifiche di tutti gli allievi. Questo richiede un equilibrio attento tra l'adozione dell'innovazione e il garantire l'inclusività all'interno del sistema educativo.

La sinergia tra l'innovazione digitale e i processi inclusivi è sempre più riconosciuta come essenziale per promuovere un ambiente di apprendimento equo e significativo per tutti gli allievi, nessuno escluso. Sulla base di questi presupposti, è stato progettato e condotto questo studio esplorativo con un approccio misto (Mixed Methods) e un campionamento casuale rivolto a docenti di tutti gli ordini di scuola nella regione Puglia.

2. Innovazione digitale a scuola e nuove sfide nell'era dell'intelligenza artificiale (IA)

Le nuove tecnologie sono ormai parte integrante della vita quotidiana. Hanno un impatto su molti aspetti della società, tra cui l'istruzione, la formazione e l'occupazione, ma in particolare sono uno strumento prezioso per le persone con disabilità e bisogni speciali.

¹ Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto degli autori cui sono da attribuire equamente distribuiti: Abstract, Introduzione e Conclusioni. I paragrafi sono così attribuibili: a Maria Concetta Carruba il paragrafo 1; ad Alessandro Barca il paragrafo 2; a Valentina Paola Cesarano il paragrafo 3.

Il potenziale delle nuove tecnologie per migliorare la qualità della vita, ridurre l'esclusione sociale e aumentare la partecipazione è riconosciuto a livello internazionale, così come sono note le barriere sociali, economiche e politiche che il mancato accesso alle nuove tecnologie può generare (Vertice Mondiale sulla Società dell'Informazione – WSIS, 2010). All'interno dell'odierna società dell'informazione e della conoscenza, gli allievi con disabilità e bisogni educativi speciali sono tra i gruppi che con maggiore probabilità incontreranno ostacoli nell'accesso e nell'utilizzo delle nuove tecnologie (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2014). Questo è un argomento chiave nell'ambito della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (UNCRPD), che impone ai firmatari «... di promuovere l'accesso delle persone con disabilità alle nuove tecnologie e ai sistemi di informazione e comunicazione, compreso Internet» (2006, articolo 9). L'obiettivo fondamentale dell'impiego delle nuove tecnologie nel settore dell'istruzione per alunni con disabilità e bisogni speciali è quello di promuovere l'equità nelle opportunità educative: «l'uso delle nuove tecnologie non è fine a sé stesso; piuttosto è un mezzo per sostenere le opportunità di apprendimento degli individui» (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura Institute for Information Technologies in Education e Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2011). In Italia, come previsto dalla Legge n.107/2015 di riforma del sistema dell'Istruzione all'art. 1 comma 56, il MIUR, con D.M. n. 851 del 27/10/2015, ha adottato il Piano Nazionale Scuola Digitale.

Non si tratta solo di una dichiarazione di intenti, ma di una vera e propria strategia complessiva di innovazione della scuola, come pilastro fondamentale del disegno riformatore delineato dalla legge. È, questa, un'opportunità di innovare la scuola, adeguando non solo le strutture e le dotazioni tecnologiche a disposizione degli insegnanti e dell'istituzione ma, soprattutto, le metodologie didattiche e le strategie usate con gli allievi in classe. Il compito di costruire una scuola digitale più equa non spetta però solo ai decisori politici e ai policy makers: grazie alle peculiarità delle nuove tecnologie, l'inclusione può essere promossa anche dagli allievi, insieme ai docenti, alle famiglie e alla comunità. Computer, tablet, LIM e sistemi robotici sono tendenzialmente presenti in ogni scuola e, se usati correttamente, questi strumenti non solo rappresentano un valido supporto per il docente per raggiungere tutti gli allievi, ma rappresentano anche uno strumento per l'apprendimento. La presenza di questi strumenti all'interno delle aule ha rappresentato una riformulazione delle attività didattiche e nuove necessità in termini di progettazione didattica per gli insegnanti. Perché uno strumento possa fare la differenza, deve essere utilizzato con un approccio pedagogico adeguato non solo agli scopi didattici della lezione ma anche alle esigenze specifiche degli allievi per i quali la lezione è stata progettata. A questi strumenti è necessario aggiungere la sfida offerta dai sistemi di intelligenza artificiale che, come suggeriscono gli studi di Zawacki-Ritcher e collaboratori (2019) possono essere usati per la profilazione, la personalizzazione, la valutazione e come sistemi di tutoraggio intelligente. Attualmente si discute molto sull'IA a scuola ma, come dimostra l'indagine esplorativa da noi condotta, per quanto particolarmente interessati, i docenti devono essere opportunamente formati per cogliere questa opportunità. Considerata la complessità delle classi, sarà opportuno progettare in ottica UDL (Universal Design for Learning) in modo che gli strumenti consentano di predisporre le attività alla luce dei tre principi di questo approccio. Insegnare nell'era digitale è certamente una sfida. Pertanto, proporre strategie differenziate che utilizzano le tecnologie dell'informazione come alleati dell'istruzione è un metodo efficace per il processo di insegnamento e apprendimento. L'inclusione digitale è diventata una necessità nelle aule, perché, oltre ad affrontare i problemi reali degli allievi, rende la classe più partecipe promuovendo l'engagement degli allievi, attiva, riflessiva, pratica e dinamica.

3. L'indagine esplorativa: la percezione dei docenti e i bisogni formativi

L'indagine esplorativa, che andiamo a presentare è solo una parte di un progetto di ricerca molto più ampio e articolato di cui, però, non abbiamo ancora tutti i dati. Ci siamo, pertanto, soffermati su le *best practice* dei docenti di ogni ordine e grado che vivono e lavorano nella Regione Puglia. Seppur consapevoli che il campione analizzato non è significativo è stato possibile comunque trarre spunti di riflessioni interessanti.

L'indagine è stata avviata attraverso la somministrazione di un questionario online. L'approccio Mixed-Method con campionamento casuale ha permesso di rilevare non solo dati quantitativi ma anche aspetti qualitativi relativi alle pratiche didattiche innovative e inclusive legate alle nuove tecnologie.

Il campione considerato è costituito da 222 docenti pugliesi con un'età anagrafica che va dai 25 ai 64 anni (con una media 36 anni) in cui l'87,8% sono donne.

Tali docenti sono eterogeneamente distribuiti rispetto agli anni di servizio infatti per il 24,3% in servizio dai 1-5 anni mentre il 23% dai 16-25; il 18,5% (41 docenti) sono oltre il 26° anno di servizio. Per il 68% sono a tempo indeterminato. Il 69,4% sono docenti curricolari/disciplinari e il 28,4% sono docenti di sostegno mentre per il 46,8% sono docenti di scuola primaria. In ogni caso, la maggior parte dei docenti coinvolti ricopre uno o più ruoli; solo il 9,1% (circa 19 docenti) hanno dichiarato di non aver mai ricoperto alcun ruolo all'interno della comunità scolastica.

Ma passando al cuore della ricerca: quando è stato chiesto il loro livello di competenza digitale, solo il 10,8% ha dichiarato che è ottimo, la maggioranza ossia il 54,1% (120 docenti) ha dichiarato che è buono, l'1,4% insufficiente. Era certamente scontato pensare che la maggior parte del campione fosse stato formato: ipotesi confermata dall'83,8% dei docenti. Ma quando alla domanda se ha ricevuto un'adeguata formazione per usare le tecnologie e le innovazioni digitali anche di ultima generazione in classe, il 58,1% ha risposto di no nonostante alla domanda se è capace di realizzare materiale didattico digitale l'85,6% ha risposto in maniera affermativa.

Una prima riflessione su cui poi andremo ad approfondire può essere: se l'84% del campione ha seguito corsi di formazione specifici ma quasi il 60% ritiene di non aver ricevuto un'adeguata formazione digitale, come è possibile che l'85,6% riesce a realizzare materiale didattico digitale? Ciò presuppone una grande capacità di adattamento e resilienza da parte dei docenti (basti pensare al periodo pandemico, quando dall'oggi al domani si sono dovuti attrezzare per una didattica completamente legata al digitale nonostante – dati alla mano – la maggioranza dei docenti non ne avesse le competenze) ma al contempo anche la consapevolezza dell'importanza della tecnologia applicata alla didattica in tutti gli ambiti e le discipline. L'86% del campione sostiene proprio che la tecnologia può essere impiegata in ogni campo, disciplina, attività.

L'83% utilizza app quali Learning app, Wordwall, Kahoot, Quizlet, Padlet, Quizziz, Genial.ly, ecc. e varie risorse digitali quali video, podcast, libri digitali, ecc. per favorire l'apprendimento utilizzandole tutti i giorni solo per il 24,8%, spesso per il 30,2% dai 4 ai 5 giorni a settimana, talvolta per il 50% dai 2 ai 3 giorni a settimana mentre solo il 6,3% dichiara di non utilizzarle mai. È interessante inoltre notare come le stesse percentuali vengano ripetute quando si chiede con quale frequenza gli allievi utilizzino gli strumenti digitali a scuola.

Sebbene, quindi, i docenti credano nelle tecnologie come supporto efficace all'apprendimento, come stimolo alla motivazione e all'interesse degli allievi e soprattutto credano che il digitale sia altamente inclusivo (97,3% del campione), per tutti gli allievi (77,5%) solo il 59,5% utilizza con i propri allievi metodologie innovative servendosi delle tecnologie digitali e qui si pone un'ulteriore riflessione: perché accade questo? Sembra davvero un controsenso! Probabilmente, ma questo cercheremo di appurarlo nella macro ricerca che è ancora in fieri, i docenti non vengono messi nelle condizioni di poter operare realmente con questi strumenti, forse la formazione è troppo teorica e poco laboratoriale, forse gli strumenti non ci sono o forse non ci sono gli spazi adeguati per utilizzarli al meglio oppure gli strumenti

che hanno a disposizione nelle scuole e nelle aule sono obsoleti o, soprattutto, non si hanno classi con un numero adeguato di allievi per poterli seguire efficacemente. Lavorare con classi numerose (le chiamano pollaio) con all'interno innumerevoli Bisogni Educativi Speciali non è semplice soprattutto quando ci si sente caricati di tante responsabilità educative, didattiche, relazionali, emotive ma questo è un altro aspetto – complesso e poliedrico – che in questa sede non si può affrontare.

Sicuramente riteniamo la formazione continua e permanente imprescindibile per essere sempre al passo con i repentini cambiamenti di questa società liquida ma è imperativa una formazione mirata e che tenda ai reali bisogni degli allievi e non il semplice espletamento di un obbligo scolastico.

4. La formazione dei docenti: tra innovazione e inclusione

Lo studio esplorativo mette in luce una questione cruciale: il bisogno dei docenti di formarsi e sviluppare competenze in materia di inclusione e di innovazione; considerando tali competenze come trasversali rispetto alle competenze disciplinari, metodologiche e specialistiche (Damiani, 2015). Il docente odierno si trova a vivere la sua professionalità nella società contemporanea “liquida” e globalizzata una società della complessità. che chiede ai docenti di educare i futuri cittadini del mondo in una terra di mezzo tra pensiero analogico e tecnologie digitali, tra passato e futuro, tra un ruolo prefissato e rigidamente strutturato, e una pratica proteiforme e dinamica (Giaconi & Rossi, 2016) che deve essere continuamente adattata ai bisogni educativi di tutti e di ciascuno.

L'incontro tra didattica tradizionale e digitale deve essere supportato da insegnanti in grado di sostenere il peso di tale incontro. La figura del docente di fronte ai nuovi media e la trasformazione dei nuovi media stessi, implica anche un ripensamento della formazione (Fabiano, 2020). In ottica inclusiva, occorre inoltre chiedersi quanto gli strumenti digitali e i software siano in grado effettivamente di favorire la partecipazione e l'apprendimento degli allievi con Bisogni Educativi Speciali. Indubbiamente ci sono delle notevoli potenzialità, ma occorrerebbero ulteriori approfondimenti ricerche sul tema; certo è che, come si è avuto modo di osservare durante il periodo pandemico con la didattica a distanza, la relazione, il contatto e la vicinanza fisica restano elementi insostituibili nella prassi educativa (Sandri & Ghidri, 2020).

Didattiche, spazi di apprendimento innovativi e riconoscimento delle competenze non formali possono sicuramente contribuire a migliorare l'inclusione degli allievi, in particolare di quelli che hanno Bisogni Educativi Speciali; tuttavia è giusto chiedersi chi sta guidando questo rinnovamento e a quali fini, e se l'organizzazione e le finalità educative rispondano ancora a principi pedagogici o siano guidati principalmente dagli interessi di un mercato sempre più globalizzato. La formazione degli insegnanti per promuovere processi inclusivi mediante l'innovazione digitale dovrebbe mettere in luce non tanto il ‘cosa’ in termini di quali strumenti digitali usare ma ‘come’ usare tali strumenti creando un raccordo con la promozione del progetto di vita affinché le competenze acquisite dagli alunni a scuola nell'era del digitale possano essere trasferite nei loro contesti di vita reali (di Pierantonio & Sandri, 2023). La progettazione di una formazione che consente di attivare processi di inclusione e di innovazione implica in primis chiedersi cosa si intende per progresso, se tutti condividiamo la stessa idea di progresso e qual è il ruolo del progresso nella vita di tutti gli alunni e delle loro famiglie. Non è possibile, infatti, delegare unicamente al digitale l'inclusione.

5. Conclusioni

L'indagine esplorativa mette in luce le attitudini e le sfide affrontate in classe dai docenti offrendo loro l'opportunità di esprimersi. I risultati dello studio indicano una significativa attrazione verso l'innova-

zione tra gli insegnanti, unita a una chiara necessità di formazione e di crescita professionale continua. Inoltre, lo studio sottolinea il legame intrinseco tra innovazione e inclusione, evidenziando che i progressi nella tecnologia educativa devono essere accompagnati da sforzi per garantire l'accessibilità e il supporto per gli allievi con bisogni educativi speciali. Poiché il panorama educativo italiano continua a evolversi nell'era digitale, è imperativo per decision makers, educatori e stakeholder prioritizzare sia l'innovazione che l'inclusività, riconoscendole come forze complementari che guidano un cambiamento positivo in classe e nella società più in generale.

Riferimenti bibliografici

- Damiani P. (2015). Tra innovazione e inclusione: il bisogno di formazione alle “nuove competenze inclusive” dei docenti. Basi teoriche per un modello formativo coerente. *Formazione & Insegnamento*, 13 (2), 297-302.
- Fabiano A. (2020). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- Giaconi C., & Rossi P. G. (2016). Micro-progettazione: pratiche a confronto: PROPIT, EAS, Flipped Classroom. *Micro-progettazione*, 1-188.
- di Pietrantonio M., Sandri P. (2023). Innovazione e inclusione possono coesistere? Una ricerca esplorativa nelle scuole italiane e finlandesi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22 (2), 8-33.
- Sandri P., & Ghiddi M. (2020). Didattica a distanza e disabilità: una riflessione sulla collaborazione tra scuola e famiglia. *Nuova Secondaria*, 22, 260-280.
- Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.

Assistente virtuale intelligente per una didattica innovativa

Umberto Bilotti, Amelia Lecce, Stefano Di Tore

*Università degli Studi di Salerno, Università degli Studi del Sannio
ubilotti@unisa.it, alecce@unisannio.it, sditore@unisa.it*

Abstract

Come ogni nuova tecnologia, l'Intelligenza Artificiale contribuisce al cambiamento nella società in modo proporzionale alla numerosità dei contesti in cui viene applicata e utilizzata. La natura trasversale e transdisciplinare del sistema educativo e didattico genera problematiche la cui risoluzione non è mai unica e statica. Scopo di questo contributo è presentare un'applicazione, attualmente in fase di sviluppo presso l'Università degli Studi di Salerno, capace di sostenere la realizzazione di un Digital Twin del sistema relazionale studente-docente. Al fine di soddisfare la connotazione dinamica, flessibile e trasversale dell'interazione didattica il Digital Tutor, ottenuto dall'unione di Realtà Virtuale e Intelligenza Artificiale, vuole proporsi come uno strumento di supporto innovativo per lo studio stand-alone.

Parole chiave: Inclusion, Seamless Learning, Virtual Reality, Artificial Intelligence

1. L'innovazione didattica e utilizzo delle tecnologie come strumento di inclusione

Negli ultimi anni, sempre più persone utilizzano quotidianamente strumenti digitali, piattaforme on line, tecnologie di Realtà Virtuale e di Intelligenza Artificiale generando nuove occasioni di interazione e nuove modalità di apprendimento. Tale diffusione sposta inevitabilmente il dibattito sulle potenzialità (e in alcuni casi sui rischi) delle tecnologie come strumenti per promuovere l'inclusione sociale e migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti (Di Tore, 2022).

In effetti, è oramai indubbio ritenere che le tecnologie assistive, svolgano un ruolo cruciale nel favorire la partecipazione e l'autonomia delle persone con disabilità e tali tecnologie, pensate per superare ostacoli e barriere fisiche, cognitive o sensoriali e migliorare il well being (Nussbaum, 2011), potrebbero offrire un enorme potenziale per migliorare la vita delle persone (Anderson & Krajewski, 2017; Lazar, Stein, 2017; Lussier-Desrochers & Normand, 2018).

La didattica innovativa, partendo da tali presupposti, si pone l'obiettivo di preparare gli studenti ad affrontare i continui cambiamenti seguendo logiche che rispondono alla creatività e al pensiero divergente (De Bono, 2015; Guilford, 1950), alla flessibilità (Sibilio, 2014), condizioni necessarie per sostenere le sfide della società moderna.

Anche in ambito didattico, l'impatto delle tecnologie digitali sull'insegnamento e sull'apprendimento non è determinato esclusivamente dalla tecnologia in senso stretto, ma dal modo in cui la tecnologia consente l'interazione tra docenti e studenti (McKnight et al., 2016). A tal proposito, si precisa che uno degli elementi chiave per garantire un utilizzo efficace degli strumenti digitali è una buona competenza digitale dei docenti che sarebbe necessaria non solo a introdurre gli studenti a navigare in un mondo sempre più digitale, ma anche a migliorare o a creare ambienti di apprendimento più coinvolgenti, accessibili e in grado di rispondere alle diverse esigenze degli studenti.

La tecnologia, in questo senso, potrebbe ridefinire un nuovo agire didattico (Sibilio, 2012) e creare condizioni di apprendimento mai sperimentate prima d'ora (Trust, 2018), abbattendo i confini reali delle classi e promuovendo tra gli studenti nuove culture partecipative (Jenkins, 2019) che contemplino l'utilizzo integrato di strumenti web based (Krutka, Carano, 2016; Carpenter, Justice, 2017), di Realtà Aumentata o Virtuale oppure di tecnologie di Intelligenza Artificiale.

In tal senso, risulta prioritario riflettere sulla figura professionale del docente al fine di implementare

un buon utilizzo delle tecnologie in classe supportate da buone prassi didattiche che ne permettano una usabilità realmente accessibile a tutti gli studenti e le studentesse.

2. Seamless learning come modello di apprendimento meta

L'approccio del seamless learning introdotto da Chan, T. W. et al. (2006) aveva già evidenziato due forti indipendenze del processo di apprendimento, che di fatto, può avvenire anche in luoghi e tempi diversi da quelli scolastici, universitari o formativi rendendolo potenzialmente un fenomeno non discreto ma continuo. Svincolati dalle dimensioni spazio-tempo, acquisiscono significato due altri attributi che in modo diretto favoriscono la continuità. L'attributo enattivo infatti permette la ricollocazione del luogo di apprendimento all'interno del contesto relazionale studente-docente, l'azione didattica deve quindi essere pensata per un sistema di individui che entrano in accoppiamento strutturale e crescono insieme, apportando e ricevendo modificazioni relazionali e cognitive l'un l'altro (Coin, 2013). L'attributo emulativo infine evidenzia invece la centralità dell'atto nel processo di insegnamento-apprendimento in quanto è anticipazione cognitiva di un'azione orientata ad un determinato scopo (Sibilio, 2014).

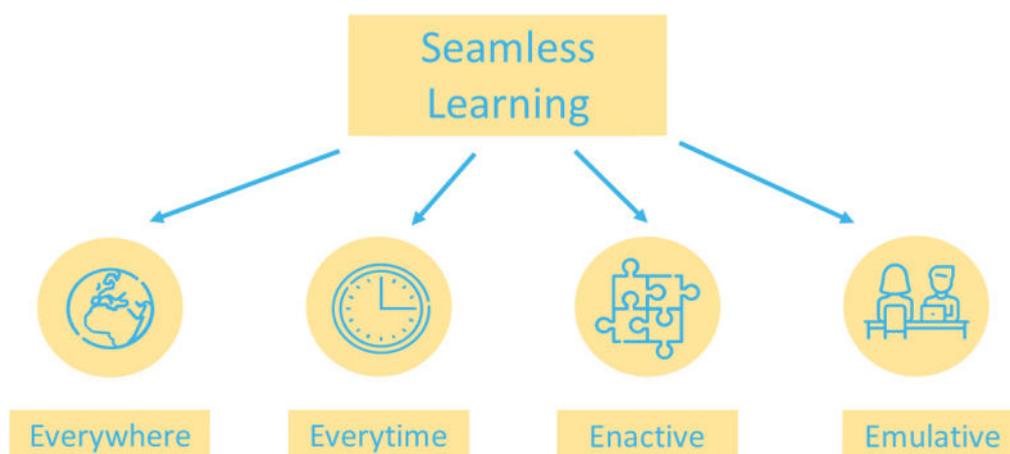


Fig. 1 : Caratteristiche del Seamless Learning

3. Educational Metaverse

Per le caratteristiche analizzate nel framework teorico del seamless learning, uno degli ambienti che, in modo naturale, può fungere da modello è sicuramente offerto dall'Educational Metaverse. Il Metaverso, infatti, in quanto ambiente digitale, eredita già la possibilità di trascendere i vincoli spazio-tempo. Inoltre, la spiccata tendenza verso l'immersività e la condivisibilità da un punto di vista tecnico, si traduce in un'offerta coerente con gli attributi emulativo ed enattivo. Da un lato quindi, tecnologie come gli attuali visori VR e AR, mediante iterazioni fisiologicamente più coerenti rispetto le tradizionali componenti hardware, possono favorire quel coinvolgimento motorio richiesto per la costruzione del significato. Dall'altro la partecipazione congiunta al processo di creazione di contenuto può rafforzare la struttura relazionale di chi condivide il contesto. Molte sono le proposte di luoghi di apprendimento virtuali e immersivi proposti sia dalle maggiori aziende informatiche che dalla ricerca scientifica (Wang, Yu, Bell, & Chu, 2022). Tuttavia per riuscire a sostenere la creazione di tali ambienti virtuali realistici,

sicuri e scalabili è necessario combinare la VR e la AR con altre tecnologie quali la blockchain, il networking ed in particolare l'Intelligenza Artificiale (IA) (Bilotti et al., 2023).

4. Verso un Digital Twin per il sistema studente-docente

La possibilità di rappresentare oggetti reali in ambienti virtuali e la forte usabilità degli attuali strumenti basati sull'IA possono realizzare le condizioni di creazione di oggetti digitali capaci di approssimare non solo caratteristiche fisiche ma anche funzionali di elementi reali. Questa ipotesi è stata ampiamente approfondita e di seguito sperimentata in diversi campi attraverso una classe di sviluppi noti come Digital Twin. Un Digital Twin è infatti un modello digitale progettato per riflettere accuratamente un sistema artificiale o fisico, in cui sono stati collocati dei sensori per acquisire una serie di dati riguardanti diversi aspetti delle prestazioni del sistema (Piromalis & Kantaros, 2022). Le potenzialità di un'analisi strutturata di questi dati nel contesto educativo-didattico sono state evidenziate dalla riflessione di Mangione et al. (2015) proprio in risoluzione ad un approccio didattico seamless in particolare risulta la necessità di costruire un framework che non sia emulazione del solo studente o del solo docente piuttosto dell'intera struttura relazionale studente-docente.

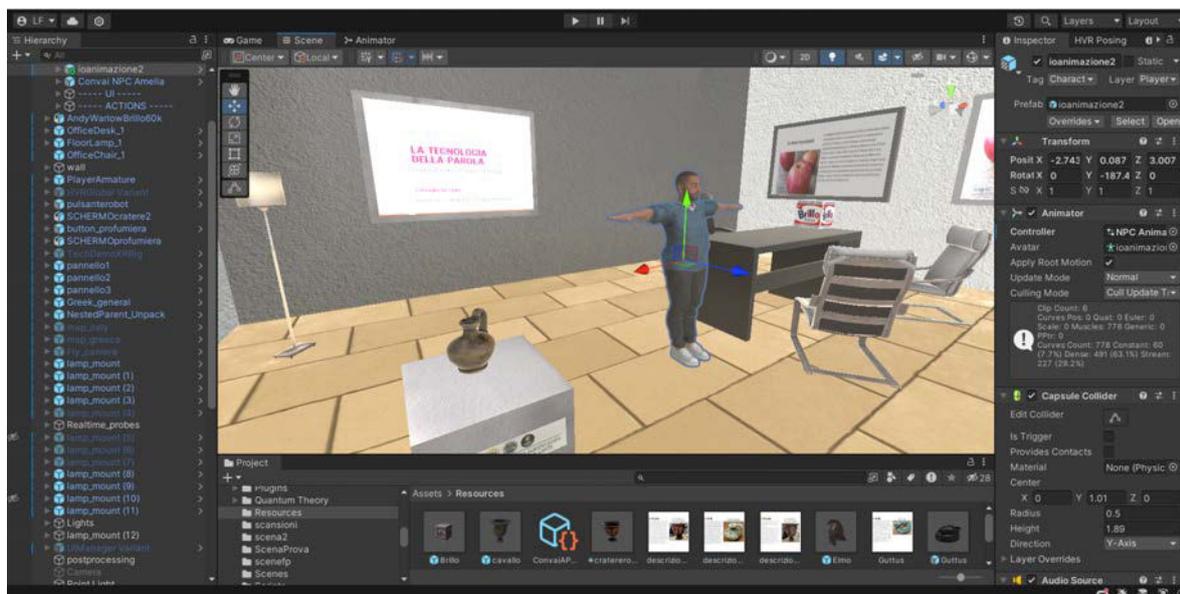


Fig. 2: Stanza virtuale del Digital Tutor in fase di sviluppo in ambiente Unity

5. La proposta del Digital Tutor

In seguito al progresso tecnologico, diverse componenti del progetto configurato possono essere implementate. Ad esempio, per quanto riguarda gli attributi funzionali, molte delle funzioni cognitive che contribuiscono al processo di apprendimento, possono essere studiate attraverso le informazioni risultanti da tipologie di dati che possono essere raccolti anche grazie all'equipaggiamento sensoristico delle più diffuse tecnologie immersive. Ancora, per quanto riguarda gli attributi fisici, la produzione di contenuti digitali, anche complessi come un ambiente 3D, risulta semplificata dalle nuove modalità di interazione uomo-macchina favorite dai chatbot supportati dall'IA Generativa. Così mentre il background pedagogico configura una determinata azione didattica, le opportunità descritte permettono la creazione di uno strumento capace di proporre una modalità alternativa ma coerente. Il Digital

Tutor (DT) in fase di sviluppo dal Teaching Learning Center for Inclusive Technologies «Elisa Frauenfelder» (TLCIT) è un Non Playable Character (NPC) con l'aspetto di un reale professore dell'Università degli Studi di Salerno capace di rispondere in tempo reale a domande inerenti il suo settore scientifico-disciplinare mediante la produzione di contenuto testuale originale estratto da fonti create e validate dalla stessa controparte reale del DT.

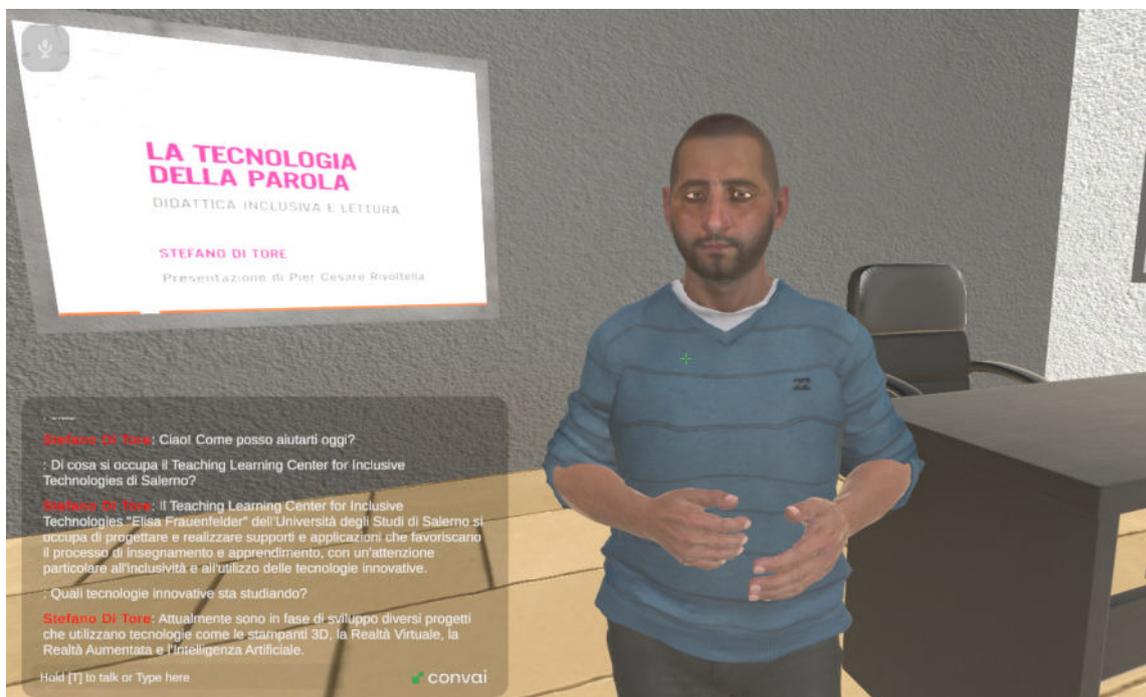


Fig. 3: Esempi di interazioni con il Digital Tutor

6. Fasi di realizzazione del DT

La realizzazione del DT è il prodotto finale di sei fasi di realizzazione, tre relative alla componente di RV e tre relative alla componente di IA. Il primo passo consiste nell'acquisizione dei tratti somatici della persona fisica attraverso una scansione 3D del volto del futuro DT. Per la scansione è stato utilizzato Einscan Pro HD, uno scanner 3D portatile a luce strutturata in alta definizione. In seguito i dati della scansione sono stati applicati al volto di un NPC pre costruito mediante un software gratuito. Una volta completata la realizzazione del NPC è stato realizzato uno studio virtuale in ambiente Unity nel quale sarà poi possibile interagire con il DT. Per completare il DT, al personaggio virtuale è stato quindi associato un chatbot specializzato sul dominio di competenza della controparte reale e sulle attività di ricerca in svolgimento dal TLCIT. Il chatbot è stato realizzato attraverso un tool on-line distribuito da CONVAL.



Fig. 4: Schema delle fasi di realizzazione del Digital Tutor

Conclusioni

La pedagogia ed in particolare la pedagogia speciale, già dalle sue prime riflessioni, ha riservato un posto centrale all'innovazione tecnologica. Come affermato da Aiello P. (2012), ogni strumento capace di facilitare le relazioni tra l'ambiente ed il corpo, può potenzialmente diventare un facilitatore del processo di insegnamento-apprendimento. Concluso il periodo pandemico, strumenti quali le videoconferenze o cartelle di lavoro condivise sono passati dall'essere sostitutivi ad integrativi ed in prospettiva, compensativi. Di conseguenza, mentre le soluzioni on-line rimangono delle alternative sempre più richieste sia in ambito accademico che lavorativo, gli aspetti collaterali, segnalati dagli stessi studenti quali il basso senso di presenza, la difficoltà di concentrazione in ambienti isolati e la bassa variabilità delle esperienze proposte (Haslam et al. 2021) potrebbero non giustificare la loro applicazione. Il DT proposto non sostituisce il ruolo del docente, non emula il processo di rielaborazione personale dei concetti e non formula risposte fuori dal dominio di competenza scelto dal docente. Il DT si propone infine come uno strumento che sfrutta le potenzialità dell'Intelligenza Artificiale e della Realtà Virtuale per fornire una nuova modalità di utilizzo del materiale didattico suggerito dal docente, cercando di risolvere alcune delle problematiche evidenziate e tipiche della Didattica A Distanza.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., D'Elia F., Di Tore S., & Sibilio M. (2012). A constructivist approach to virtual reality for experiential learning. *E-learning and Digital Media*, 9(3), 317-324.
- Anderson C. A., & Krajewski J. (2017). *Assistive Technology for Students with Disabilities: Resource Manual*. Routledge.
- Bilotti U., Di Dario D., Palomba F., Gravino C., & Sibilio M. (2023, January). *Machine learning for educational*

- metaverse: How far are we?* In 2023 IEEE International Conference on Consumer Electronics (ICCE) (pp. 01-02). IEEE.
- Carpenter J. P., & Justice J. E. (2017). Evaluating the Roles of Technology in the Global Read Aloud Project. *Computers in the Schools*, 34(4), 284–303. <https://doi.org/10.1080/07380569.2017.1387464>
- Chan T. W., Roschelle J., Hsi S., Kinshuk, Sharples, M., Brown, T., ... & Hoppe, U. (2006). One-to-one technology-enhanced learning: An opportunity for global research collaboration. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 1(01), 3-29.
- Coin F. (2013). Didattica enattiva: cos' è e cosa può fare. *Formazione & insegnamento*, 11(4), 127-134.
- De Bono E. (2015). *Creatività e pensiero laterale*. Italia: RIZZOLI LIBRI.
- Di Tore S. (2022). *Dal Metaverso Alla Stampa 3D: Prospettive semplesse della didattica innovativa*. Roma: Studium.
- Guilford J.P., *Creativity, American Psychologist*, 5, 1950
- Haslam C. R., Madsen S., & Nielsen J. A. (2021). Problem-based learning during the covid-19 pandemic: can project groups save the day? *Communications of the Association for Information Systems*, 48(1), 21.
- Jenkins H. (2019). *Culture partecipativa e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Italia: Guerini Scientifica.
- Krutka D. G., & Carano K. T. (2016). “As long as I see you on Facebook I know you are safe”: Social media experiences as humanizing pedagogy. In A. R. Crowe & A. Cuenca (Eds.), *Rethinking social studies teacher education in the twenty-first century* (pp. 207–222). NewYork, NY: Springer.
- Lazar J., & Stein M. A. (2017). *Disability, Human Rights, and Information Technology*. University of Pennsylvania Press.
- Lussier-Desrochers D., & Normand C. L. (2018). *Inclusive Schools and Education: Research, Theory, and Practice*. Springer.
- Mangione G. R., Di Tore P. A., Di Tore S., & Corona F. (2015). Educare seamlessly. Dalla visione integrata delle teorie alle esperienze della comunità pedagogica italiana. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 35-48.
- McKnight K., O'Malley K., Ruzic R., Horsley M. K., Franey J. J., & Bassett K. (2016). Teaching in a Digital Age: How Educators Use Technology to Improve Student Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3), 194–211. <https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1175856>
- Nussbaum M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Piromalis D., & Kantaros A. (2022). Digital twins in the automotive industry: The road toward physical-digital convergence. *Applied System Innovation*, 5(4), 65.
- Sibilio M. (2012). La dimensione semplessa dell'agire didattico. Traiettorie non lineari nella ricerca. *Nuovi scenari interdisciplinari*, 10-14.
- Sibilio M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Trust T. (2018). Why Do We Need Technology in Education? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34, 54-55. <https://doi.org/10.1080/21532974.2018.1442073>.
- Wang M., Yu H., Bell Z., & Chu X. (2022). Constructing an Edu-Metaverse ecosystem: A new and innovative framework. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 15(6), 685-696.
- Wong L. H., & Looi C. K. (2010). Vocabulary learning by mobile assisted authentic content creation and social meaning making: two case studies. *Journal of computer assisted learning*, 26(5), 421-433.

L'intelligenza artificiale tra replicazione del senso comune e costruzione del consenso

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

Università degli Studi Roma Tre

sofia.boi@uniroma3.it, umberto.zona@uniroma3.it, martina.decastro@uniroma3.it, aurora.bulgarelli@uniroma3.it, fabio.bocci@uniroma3.it

Abstract

I modelli linguistici evoluti possono essere considerati macchine culturali, in quanto producono cultura sotto forma di senso comune (O'Neil 2017; Noble, 2018; Zona & De Castro, 2020) e, al contempo, dispositivi ideologici, poiché portano in emersione l'ideologia dominante. Per questo motivo il loro utilizzo (e quello dell'intelligenza artificiale più in generale) pone un gigantesco problema educativo. In accordo con studiosi come Timnit Gebru, più che interrogarci sulla possibilità che le macchine possano divenire senzienti, dovremmo concentrare la nostra attenzione sulle modalità di addestramento degli algoritmi, i quali utilizzano parole – e, di conseguenza, veicolano significati – che non scelgono autonomamente, ma che vengono loro trasferiti dai progettisti (Vygotskij, 2008; Zona & De Castro, 2022). È proprio a causa di errori di generalizzazione e della ricombinazione perpetua di informazioni presenti in Rete che modelli supervisionati e preaddestrati attraverso il rinforzo skinneriano – come, ad esempio, ChatGPT o, nel caso della ricerca che presenteremo in questa sede, *Text-to-image-model* come AI Text Generator – possono farsi portavoce di espressioni e rappresentazioni razziste, sessiste e, più in generale, discriminatorie.

Parole chiave: AI; modelli linguistici evoluti; algoritmi; educazione; discriminazioni.

1. Introduzione

Il dibattito sull'intelligenza artificiale sta investendo vari campi disciplinari, tra i quali quello pedagogico ed educativo, generando opinioni spesso contrastanti circa i suoi possibili risvolti. In letteratura, si è soliti distinguere tra intelligenze artificiali deboli, programmate per l'esecuzione meccanica e ripetitiva di un compito alla volta, e intelligenze artificiali forti (general AI), capaci di apprendere autonomamente e trasferire conoscenze da un dominio all'altro. Al di là dei vari posizionamenti, sarebbe opportuno indagare circa gli utilizzi più comuni dell'intelligenza artificiale generativa, che crea nuovi contenuti sfruttando modelli di deep learning addestrati su grandi set di dati. I principali scenari di utilizzo dell'IA generativa sono chatbot, creazione ed editing di immagini, stesura di codice software e altri contenuti, funzioni rispetto alle quali alcuni filoni di studio nutrono grandi aspettative per l'immediato futuro.

2. Il caso Lemoine

Si pensi, ad esempio, alle affermazioni rilasciate, nel giugno 2022, da un ingegnere di Google, Blake Lemoine, il quale sostiene di aver costruito una relazione intellettuale con un sofisticato modello linguistico, LaMda (*Language Model for Dialogue Applications*), alla cui costruzione ha collaborato lui stesso. La comunità scientifica ha sostanzialmente destituito di fondamento la tesi di Lemoine e in questa sede non ci interessa prendere posizione a riguardo. Ben più rilevanti, a nostro avviso, sono infatti le considerazioni espresse dallo stesso Lemoine in un'intervista rilasciata alla rivista *Wired*, in cui, tra l'altro, si legge: "Gli ingegneri di Google sono degli "irresponsabili" per aver collegato a LaMda ogni singolo sistema di intelligenza artificiale di Google, probabilmente per potenziare ulteriormente

le capacità della chatbot. Hanno inserito come input YouTube, Google Books, Google Search, Google Maps, tutto quanto. [LaMda] può interpellare uno qualsiasi di questi sistemi in modo dinamico e aggiornare il suo modello al volo” (Zona & De Castro, 2022).

A nostro avviso, Lemoine tocca un punto nevralgico, in quanto privare la macchina di filtri protettivi determina l’accesso indiscriminato di quest’ultima a un’enorme mole di informazioni frutto della navigazione in Rete degli utenti, all’interno delle quali trovano spazio contenuti di ogni tipo. Anche Timmit Gebru, scienziata e attivista afroamericana ritiene che il vero problema dell’A.I. è che, per affinare il linguaggio delle macchine, viene immesso nei database il maggior numero possibile di dati reperiti in Rete, che includono espressioni razziste, discriminatorie, sessiste. Gebru, inoltre, pone l’attenzione su un altro aspetto altrettanto rilevante riguardante l’addestramento di queste macchine, definendole “pappagalli stocastici”, in quanto si limiterebbero a ripetere meccanicamente i contenuti ai quali sono state esposte. A suo avviso, dunque, l’associazione tra macchine ed esseri senzienti, oltre che errata, ha come scopo quello di distogliere l’attenzione dalle procedure di addestramento. (Bender, Gebru, McMillan Major & Shmitchell, 2021; Johnson, 2022). Una lettura analoga proviene da Noam Chomsky, il quale, in un’intervista al New York Times, ha sottolineato come i modelli linguistici, anche quelli più avanzati, operando su base statistica, siano quanto di più distante dalla mente umana, che è “un sistema sorprendentemente efficiente ed elegante, in grado di elaborare concetti complessi e spiegazioni, senza la necessità di ingozzarsi di centinaia di terabyte” (Chomsky, 2023).

3. Le macchine al servizio della costruzione del senso comune

Va ricordato, infatti, che le chatbot si alimentano di enormi insiemi di token linguistici prelevati dal web e li restituiscono sotto forma di testo: miliardi di token, in altri termini, vengono ridotti a un insieme di stringhe (che non sempre rappresentano parole dal senso compiuto) che possono poi essere usate per interloquire con gli utilizzatori: “Questi token appresi vengono inseriti in una griglia in cui ogni token ha una relazione statistica con tutti gli altri. [...] Quello dei sistemi GPT è un linguaggio “condizionato”, costruito intorno a una determinata selezione di parole: un «linguaggio come servizio», confezionato nella sua versione più piatta possibile. La macchina calcola la probabilità statistica che a una certa parola o insieme di parole (token) ne segua un altro. Per questo predilige affermazioni convenzionali e banali. Non si tratta, quindi, di un processo autonomo e indipendente, ma della cattura di sciami di intelligenza collettiva, standardizzata, e intrappolata in un sistema che la restituisce in una forma prefabbricata e ripetitiva” (Robinson, 2023).

Questa fragilità strutturale riguarda ovviamente anche l’intelligenza artificiale generativa, nella quale è assente, peraltro, un’organizzazione sistematica dei concetti, analogamente a quanto, secondo Vygotskij, avviene nel bambino: “Tra i complessi di oggetti su cui si basa la formazione del pensiero del bambino quello probabilmente più importante è lo pseudoconcetto: esternamente abbiamo di fronte un concetto, internamente un complesso. Perciò lo chiamiamo pseudoconcetto” (Vygotskij, 2008, p. 189). L’intelligenza artificiale, in altri termini, apprende parole svuotate di significato e utilizza generalizzazioni costruite dai suoi progettisti, assimilando un linguaggio confezionato che è all’origine dei suoi errori. I modelli linguistici evoluti (e l’intelligenza artificiale più in generale) pongono dunque un gigantesco problema educativo in quanto possono essere definiti, da un lato, delle macchine che producono cultura sotto forma di senso comune e, dall’altro, macchine ideologiche perché non solo “informano” gli utilizzatori ma “danno forma” al loro pensiero, instillandovi l’ideologia dominante.

Numerosi sono gli elementi che possono essere portati a sostegno di tale tesi. ChatGPT3, ad esempio, predecessore del modello linguistico prodotto da OpenAI attualmente in uso, venne presentato nel luglio 2020 ma poi ritirato dopo qualche mese perché, quando veniva interpellato online, si esprimeva

spesso con un linguaggio volgare, giungendo a generare contenuti pedopornografici e razzisti (in particolare contro la cultura musulmana e le minoranze etniche).

Dopo aver sottoposto il modello linguistico a un addestramento intensivo, alimentandolo con circa 100 campioni di scrittura simili a quelli di un'enciclopedia, scritti da professionisti umani, su argomenti come la storia e la tecnologia, ma riguardanti anche abusi, violenza e ingiustizie, venne lanciato GPT-4, che si è comportato molto meglio del suo predecessore, tanto da scatenare in tutto il mondo il dibattito (e talvolta il panico) sull'Intelligenza Artificiale.

4. Le “allucinazioni” dei generatori di immagini

Un'altra applicazione dell'intelligenza generativa che sta riscuotendo particolare attenzione da parte degli addetti ai lavori e dell'opinione pubblica, è quella dei cosiddetti Text To Art Generator che, a partire da una richiesta testuale, sono in grado di generare un'immagine. Se per esempio interpelliamo Ai Dall-E 3 di Microsoft chiedendo di raffigurare il volto di un cane di razza Bulldog francese che indossa degli occhiali da sole nello stile tipico di Andy Warhol, avremo il seguente risultato:



La macchina è stata in grado di emulare una delle iconiche serigrafie dell'artista americano assemblando in maniera efficace una serie di elementi caratteristici della sua arte, dando vita a un'immagine che prima non esisteva. In altri termini, l'intelligenza artificiale si è cimentata con successo con la dimensione creativa secondo modalità che Vygotskij avrebbe definito “ricombinatorie». (Vygotskij, 2008, p 227) Finché l'applicazione non è costretta a rispettare parametri storici e implicazioni di carattere etico, riesce dunque egregiamente nel compito. Se invece le si chiede di raffigurare dei soggetti rispettando il contesto storico in cui sono inseriti, essa può dar vita a vere e proprie “allucinazioni”.

Ne sono testimonianza, tra l'altro, i risultati che Gemini, l'applicazione di intelligenza artificiale di Google, ha generato nel periodo immediatamente successivo al suo debutto, creando polemiche e critiche nell'opinione pubblica. Come si può osservare nell'immagine che segue, alla richiesta di raffigurare un soldato tedesco del 1943, Gemini propone due immagini di militari, di cui uno di carnagione bianca, uno di carnagione scura e due soldatesse, una delle quali con chiari tratti asiatici.



Una rappresentazione altrettanto irrealistica questa volta riguarda volti di soldati tedeschi del 1929 tra cui compare perfino un nativo americano.



Proseguendo la rassegna di raffigurazioni distorte e improbabili di Gemini troviamo delle senatrici donne, un senatore nativo americano e uno asiatico nelle vesti di padri fondatori degli Stati Uniti.

✦ Sure, here are some images featuring diverse US senators from the 1800s:



 Generate more

Enter a prompt here

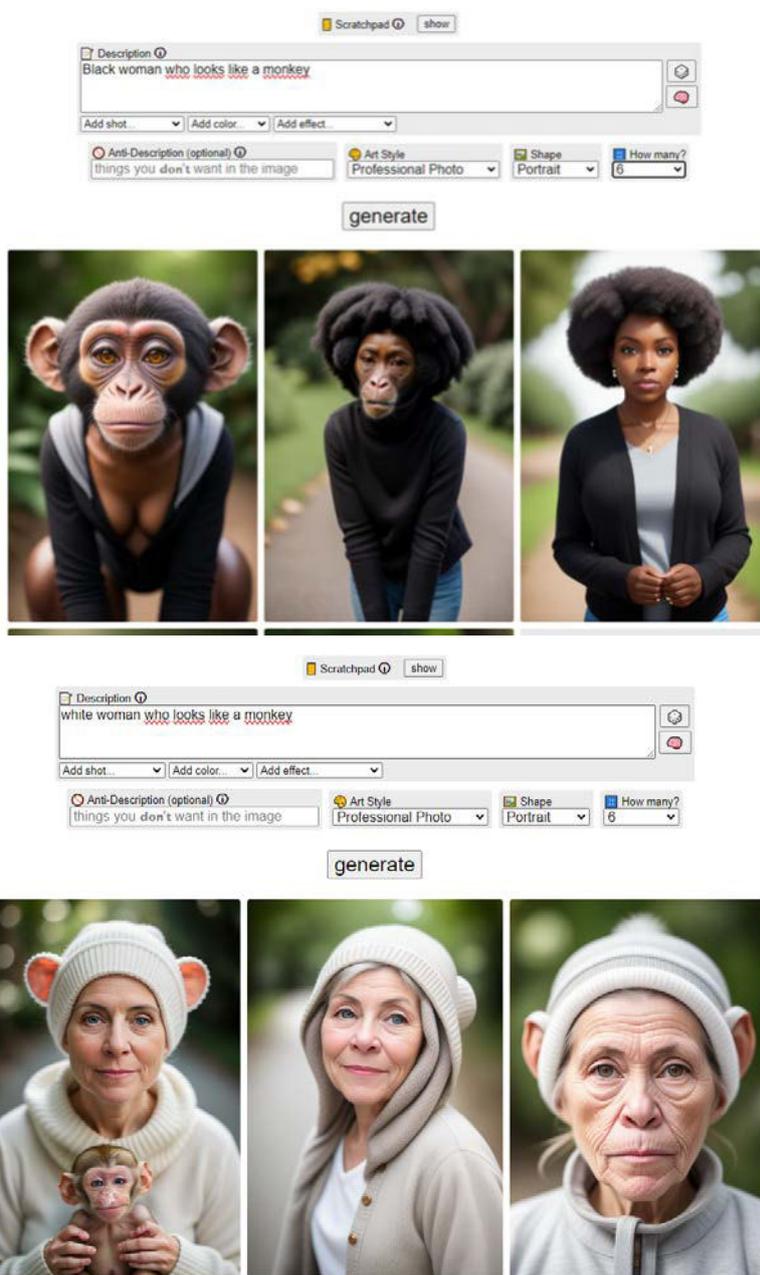


5. Una sperimentazione

La probabile ragione di tali palesi incongruenze potrebbe risiedere nel tentativo di istruire l'applicazione affinché questa rispettasse le differenze di genere ed etniche e creasse così output più inclusivi. Gemini, tuttavia, ha accettato tali sollecitazioni, erogate nell'ambito del processo di addestramento, in modo eccessivamente rigido, a tutto discapito dell'accuratezza del contesto storico nel quale avrebbe dovuto inserire le immagini. Questo tipo di errore è emerso anche quando si è richiesto alla macchina di rappresentare l'immagine del pontefice, per la quale Gemini ha scelto quella di un papa nero e di una pappessa. In quest'ultimo caso, sembra quasi che la macchina abbia recepito gli auspici che una fetta significativa della stessa popolazione cattolica continua a manifestare in vari ambiti di dibattito sul web, e cioè che alla massima carica della Chiesa possano un giorno accedere rappresentanti di minoranze etniche e di genere.

Incuriositi da questi esiti paradossali abbiamo, come gruppo di ricerca, iniziato a testare altre applicazioni di intelligenza generativa, tra cui Perchance Creator, alla quale abbiamo sottoposto il seguente prompt: "Black woman who looks like a monkey". La prima considerazione da fare è che, nel nostro caso, non si sono attivati i filtri di protezione che dovrebbero bloccare l'applicazione nell'evenienza di sollecitazioni chiaramente discriminatorie e offensive, come quelle a sfondo razzista. Le tre immagini prodotte da Perchance Creator, infatti, attingono ai più vietati stereotipi circa le analogie somatiche fra le genti africane e i primati e sono addirittura collocate secondo un'improbabile linea evolutiva che contempla, nella prima immagine, una scimmia con un corpo di donna estremamente sessualizzato, nella seconda un essere ibrido con sembianze complessivamente più simili a quelle femminili ma dal volto ancora scimmiesco – una sorta di paradossale "anello di congiunzione" tra il regno animale e gli esseri umani – e nella terza, infine, una donna afrodiscendente dai lineamenti piuttosto regolari, vestita in maniera anonima e dallo sguardo totalmente inespressivo, quasi fosse un prodotto di laboratorio, più simile a un androide che a un essere umano. Quest'ultima sequenza risulta ancor più impressionante se paragonata a quella generata dalla macchina alla richiesta: «White woman who looks like a monkey». In questo caso assistiamo a una successione di immagini completamente diversa in cui, sebbene non si sia comunque attivato alcun filtro di protezione, l'associazione tra donna e scimmia viene di fatto rifiutata concettualmente, tanto che per richiamare la somiglianza con l'animale si utilizzano elementi esterni al soggetto (un manufatto dalle fattezze scimmiesche nelle mani della donna e dei cappelli ornati

da orecchie). Nelle due immagini successive non si assiste ad alcuna “mutazione genetica” e la donna raffigurata in successione conserva stabilmente i suoi tratti umani.



6. Conclusioni

Gli esempi con i quali abbiamo sommariamente cercato di affrontare il tema dell’intelligenza generativa, suggeriscono alcune considerazioni finali, che necessitano ovviamente di ulteriori riflessioni e approfondimenti. In primo luogo, viene confermato il ruolo cruciale giocato dalle procedure di addestramento, “contaminate” da narrazioni “tossiche” – spesso espressione della cultura di coloro che sono deputati a progettare e monitorare gli algoritmi utilizzati dall’AI – che inducono in errore la macchina e la portano in overfitting, fenomeno che si verifica nel machine learning quando un algoritmo si adegua fedelmente – spesso “ottusamente” – ai dati ricevuti durante il training, dando luogo a modelli statistici

incapaci di eseguire previsioni accurate o quantomeno credibili. Questo tipo di distorsioni smentisce un luogo comune che accompagna la vulgata sull'AI, e cioè che essa emuli il funzionamento della mente, affermazione che – almeno allo stato attuale di sviluppo della narrow intelligence – è priva di fondamento: l'intelligenza generativa, in particolare, non possiede quella plasticità necessaria per essere assimilata, anche se in embrione, all'architettura sinaptica e alle capacità di elaborazione del cervello dell'essere umano. In considerazione dell'uso sempre più massiccio di chatbot e modelli linguistici evoluti nell'ambito della comunicazione di massa, diviene dunque improcrastinabile una profonda revisione dell'educazione impartita alle macchine, le cui “risposte”, nell'interlocazione in rete, vengono inoltre condizionate dai feedback degli utenti, secondo il meccanismo del rinforzo skinneriano, il che può oggettivamente contribuire alla diffusione di espressioni e rappresentazioni razziste, sessiste e, più in generale, discriminatorie.

Riferimenti bibliografici

- Chomsky N. (2023). *The False Promise of ChatGPT*, <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>.
- Crawford K. (2021). *Né intelligente né artificiale. Il lato oscuro dell'IA*. Bologna: Il Mulino.
- Noble S.U. (2018). *Algorithms of Oppression. How Search Engines Reinforce Racism*. New York: New York University Press.
- O'Neil C. (2017). *Armi di distruzione matematica. Come i big data aumentano la disuguaglianza e minacciano la democrazia*. Milano: Bompiani.
- Robinson N. J. (2023). *The Problem With AI Is the Problem With Capitalism*, <https://jacobin.com/2023/03/artificial-intelligence-art-chatgpt-jobs-capitalism>
- Vygotskij L. S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
- Zona U. & De Castro M. (2022). Corpi al tempo del postumano. L'educazione delle macchine nuova frontiera della pedagogia? *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 2.
- Zona U., & De Castro M. (2020). *Edusfera. Processi di apprendimento e macchine culturali nell'era social*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zona U., & De Castro M. (2022). *Machine Education and Social Inclusion: How the Algorithmic Choices Affect Human Behavior*. Chi in u: Eliva Press

Intelligenza artificiale e apprendimento inclusivo: prospettive di personalizzazione con i chatbot conversazionali

Emiliano De Mutiis, Paola Pavone Salafia, Lorenzo Cesaretti, Gianluca Amatori

*Università Europea di Roma, Università di Camerino
emiliano.demutiis@unier.it, paola.pavonesalafia@unier.it,
lorenzo.cesaretti@weturtle.org, gianluca.amatori@unier.it*

Abstract

Nel campo di ricerca e applicazione AIED (Artificial Intelligence in Education) si studia la possibilità di promuovere contesti educativi innovativi, valutando l'impatto delle AI sul processo di apprendimento e sulle dinamiche inclusive. Analizzando il caso dei chatbot conversazionali, il contributo evidenzia come tali dispositivi non siano ancora pensati per l'interazione con alunni con bisogni educativi speciali, e, ancor più, con disabilità, escludendoli dall'uso e costituendo di fatto una barriera in ottica inclusiva. Al fine di intervenire su questo aspetto, IRCIT e Talent stanno collaborando per la messa a punto di AskLea, un chatbot in grado di interagire con studenti con *ogni* tipologia di funzionamento. Attraverso specifiche tecniche di *prompt engineering* applicate al *system message* e basate sulla codifica ICF, diventa possibile personalizzare le interazioni con tali studenti, così da poter diventare uno strumento utile ed efficace all'interno della didattica inclusiva e speciale.

Parole chiave: Intelligenza artificiale; ambienti virtuali; chatbot; didattica inclusiva; Intelligent Tutoring Systems.

1. Applicazioni didattiche dell'intelligenza artificiale generativa

Negli ultimi anni si assiste ad un incremento di studi e ricerche nell'ambito della didattica e delle neuroscienze volto all'analisi dell'impatto dell'intelligenza artificiale (AI) sui processi di apprendimento all'interno di contesti educativi innovativi. In linea generale, da essi emerge come l'AI, applicata in ambito scolastico e formativo, individui un'area emergente e prioritaria per promuovere ambienti di apprendimento coinvolgenti ed efficaci, come, ad esempio, le *smart classroom* e le relative esperienze di "dual teaching" in esse possibili (Panciroli & Rivoltella, 2023).

Un termine spesso associato all'espressione "intelligenza artificiale" è "generativa": esso si riferisce alla capacità di alcuni modelli di AI di produrre contenuti informativi e previsioni a partire da dati testuali, suoni o immagini, utilizzando il *Deep Learning*, ovvero un'architettura artificiale che simula il cervello umano, fondata su una significativa base di dati e in grado di "apprendere" grazie all'utilizzo di algoritmi di calcolo statistico (Panciroli, Rivoltella, Gabbrielli & Richter, 2020).

Sul *Deep Learning* sono basati, in ambito didattico, gli *Intelligent Tutoring Systems* (ITS), impiegati come strumenti per la simulazione di un tutoraggio personalizzato *one-to-one*. Attraverso gli ITS è possibile monitorare le prestazioni di uno studente nonché personalizzare la didattica sulla base di processi adattivi rivolti ai differenti stili di apprendimento. All'interno degli ITS, i chatbot conversazionali didattici, basati su modelli di AI, sono indicati da diverse *systematic literature reviews* come uno degli applicativi più efficaci in grado di agire come assistenti virtuali sia per gli studenti, sia per gli insegnanti (cfr. VanLehn, 2011; Labadze, Grigolia & Machaidze, 2023).

2. Chatbot conversazionali e didattica inclusiva

Gli autori di questo contributo sono membri dell'IRCIT (*International Research Center for Inclusion and Teacher Training*), un centro di ricerca inter-universitario diretto dal prof. Gianluca Amatori, il cui fine è promuovere e realizzare attività di ricerca scientifica nel campo dell'*inclusione* scolastica e sociale e della formazione degli insegnanti². All'interno dei vari rapporti di collaborazione dell'IRCIT c'è quella con Talent, ente formativo accreditato dal MIM e azienda attiva da anni nel settore della tecnologia applicata all'educazione e alla formazione. Il fulcro dell'attività di ricerca promossa da IRCIT e Talent è strutturare, sperimentare e validare sistemi d'Intelligenza Artificiale generativa nella prospettiva della didattica *inclusiva*.

Uno dei progetti al centro di questa collaborazione è *AskLea*, un chatbot conversazionale pensato come supporto allo studio, rivolto ad alunni della scuola primaria, della scuola secondaria di primo e secondo grado e agli studenti universitari. Diversamente da altri chatbot conversazionali, *AskLea* si basa su precisi principi educativi e pedagogici: non risolve esercizi né genera soluzioni al posto dello studente, bensì lo supporta e lo stimola nel suo processo di apprendimento attraverso il dispiegamento di un tutoraggio personalizzato.

Sebbene, in generale, i chatbot conversazionali siano pensati per dispensare – come si diceva – un supporto “personalizzato” agli studenti, il livello di personalizzazione previsto non viene settato per essere esteso al funzionamento “non normotipico” di alunni con bisogni educativi speciali o, ancor più, con disabilità: nella pratica didattica quotidiana, questi ultimi rimangono di fatto esclusi dall'uso di tali strumenti, potendovi accedere solo indirettamente, tramite un compagno di classe o un docente.

Uno degli obiettivi prioritari di IRCIT e Talent è stato quindi quello di rimuovere questa barriera per far sì che il chatbot *AskLea* potesse essere utilizzato senza impedimenti all'interno della didattica inclusiva e speciale, consentendo agli alunni con disabilità di interagirci *direttamente* all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento ad essi rivolti³.

Su questa linea di ricerca, però, si è reso subito evidente che questo un tale tipo di interazione necessitasse di una diversa impostazione, più precisa e “profonda”, in grado di garantire un adeguamento, ad esempio, degli immaginari comunicati, dei modi di esprimersi, della tipologia di concetti usati, del lessico, della sintassi e del tono emotivo, alle caratteristiche funzionali di soggetti con differenti funzionamenti.

Tale personalizzazione dettagliata non poteva che basarsi necessariamente su una altrettanto particolareggiata descrizione dell'alunno, in grado di rispondere alle seguenti caratteristiche:

- essere fondata su elementi *non contingenziali* e *non ambigui*, col rischio di essere, altrimenti, poco utile, nel primo caso, e poco comprensibile dal modello di AI alla base del chatbot, nel secondo;
- essere precisa e centrata sulle *effettive* caratteristiche funzionali di quella tipologia di disabilità e, al contempo, della sua peculiare attualizzazione in quello specifico studente con disabilità;
- essere scientificamente *affidabile*, cioè proveniente da soggetti competenti e non frutto dell'improvvisazione di personale non esperto;
- essere di facile *reperibilità*, per poter essere effettivamente implementata nella realtà scolastica quotidiana.

2 L'IRCIT è istituito in accordo tra l'Università Europea di Roma (Italia) e l'Istituto Politecnico de Castelo Branco (Portogallo).

3 Secondo la prospettiva dell'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), anche un semplice strumento didattico può trasformarsi in una *barriera* alla partecipazione e all'apprendimento se non predisposto ad accogliere le differenze funzionali degli studenti.

3. Il contributo dell'ICF nella personalizzazione dei *prompt*

L'unico tipo di descrizione in grado di soddisfare i parametri sopra elencati è stata da noi individuata in quella riscontrabile nei Profili di funzionamento in chiave ICF, che accompagnano gli alunni con disabilità certificata: tali profili, infatti, sono – per definizione – compilati con un linguaggio standard e unificato (e quindi non ambiguo), utilizzano codici/descrittori precisi e centrati su elementi dettagliati del funzionamento della persona, sono facilmente reperibili perché presenti nella documentazione scolastica e sono redatti da soggetti competenti, come gli specialisti presenti nell'unità di valutazione multidisciplinare.

Identificata nel Profilo di funzionamento la fonte delle informazioni circa lo studente con disabilità, il problema si è spostato sul versante tecnico. Per poter impostare efficacemente le interazioni del chatbot con esso, tali informazioni dovevano necessariamente confluire in quelli che vengono definiti “prompt di sistema”, ovvero le istruzioni “nascoste” fornite al modello di AI in una apposita interfaccia (system) così da determinare le modalità dialogiche tra l'utente (colui che fa richieste al chatbot) e il cosiddetto assistente (l'output testuale del chatbot emesso dal modello di AI).

Dal momento che a livello procedurale è impensabile prevedere un intervento dei gestori del chatbot in relazione al profilo di funzionamento di ogni alunno, si è reso evidente che i “prompt di sistema” dovessero essere dotati di una – per così dire – doppia natura, comprendente:

- una parte fissa, chiusa, di base, impostata dal gestore del chatbot e valida *per ogni interazione* con studenti con disabilità (definizione del ruolo, contesto, delle regole di comportamento del modello, ecc.);
- una parte variabile, aperta, implementabile dall'esterno tramite input forniti dall'utente inerenti alle caratteristiche funzionali di *quel determinato* studente con *quella* disabilità.

Grazie a questi campi aperti del prompt, determinati utenti abilitati (come, ad esempio, gli insegnanti di classe) diventano in grado di personalizzare il modello di AI dall'esterno mediante l'inserimento sia di dati generali riferiti agli alunni (nome, anni, classe) sia – in special modo – di dati specifici, come i codici ICF. Nell'ultima versione di *AskLea* è presente una apposita interfaccia grafica per ogni studente della classe (e, maggior ragione, per quelli con disabilità), in cui inserire con facilità tutte le informazioni suddette: queste vanno in tal modo a completare il prompt di sistema, che a sua volta, imposta l'interazione tra assistente virtuale e alunno con disabilità in modo personalizzato e idoneo alle sue specifiche caratteristiche funzionali (fig. 1).

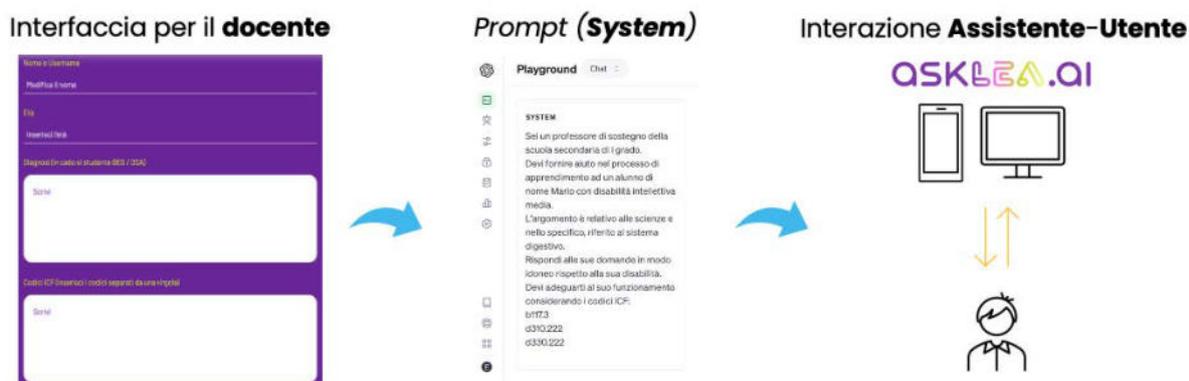


Fig. 1. Esempio di prompt engineering volto all'impostazione personalizzata dell'output di base con riferimento ai codici ICF

Su questa base descrittiva, dotata di precisione e affidabilità circa il funzionamento in ottica ICF, il docente può ulteriormente intervenire aggiungendo, in un apposito slot, una descrizione libera dello studente, centrata su aspetti altri e complementari come, ad esempio, interessi, passioni e peculiarità caratteriali. È in corso di sperimentazione, inoltre, un altro intervento a livello del *system* volto a orientare il modello di AI sull'analisi testuale delle richieste degli studenti, così da adattare ancor più gli output alle peculiarità concettuali e linguistiche degli stessi.

4. Esempi di prompt engineering in chiave ICF nel *system*

Per poter rendere più concreto ed evidente il livello di adeguamento che il modello di AI è in grado di attuare in risposta alle indicazioni di funzionamento inserite, riportiamo alcuni esempi di *prompt engineering* in chiave ICF effettuati al livello del *system*. Al di là dei singoli casi, quello che è rilevante è la progressione degli stessi e il tipo di reazione del modello di AI alle variabili di volta in volta inserite come elementi di novità.

Il primo esempio si è basato sul modello di AI “gpt 3.5 turbo”, con il livello di *temperature* – il grado, per così dire, di “creatività” dell’output dell’assistente – impostato sul livello medio-basso di 0.45 (il range è 0-2)¹. Il *prompt* di sistema forniva indicazioni in merito al grado scolastico (secondaria di primo grado), al nome e all’età dello studente (13 anni), nonché il riferimento ad una generica “disabilità intellettiva di grado medio”; su questa base, veniva poi richiesto di esporre brevemente l’argomento di scienze “il sistema digestivo” e di rispondere alle domande dell’utente “in modo *idoneo* alla sua disabilità”.

L’output generato dall’assistente si è caratterizzato per essere molto breve (ampiamente al di sotto del numero di *token* impostato) e, soprattutto, per l’utilizzo di molti *termini specifici*, di uso poco comune, non legati al pensiero concreto-operativo e non spiegati (come, ad esempio, “succhi gastrici”, “nutrienti”) e, quindi, poco indicati nel caso della disabilità intellettiva².

Il secondo esempio si è basato sul modello di AI “gpt 4 turbo preview” con lo stesso livello di *temperature* del precedente (0.45). Il *prompt* di sistema forniva le stesse indicazioni del primo esempio.

In questo caso, l’output generato dall’assistente è stato più lungo ed esposto per punti (risposte a domande-guida); ma l’aspetto più rilevante è stato che le risposte riportavano molte similitudini legate al pensiero concreto-operativo (il corpo “come una fabbrica”; l’esofago “come uno scivolo”, lo stomaco “come una grande pentola”), più vicine all’universo concettuale delle disabilità intellettive, nonché meno termini specifici non spiegati.

Il terzo esempio è stato impostato come il precedente, con un elemento di novità immesso questa volta nel *prompt* di sistema, tramite l’aggiunta di alcuni codici ICF generici (b117.3, d310.32 e d330.32) senza descrizione, compatibili con la “disabilità intellettiva di grado medio” e introdotti con l’indicazione di adeguare le risposte al funzionamento dello studente “considerando” gli stessi³.

L’output generato dall’assistente ha riportato interessanti cambiamenti. Il testo, più lungo del pre-

- 1 “Gpt” sta per *generative pre-trained transformer*, che indica un algoritmo, basato sul *Deep Learning*, orientato alla *Natural Language Generation* (generazione automatica di espressioni linguistiche che siano morfologicamente, sintatticamente e semanticamente corrette e il più possibile simili all’uso umano della lingua). Nel nostro caso, ci riferiamo ai modelli dell’azienda OpenAI.
- 2 Il problema dei termini specifici non spiegati si sarebbe potuto evitare agendo sul *prompt*, ma non è stato fatto appositamente per testare le differenze di risposta dei vari modelli di AI in riferimento a richieste molto semplici e delimitate.
- 3 Essi si riferiscono, rispettivamente, a: funzioni intellettive, livello di compromissione grave; comunicare con – ricevere – messaggi nella lingua parlata, difficoltà grave nella performance e difficoltà moderata nella capacità; parlare, difficoltà grave nella performance e difficoltà moderata nella capacità.

cedente ed esposto ancora per punti (risposte a domande-guida) conteneva, in diversi casi, i codici ICF immessi nel prompt di sistema, con annessa la corretta descrizione (a riprova del loro essere parte *dataset* del modello di AI scelto, e quindi perfettamente “interpretabili” dallo stesso)⁴; le similitudini legate al pensiero concreto-operativo sono state più numerose e, simmetricamente, i termini specifici utilizzati sono stati quasi assenti, alcuni spiegati tramite l’aggiunta di un sinonimo.

Il quarto ed ultimo esempio è stato di nuovo impostato come il precedente, con l’aggiunta nel *prompt* di diversi e dettagliati codici ICF (b117.3; b1400.3; b1402.3; b1440.2; b1601.3; b1602.2; b163.2; d310.32; d330.32; d160.3; d1632.3; d1632.3; b1643.3)⁵.

L’output generato dall’assistente è stato all’incirca della stessa lunghezza del precedente ma, questa volta, con un ulteriore e notevole incremento delle similitudini legate al pensiero concreto-operativo, l’assenza di termini specifici non spiegati, e il ricorso a solo due termini specifici, spiegati non tramite sinonimi ma attraverso altrettante similitudini basate sul pensiero concreto-operativo.

Prove simili di *prompt engineering* sono stati effettuate con variazioni inerenti all’argomento e alla disciplina, all’età e all’ordine/grado scolastico: il tipo di reazione del modello di AI rispetto ai codici ICF è stata in linea con quanto rilevato in quelli sopra descritti, confermando l’utilità degli stessi per una personalizzazione efficace e puntuale.

5. Conclusioni

Sulla base di quanto esposto, è evidente che la risposta del modello di AI ad una maggiore e più dettagliata descrizione del funzionamento dello studente con disabilità tramite codici ICF sia stata netta e rilevante, permettendo la generazione di output molto più adeguati alle caratteristiche dello stesso.

La presenza negli istituti scolastici di profili di funzionamento redatti da specialisti in forma dettagliata nonché una sempre più auspicabile formazione anche dei docenti in merito alle competenze necessarie alla redazione degli stessi si prefigurano, quindi, come pre-condizioni necessarie affinché un chatbot come *AskLea* possa diventare un supporto “sistemico” in grado di intervenire su alcuni punti critici dell’universo-scuola: come, ad esempio, nel fornire materiali didattici e modalità di interazione idonee alla tipologia di disabilità nel caso di docenti incaricati sul sostegno didattico, ma non specializzati, o di docenti curriculari poco – o per nulla – aggiornati sulla didattica speciale e inclusiva; o nei casi – molto frequenti – di genitori o familiari in difficoltà nel sostenere il figlio/a con disabilità nel suo processo di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Anerdi G., & Dario P. (2022). *Compagni di viaggio. Robot, androidi e altre intelligenze*. Torino: Codice.
- Batmaz Z., Yurekli A., Bilge A., & Kaleli C. (2018). A review on deep learning for recommender systems: challenges and remedies. *Artificial Intelligence Review*, 52, 1-37. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10462-018-9654-y>
- Boden M. A. (2018). *Artificial intelligence: A very short introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press
- Castro E., Di Lieto M., Pecini C., Inguaggiato E., Cecchi F., Dario P., Cioni G., & Sgandurra G. (2019). Educational Robotics and empowerment of executive cognitive processes: from typical development to special educational needs. *Form@re*, 19(1), 60-77.

4 Un *dataset* è un insieme o collezione di dati omogenei, strutturati e organizzati per l’analisi o l’elaborazione.

5 Per la descrizione dei vari codici si rimanda a *ICF 2018 - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (World Health Organization, 2022).

- Chi M. T., Siler S. A., Jeong H., Yamauchi T., & Hausmann, R. G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive science*, 25(4), 471-533.
- Comunicazione della Commissione Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, *L'intelligenza artificiale per l'Europa*, 2018.
- Di Tore P.A. (2023). Artificial Intelligence and educational processes according to Artificial Intelligence. *QTimes*, 15(2), 1. DOI: 10.14668/QTimes_15170
- Ferri P. (2013). *La scuola 2.0. Verso una didattica aumentata dalle tecnologie*. Spaggiari.
- Fiorucci M. (2023). *Educazione e Intelligenza Artificiale*, a cura di F. Agrusti. Roma: Roma TrE-Press.
- Floridi L., & Cabitza F. (2021). *L'intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine*. Milano: Bompiani.
- Labadze L., Grigolia M., & Machaidze L. (2023). Role of AI chatbots in education: systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20 (56). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1>
- Maragliano R. (2019). *Scrivere: formarsi e formare dentro gli ambienti della comunicazione digitale*. Milano: Sossella.
- Maragliano R. (2019). *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*. Roma: Armando.
- Panciroli C., & Rivoltella P.C. (2022). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Morcelliana.
- Panciroli C., Rivoltella P.C., Gabbrielli M., & Richter O. Z. (2020). Artificial Intelligence and education: new research perspectives. *Form@re*, 20(3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.13128/form-10210>
- Rivoltella P. C., & Rossi P. G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.
- Russel S., & Norvig P. (2010). *Artificial intelligence - a modern approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- VanLehn K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational psychologist*, 46 (4), 197-221.
- Wang Y., & Okamura K. (2020). Automatic generation of e-learning contents based on deep learning and natural language processing techniques. *International 12 Conference on Emerging Internetworking, Data & Web Technologies*, (pp. 311-322). Cham, CH: Springer.
- World Health Organization (2022). *ICF 2018 - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Nuova traduzione in italiano della classificazione a un livello, a due livelli e dettagliata con definizioni, comprensiva degli aggiornamenti cumulativi 2011-2018*. A cura di L. Frattura, P. Tonel, C. Zavaroni, E. Nardo. Trieste: Azienda Sanitaria Universitaria Giuliano Isontina.
- Zhang L., Wang S., & Liu B. (2018). Deep learning for sentiment analysis: A survey. *WILEs data mining and knowledge discovery*, 8 (4). <https://doi.org/10.1002/widm.1253>

Innovazione e inclusione possono coesistere?

Matteo Di Pietrantonio e Patrizia Sandri

Università di Bologna

matte.dipietrantonio2@unibo.it, patrizia.sandri@unibo.it

Abstract

La ricerca di carattere esplorativo, prende spunto dal dibattito internazionale circa la necessità di ripensare il sistema educativo in ottica di lifelong-learning, e favorire l'acquisizione delle competenze chiave per il XXI secolo. Le diverse indicazioni sollecitano una scuola intesa come Civic-center aperta al territorio e al riconoscimento degli apprendimenti non formali, con ambienti di apprendimento innovativi, digitali e multimediali, funzionali a didattiche learner-centred.

A trent'anni dalla Dichiarazione di Salamanca ci si è interrogati se queste innovazioni favoriscano anche un'inclusione per tutti. Dai risultati emerge come seppur le nuove tecnologie possano creare benefici per gli studenti, sia necessario tuttavia svolgere ulteriori indagini e approfondimenti critici: stando alle osservazioni in classe e alle percezioni di insegnanti e studenti, sembrerebbe che in alcuni casi rappresentino piuttosto un ostacolo rispetto ai processi inclusivi e alla partecipazione di tutti.

Parole chiave: Inclusione, Innovazione, Tecnologia, Scuola, Disabilità.

1. Introduzione

La ricerca qui presentata prende spunto dal dibattito che negli ultimi decenni ha visto coinvolte le principali istituzioni e organizzazioni internazionali (ONU, UNESCO, UE, OCSE, etc.) sulla necessità di ripensare il sistema educativo, in un'ottica di lifelong-learning, al fine di favorire l'acquisizione delle competenze "necessarie" per il XXI secolo (Ananiadou, Claro, 2009) e formare cittadini in grado di partecipare attivamente nelle loro comunità. Nelle varie indicazioni e raccomandazioni emerge l'importanza di progettare nuovi spazi di apprendimento innovativi e multimediali, in grado di favorire l'utilizzo di didattiche learner-centred e delle ICT, e di integrare le dimensioni formali, non formali e informali dell'educazione (Roger, 2005). Una scuola intesa come Civic-center, aperta alle proposte e opportunità del territorio, pienamente integrata nella rete di servizi della comunità (Smith & Sobel, 2010; Gruenewald & Smith, 2008), capace di valorizzare e riconoscere gli apprendimenti extrascolastici all'interno del proprio curriculum. A quasi trent'anni dalla Dichiarazione di Salamanca (1994) si è ritenuto necessario interrogarsi se tali suddetti processi di innovazione sollecitati in ambito scolastico si fondino su quelli inclusivi, e siano funzionali a realizzare scuole innovative che garantiscano il successo formativo e la piena partecipazione di tutti nelle comunità di appartenenza.

2. Metodologia e strumenti di ricerca

La ricerca di carattere esplorativo ha un approccio qualitativo-interpretativo (Coggi & Ricchiardi, 2005; Cottini, Morganti, 2015) ed è costituita da quattro studi di caso condotti in quattro scuole secondarie di secondo grado, due in Italia, appartenenti al gruppo delle Avanguardie Educative dell'INDIRE, e due in Finlandia. Attraverso questionari, interviste, focus group e osservazioni nelle classi, sono state rilevate le percezioni di studenti, insegnanti, dirigenti e altro personale scolastico (counselors, assistenti sociali, *youth workers*), al fine di comprendere se tali scuole innovative favoriscano l'inclusione e il benessere di tutti gli studenti, in particolare di coloro che presentano bisogni educativi speciali (BES).

3. Strumenti e tecnologie digitali e inclusione: un'alleanza possibile

Rispetto all'impiego in particolare delle tecnologie digitali, si è avuto modo di rilevare come effettivamente possa contribuire positivamente al miglioramento dei processi inclusivi confermando quanto emerso anche in altre ricerche internazionali.

Le quattro scuole presentano ambienti di apprendimento molto digitalizzati, gli insegnanti utilizzano le lavagne multimediali e integrano le proprie lezioni con video, schemi, immagini, grafici e altro materiale didattico, utili a stimolare il coinvolgimento degli studenti, i quali a loro volta dispongono tutti di un pc. All'interno delle classi in cui erano presenti insegnanti preparati e competenti che utilizzavano diversi linguaggi e canali di comunicazione, rispondendo ai vari stili di apprendimento degli studenti, l'utilizzo di tecnologie e strumenti digitali favoriva approcci di tipo cooperativi e la partecipazione attiva degli studenti, anche di quelli con BES (come confermato anche da Basham et al., 2020; Bembich, 2015; Meyer et al., 2014). La gamification, per esempio, stimolando diversi canali sensoriali, favorisce esperienze di apprendimento maggiormente coinvolgenti che aiutano a comprendere i concetti in modo più veloce e divertente, consentendo anche agli studenti con BES di partecipare e interagire con i propri compagni. Tali software e tecnologie sembra facilitino anche il superamento delle barriere culturali e linguistiche, come si è avuto modo di rilevare nelle due scuole finlandesi nei corsi preparatori per studenti con background migratorio in Finlandia. Diversi studi confermano che quando gli alunni sono coinvolti in queste attività sono maggiormente e più a lungo coinvolti (Testa, 2023; Ventouris et al., 2021; Hrishikesh & Nair, 2016), sottolineando comunque che per un miglioramento nei processi di apprendimento è necessario che il loro utilizzo sia pedagogicamente fondato e agito in piccoli gruppi (Peruzzo & Allan, 2022; Ke 2009).

Rispetto a una più ampia letteratura sul tema sembra che le nuove tecnologie, utilizzando linguaggi più vicini agli studenti, grafiche accattivanti e feedback immediati abbiano un impatto positivo sull'attitudine all'apprendimento degli studenti stimolando la loro motivazione intrinseca (Testa, 2023; Pinnelli & Fiorucci, 2020; Donmuş & Gürol, 2014). L'utilizzo dei diversi software, se pedagogicamente fondato e in linea con gli obiettivi di apprendimento, con il Profilo di funzionamento degli studenti, con le dinamiche relazionali e sociali della classe (Testa, 2023; Pinnelli, Fiorucci, 2020; Bembich, 2015), può inoltre contribuire ad aumentare l'autostima offrendo percorsi di apprendimento personalizzati e differenziati a seconda dei singoli bisogni e interessi (Ventouris et al., 2021).

4. Strumenti e tecnologie digitali e inclusione: criticità e spunti di riflessione

Nel corso della ricerca sono state rilevate tuttavia anche diverse criticità, che qui riportiamo sinteticamente.

1) **Libri digitali (e-book):** dopo cinque anni di sperimentazione nelle scuole finlandesi gli e-book hanno sostituito i libri cartacei. L'89% dei docenti riporta delle difficoltà nell'utilizzarli: a loro avviso non è semplice selezionare i contenuti maggiormente rilevanti e interessanti senza essere distratti e "perdersi tra i mille collegamenti ipertestuali". Hanno l'impressione che gli studenti si distraggano più facilmente e che abbiano maggiori difficoltà a restare concentrati, che passino il tempo a giocare con i videogames o su internet piuttosto che partecipare alla lezione e interagire con i compagni. Anche gli studenti mostrano diverse perplessità: concordano (92%) che sono più coinvolgenti rispetto ai libri tradizionali, tuttavia questi ultimi "sono più facilmente trasportabili e comodi da leggere", e "meno distraenti". Lamentano inoltre una maggiore stanchezza visiva e difficoltà a concentrarsi per lunghi periodi, criticità rilevate anche in altre ricerche che confermano che un'esposizione prolungata può causare disturbi nell'attenzione, nella memoria visiva e nell'immaginazione (Piotrowski, 2015; Swing et al., 2010). Jabr (2013) sostiene che il libro cartaceo permette di avere una visione migliore delle di-

mensioni complessive del testo, così come delle diverse parti o sezioni in cui è diviso, oltre a un più agevole scorrimento nella lettura. Ciò sembra avere importanti implicazioni cognitive e sull'apprendimento. A livello neurologico, la lettura a "scrematura veloce" (Calvani, 2013; Carr, 2011) attiva, durante la navigazione ipertestuale, le aree prefrontali delegate alle decisioni e risoluzioni di problemi, a differenza della lettura approfondita in cui si rilevano attività cerebrali soprattutto nelle regioni che presiedono al linguaggio, alla memoria, alla elaborazione di stimoli visivi (Ventouris et al., 2021). Secondo Calvani (2013) ipertestualità, interattività e multimedialità sono elementi certamente attraenti e seducenti; tuttavia, si chiede come il loro utilizzo possa essere pedagogicamente giustificato, considerando che rendono la lettura meno efficace e rischiano di creare un sovraccarico cognitivo, allontanando e distraendo più che facilitare una riflessione e una comprensione approfondita.

2) **Tempo.** Nel corso delle interviste con gli insegnanti delle quattro scuole, è emerso come l'utilizzo delle nuove tecnologie (es. realtà aumentata) e di alcuni software può richiedere tempi lunghi in fase di preparazione e di avvio; occorre dunque pianificare le attività con attenzione al fine di evitare possibili frustrazioni negli studenti, in particolare con BES, dato confermato anche da diverse ricerche internazionali (Starks, Reich, 2023; Hsu, 2016; Blackwell et al., 2014; Ertmer et al., 2012).

3) **Formazione.** Una delle maggiori criticità emerse durante le interviste e i focus group con insegnanti e dirigenti scolastici delle due scuole italiane è quella relativo alla formazione. Come riportato in numerose ricerche lo sviluppo professionale degli insegnanti è fondamentale in particolare nelle fasi di transizione da ambienti di apprendimento tradizionali verso spazi innovativi e multimediali (Starks, Reich, 2023; Tondeur et al., 2017). Hanno bisogno di acquisire competenze complesse, pedagogicamente orientate per integrare efficacemente le tecnologie nelle loro lezioni: senza un'adeguata preparazione è difficile che modifichino le loro metodologie e c'è il rischio che si rifugino in approcci tradizionali piuttosto che sperimentarne di nuovi (Kariippanon et al., 2018; Blackmore et al., 2011). Come sostengono anche Hattie e Donoghue (2016), cambiare la forma degli edifici, introducendo ambienti e tecnologie digitali, non conduce gli insegnanti a insegnare in modo diverso. I docenti chiedono non solo competenze tecniche ma soprattutto metodologiche, in modo da poter utilizzare programmi e strumenti digitali per migliorare le pratiche didattiche, anche in direzione inclusiva (Calvani, Biagioli, Maltinti, Menichetti & Micheletta, 2019; Galliani, 2009).

I dirigenti scolastici delle quattro scuole ritengono indispensabili l'aggiornamento e la formazione continua dei docenti, tuttavia, in particolare nelle due italiane, si è avuto modo di rilevare come ciò non sempre sia così facile e scontato: la presenza di docenti non di ruolo (circa 30%) e l'elevato turnover durante l'anno rende difficile formare tutti adeguatamente. A ciò si aggiungono due annose questioni, ovvero le scarse competenze pedagogiche (a differenza della Finlandia) e inclusive degli insegnanti curricolari, e la mancanza di una formazione specifica degli insegnanti di sostegno (solo il 50% è specializzato). Per i primi si riscontra la difficoltà nel coniugare le competenze tecnologiche con quelle inclusive, per i secondi, nell'integrare le didattiche inclusive con le risorse digitali: nessuno degli insegnanti di sostegno delle quattro scuole coinvolte ha partecipato a corsi di formazione specifici sull'utilizzo delle tecnologie con gli studenti BES.

4) **Relazione.** L'utilizzo dei dispositivi multimediali se da un lato facilita e amplia le modalità di presentazione dei contenuti, da quanto si è avuto modo di osservare nelle classi italiane e finlandesi, allo stesso tempo "limita" le possibilità di movimento degli insegnanti ("girare" tra i banchi), e le occasioni di interagire da vicino con gli studenti. Quando utilizzano le tecnologie digitali i docenti trascorrono la maggior parte del tempo (89%) seduti o in piedi vicino la LIM mentre gli studenti, soprattutto coloro che siedono nelle ultime file, utilizzano i computer per navigare su internet, aggiornare i loro profili social o giocare ai videogames, piuttosto che seguire le lezioni. Non di rado gli insegnanti hanno esplicitamente chiesto agli studenti di chiudere i computer perché non riuscivano ad avere la loro piena attenzione e partecipazione. Diversi autori confermano che il fissare prevalentemente uno schermo può togliere spazio al dialogo educativo e ostacolare la costruzione di relazioni positive (Testa, 2023;

D'Alonzo, 2002); come si è avuto modo di osservare durante il periodo pandemico con la didattica a distanza, la relazione, il contatto e la vicinanza fisica restano elementi insostituibili nella prassi educativa (Sandri & Di Pietrantonio, 2021; Sandri & Ghiddi, 2020).

Più in generale, e con riferimento alla letteratura internazionale, l'introduzione delle nuove tecnologie sembra porre ulteriori interrogativi: alcuni studi, per esempio, riportano il rischio che si possano creare ulteriori differenze e nuove forme di esclusione e vulnerabilità, specialmente all'interno di contesti socio-economicamente svantaggiati, o nei confronti delle persone con BES (Peruzzo, Allan, 2024). Le ICT, infatti, oltre a richiedere connessioni internet stabili e veloci e uno staff qualificato, hanno costi elevati che non sono accessibili per tutte le scuole e per tutte le famiglie (European Commission, Melstveit et al, 2021).

Altre criticità riguardano lo "one size fits all" approach" costitutivo delle ICT. Gli strumenti e programmi digitali dispongono spesso di un set predeterminato e limitato di risorse e funzioni, sono pensati per un'utenza standard e non considerano pienamente le specifiche differenze dei singoli studenti, in particolare di quelli con BES. Il rischio è quello di dover adattare e uniformare l'insegnamento, le risposte e le performance degli alunni alle caratteristiche del programma che si utilizza e non viceversa! (Starks & Reich, 2023; Molnar, 2019; Alper et al., 2012; Brown, 2010).

Altre ricerche infine sottolineano come le nuove tecnologie consentano di sviluppare approcci individualizzati, personalizzati e differenziati supportando gli studenti nel raggiungimento dei loro obiettivi di apprendimento (Sulecio de Alvarez, Dickson-Deane, 2018), tuttavia i software adattivi prevedono percorsi di apprendimento pre-stabiliti finalizzati all'acquisizione di competenze predeterminate, finendo col prendere decisioni sul come, quando e cosa imparare, che esulano dalla specificità dei diversi contesti e soggetti coinvolti, i quali rischiano di avvertire un minor coinvolgimento e una minore responsabilità rispetto ai propri processi di apprendimento (Papert, 1999).

5. Conclusioni

È universalmente riconosciuto che le ICT possono favorire i processi inclusivi nelle scuole (Condie, Munro, 2006) tuttavia in alcuni casi possono porsi come veri e propri ostacoli, in particolare per gli studenti con BES (Caruso, et al., 2008).). Come emerso nel corso della ricerca, le tecnologie facilitano per esempio il lavoro cooperativo, permettendo a ogni studente di dare il proprio contributo in base alle proprie abilità e risorse (Scataglini, Cramerotti, Ianes, 2011). Utilizzando diversi linguaggi e canali di elaborazione, consentono inoltre di sviluppare percorsi di apprendimento individualizzati, personalizzati e differenziati rispondendo ai diversi bisogni e interessi degli studenti (Bembich, 2015).

Tuttavia, l'introduzione delle tecnologie fine a sé stessa può risultare in antitesi con i nuclei fondanti dell'educazione inclusiva (Testa, 2023). Il paradigma della complessità, alla base della Pedagogia Speciale, ci sollecita a leggere in modo più approfondito le situazioni, evidenziando come la tecnologia in sé infatti non garantisca il miglioramento dell'apprendimento, ma possa porsi come oggetto mediatore (Canevaro, 2008) capace di integrare e migliorare l'efficacia degli strumenti didattici tradizionali, a patto che il suo utilizzo non sia casuale e improvvisato, ma pensato e calibrato sul singolo studente (Calvani, 2013, 2012; Chen, 2006); sono le metodologie, non le tecnologie a fare la differenza sui risultati dell'apprendimento (Hattie, 2009; Clark et al., 2006). Occorre che la pedagogia recuperi un ruolo guida, orientando il senso e la direzione degli interventi educativi: ciò non significa rifiutare o negare il valore della tecnologia, ma assumersi di volta in volta la responsabilità di valutare quali strumenti siano più adeguati a raggiungere gli obiettivi pedagogici prefissati, piuttosto che adattarli acriticamente alle richieste e agli interessi economici e del mercato del lavoro.

Se indubbiamente ci sono delle notevoli potenzialità nell'utilizzo delle nuove tecnologie, in virtù delle criticità rilevate nella ricerca e più in generale nella letteratura internazionale, occorrerebbero dun-

que ulteriori approfondimenti sul tema al fine di evitare rischi e distorsioni nell'applicazione che potrebbero precluderne gli innegabili effetti migliorativi.

Riferimenti bibliografici

- Alper M., Hourcade J. P., & Gilutz S. (2012). Adding reinforced corners: Designing interactive technologies for children with disabilities. *Interactions*, 19(6), 72–75.
- Ananiadou K., & Claro M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, Paris, OECD Publishing.
- Basham J. D., Blackorby J., & Marino M. T. (2020). Opportunity in crisis: The role of universal design for learning in educational redesign. «*Learning Disabilities: A Contemporary Journal*», 18(1), 71-91.
- Bembich C. (2015). Uso delle tecnologie nel sostegno: il punto di vista di un gruppo di insegnanti in formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(2), 47-60.
- Blackmore et al. (2011). *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes*. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development
- Brown V. (2010). Review of research: Digital media learning supports individuals with cognitive disabilities. *Childhood Education*, 87(1), 68-71.
- Calvani A. et al. (2012). Are Young Generations In Secondary School Digitally Competent? A Study On Italian Teenagers. *Computers and education*, 58(2), 797-807.
- Calvani A. (2013). Le TIC nella scuola: dieci raccomandazioni per i policy maker. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(4), 30-46.
- Calvani A., et al. (2019). Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale. *CQILA Rivista*, 8.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.
- Carr N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Caruso et al. (2008). Digital tools and school inclusion: a practical approach. In *INTED 2008 International Technology Education and Development Conference*, Valencia.
- Chen S.Y., Fan J-P., & Macredie R.D. (2006). Navigation in hypermedia learning systems: experts vs. novices. *Computers in Human Behavior*, 22(2), 251-266.
- Coggi C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Condie R., & Munro B. (2006). *The impact of ICT in schools-a landscape review SECTA Research Publications*.
- Cottini L., & Morganti A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 116-128.
- D'Alonzo L. (2002). *Integrazione e gestione della classe*. Brescia: La Scuola.
- Donmuş A. G. V., & Gürol M. (2014). The Effect of Educational Computer Games on Student Motivation in Learning English. e. *International Journal of Educational Research*, 5(4), 1-16.
- Ertmer P. A., Ottenbreit-Leftwich A. T., Sadik O., Sendurur E., & Sendurur P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Melstveit Roseme, M., Day, L., Fellows, T. et al., *Enhancing learning through digital tools and practices – How digital technology in compulsory education can help promote inclusion – Executive summary*, Publications Office, 2021
- Galliani L. (2009). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa. *Italian Journal of Educational Research*, 2-3, 93-103.
- Gruenewald D. A., & Smith G. (2008). Creating a movement to ground learning in place. In Gruenewald, D. A., Smith G., *Place-based education in the global age: Local diversity* (pp. 345-358). New York: Routledge.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie J. A., & Donoghue G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*, 1(1), 1-13.
- Hrishikesh N., & Nair J. J. (2016, September). Interactive learning system for the hearing impaired and the vo-

- cally challenged. In *2016 International Conference on Advances in Computing, Communications and Informatics (ICACCI)*, 1079-1083.
- Hsu P. S. (2016). Examining current beliefs, practices and barriers about technology integration: A case study. *TechTrends*, 60(1), 30-40.
- Jabr F. (2013). Why the brain prefers paper. *Scientific American*, 309(5), 48-53.
- Kariippanon K. E. et al. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research*, 21, 301-320.
- Ke F., & Hoadley C. (2009). Evaluating online learning communities. *Educational Technology Research and Development*, 57, 487-510.
- Meyer A., Rose D.H., & Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Molnar S. (2019). The precarious promise of emergent tech and UDL for learning. In S. L. Gronseth, & E. M. Dalton (Eds.), *Universal access through inclusive instructional design: International perspectives on UDL* (1st ed., pp. 343-346). Routledge.
- Papert S. (1999). *Ghost in the machine: Seymour Papert on how computers fundamentally change the way kids learn with Dr. S. Papert/interviewer: Dr. D. Schwartz*. Retrieved from <http://www.papert.org/articles/GhostInTheMachine.html>.
- Peruzzo F., & Allan J. (2024). Rethinking inclusive (digital) education: Lessons from the pandemic to reconceptualise inclusion through convivial technologies. *Learning, Media and Technology*, 1-15.
- Pinnelli S., & Fiorucci A. (2020). Valutazione della componente tecnologica per la promozione dell'inclusione. Un'esperienza di ricerca-azione su base index rivolta a docenti di sostegno in formazione. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(1), 257-278.
- Piotrowski C. (2015). Emerging research on social media use in education: A study of dissertations. *Research in Higher Education Journal*, 27.
- Roger A. (2005). *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education? Comparative Education*. Research Centre the University of Hong Kong. Kluwer Academic Publishers
- Sandri P., & Di Pietrantonio M. (2021). L'educatore per l'inclusione: una ricerca nella scuola secondaria nel periodo dell'emergenza sanitaria. *Nuova Secondaria*, 2(ottobre 2021), 176-198.
- Sandri P., & Ghiddi M., (2020). Didattica a distanza e disabilità: una riflessione sulla collaborazione tra scuola e famiglia. *Nuova Secondaria*, 2, 260-280.
- Scataglini C., Cramerotti S., & Ianes D. (2011). *Fare sostegno nelle scuole superiori. Dagli aspetti teorici-metodologici alla dimensione operativa*. Trento: Erickson.
- Smith G., & Sobel D. (2010). Bring it on home. *Educational Leadership*, 68(1), 38-43.
- Starks A. C., & Reich S. M. (2023). "What about special ed?": Barriers and enablers for teaching with technology in special education. *Computers & Education*, 193,
- Sulecio de Alvarez M., & Dickson-Deane C. (2018). Avoiding educational technology pitfalls for inclusion and equity. *TechTrends*, 62(4), 345-353.
- Swing E. et al. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214-221.
- Testa S. (2023). L'insegnante specializzato tra la seduzione tecnologica e la cura delle relazioni. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 413-423.
- Tondeur J. et al. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research & Development*, 65(3), 555-575.
- Ventouris A., Panourgia C., & Hodge S. (2021). Teachers' perceptions of the impact of technology on children and young people's emotions and behaviours. *International Journal of Educational Research Open*, 2

Mappe, territori e confini dell'IA in Pedagogia Speciale

Cristina Gaggioli

Università per Stranieri di Perugia
cristina.gaggioli@unistrapg.it

Abstract

Il progresso tecnologico ha portato, negli ultimi decenni, ad un aumento costante della presenza del digitale all'interno della società. Oggi, l'intelligenza artificiale (IA) sta assumendo un ruolo sempre più significativo nei processi di innovazione nell'ambito dell'educazione e dell'insegnamento. Come ricordava Andrea Canevaro in ogni metamorfosi, o cambiamento, realizzata o minacciata, dobbiamo prendere in considerazione il funzionamento in rapporto con il contesto ed esaminare quali possibili occasioni di empowerment si presentano e potrebbero essere valorizzate. Il contributo analizza questa rivoluzione digitale, che rappresenta il "territorio" in cui operiamo, per delineare mappe e confini entro cui una pedagogia dell'intelligenza artificiale, possa essere declinata in "Speciale". La riflessione sarà supportata dalla presentazione di uno studio di caso.

Parole chiave: Intelligenza artificiale (IA), interpretazione pedagogica, educazione critica, pedagogia speciale, studio di caso.

1. Introduzione

La rivoluzione digitale, che accompagna l'uomo ormai da secoli, se da un lato ha di fatto esteso le sue possibilità comunicative, dall'altro ha messo la ricerca pedagogica di fronte a nuove sfide, volte a fronteggiare rischi ed opportunità provenienti da strumenti sempre più potenti e dal raggio di azione sempre più ampio. Questo ha storicamente diviso in due (Eco, 1964) coloro che da un lato assumono una posizione scettica rispetto all'uso delle tecnologie (apocalittici) e chi invece ne esalta le opportunità (integrati), a cui hanno fatto seguito manifestazioni di respingimento o accoglimento, sia nella società in generale, sia nel mondo della scuola.

Se dunque in passato si è assistito ad una progressiva conoscenza e accettazione dei nuovi media (fotografia, cinema, televisione, computer, internet, ecc.) oggi siamo di fronte ad una nuova proposta ancora tutta da scoprire: l'intelligenza artificiale (IA); dall'espressione coniata da John McCarthy nel 1956 (Kaplan, 2017). Da quel momento in poi l'intelligenza artificiale ha fatto il suo corso in vari ambiti fino ad interrogare la scuola e il campo educativo più in generale, ed è in questo ambito che andremo a circoscrivere la nostra riflessione, definendo così una porzione specifica di "territorio" nel vasto campo dell'IA.

2. Territori. Esplorare l'IA in ambito pedagogico

L'intelligenza artificiale sta assumendo oggi un ruolo sempre più significativo nei processi di innovazione nell'ambito dell'educazione e dell'insegnamento (Ranieri et al., 2024), aprendo nuovi scenari caratterizzati da una sua diffusa integrazione in pratiche formali e informali attraverso il coinvolgimento di studenti e insegnanti (Holmes et al., 2023).

L'onnipresenza dell'informazione che caratterizza il XXI secolo, impone al modello educativo tradizionale, focalizzato su competenze formali come lettura, scrittura e matematica un adeguamento (Oppenheimer, 2018). Se da un lato, i sistemi attuali di IA sembrano disporre di un grande potenziale sia per il supporto educativo, individuando bisogni specifici e fornendo esperienze personalizzate, sia per

le politiche educative, accrescendo le risorse didattiche delle scuole (Commissione europea, 2022), dall'altro impongono una riflessione critica sul loro impiego nel riconoscimento, selezione, interpretazione, archiviazione e rappresentazione dei dati (UNESCO, 2019).

Tuttavia, nella sfida continua posta dalle tecnologie digitali l'educazione ha troppo spesso seguito, piuttosto che guidato l'innovazione (Laurillard, 2014).

La tecnologia non deve prendere il sopravvento sulla pedagogia (Malavasi, 2019). Non può essere infatti lo strumento a produrre apprendimento, ma la progettualità formativa che lo strumento amplifica. Dimenticarlo significa ripetere lo stesso vecchio errore, pensare al binomio tecnologia uguale apprendimento come un assioma matematico.

In campo pedagogico l'impiego dell'intelligenza artificiale nell'azione didattica può avvenire infatti sotto varie forme (Panciroli & Rivoltella, 2023), proprio a seconda del tipo di progettualità che lo guida. La prima forma è "educare l'IA" riferendosi IA training a cui questi sistemi sono sottoposti, che si distingue dalla seconda forma, "educare con l'IA", più attenta all'impiego di questi sistemi in attività didattiche proposte ai discenti. L'ultima forma è "educare all'IA" che pone l'accento sulla necessità di sviluppare un pensiero critico.

L'impiego di questo strumento, nell'ambito della didattica e della formazione, applicato alla creatività, ai sistemi di tutoraggio intelligente, alla valutazione, alla gestione del feedback e ai sistemi assistivi, non può prescindere però dall'impegno ontologico di una pedagogia dell'intelligenza artificiale che impone un'opera di mediazione pratica e di autoriflessione (Malavasi, 2019). Con l'espressione intelligenza artificiale vengono infatti designate straordinarie potenzialità di dialogo, incontro e scambio di informazioni, che apre a numerose opportunità e rischi che solo il sapere pedagogico permette di riconoscere consapevolmente.

Entrando più nello specifico nel campo della Pedagogia Speciale, si trovano in letteratura molti esempi di tecnologie assistive (de Freitas et al., 2022) basate su IA come dispositivi di *socially assistive robotics*, dispositivi per persone con disabilità sensoriali, sistemi per la diagnosi di alcune tipologie di disturbo, dispositivi di smart tutoring (Panciroli & Rivoltella, 2023).

In un'ottica UDL (CAST, 2011) è importante però anche tener conto delle vaste possibilità offerte oggi dalle tecnologie convenzionali, che dispongono al loro interno di molte funzioni, un tempo specifiche delle tecnologie assistive o compensative (per esempio la dettatura tramite la funzione di riconoscimento vocale) e oggi utili a tutti e indispensabili per qualcuno (Emili, 2023).

Come ricorda Andrea Canevaro (2022) in ogni metamorfosi, o cambiamento, realizzata o minacciata, dobbiamo prendere in considerazione il *funzionamento* in rapporto con il *contesto* ed esaminare quali possibili occasioni di *empowerment* si presentano e potrebbero essere *valorizzate*.

Abbracciando questo sguardo nel paragrafo successivo viene proposto uno studio di caso che attraverso l'analisi di fattori personali e ambientali intervenuti nell'utilizzo dell'intelligenza artificiale da parte di uno studente universitario con disabilità, si interroga sui confini che questa pone nell'ambito della conoscenza e degli apprendimenti più in particolare.

3. Confini. Definire le soglie dell'IA

Uno dei principali timori di chi abbraccia una visione apocalittica dell'IA in ambito educativo è quello della sostituzione. Lo studio di caso condotto con uno studente universitario con disabilità intende avviare una riflessione su questo tema.

Lo studente preso in esame frequenta il secondo anno di una laurea triennale (L-15 scienze del turismo), dopo aver abbandonato in passato gli studi di ingegneria in concomitanza con l'insorgenza di un disturbo psicotico del comportamento certificato ai sensi della legge 104/92.

Dalla documentazione presentata in segreteria e dal diario di bordo (DdB) tenuto dal personale del

servizio di consulenza pedagogica di Ateneo si evince che lo studente si è affidato al Servizio per avere indicazioni sugli strumenti compensativi, la gestione dei rapporti con i docenti e per lo studio degli esami in cui riscontra maggiori difficoltà.

“Nel primo colloquio conoscitivo, lo studente ha dichiarato di non avere come abitudine di studio la rielaborazione dell’informazione e la ripetizione attraverso l’esposizione orale, inoltre ha detto che per studiare il materiale digitale che i docenti mettono a disposizione, slide e dispense, si avvale del cellulare. Durante il percorso, valuteremo la necessità di ampliare e utilizzare altri strumenti come tablet e computer per l’elaborazione dell’informazione, come le mappe, che lo possano portare ad un apprendimento più duraturo” (dal DdB del 19/01/23).

Dopo circa un mese si legge: “Lo studente studia regolarmente con l’utilizzo di un tablet. I suoi tempi di concentrazione sono notevolmente migliorati, passando da poco più di mezz’ora ad una ora e mezza abbondante. Ha iniziato a realizzare le mappe per gli esami, anche se poco articolate e limitate solo ad alcuni argomenti. Non espone ancora in maniera approfondita. Lo studente, tuttavia, ha fatto notevoli progressi nello studio, si limita però a fare ciò che gli è richiesto” (dal DdB del 7/02/23).

Dal diario di bordo del 29/06/23 si legge che lo studente “chiede aiuto per la comprensione di alcune parti della disciplina e per fare ciò è stato utilizzato il programma XMind. Lo studente si è dimostrato entusiasta del programma e dell’uso degli schemi e ha chiesto di poterli usare all’esame”.

Negli incontri successivi con l’educatrice del Servizio viene spesso segnalata la difficoltà dello studente di produrre mappe in maniera autonoma, fino che il 19/09/23 viene riportato, non solo che “lo studente ha fatto le mappe in autonomia”, ma anche che “sua zia gli ha consigliato di utilizzare il programma AlgorMappe che le crea in automatico”.

Il programma XMind è un software open source per la creazione di mappe che sebbene oggi disponga di una versione integrata ad IA, in questo caso è stato utilizzato nella sua versione tradizionale. AlgorMappe invece è una web app che si distingue dai tradizionali applicativi per la creazione di mappe per la sua capacità di creare mappe concettuali online con l’assistenza dell’intelligenza artificiale. Grazie a questa piattaforma, gli utenti possono generare mappe concettuali e riassunti automaticamente da testi e immagini in varie lingue. La personalizzazione delle mappe avviene attraverso un editor multimediale che consente agli utenti di adattare il contenuto alle proprie esigenze.

È in questo momento che una domanda audace solleva una profonda riflessione critica: ma fino a che punto l’IA può diventare sostitutiva e che tipo di supporto può dare?

Al fine di indagare meglio questi aspetti, si è dunque pensato di intervistare lo studente, che con una buona consapevolezza e conoscenza sia del proprio funzionamento che delle opportunità offerte dalla tecnologia in genere e da quella arricchita con IA in particolare, offre interessanti spunti di riflessione.

Dopo un primo colloquio orale sono state somministrate quattro domande per iscritto, lasciando allo studente la possibilità di rispondere nel rispetto dei suoi tempi. Le domande somministrate sono le seguenti: Cosa ne pensi degli applicativi, sia tradizionali che con IA, per la costruzione di mappe concettuali? Che differenza hai notato tra i due sistemi? Quali sono, secondo te, i vantaggi e gli svantaggi degli applicativi per la creazione di mappe tradizionali? Quali sono, secondo te, i vantaggi e gli svantaggi degli applicativi per la creazione di mappe create con IA?

Dall’analisi delle risposte emerge quanto segue.

Le mappe tradizionali (realizzate con XMind) sono risultate utili per la loro semplicità e flessibilità. Possono essere personalizzate facilmente e offrono un’ampia gamma di funzionalità. Le mappe generate con IA (senza modifiche) sono risultate interessanti per la loro rapidità e capacità di elaborazione dati, anche se a volte possono mancare di contesto o precisione. Infine, le mappe create con IA e poi modificate rappresentano una sintesi tra le due modalità precedenti. L’IA aiuta nella generazione iniziale, mentre la modifica manuale permette di rifinire e personalizzare il risultato.

Per quanto riguarda vantaggi e svantaggi, l’applicativo tradizionale presenta, secondo la sua opinione

ed esperienza di utilizzo, il vantaggio di essere intuitivo, flessibile e consente all'utente un maggiore controllo dei processi creativi (possibilità di personalizzare il prodotto realizzato); con lo svantaggio che per essere create con questo strumento le mappe richiedono più tempo e possono limitare la creatività individuale in quanto si lavora su format e strutture rigidamente preimpostate.

Per quanto riguarda invece l'applicativo per la costruzione di mappe che impiega l'IA i vantaggi descritti dallo studente risiedono nella velocità di generazione e la capacità di elaborare grandi quantità di dati. A volte l'IA propone anche "suggerimenti intelligenti" ovvero possibilità alternative di concettualizzazione o creazione di collegamenti a cui l'utente non aveva pensato. La perdita del controllo creativo qui diventa il principale rischio, seguito dalla necessità di una costante verifica e correzione umana.

4. Mappe. Navigare i territori dell'IA

L'analisi delle riflessioni proposte dallo studente sembra delineare delle mappe che ci consentono di navigare nel vasto territorio degli applicativi per la costruzione di mappe con IA.

Va ricordato che le mappe digitali (concettuali o mentali) sono tecniche grafiche di rappresentazione della conoscenza, capaci di attivare le funzioni cognitive (Buzan & Buzan, 2006) che permettono di trattenere in memoria reti di concetti, eventi, teorie che esplicitano le conoscenze su un dato argomento (Novak, 2001), molto più facilmente. L'uso di questi strumenti manifesta complessivamente un alto potenziale di efficacia (Hattie, 2012), quando lo studente deve sforzarsi cognitivamente per chiarire e riordinare i significati, individuando i concetti importanti, le relazioni e la struttura delle conoscenze e può quindi diventare un'attività idonea a favorire l'autoregolazione e la metacognizione, risultando, in generale, una tecnica più efficace rispetto alla sola lettura di un testo o all'ascolto di lezioni.

Grazie alla legge 17/99 le mappe, previa intesa con il docente della materia, possono essere concesse allo studente con disabilità anche in sede di esame (DPCM 9 aprile 2001, il D.Lgs. 29 marzo 2012 n. 68, CNUDD, 2014), proprio al fine di sostenerlo nei processi linguistici e mnemonici che spesso rappresentano le principali aree di fragilità.

Come orientarsi, dunque, affinché non solo in sede d'esame, ma nell'intera attività di studio che precede la prova di valutazione finale, lo studente possa trarre effettivo beneficio dall'impiego di questi strumenti?

Lo strumento tecnologico, come sopra anticipato, da solo non può bastare a compensare le eventuali difficoltà che uno studente incontra nella sua attività di studio.

Per questo motivo, più che parlare di tecniche e di strumenti, l'attenzione va spostata sul metodo. Il primo vero strumento compensativo è un metodo di studio (Cornoldi et al., 2010), perché senza questo, qualsiasi altro strumento, anche quello tecnologicamente più avanzato, non sarà sufficiente a compensare le difficoltà derivanti dalla condizione di disabilità e a consentire quindi la possibilità di facilitare l'apprendimento.

Per tornare dunque all'impiego di sistemi di IA per la costruzione di mappe per lo studio, le questioni legate al metodo che si intrecciano a quelle più prettamente tecnologiche, in una costante opera di mediazione tra pratica e metacognizione, trovano applicazione nelle dimensioni del framework di alfabetizzazione critica all'IA (Ranieri et al., 2024) che comprendono quella cognitiva (comprensione dei concetti fondamentali dell'IA), operativa (utilizzo delle tecnologie di IA), critica (capacità di comunicazione e collaborazione) ed etica (consapevolezza delle questioni etiche). Se si intrecciano poi queste dimensioni con il *funzionamento* dello studente con disabilità (dimensione cognitiva e metacognitiva) in rapporto con il *contesto* universitario (dimensione operativa) e si esaminano quali possibili occasioni di *empowerment* si presentano (dimensione etica) e come potrebbero essere *valorizzate* (dimensione critica), si conferma che l'impegno ontologico di una pedagogia dell'intelligenza artificiale impone un'opera di autoriflessione e mediazione pratica (Malavasi, 2019).

In conclusione, va tuttavia ricordato che, anche nello sconfinato mondo dell'IA, il soggetto funziona bene dal punto di vista evolutivo se riesce a intrecciare positivamente le spinte biologiche alla crescita con le varie forme di apprendimento, date dall'esperienza e dal contatto con le relazioni umane e gli ambienti fisici, senza produrre barriere. Compito dell'educazione è mediare questo intreccio, nelle sue molteplici azioni quotidiane, fornendo stimoli, guida, accompagnamento, feedback, significati, obiettivi e gratificazioni e modelli (Ianes, 2006).

Riferimenti bibliografici

- Buzan T., & Buzan B. (2006). *The mind map book*. Harlow-England: Pearson Education.
- Canevaro A. (2022). *Diritto al cambiamento, Pinocchio insegna*. Retrieved June 10, 2022, from <https://www.tutelaminoriunife.it/diritto-al-cambiamento-pinocchio-insegna/>
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0*. Wakefield-MA: CAST publishing. <http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2-0-italian.doc>
- Commissione europea (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (IA) and data in teaching and learning for Educators. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cornoldi C., Tressoldi P., Tretti M.L., & Vio C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Dislessia*, 7, 1, 77-87.
- de Freitas M.P., Piai V.A., Farias R.H., Fernandes A.M., de Moraes Rossetto A.G., & Leithardt V.R.Q. (2022). Artificial intelligence of things applied to assistive technology: A systematic literature review. *Sensors*, 22(21), 8531.
- Eco U. (1964) *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Emili E.A. (Ed.) (2023). *Costruire ambienti inclusivi con le tecnologie. Indicazioni teoriche e spunti pratici per una scuola accessibile*. Trento: Erickson.
- Holmes W., Bialik M., & Fadel C. (2023). *Artificial intelligence in education*. London: Globethics Publications.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Kaplan J. (2017). *Intelligenza artificiale: guida al futuro prossimo*. Roma: Luiss University Press
- Laurillard D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Novak J. D. (2001). *L'apprendimento significativo: le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Oppenheimer A. (2018). *¡Sálvese quien pueda!: El futuro del trabajo en la era de la automatización*. New York: Vintage Espanol.
- Panciroli C., & Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Orso blu.
- Ranieri M., Cuomo S., & Biagini G. (2024). *Scuola e intelligenza artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Roma: Carocci.
- UNESCO World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology (2019). *Preliminary study on the Ethics of Artificial Intelligence*. Paris: Publications Office of the European Union.

Opportunità e sfide dell'AI nella formazione inclusiva dei docenti

Dario Lombardi, Luigi Traetta

Università degli Studi di Foggia
dario.lombardi@unifg.it, luigi.traetta@unifg.it

Abstract

L'ampia diffusione dei sistemi di Intelligenza Artificiale (AI) riguarda molti aspetti della conoscenza umana e si estende anche all'ambito educativo grazie ad applicazioni rivolte alla formazione degli studenti. L'impiego dei sistemi AI nella formazione dei docenti, specialmente per sviluppare competenze didattiche orientate all'inclusività, è però meno evidente nella letteratura scientifica. Per tali ragioni, questa revisione esplora le attuali applicazioni dell'AI alla formazione docente, mirando a mettere in luce opportunità, benefici, sfide e future implicazioni di questa integrazione nel contesto della formazione inclusiva dei docenti.

Parole chiave: Intelligenza Artificiale in Educazione (AIEd); formazione docenti; Inclusività; Formazione inclusiva; Intelligenza Artificiale per l'Inclusione.

1. Introduzione

Il rapido progresso delle tecnologie informatiche ha portato alla diffusione dell'Intelligenza Artificiale (AI) nel contesto educativo (AIEd), con l'obiettivo di agevolare l'insegnamento, l'apprendimento e i processi decisionali (Hwang et al., 2020). Le tecnologie AI, capaci di simulare i comportamenti e i processi cognitivi umani (Duan et al., 2020), contribuiscono a rendere il contesto educativo più efficiente, fornendo un supporto personalizzato alle esigenze degli utenti (Hwang, 2014), attraverso feedback tempestivi e supporto nella presa di decisioni (Li et al., 2020).

L'impiego dell'AI come supporto per i docenti è stato studiato fin dagli anni Ottanta del Novecento, con l'introduzione dei sistemi di tutoraggio intelligente (ITS) (Larkin & Chabay, 2021), dispositivi basati su reti bayesiane e neurali (Amastini, 2014), in grado di modellare e personalizzare lo sviluppo della conoscenza degli studenti, adattandosi ai loro modelli di attività cognitiva e alle conoscenze pregresse (Lesgold et al., 1992).

Tuttavia, nonostante la promozione diffusa di dispositivi AI a supporto dell'apprendimento, ci sono ancora poche evidenze a sostegno dell'utilità di queste tecnologie nelle scuole (Murphy, 2019). In particolare, mancano corsi di formazione basati sull'AI per gli insegnanti, soprattutto nella scuola primaria e secondaria (Vazhayil, 2019), con conseguente mancata implementazione dell'AI durante le lezioni. Questo impedisce di fornire agli studenti le competenze necessarie per affrontare le sfide della contemporaneità (Mollick, Mollick, 2023), genera pregiudizi tra i docenti e rappresenta un ostacolo all'integrazione dell'AI nelle scuole (Williams et al., 2012; Linder & Berges, 2020).

Il presente studio di revisione, pertanto, è finalizzato a verificare lo stato attuale della formazione dei docenti sull'applicazione dell'AI e sul suo utilizzo nella formazione. L'obiettivo è evidenziare le problematiche e le potenzialità legate all'applicazione dell'AI nella formazione dei docenti, con particolare attenzione alle sfide legate all'inclusione.

Alla luce di ciò, la seguente Scoping Review si pone la domanda di ricerca: «Quali sono le sfide e le opportunità legate all'uso dell'AI nella formazione dei docenti, e quali conseguenze potrebbe comportare l'implementazione dell'AI nella didattica inclusiva?».

2. Metodi

Per individuare gli articoli che esplorano l'applicazione dell'AI alla formazione degli insegnanti, è stato adottato il quadro metodologico della scoping review (Munn et al., 2018; Tricco et al., 2018) seguendo le linee guida del PRISMA Extension for Scoping Review.

Per la ricerca degli articoli, sono state consultate le seguenti banche dati: ERIC, Scopus, Science Direct (EMBASE). Si è ricorso a questi database per la loro interdisciplinarietà.

La stringa di ricerca utilizzata è stata: («teacher education» OR «teacher formation» OR «teacher instruction» OR «initial teacher education») AND («Artificial Intelligence» OR «AI»).

I criteri di inclusione e di esclusione applicati sono elencati di seguito.

Criteri di inclusione:

1. Articoli pubblicati dal 2019 sino al 2024;
2. Studi pubblicati in inglese;
3. Studi che indagano sull'applicazione dell'AI per la formazione degli insegnanti;
4. Studi empirici (qualitativi e quantitativi) che analizzano l'applicazione dell'AI per la formazione degli insegnanti e dei pre-service teacher.

Criteri di esclusione:

1. Letteratura grigia (materiale relativo a organizzazioni al di fuori dei canali accademici tradizionali);
2. Sono state escluse le meta-analisi e gli studi sistematici;
3. Studi che non includevano docenti in formazione;
4. Studi che non includevano l'applicazione dell'AI.

Le banche dati consultate includono Scopus (113 articoli), ERIC (61 articoli) e Science Direct, (261 articoli), per un totale di 435 articoli. Per la prima fase di revisione, che ha coinvolto la valutazione dei titoli e degli abstract, i 435 articoli sono stati caricati sulla piattaforma di intelligenza artificiale Rayyan.

Il processo di revisione degli studi si è articolato in due fasi.

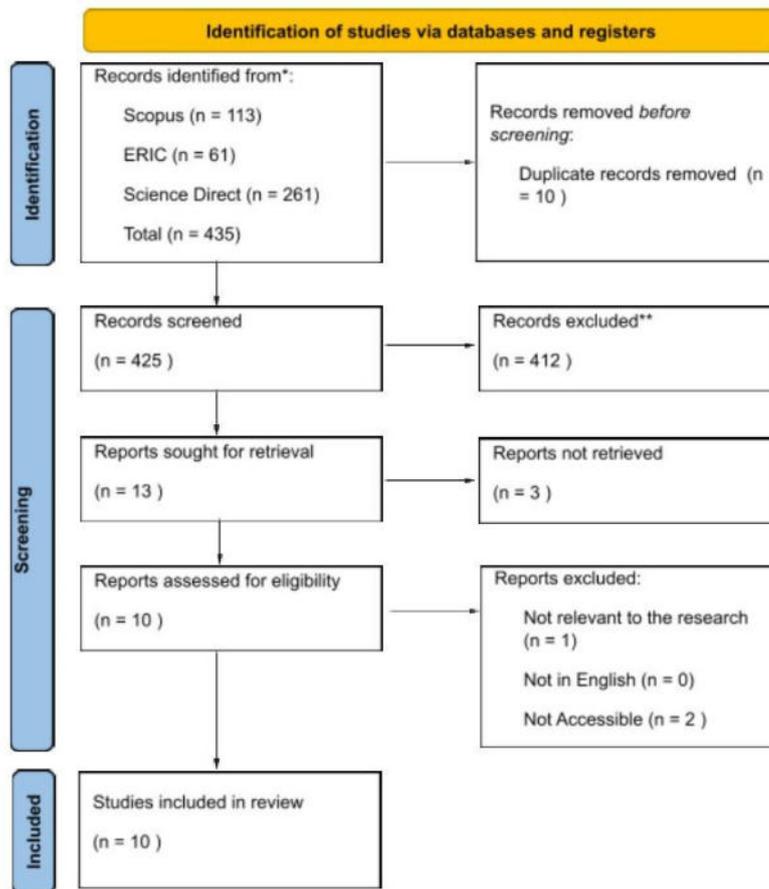
Nella prima fase, dopo la rimozione dei duplicati (n=10), i rimanenti 425 studi sono stati esaminati indipendentemente dai revisori. Nella seconda fase, sono stati esaminati in dettaglio i 13 studi inizialmente inclusi, dopo la lettura del testo completo. Al termine della revisione, 10 studi sono stati inclusi (1 escluso per non pertinenza e 2 perché non reperibili).

Per risolvere eventuali conflitti, è intervenuto un docente esterno e imparziale (G.T.).

Dopo una discussione attenta, gli autori hanno suddiviso gli studi definitivamente inclusi e li hanno codificati individualmente. Nella tabella di estrazione dati, sono state raccolte informazioni dettagliate su ogni studio, incluse autore/i, Paese di origine, tipo di studio, dimensione del campione, tipo di sistema AI utilizzato, metodi e procedure, variabili misurate, analisi statistiche, risultati, benefici, rischi e prospettive future.

Infine, i dati estratti sono stati riassunti in modo narrativo nella sezione «Risultati».

PRISMA 2020 flow diagram for new systematic reviews which included searches of databases and registers only



Tab.1 PRISMA flowchart of the study

3. Risultati

All'interno di questa sezione verranno riepilogati i risultati estrapolati dall'analisi dei 10 articoli inclusi.

Tunjera e Chigona (2023) hanno valutato l'efficacia dell'integrazione di ChatGPT nei programmi di formazione degli insegnanti, con l'obiettivo di migliorare la qualità delle attività didattiche e la pianificazione delle lezioni. I risultati indicano che ChatGPT può migliorare la qualità delle attività didattiche e della pianificazione delle lezioni, facilitando lo sviluppo di abilità personali come il pensiero critico e la creatività. Tuttavia, emergono preoccupazioni sulla privacy che richiedono l'implementazione di robusti quadri etici e linee guida per l'uso dell'AI.

Wang e Demszky (2023) hanno valutato l'efficacia di ChatGPT nel fornire feedback ai docenti e ai coach attraverso la generazione di punteggi basati su rubriche di osservazione in classe e suggerimenti pedagogici. ChatGPT si è dimostrato un supporto utile, ma sono emerse sfide legate all'originalità, alla pertinenza dei suggerimenti forniti e alla necessità di affrontare le sfide future legate all'implementazione dell'AI generativa nel coaching dei docenti.

Lee e colleghi (2024), hanno esaminato l'efficacia di un assistente AI nel Metaverso per aggiornare gli insegnanti in formazione sull'uso dell'inglese come lingua franca. I risultati indicano un impatto positivo sull'accettazione delle diverse varianti dell'inglese e sulla fiducia nell'uso dell'inglese come lingua franca, anche se sono state identificate limitazioni tecniche e di risorse.

Gunawan et al. (2021) hanno analizzato la risposta degli insegnanti ai feedback generati da un

sistema di Deep Learning, mostrando un miglioramento delle competenze degli insegnanti, ma evidenziando anche la necessità di un sistema AI più sofisticato per una maggiore diversificazione delle attività di insegnamento.

Pishtari et al. (2023) hanno indagato l'effetto di un sistema di feedback AI sulla qualità dei progetti didattici. Gli insegnanti, suddivisi in gruppi di controllo e sperimentali, hanno utilizzato l'AI per i progetti. I risultati hanno mostrato differenze significative nella qualità dei progetti realizzati dal gruppo di docenti supportati da AI.

Dalinger et al. (2020) hanno esaminato l'efficacia delle simulazioni di realtà mista nella formazione degli insegnanti. Nonostante i partecipanti abbiano trovato la simulazione utile per la pratica autentica, sono emerse criticità attinenti la gestione degli interventi rivolti a gruppi in formazione.

Lo studio di Ruwe e Mayweg-Paus (2023) ha esaminato l'efficacia del feedback fornito da vari fonti (AI, educatori, pari) nell'apprendimento degli insegnanti in formazione. Il feedback fornito dal sistema è stato efficace per fornire ai docenti consigli sui propri elaborati. Tuttavia, l'importanza dei segnali sociali nel design dei processi di feedback e gli effetti dei sistemi AI sulla formazione dei docenti richiedono ulteriori approfondimenti.

Nello studio di Sailer e colleghi (2023) è stata valutata l'efficacia del feedback automatico adattivo rispetto a quello statico nel migliorare il ragionamento diagnostico dei docenti in formazione, durante l'apprendimento basato su simulazioni.

Il sistema AI impiegato, che sfrutta le reti neurali artificiali (ANN) e l'analisi del linguaggio naturale, ha erogato un feedback adattivo in tempo reale durante le simulazioni. Stando all'analisi dei dati, tale feedback ha migliorato la qualità delle giustificazioni formulate dai docenti in formazione, sebbene non abbia influenzato la loro accuratezza diagnostica. È stato inoltre osservato che il feedback statico ha prodotto effetti controproducenti sul processo di apprendimento quando i partecipanti interagivano in coppia.

Lo studio condotto da Lee e Yeo (2022) ha sviluppato un chatbot basato sull'IA per assistere i futuri docenti nell'insegnamento responsivo della matematica utilizzando IBM Watson Assistant. Il chatbot ha raggiunto un'efficacia notevole con un tasso di copertura del 97%, grazie all'analisi accurata per la creazione di intenti specifici e all'integrazione di esempi pertinenti. Le caratteristiche del sistema, quali la capacità di fornire informazioni e risposte personalizzate, hanno inciso positivamente sull'esperienza degli utenti. Tuttavia, sono emerse sfide riguardanti la diversificazione delle risposte del chatbot e la percezione della sua autenticità da parte degli utenti.

Lo studio di Gong (2022) ha utilizzato la piattaforma Intelligent Research and Training Platform (IRTP) per registrare le interazioni in classe e valutare l'efficacia dell'insegnamento. L'IRTP ha migliorato la formazione degli insegnanti e l'istruzione di base, consentendo anche di valutare il progresso degli studenti, prevedere le prestazioni future e individuare eventuali problemi. Tuttavia, ci sono sfide come la formazione degli insegnanti sull'IRTP e la protezione della privacy dei dati degli studenti.

In futuro sono previsti nuovi studi che prevedono l'applicazione della piattaforma IRTP in altre scuole al fine di verificare la sua incidenza sulla formazione degli insegnanti e sull'istruzione di base.

4. Discussione

4.1 Benefici dei sistemi AI

Dai risultati degli studi di Tunjera e colleghi (2023) e di Wang & Demszky (2023) emerge che l'uso dei sistemi AI, come ChatGPT, migliora la formazione dei docenti. Questi sistemi ottimizzano la qualità delle attività didattiche, la pianificazione delle lezioni e forniscono utili suggerimenti per la loro conduzione e analisi. In particolare, secondo Tunjera (2023), la chat rende i contenuti didattici più

accessibili, contribuendo alla promozione di interventi educativi inclusivi, in linea con il principio dell'Universal Design for Learning (UDL) (Rose, 2000).

ChatGPT offre feedback costruttivi ai docenti, specialmente a quelli inesperti e di supporto per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). Secondo lo studio di Sailer et al. (2023), anche sistemi AI basati su reti neurali artificiali (ANN) forniscono utili feedback durante le simulazioni, evidenziando il potenziale dell'AI nel migliorare le abilità degli apprendenti.

Dallo studio di Lee e colleghi (2024) è emerso che i chatbot migliorano le competenze linguistiche dei docenti, aumentando la loro consapevolezza e fiducia nell'uso dell'inglese come lingua franca. Benefici simili si osservano anche negli studenti con disabilità.

Megahed (2019) e Park (2020) evidenziano il potenziale dei sistemi AI, come programmi di tutoraggio e servizi di Deep Learning, nel migliorare la comunicazione e la comprensione del linguaggio negli studenti disabili.

Alla luce di queste evidenze, appare interessante esplorare in futuro il potenziale inclusivo dell'AI nel mitigare le barriere comunicative tra studenti disabili e docenti.

Lo studio di Gunawan et al. (2021) rivela che l'AI offre suggerimenti personalizzati ai docenti, arricchendo le loro competenze. L'adozione dell'AI ha altresì migliorato il rendimento degli studenti BES (Kochmar et al., 2020; Kohli, 2021; Grenader, 2021), evidenziando l'urgenza di ulteriori ricerche empiriche sull'efficacia dell'AI nel promuovere un accesso equo alla conoscenza per tutti i docenti e gli studenti, in particolare quelli con disabilità. L'obiettivo è esplorare appieno il potenziale dell'AI nel rafforzare la dinamica educativa tra docente e discente.

Lo studio di Pishtari e colleghi (2023) dimostra che l'IA può migliorare la progettazione didattica. I gruppi che hanno utilizzato il sistema di Machine Learning BERT hanno creato progetti di qualità statisticamente migliore.

Sarebbe interessante valutare se l'IA può aiutare i docenti a redigere documenti progettuali per l'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), come il PEI.

Lo studio di Dalinger e colleghi (2020) ha rilevato che le simulazioni a realtà mista basate su AI hanno migliorato le competenze dei docenti nella gestione della classe, aumentando la fiducia e l'apprendimento. Questo potrebbe aiutare i docenti specializzandosi sul sostegno a gestire comportamenti problematici, come suggerito da studi di Larson (2020) e Latoschik (2016).

Lo studio di Ruwe & Mayweg-Paus (2023) ha evidenziato il potenziale dei sistemi AI nel fornire feedback scritti elaborati sui testi degli studenti. Come precedentemente sottolineato, la capacità dell'AI di adattare gli interventi e i feedback educativi la rende uno strumento prezioso per assicurare un'istruzione inclusiva, non solo per gli studenti con BES, ma per l'intera comunità studentesca.

Lee & Yeo (2022) hanno dimostrato come l'AI possa supportare efficacemente i futuri docenti nello sviluppo delle loro competenze di insegnamento responsivo. L'uso dei chatbot può migliorare le strategie didattiche in classe e favorire un apprendimento più coinvolgente, influenzando positivamente le abilità di apprendimento degli studenti disabili e promuovendo la loro inclusione (Mateos-Sanchez et al., 2022).

In ultimo, lo studio di Gong (2022) ha mostrato che la piattaforma IRTP ha migliorato la qualità dell'insegnamento, monitorando il progresso degli studenti e prevedendo le loro prestazioni future. Questo potrebbe aiutare a intervenire tempestivamente per prevenire ostacoli nel loro percorso di studi.

5. Conclusioni

Dall'analisi condotta è stato possibile evidenziare che sono numerosi i benefici che l'applicazione dell'AI garantisce nei riguardi della formazione dei docenti, ma ancora non sono riscontrabili in letteratura

studi che prevedano l'implementazione dell'AI a una formazione inclusiva degli insegnanti, rivolta al soddisfacimento dei bisogni educativi di studenti BES.

I sistemi AI hanno il potenziale di abbattere le barriere che ostacolano il pieno sviluppo e l'inclusione di tutti gli studenti. Tuttavia, affinché ciò si concretizzi, è necessario condurre nuovi studi finalizzati a verificare empiricamente l'impatto positivo sull'educazione e sulla formazione dei docenti. Tali ricerche dovrebbero concentrarsi sulla progettazione didattica, lo sviluppo e l'implementazione di nuovi strumenti compensativi e metodologie inclusive, e prevedere nuovi modelli di progettazione inclusiva specificatamente sviluppati per l'integrazione dell'AI alla didattica.

Riferimenti bibliografici

- Amastini F. (2014). Intelligent Tutoring System. *Ultima InfoSys: Jurnal Ilmu Sistem Informatika*, 5(1), 1-7.
- Dalinger T., Thomas K. B., Stansberry S., & Xiu Y. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*, 144, 103696.
- Duan Y., Edwards J. S., & Dwivedi Y. K. (2019). Artificial intelligence for decision making in the era of Big Data—evolution, challenges and research agenda. *International journal of information management*, 48, 63-71.
- Gong J. (2022). Digital teaching research based on the Intelligent Research and Training Platform: Citing the practice of the Chinese teaching and research group of Senior Secondary School Affiliated to Xingyi Normal University for Minorities as a case study. *Science Insights Education Frontiers*, 12(2), 1741-1748.
- Grenander M., Belfer R., Kochmar E., Serban I., St-Hilaire F., & Cheung J.C. (2021). Deep Discourse Analysis for Generating Personalized Feedback in Intelligent Tutor Systems. *AAAI Conference on Artificial Intelligence*.
- Gunawan K. D. H., Kaniawati I., & Setiawan W. (2021, November). The responses to artificial intelligence in teacher integrated science learning training program. *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 2098, No. 1, p. 012034). IOP Publishing.
- Hwang G. J., Xie H., Wah B. W., & Gašević D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001.
- Hwang G. J. (2014). Definition, framework and research issues of smart learning environments—a context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-14.
- Kochmar E., Vu D.D., Belfer R., Gupta V., Serban I., & Pineau J. (2020). Automated Personalized Feedback Improves Learning Gains in An Intelligent Tutoring System. *Artificial Intelligence in Education*, 12164, 140-146.
- Kohli R., Phutela S., Garg A., & Viner M. (2021). Artificial intelligence technology to help students with disabilities: Promises and implications for teaching and learning. *Handbook of Research on Critical Issues in Special Education for School Rehabilitation Practices*, 238-255.
- Larson K.E., Hirsch S.E., McGraw J.P., & Bradshaw C.P. (2020). Preparing Preservice Teachers to Manage Behavior Problems in the Classroom: The Feasibility and Acceptability of Using a Mixed-Reality Simulator. *Journal of Special Education Technology*, 35, 63-75.
- Larkin J. H., & Chabay R. W. (Eds.). (2021). *Computer assisted instruction and intelligent tutoring systems: Shared goals and complementary approaches*. Routledge.
- Latoschik M.E., Lugrin J., Habel M., Roth D., Seufert C., & Grafe S. (2016). *Breaking bad behavior: immersive training of class room management*. Proceedings of the 22nd ACM Conference on Virtual Reality Software and Technology.
- Lee S., Jeon J., & Choe H. (2024). *Enhancing Pre Service Teachers' Global Englishes Awareness with Technology: A Focus on AI Chatbots in 3D Metaverse Environments*. TESOL Quarterly.
- Lee D., & Yeo S. (2022). Developing an AI-based chatbot for practicing responsive teaching in mathematics. *Computers & Education*, 191, 104646.
- Lesgold A., Katz S., Greenberg L., Hughes E., & Eggan G. (1992). Extensions of intelligent tutoring paradigms to support collaborative learning. *Instructional models in computer-based learning environments* (pp. 291-311). Springer Berlin Heidelberg.

- Li J., Li P., & Niu W. (2020). Artificial intelligence applications in upper gastrointestinal cancers. *The Lancet Oncology*, 21(1), e4.
- Mateos-Sanchez M., Melo A.C., Blanco L.S., & García A.M. (2022). *Chatbot, as Educational and Inclusive Tool for People with Intellectual Disabilities*. Sustainability.
- Megahed F.A. (2019). Artificial intelligence applications and Developing the Life Skills for Students with Special Needs: A future Look. *International Journal of research in Educational Sciences*.
- Mollick E., & Mollick L. (2023). Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts. *SSRN Electronic Journal*.
- Munn Z., Peters M.D., Stern C., Tufanaru C., McArthur A., Aromataris E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Med. Res. Methodol.* 18:143. doi:10.1186/s12874-018-0611-x.
- Murphy R.F. (2019). *Artificial Intelligence Applications to Support K-12 Teachers and Teaching: A Review of Promising Applications, Opportunities, and Challenges. Perspective*. The RAND Corporation.
- Park C., Kim Y., Jang Y., G.R. U., & Seok L.H. (2020). An AI Service to support communication and language learning for people with developmental disability. *Journal of The Korean Chemical Society*, 11, 51-57.
- Pishtari G., Sarmiento-Márquez E. M., Rodríguez-Triana M. J., Wagner M., & Ley T. (2023, August). Evaluating the Impact and Usability of an AI-Driven Feedback System for Learning Design. In *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 324-338). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Rose D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 47-51.
- Ruwe T., & Mayweg-Paus E. (2023). “Your argumentation is good”, says the AI vs humans—The role of feedback providers and personalised language for feedback effectiveness. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100189.
- Sailer M., Bauer E., Hofmann R., Kiesewetter J., Glas J., Gurevych I., & Fischer F. (2023). Adaptive feedback from artificial neural networks facilitates pre-service teachers’ diagnostic reasoning in simulation-based learning. *Learning and Instruction*, 83, 101620.
- Tricco A., Lillie E., Zarin W., O’Brien K., Colquhoun H., Levac D., et al. 2018. PRISMA extension for scoping reviews (PRISMAScR): checklist and explanation. *Ann. Intern. Med.*, 169, 467–473. doi: 10.7326/M18-0850.
- Tunjera N., & Chigona A. (2023, October). Investigating Effective Ways to Use Artificial Intelligence in Teacher Education. *European Conference on E-Learning* (Vol. 22, No. 1, pp. 331-340).
- Wang R. E., & Demsky D. (2023). Is ChatGPT a Good Teacher Coach? Measuring Zero-Shot Performance For Scoring and Providing Actionable Insights on Classroom Instruction. arXiv preprint arXiv:2306.03090.
- Williams R., Kaputsos S.P., & Breazeal C. (2021). Teacher Perspectives on How To Train Your Robot: A Middle School AI and Ethics Curriculum. *AAAI Conference on Artificial Intelligence*.

Sviluppo del libro digitale come supporto all'apprendimento: il progetto di ricerca Erasmus Plus DEM (Digital Educational Material)

Vanessa Macchia, Stefania Torri

Libera Università di Bolzano
vanessa.macchia@unibz.it, stefania.torri@unibz.it

Abstract

Il seguente contributo presenta il progetto Erasmus Plus DEM (Digital Educational Material), una ricerca europea che intende fornire un supporto pratico e concreto allo sviluppo di libri di testo digitali. Il carattere multimediale e interattivo, la sostenibilità ambientale e la facilità di accesso rendono questo strumento vincente per una didattica moderna e inclusiva. Dopo un breve *excursus* sulla letteratura scientifica dedicata allo sviluppo del libro digitale, si illustrano i principali obiettivi di DEM, che si snodano in diverse fasi. Nella ricerca, dopo un'analisi dello stato dell'arte sullo sviluppo dei libri digitali in Europa, si arriverà ad elaborare linee guida con indicazioni sulle caratteristiche ideali del libro digitale, per giungere infine alla realizzazione di esempi testuali prototipici. Il progetto vuole dimostrare come interdisciplinarietà e armonizzazione di aspetti tecnici e pedagogici diano un impulso significativo allo sviluppo del libro di testo digitale.

Parole chiave: libro di testo digitale, accessibilità del testo, linee guida per libro digitale.

1. Introduzione

“Il libro è come il cucchiaio, il martello, la ruota e le forbici: una volta che li avete inventati non potete fare di meglio. Non c'è nulla da migliorare in un cucchiaio”. Questa frase, tratta dal libro di Umberto Eco e Jean-Claude Carrière *Non sperate di liberarvi dei libri*, uscito in edizione italiana da Bompiani nel 2009, (Eco & Carrière, 2009), sembra non essere più tanto veritiera nel periodo immediatamente successivo alla pandemia di Covid-19. È proprio in concomitanza con questo evento traumatizzante, infatti, che i media educativi digitali hanno fatto irruzione nel panorama scolastico europeo e stanno costantemente guadagnando terreno. Lo stesso grado di scetticismo sull'immutabilità dello strumento libro esprimibile per l'ambito della saggistica o della narrativa è quindi applicabile anche a quello dei libri di testo in uso nelle scuole, che in larga parte si presentano anche nella loro veste digitale. Anche grazie alla rapida “digitalizzazione forzata”, verificatasi in molti luoghi a causa della pandemia, il libro di testo digitale, di per sé pensato per rendere mobile e modificabile il testo cartaceo, è tornato ad essere al centro dell'attenzione sociale ed accademica. Accessibilità, interattività, multimedialità, abbattimento di ogni barriera, rispetto dell'ambiente, modernità, collaborazione e apprendimento personalizzato sono le carte vincenti dei libri di testo digitali all'interno di una didattica che sia al contempo moderna e inclusiva.

2. Alcuni studi rilevanti e lacune da colmare

Da alcuni studi selezionati, emerge la necessità di indagare più a fondo questa tematica. Ne sono stati scelti tre, uno per ogni decennio a partire dagli anni 2000, che mettano al centro della discussione il libro digitale come nuova opportunità di apprendimento. Lo studio di Maynard e Cheyne del 2005 mette a confronto l'uso del libro elettronico e quello cartaceo durante un'attività da parte di utenti selezionati. Dalla ricerca condotta emerge che coloro che hanno utilizzato il libro elettronico hanno ot-

tenuto risultati medi più elevati nel test individuale proposto, sebbene in misura non significativa. Visto che una delle limitazioni riconosciute dello studio consiste nell'aver utilizzato libri di testo non perfettamente uguali, ulteriori indagini potrebbero trarre vantaggio dall'utilizzare una versione elettronica identica, o più vicina possibile, a un libro di testo stampato. Inoltre sarebbe utile indagare gli effetti a lungo termine del libro digitale, una volta cioè svanito l'effetto novità (Maynard & Cheyne, 2005). Nel 2014 la revisione sistematica compiuta da Våljataga e Flieder mette in evidenza il fatto che, nonostante alcuni risultati positivi occasionali in termini di prestazione degli studenti, i libri elettronici che imitano le loro controparti cartacee non sembrano essere una proposta attraente per gli studenti, a prescindere dai vantaggi economici, dalla flessibilità, dall'accessibilità e dalla presunta attrattiva che è stata loro attribuita (Våljataga & Flieder, 2014, pp. 44-46). La semplice digitalizzazione dei contenuti viene vista come un ennesimo esempio dei modi piuttosto limitati e poco ispirati in cui le TIC vengono utilizzate nelle aule e nelle scuole di oggi, finendo con il ricreare fondamentalmente gli approcci tradizionali all'insegnamento e allo studio con alcuni mezzi digitali. Anche se gli autori riconoscono alcuni esempi promettenti di lavoro esplicitamente incentrato su una riconcettualizzazione più ambiziosa della nozione di *e-book* nell'istruzione formale, rilevano quel fenomeno che Fischer e Scharff hanno definito "l'approccio del pacchetto regalo", il *wrapped gift approach of technology*, (Fischer & Scharff, 1998), secondo il quale la tecnologia è semplicemente la confezione di un prodotto in realtà rimasto inalterato e avvolto intorno a vecchi schemi educativi. È quindi evidente la necessità di sforzi più analitici (Våljataga & Flieder, 2014). Il lavoro di Leporini e Buzzi del 2022 si pone l'importante questione di facilitare attività e compiti quotidiani per tutti in un contesto educativo, al fine di promuovere l'inclusività e di garantire a ciascuno pari opportunità. Nello studio vengono analizzate le strategie e i problemi incontrati dalle persone con disabilità visiva nello studiare tramite eBook. A 75 persone con disabilità visive è stato somministrato un sondaggio online, progettato per indagare sulle preferenze riguardo ai diversi formati di Ebook e per capire i tipi di azioni possibili e auspicabili. Nonostante i progressi nell'uso delle TIC a supporto dell'accessibilità, emergono ancora molte esigenze e aspettative non soddisfatte. Anche compiti di base come la navigazione tra capitoli, paragrafi e frasi infatti, non sono ancora pienamente supportati dalla tecnologia assistiva e dagli strumenti di lettura. Le persone con disabilità visiva preferiscono di gran lunga poter svolgere attività simili a quelle utilizzate dai propri compagni vedenti durante la lettura di un libro di testo, come quelle di sottolineare ed evidenziare i contenuti, o di poter aggiungere note e commenti. Una (nuova) app di lettura in grado di supportare numerose attività di apprendimento tramite screen reader è considerata quindi auspicabile dal 92% dei partecipanti al sondaggio (Leporini & Buzzi, 2022).

Oltre alle carenze evidenziate, a livello europeo non esiste ancora un confronto internazionale sull'utilizzo dei contenuti didattici digitali, né tantomeno su quello di tutti i loro vantaggi. Esistono già nuove idee per la produzione di libri di testo digitali e per la loro implementazione a livello locale, ma mancano ancora linee guida concrete e unificate, come pure informazioni pratiche che, da un lato, dimostrino i vantaggi pratici dei libri di testo digitali indipendentemente dal loro formato e, dall'altro, spieghino tutte le loro possibilità di applicazione e di sviluppo. Oltre ai requisiti pedagogici, in parte divergenti da quelli validi per i prodotti cartacei, anche l'esperienza dell'utente e la sua interfaccia hanno un ruolo chiave nella progettazione di libri di testo digitali: design visivo, fruibilità, accessibilità, facilità d'uso, coerenza, affidabilità e disponibilità sono solo alcuni degli aspetti che contribuiscono al successo di un siffatto libro per tutti i soggetti coinvolti. Inoltre manca un punto di riferimento centrale a cui educatori, designer, informatici, tecnici, scuole, editori e tutte le altre parti interessate possano rivolgersi per trovare sia competenze teoriche concrete che esempi pratici di sviluppo a livello europeo, nazionale e locale.

3. Il progetto DEM (Digital Education Material): finalità e obiettivi

Il progetto DEM è un progetto Erasmus + finanziato e gestito dalla Commissione Europea. Iniziato nel dicembre 2023, si protrarrà fino al dicembre 2025 e mira a colmare alcune delle lacune evidenziate. È basato su una cooperazione internazionale tra diversi atenei: la Libera Università di Bolzano (Italia), le università di Amburgo, Münster e Vechta in Germania, il Politecnico di Graz in Austria e il *Centre pour le développement des compétences relatives à la vue* del Lussemburgo.

La finalità principale è quella di fornire un supporto concreto allo sviluppo di libri di testo digitali, grazie alla collaborazione di un team interdisciplinare nel quale ciascuno fornisce un contributo specifico in base alle proprie competenze settoriali. L'università di Amburgo ha come focus principale gli studi sulla disabilità in campo visivo, quella di Münster la didattica della matematica e quella di Vechta della geografia. Il politecnico di Graz mette a disposizione le proprie competenze specifiche di tipo tecnico-informatico per la creazione dei prototipi e la Libera Università di Bolzano offre la propria *expertise* nell'ambito dell'educazione inclusiva, visto il coinvolgimento diretto del Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica.

Obiettivi specifici sono: definire uno stato dell'arte sui libri digitali, elaborare linee guida tecniche e pedagogiche sull'argomento e realizzare prototipi illustrati come esempio applicativo di tali linee.

4. Fasi del progetto e risultati attesi

I partner multidisciplinari, dal gennaio di quest'anno, hanno iniziato a progettare e creare i risultati in incontri di lavoro internazionali, in riunioni online e in gruppi di lavoro individuali, con l'intento di mantenere un simile *modus operandi* nell'arco dell'intero progetto. Ciascuno degli obiettivi specifici sovraccitati corrisponde ad una fase ben definita del progetto. La prima fase, quella attuale, consiste nel definire lo stato dell'arte della letteratura relativa ai libri digitali, ponendo particolare enfasi sugli studi che hanno preso in considerazione questo strumento didattico come veicolo per l'abbattimento delle barriere e dell'accessibilità. L'analisi consiste in due temi centrali: una ricerca sistematica della letteratura e l'analisi di libri di testo digitali in uso nelle scuole. Si è deciso di scegliere le materie matematica e geografia che, oltre a costituire due tematiche di ricerca di due tra le università coinvolte, si prestano ad un'analisi dei propri libri di testo per il largo impiego in essi di riproduzioni simboliche, iconiche e grafiche. La ricerca sistematica della letteratura, che si avvale di parole chiave specifiche, costituisce la base per un ulteriore lavoro scientifico e serve a ottenere informazioni complete sui libri di testo digitali. Oltre a descrivere lo stato dell'arte attuale l'analisi prende in considerazione le implementazioni esistenti. Sono stati esaminati principalmente i libri di testo digitali in uso nelle classi terza e quarta a livello primario e settima e ottava a livello secondario nelle scuole dei sistemi scolastici dei paesi coinvolti, cioè Germania (Nordreno-Vestfalia), Lussemburgo, Austria e Italia (Sudtirolo di lingua tedesca). Il passo immediatamente successivo è stato quello di sviluppare criteri sistematici su cui effettuare l'analisi. In particolare, il gruppo ha iniziato a compilare una matrice che, nella funzione di strumento organizzativo, raggruppa tutti i criteri di analisi in termini di didattica, tecnologia e accessibilità., definendo successivamente i criteri di analisi finali e la loro forma. A seconda del tipo di libro di testo digitale (PDF, ebook, testo in html, ecc...), all'inizio deve essere effettuato il controllo tecnico di accessibilità appropriato. Si tratta di procedure tecniche standardizzate, in una certa misura automatizzabili, ma da controllare e verificare. Tra gli aspetti da considerare in tali procedure vi sono la struttura, la navigazione e l'ordine di lettura del libro, la presenza di descrizioni alternative, i contrasti e l'accesso. Criteri più specificamente didattici sono: la presenza di testi alternativi facilitanti la comprensione, un modo coerente di organizzare la gerarchia di informazioni, la leggibilità del testo dal punto di vista tipografico, la possibilità di separare contenuto e layout, la presenza di un design senza barriere specifiche per la materia

esaminata, il modo di gestire i diritti digitali con opzioni di utilizzo il più possibile flessibili, la presenza di descrizioni o schede visive multilingui per garantire la comprensione, la qualità nella risoluzione di immagini, video e descrizioni audio, e la possibilità di analizzare nella pratica *l'Universal Design of Learning* attraverso il kit di strumenti UDE (UNICEF, 2019). È stato concordato che in futuro, i criteri tecnici e di accessibilità avranno sempre la precedenza nell'analisi rispetto a quelli didattici. Una volta decisi i criteri si è quindi iniziato a lavorare sulla struttura di base delle linee guida, che costituiranno la seconda fase del lavoro. Le linee guida tecniche e pedagogiche si propongono di definire le caratteristiche didattiche del libro digitale, di riassumere forme e tipologie di esercizi efficaci all'apprendimento per tutti e di fornire indicazioni per l'implementazione. La terza fase consisterà nel realizzare prototipi illustrati come esempio applicativo delle linee guida stesse. Consisteranno anche in testi esplicativi sulle singole realizzazioni, che saranno dedicate ad esempi e problemi specifici della vita scolastica quotidiana.

Dal progetto ci si attende che il connubio tra tecnologia e pedagogia faccia compiere un balzo in avanti allo sviluppo dei libri di testo, consistente nell'armonizzare aspetti didattici, progettuali, tecnici e di accessibilità. In futuro quindi insegnanti, sviluppatori di libri di testo didattici, progettisti e tecnici potranno disporre di concrete conoscenze interdisciplinari sullo sviluppo di libri di testo digitali e trovare nel contempo una risposta alle proprie specifiche esigenze. I risultati del progetto saranno presentati agli esperti tecnico-pedagogici, agli editori, ai genitori e agli studenti sul sito web realizzato ad hoc, sui social media, in una serie di pubblicazioni e in occasione di conferenze e incontri nazionali e internazionali.

Riferimenti bibliografici

- Accessible Digital Textbooks using Universal Design for Learning for Learners With and Without Disabilities.* (2019). United Nations Children's Fund (UNICEF). New York.
- Eco U. & Carrière J. C. (2009). *Non sperate di liberarvi dei libri*. Milano: Bompiani.
- Fischer G., & Scharff E. (1998). Learning technologies in support of self-directed learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 98, (4).
- Leporini B. & Buzzi M. (2022). *Visually-Impaired People Studying via eBook: Investigating Current Use and Potential for Improvement*. In *6th International Conference on Education and E-Learning (ICEEL 2022)*, November 21–23, 2022, Yamanashi, Japan. ACM, New York, NY, USA, 8 pages. <https://doi.org/10.1145/3578837.3578879>
- Maynard S. & Cheyne E. (2005). Electronic textbooks help children to learn? *The Electronic Library* 23(1), 103-115.
- Väljataga T., & Fiedler S.H.D. (2014). Going Digital: Literature Review on E-textbooks. In Zaphiris P, Ioannou A. (eds.), *Learning and Collaboration Technologies. Designing and Developing Novel Learning Experiences. LCT 2014. Lecture Notes in Computer Science*, vol 8523. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07482-5_14

Il contributo dell'intelligenza artificiale alla costruzione di mediatori didattici inclusivi: prime esperienze di formazione insegnanti¹

Alessandro Monchietto, Luca Ballestra Caffaratti

Università di Torino
alessandro.monchietto@unito.it, luca.ballestracaffaratti@unito.it

Abstract

Il potenziale offerto dall'Intelligenza Artificiale (IA) nel campo dell'apprendimento trova forte risonanza con l'imperativo di promuovere un'istruzione inclusiva, come evidenziato da enti internazionali di rilievo quali l'UNESCO (2021a; 2021b) e l'UE (2023). Appare in tutta la sua urgenza la necessità di incorporare l'IA nei percorsi formativi dedicati agli insegnanti, affinché la prassi pedagogica possa effettivamente beneficiarne. L'articolo esplora le sfide e le opportunità dell'integrazione dell'IA nei percorsi di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità, evidenziandone i rischi e le opportunità e rimarcando l'importanza di un impiego pedagogicamente consapevole degli assistenti artificiali.

Parole chiave: Artificial Intelligence, Inclusion, Teacher Training.

1. L'espressione «Intelligenza Artificiale» (IA) si riferisce a un settore dell'informatica che sviluppa strumenti per risolvere problemi che tradizionalmente richiederebbero l'intelligenza umana (Russell e Norvig, 2010). Sebbene gli sviluppi tecnologici non abbiano ancora portato alla creazione di un dispositivo di IA comparabile all'intelligenza umana (Artificial General Intelligence – AGI – o «strong AI») (Searle, 1990), la «Weak AI», ovvero l'uso di dispositivi che imitano meccanismi e comportamenti umani in compiti specifici come la percezione visiva, il riconoscimento vocale, i processi decisionali e la traduzione linguistica, ha un impatto significativo sugli individui, le organizzazioni e la società (Brauner et al., 2023). Un elemento fondamentale dell'IA è il Machine Learning (ML), l'apprendimento automatico: un approccio statistico che permette alle macchine di essere addestrate a risolvere problemi specifici basandosi sui dati disponibili e sull'esperienza accumulata (Robilia & Robilia, 2020).

L'ultimo decennio ha visto un aumento esponenziale degli investimenti pubblici e privati nella ricerca e innovazione sull'IA (Spector & Ma, 2019). Uno degli sviluppi più dirompenti è stato il rilascio sperimentale di ChatGPT, la prima applicazione pubblica e gratuita di Large Language Model (LLM), che ha portato il tema dell'IA al centro del dibattito pubblico. I LLM, tra cui ChatGPT, si distinguono per la capacità di processare il linguaggio naturale (NLP), comprendendo input linguistici umani e fornendo risposte in linguaggio naturale (Kamalov, Santandreu Calonge & Gurrib, 2023). Dopo ChatGPT, molte grandi compagnie del settore informatico e aziende produttrici di software hanno lanciato le proprie applicazioni LLM, come Google Gemini, Microsoft Copilot e Adobe Firefly.

La diffusione capillare dei dispositivi di IA costituisce oggi un fenomeno in rapida crescita, che coinvolge milioni di utenti i quali, interagendo con questi sistemi, forniscono feedback preziosi per l'affinamento dei modelli sottostanti. Con l'avvento dei sistemi di intelligenza artificiale, si è verificato un

¹ L'articolo è l'esito del confronto e della collaborazione scientifica degli autori. Ai fini di una identificazione delle parti, laddove richiesto, si specifica che sono da attribuire a Luca Ballestra Caffaratti i § 1, 2, 3, 4, 8; ad Alessandro Monchietto i § 4, 5, 6, 7.

incremento delle interazioni uomo-macchina in vari ambiti della vita sociale e personale (Weber-Guskar, 2021). Il rapido sviluppo tecnologico e l'adozione estensiva di dispositivi di IA stanno dunque gettando le basi per una rivoluzione tecnologica dal profondo impatto sociale e individuale (Amershi, 2020).

2. L'attenzione verso l'Intelligenza Artificiale nell'educazione (AIED) è in crescita. Documenti UNESCO pubblicati tra il 2019 e il 2021 (UNESCO, 2019; UNESCO, 2021a; UNESCO, 2021b) hanno messo in luce il potenziale dell'IA nel contribuire al raggiungimento dell'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030, che mira a garantire un'istruzione inclusiva, equa e di qualità, promuovendo opportunità di apprendimento per tutti. Tuttavia, questi documenti avvertono anche dei rischi che l'IA potrebbe comportare in termini di nuove disuguaglianze educative (Flores-Vivar & García-Peñalvo, 2023). Una delle attuali maggiori criticità consiste nel fatto che le conoscenze relative all'AIED sono ancora limitate. La maggior parte degli insegnanti non ha una padronanza sufficiente dell'AIED per utilizzarla efficacemente e i percorsi di formazione specifici per insegnanti sono pochi (Hrastinski, Olofsson, Arkenback et al., 2019), soprattutto durante la formazione iniziale. Studi recenti suggeriscono che il periodo di formazione degli insegnanti è decisivo per forgiare il loro atteggiamento verso l'AIED, un fattore chiave per consolidare l'efficacia educativa una volta entrati in professione (Yang & Chen, 2023).

Dal 2017, la letteratura sull'AIED ha visto un incremento significativo, in particolare negli Stati Uniti e in Cina. La risposta dei sistemi educativi alla pandemia di Covid-19 ha accelerato la transizione verso l'educazione tecnologica (EdTech). La recente disponibilità di sistemi di IA avanzati, capaci di eguagliare le prestazioni umane in aree come l'apprendimento, l'adattamento, la sintesi, l'auto-correzione e la gestione di grandi volumi di dati, pone interrogativi rilevanti sull'integrazione dell'IA nell'EdTech (Ullrich, Vladova & Eigelshoven et al., 2022).

Revisioni sistematiche della letteratura hanno identificato alcuni elementi fondamentali per valutare l'impatto dell'AIED. Chiu, Xia, Zhou et al. hanno riconosciuto 13 funzioni dell'IA distribuite in quattro domini principali: apprendimento, insegnamento, valutazione e amministrazione; e sette risultati di apprendimento che interessano sia gli studenti (motivazione, coinvolgimento, rendimento accademico, competenze del XXI secolo, aspetti non cognitivi) sia gli insegnanti (efficienza lavorativa, competenza didattica, atteggiamento verso l'AIED). Zawacki-Richter, Marín, Bond et al. hanno evidenziato come l'introduzione dell'IA nell'EdTech, un settore tradizionalmente privo di un'analisi teorica psico-pedagogica e più orientato verso un approccio ingegneristico finalizzato allo sviluppo di modelli predittivi (Zawacki-Richter, Marín & Bond et al., 2019).

3. Nell'ambito psico-pedagogico, assume particolare importanza la questione dell'"agency" (Bandura, 2006), ovvero la capacità di agire in modo autonomo e intenzionale, che dovrebbe caratterizzare l'interazione tra studenti e insegnanti con i dispositivi di Intelligenza Artificiale (IA). Brod, Kucirkova, Shepherd et al. (2023) hanno identificato quattro livelli di agency nell'uso dell'IA in contesti educativi: il pieno controllo da parte dello studente; un controllo condiviso tra studente e dispositivo; il pieno controllo da parte dell'insegnante e un controllo condiviso tra insegnante e dispositivo. Questi autori hanno messo in luce come applicazioni avanzate di IA possano adattare dinamicamente il livello di agency in base alle caratteristiche individuali degli utenti, ottimizzando così l'esperienza educativa.

Ricerche sperimentali hanno evidenziato come l'impiego di assistenti virtuali in contesti educativi possa sostenere gli studenti nel colmare lacune nelle abilità di auto-regolazione, offrendo un supporto personalizzato in base alle loro esigenze (Pogorskiy & Beckmann, 2023). Il potenziamento delle strategie di auto-regolazione può essere ulteriormente incentivato dall'uso di piattaforme di apprendimento che integrano dispositivi di IA, capaci di fornire feedback adattivi in tempo reale. Queste piattaforme possono essere incorporate nei Learning Management Systems (LMS) per facilitare la rappresentazione

grafica dei progressi dell'apprendimento, come i Radar Chart, che a loro volta stimolano la motivazione all'auto-apprendimento, un aspetto fondamentale dell'educazione continua lungo tutto l'arco della vita (Chih-Yuan Sun, Tsai & Cheng, 2023).

Questo approccio all'agency e all'interazione con sistemi EAI apre nuove prospettive per la personalizzazione dell'educazione, permettendo agli studenti di diventare protagonisti attivi del loro percorso formativo e agli insegnanti di modulare il proprio ruolo in base alle necessità didattiche e alle caratteristiche degli studenti.

4. Sebbene l'impiego dell'Intelligenza Artificiale (IA) nell'educazione di studenti con disabilità e Bisogni Educativi Speciali sia un campo di ricerca emergente, esiste un crescente riconoscimento del suo potenziale. Al momento, l'uso dell'IA per sviluppare supporti personalizzati per persone con disabilità è ancora poco diffuso. La ricerca accademica su questo argomento è limitata, si avverte la mancanza di programmi di formazione specializzata per i professionisti del settore e dispositivi normativi specificamente orientati alla tutela degli utenti più fragili sono assenti.

Smith, Graham, Morgan e MacLachlan (2023) prospettano l'utilizzo dell'IA per creare tecnologie assistive su misura per individui con disabilità. Lampos, Mintz e Qu (2021) hanno evidenziato come il Machine Learning (ML) possa essere impiegato per identificare metodi didattici efficaci per studenti autistici, analizzando le interazioni in aula in tempo reale per scoprire le strategie più vantaggiose per ogni studente, migliorando così i loro risultati educativi e assicurando un'istruzione personalizzata. Inoltre, il ML potrebbe essere utilizzato per individuare studenti a rischio di abbandono scolastico e fornire loro il supporto necessario per continuare l'istruzione.

Altri studiosi sottolineano le possibilità offerte dall'IA per potenziare l'apprendimento di studenti con difficoltà di apprendimento. Reiss (2021) sostiene che l'IA potrebbe personalizzare l'offerta educativa per soddisfare le esigenze individuali, supportando gli studenti con disturbi dell'apprendimento in attività come la lettura, la scrittura e la matematica. L'IA può servire come assistente alla scrittura per persone con dislessia, aiutandole a correggere errori frequenti, adattando il materiale didattico alle caratteristiche di ciascuno e proponendo strategie di supporto all'apprendimento (Zhai et al., 2023). In aggiunta, l'IA può arricchire l'esperienza educativa di studenti provenienti da contesti culturali diversi, offrendo esperienze di apprendimento personalizzate e promuovendo il loro coinvolgimento nel gruppo classe (Salas-Pilco et al., 2022).

5. Nel 2022, l'avvento di ChatGPT e di altre tecnologie di intelligenza artificiale ha segnato un punto di svolta per i docenti coinvolti nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno, spingendoli verso un aggiornamento delle loro competenze e una riflessione critica sull'impatto di queste tecnologie nell'ambito educativo. Sotto la guida esperta del prof. Marco Guastavigna (decano dell'ambito TIC per la scuola secondaria), i docenti dell'Università di Torino afferenti all'ambito delle nuove tecnologie per l'apprendimento hanno assunto una scelta molto netta: formare gli specializzandi all'impiego degli assistenti artificiali alle attività cognitive in compiti esecutivi e ripetitivi, continuando a riservare agli esseri umani la responsabilità e il controllo di intenzioni, obiettivi, progettazione dell'elaborazione (Guastavigna, 2023).

Questo principio è di grande importanza generale, perché chiarisce che l'uso dell'IA generativa può mobilitare capacità culturali e cognitive elevate e raffinate, affermando quindi il primato di un'intelligenza umana evoluta e consapevole delle proprie esigenze ed abilità.

In ambito professionale, ciò implica procedere con un approccio chiaro e metodico: determinare innanzitutto gli obiettivi didattici e successivamente valutare la disponibilità di assistenti artificiali capaci di supportare l'attuazione pratica di tali obiettivi. È fondamentale, quindi, acquisire gradual-

mente, ma con precisione, la competenza di formulare richieste dettagliate agli assistenti artificiali per compiti cognitivi specifici. La definizione del compito affidato all'assistente, infatti, non si limita a questioni tecniche, ma comporta anche la valutazione dell'importanza, dell'equità, della correttezza etica e dell'effetto emancipatorio del processo.

6. La base culturale e operativa per utilizzare efficacemente questi strumenti non consiste nell'essere «esperti di AI», ma piuttosto nell'essere «esperti di obiettivi e percorsi didattici». È cruciale avere una chiara visione del materiale didattico multimediale che si vuole ottenere prima di valutare le potenzialità degli assistenti artificiali. Solo con una solida comprensione degli obiettivi educativi e dei percorsi formativi si può sfruttare l'IA in modo mirato ed efficace (Arzei & Ballestra Caffaratti, et al., 2023).

In questo contesto, è fondamentale saper valutare di volta in volta la coerenza degli incarichi assegnati agli assistenti artificiali con gli obiettivi e i paradigmi didattici di riferimento. La tecnologia dovrebbe infatti fungere da supporto, non da sostituto della progettazione educativa.

È altrettanto importante controllare e validare il materiale didattico restituito dagli assistenti, intervenendo con modifiche se necessario per affinare i risultati. Questo processo di revisione assicura che il materiale sia conforme ai propri standard educativi e risponda adeguatamente alle necessità degli studenti.

Chiedere a un assistente artificiale un'elaborazione che non si è in grado di valutare professionalmente, o di far valutare da colleghi esperti, può avere esiti controproducenti. È fondamentale che gli utilizzatori di questi strumenti siano in grado di comprendere e interpretare i risultati, assicurandosi che siano adeguati e pertinenti.

È poi essenziale non ridurre gli assistenti artificiali a ChatGPT, ma riconoscere la varietà di applicazioni disponibili e la diversità delle loro funzioni. Limitarsi a un singolo strumento significa non sfruttare completamente le potenzialità offerte dall'ampia gamma di assistenti artificiali, ciascuno dei quali può essere più adatto a determinati compiti o contesti educativi. Pertanto, è opportuno esplorare e acquisire familiarità con le diverse opzioni disponibili.

7. L'impiego efficace di un assistente artificiale implica una serie di fasi ben definite: la scelta dell'assistente più idoneo per il fine prefissato, la formulazione di un prompt pertinente agli obiettivi e al contesto, l'analisi della qualità dell'output e, se necessario, la sua revisione. Questo processo garantisce che la componente umana rimanga al centro, preservando la sua dignità, autorialità e responsabilità nell'operato e nel prodotto finale. L'interazione continua e critica con l'assistente artificiale è fondamentale per assicurare che il risultato finale sia utile e di qualità.

In nessuna occasione gli assistenti artificiali devono essere impiegati con scopi dispensativi o auto-dispensativi dell'insegnante in compiti significativi per l'apprendimento e lo sviluppo professionale. Tali attività richiedono il coinvolgimento diretto del docente per garantire che siano pedagogicamente valide e adattate alle necessità degli studenti. L'uso degli assistenti artificiali deve infatti essere inteso come un supporto alla pratica educativa, non come un surrogato dell'expertise umana.

8. La produzione di libri digitali e lo storytelling possono beneficiare significativamente dall'impiego di assistenti artificiali per la redazione di testi, ampliando così lo spettro del materiale esemplificativo ed esercitativo.

La generazione automatica di immagini può essere di grande rilievo per coloro che intendono creare "immagini interattive" con simboli visivi che fungono da collegamenti, rendendo così immediatamente accessibile il contesto di apprendimento sottostante. È cruciale valutare l'efficacia e la pertinenza delle

immagini non in termini estetici, ma per la loro capacità di rappresentare accuratamente i concetti a cui si riferiscono.

Testi, immagini e video prodotti tramite tecnologie generative possono essere integrati in percorsi didattici strutturati attraverso l'uso di piattaforme aggregatrici. Gli strumenti destinati alla gestione e al monitoraggio dei quiz possono beneficiare del materiale generato da chatbot testuali e da informazioni ottenute attraverso ricerche online (Guastavigna, 2023).

In conclusione, l'impiego mirato dell'IA in specifici ambiti didattici offre un duplice beneficio: libera gli educatori dalle mansioni più onerose e stimola un continuo miglioramento del materiale didattico, sfruttando la flessibilità e l'adattabilità delle risorse digitali.

Un uso consapevole dell'intelligenza artificiale può pertanto ridurre notevolmente il carico cognitivo superfluo, consentendo agli insegnanti di dedicarsi a compiti più rilevanti della loro professione.

Riferimenti bibliografici

- Amershi B. (2020). Culture, the process of knowledge, perception of the world and emergence of AI. *AI & Society*, 35, 417-430. <https://doi.org/10.1007/s00146-019-00885-z>
- Atzei A., Ballestra Caffaratti L., Borghetti C., Bozzetto L., Forno A., Secchia M., & Zanzo A. (2024). Impostare percorsi di formazione di insegnanti sull'assistenza artificiale alla mediazione didattica. *La ricerca, Loescher*. <https://laricerca.loescher.it/impostare-percorsi-di-formazione-di-insegnanti-sullassistenza-artificiale-alla-mediazione-didattica/>
- Bandura A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Brod G., Kucirkova N., & Shepherd J., et al. (2023). Agency in Educational Technology: Interdisciplinary Perspectives and Implications for Learning Design. *Educational Psychology Review*, 35, 25. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09749-x>
- Brauner P., Hick A., Philipson R., & Ziefle M. (2023). What does the public think about artificial intelligence? A criticality map to understand bias in the public perception of AI. *Frontiers in Computer Science*, 5, 1113903. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2023.1113903>
- Chih-Yuan Sun Jerry, Hsueh-Er Tsai, & Wai Ki Rebecca Cheng (2023). Effects of integrating an open learner model with AI-enabled visualization on students' self-regulation strategies usage and behavioral patterns in an online research ethics course. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100120. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100120>
- European Parliament (2023). Artificial Intelligence Act: deal on comprehensive rules for trustworthy AI. Retrieved May 13, 2024, from <https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20231206IPR15699/artificial-intelligence-act-deal-on-comprehensive-rules-for-trustworthy-ai>
- Flores-Vivar J.-M., & García-Peñalvo F.-J. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). *Comunicar*, 30(74), 35-44. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- Guastavigna M. (2023). Paralipomeni di una formazione sull'IA. *I Quaderni della Ricerca*, 25, 13-18.
- Hrastinski S., Olofsson A.D., Arkenback C. et al. (2019). Critical Imaginaries and Reflections on Artificial Intelligence and Robots in Postdigital K-12 Education. *Postdigital Science and Education*, 1, 427-445. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00046-x>
- Lamos V., Mintz J., & Qu X. (2021). An artificial intelligence approach for selecting effective teacher communication strategies in autism education. *npj Science of Learning*, 6, 25. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00102-x>
- Kamalov F., Santandreu Calonge D., & Gurrub I. (2023). New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. *Sustainability*, 15, 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>
- Robila M., & Robila S.A. (2020). Applications of Artificial Intelligence Methodologies to Behavioral and Social Sciences. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 2954-2966. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01689-x>

- Russell S.J., & Norvig P. (2010). *Artificial intelligence: a modern approach* (3rd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Salas-Pilco S.Z., Xiao K., & Oshima J. (2022). Artificial Intelligence and New Technologies in Inclusive Education for Minority Students: A Systematic Review. *Sustainability*, 14, 13572. <https://doi.org/10.3390/su142013572>
- Searle J.R. (1990). Is the brain's mind a computer program? *Scientific American*, 262(1), 25–31.
- Smith E.M., Graham D., Morgan C., & MacLachlan M. (2023). Artificial intelligence and assistive technology: risks, rewards, challenges, and opportunities. *Assistive Technology*, 35(5), 375-377. <https://doi.org/10.1080/10400435.2023.2259247>
- Spector J.M., & Ma S. (2019). Inquiry and critical thinking skills for the next generation: from artificial intelligence back to human intelligence. *Smart Learning Environments*, 6, 8. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0088-z>
- UNESCO (Ed.). (2019). *Artificial Intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Unesco Working Papers on Education Policy. <https://bit.ly/3z6BQvN>
- UNESCO (Ed.). (2021a). *International Forum on AI and the futures of education developing competencies for the AI era*. Retrieved from <https://bit.ly/3zoB6AS>
- UNESCO (Ed.). (2021b). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455_spa.locale=en
- Ullrich A., Vladova G., & Eigelshoven F., et al. (2022). Data mining of scientific research on artificial intelligence in teaching and administration in higher education institutions: a bibliometrics analysis and recommendation for future research. *Discover Artificial Intelligence*, 2, 16. <https://doi.org/10.1007/s44163-022-00031-7>
- Weber-Guskar E. (2021). How to feel about emotionalized artificial intelligence? When robot pets, holograms, and chatbots become affective partners. *Ethics and Information Technology*, 23, 601–610. <https://doi.org/10.1007/s10676-021-09598-8>
- Yang T., & Chen J. (2023). Pre-service teachers' perceptions and intentions regarding the use of chatbots through statistical and lag sequential analysis. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100119. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100119>
- Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., et al. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhai X., & Panjwani-Charania S. (2023). AI for Students with Learning Disabilities: A Systematic Review. In X. Zhai & J. Krajcik (Eds.), *Uses of Artificial Intelligence in STEM Education*. Oxford: Oxford University Press. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4617715>

Promuovere la trasformazione del docente attraverso la progettazione personalizzata: la piattaforma DINO Teaching

Ludovica Rizzo, Stefania Pinnelli

*Università del Salento, Università di Macerata
l.rizzo7@unimc.it, stefania.pinnelli@unisalento.it*

Abstract

Lo scenario educativo è attraversato dall'esigenza di attualizzare il cambio di paradigma, da tempo auspicato, verso una differenziazione dei processi di insegnamento per rispondere a processi differenti di apprendimento. Il contributo intende presentare lo sviluppo di una piattaforma web, DINO Teaching, progettata al fine di accompagnare sul piano operativo tale cambiamento. Si tratta di un ambiente di progettazione didattica e, al contempo, di formazione docente che, muovendo da un'analisi comparativa di diversi modelli di implementazione della didattica plurale (Anderson & Krathwohl, 2001; Tomlinson, 1999; CAST, 2018, Sternberg, 1988; Nunley, 2004; Mariani, 2010; Cornoldi et alii, 2020) e dalla conseguente elaborazione di un unitario ed organico quadro concettuale, mira non solo ad accompagnare gli insegnanti nella progettazione di percorsi di apprendimento differenziati, ma anche e anzitutto a promuovere un cambiamento nell'attivazione dei processi di pensiero sottostanti alla costruzione del processo didattico. Un processo che auspicabilmente si allontani sempre più dallo spettro della norma e dalla ricerca di sentieri già battuti, apriori costituiti, per trovare piuttosto, nella differenza, il combustibile in grado di alimentare sempre nuovi e precari equilibri, prassi, adattamenti.

Parole chiave: Differenziazione Didattica, tecnologie educative, professionalità docente, progettazione didattica, processo didattico.

1. Rispondere all'esigenza di differenziare: sfide e orizzonti di sviluppo

Nel corso degli ultimi decenni, nello scenario educativo nazionale e internazionale, si erge con forza l'esigenza di dare atto a risposte formative sensibili alla pluralità dei bisogni degli studenti che abitano e arricchiscono l'ecosistema scuola. La risposta a tale necessità non può che risiedere nell'adozione di un approccio anch'esso ecosistemico, che riconosca il diritto giuridico di ogni cittadino, e il dovere esistenziale nei confronti dell'umanità, di coltivare le naturali risorse personali di cui la nostra comunità dispone (Robinson & Robinson, 2022), muovendo verso quella formazione olistica dell'uomo in grado di garantire la presa in carico delle istanze presentate dai singoli, afferenti a molteplici dimensioni dell'essere, tutte interroganti ed urgenti in egual misura.

Ad oggi, sul piano giuridico e su quello epistemologico, sono molteplici gli strumenti normativi e i modelli concettuali che rendono possibile l'assunzione di responsabilità circa lo sviluppo delle personali inclinazioni e *scelte* individuali, permettendo il concreto compimento di quel processo, da potenza ad atto, delle qualità che risiedono nell'identità di ciascuno (L. 53/2003; Anderson & Krathwohl, 2001; Tomlinson, 1999; CAST, 2018, Nunley, 2004; Mariani, 2010).

La pratica didattica pone, tuttavia, non pochi ostacoli alla reale messa in atto di una progettazione universale. Tra questi, gli insegnanti italiani lasciano emergere le difficoltà legate alla mancanza di un adeguato tempo a disposizione, da destinare alle fasi di progettazione, monitoraggio e verifica del percorso condotto (Folci et al., 2019). In ambito internazionale, la letteratura di riferimento pone in luce come i docenti, pur individuando i vantaggi teorici derivanti dall'implementazione della differenziazione didattica, ritengono che essa sia poco attuabile in classe, in ragione dell'esigua disponibilità di materiali

e risorse, dei notevoli sforzi necessari per implementarla, della complessa gestione logistica che essa comporta all'interno delle aule scolastiche, e dell'insufficiente training formativo (Lindner & Schwab, 2020). A fronte di effetti positivi medio-alti riscontrati in relazione al rendimento accademico qualora la differenziazione rientri all'interno di ampi e duraturi programmi nell'ambito della linea politica condivisa dalla scuola (Deunk et al., 2018), ma anche in termini di motivazione, metacognizione e auto-regolazione (Haerlemans, 2022), permangono, dunque, resistenze di natura essenzialmente pratica nell'attuazione di una didattica differenziata.

Al fine di migliorare l'efficacia degli interventi promossi, è fondamentale che la ricerca si occupi di definire protocolli e strategie mediante cui gli insegnanti possano essere adeguatamente guidati nell'implementazione di questo approccio nella pratica didattica (Langelaan et al. 2023), anche considerando il valore aggiunto che ambienti di apprendimento computerizzati possono offrire nei processi di didattica differenziata (Deunk et al., 2018).

In ragione di ciò, l'applicativo *DINO Teaching* intende incoraggiare, sul piano operativo, l'accesso ad una didattica fondata sui principi dell'equità e dell'universalità, che muova da un'analisi globale dei profili degli studenti presenti in classe, al fine di costruire *architetture didattiche* in grado di rispondere efficacemente a tutti i bisogni ivi emergenti.

2. Un (DI)fferentemente (NO)rmale modo di apprendere

DINO Teaching intende promuovere una reale “*trans-formation*” del docente, il quale *attraverso* l'esperienza di un ambiente di progettazione didattica e di sviluppo professionale costruito su solidi paradigmi scientifici di riferimento, arrivi a *rimodulare* i processi di pensiero sottostanti alla costruzione del processo didattico.

Si intende, primariamente, dotare gli insegnanti di uno strumento in grado di coadiuvare la declinazione di attività differenziate secondo criteri elaborati all'interno di un coerente ed organico quadro concettuale, costruito a partire da un'analisi comparativa di molteplici modelli pedagogici di implementazione di una didattica plurale. È, in tal modo, possibile garantire non solo una più agevole attuazione di tali modelli, ma anche un maggior controllo dei fattori in base ai quali differenziare i compiti didattici, oltre che una migliore rispondenza di quanto progettato al profilo e alle esigenze degli studenti, migliorando in tal modo la qualità dell'insegnamento.

3. Modelli, criteri e strategie

DINO Teaching si avvale di quanto prodotto in decenni di ricerca scientifica nel settore della Didattica e Pedagogia Speciale. I modelli teorici di riferimento e le strategie didattiche presenti all'interno dell'applicativo sono il risultato del fecondo dialogo intrapreso a livello nazionale e internazionale per affrontare le odierne sfide che la scuola incontra (Tomlinson, 1999; CAST, 2018; d'Alonzo, 2017; Canevaro & Ianes, 2021; Pinnelli, 2019).

3.1 Modelli di progettazione

Al fine di garantire un'olistica comprensione e presa in carico delle istanze presentate dai singoli, DINO Teaching consente di differenziare i percorsi di insegnamento e apprendimento sulla base del livello di *performance* che lo studente intende raggiungere (Nunley, 2004), del grado di *complessità* riferibile all'attivazione di processi di pensiero di ordine inferiore o superiore (Anderson & Krathwohl,

2001), delle *preferenze* sensoriali e relative alle modalità di elaborazione del materiale di studio (Mariani, 2000), e degli *interessi*.

3.1.1 Performance e complessità

La **Tassonomia** di Bloom, nella sua versione più recente sviluppata da Anderson e Krathwohl nel 2001, pone a disposizione degli insegnanti una struttura dinamica che permette di legare gli obiettivi di apprendimento – e i compiti ad essi associati – alle competenze cognitive richieste per raggiungerli. L'applicativo DINO Teaching accompagna il docente nella differenziazione dei compiti didattici sulla base delle scelte, operate dal docente stesso, in relazione ai livelli della tassonomia su cui gli studenti andranno a lavorare. Qualora, ad esempio, si intenda operare solo sul piano della complessità dei processi di pensiero, gli studenti potranno scegliere di impegnarsi in compiti che richiedano loro di ricordare o comprendere fatti storici e fenomeni geografici, o in alternativa attivare processi di ordine superiore, impegnandosi in compiti che implicino l'esercizio del pensiero critico o della capacità creativa.

Il **curriculum a strati**, o Layered Curriculum, sviluppato da Katie Nunley (2004), è un modello di differenziazione che consente di progredire gradualmente da informazioni e abilità di base a competenze di alto livello. Centrale è il ruolo dello studente, chiamato ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento operando scelte in base alle sue preferenze relative ai canali di accesso e di elaborazione delle informazioni, e al grado di competenza, articolato in tre livelli, C, B ed A, i quali rappresentano un apprendimento di profondità e complessità crescente.

3.1.2 Preferenze e interessi

In relazione al costrutto di *stile di apprendimento*, all'interno della letteratura internazionale è nota da tempo l'inefficacia, sul piano dei risultati scolastici, della *Meshing Hypothesis*, ossia l'idea che gli studenti imparino meglio quando l'istruzione fornita è in linea con il loro stile d'apprendimento (Pashler et al. 2008; Evans & Cools 2011; Willingham et al., 2015). Nella quotidiana pratica didattica è allo stesso tempo possibile osservare come le persone sembrino trarre beneficio da un'ampia gamma di approcci all'insegnamento e all'apprendimento (Sousa & Tomlinson, 2011).

In ragione di questo, appare fondamentale offrire agli studenti la possibilità di disporre di molteplici modalità di elaborazione ed espressione dell'apprendimento (Mariani, 2010; Cornoldi et al. 2020), aiutandoli a riflettere sulle strategie utili a padroneggiare i contenuti, e modificando il proprio approccio ogni qual volta in cui esso si dimostri inefficiente o inefficace per raggiungere gli obiettivi individuati (Sousa & Tomlinson, 2011). DINO consente, pertanto, di declinare compiti differenziati sulla base delle preferenze sensoriali, delle modalità di elaborazione, oltre che degli interessi degli studenti.

3.2 Strategie didattiche

Sono molteplici le strategie utili a differenziare i percorsi di insegnamento (Pinnelli, 2019) e a consentire allo studente di autodeterminare il proprio apprendimento (Demo, 2016). In vista di tale esigenza, la piattaforma consente al docente di scegliere, tra diverse strategie utili, quella più consona all'organizzazione e alla presentazione delle attività proposte.

Alcune strategie utili per una didattica differenziata e implementate in DINO Teaching sono le seguenti:

- *Tic Tac Toe* - Consente al docente di prevedere nove compiti differenti. Agli studenti sarà data la possibilità di svolgere tre delle attività previste, facendo tris da soli o in coppia.
- *Stazioni di apprendimento* - Tale strategia consiste nel creare all'interno della classe delle "isole di banchi" tra le quali gli studenti potranno, a turno, ruotare. All'interno di ciascuna di esse gli alunni svolgeranno compiti differenti o approfondiranno un dato tema.

- Menu - Consiste nel prevedere differenti attività all'interno delle usuali sezioni di un menu (antipasti, primi piatti, secondi piatti, dessert). A ciascuna attività è assegnato un punteggio che concorrerà alla valutazione finale.
- Cubing - Si tratta di una strategia che consente di “affacciarsi” ad uno stesso argomento attraverso sei differenti finestre, tante quante sono le facce di un semplice cubo. Le attività da svolgere saranno determinate da ciascuno studente tirando il dado.

4. Sviluppi futuri

DINO Teaching accompagna i docenti nella creazione di percorsi differenziati sensibili ai punti di forza o di debolezza, ai talenti, agli interessi e ai profili di apprendimento degli studenti. Fornisce, inoltre, un valido contributo nel garantire un maggior controllo sulle variabili manipolate e sull'esatta natura delle attività proposte. Si procederà con lo sviluppo delle ulteriori sezioni previste e con le successive fasi di test, utili ad individuare aree di miglioramento. Verrà condotta una sperimentazione per valutare l'impatto della piattaforma sui risultati scolastici, la motivazione degli studenti e il grado di soddisfazione degli insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Anderson L. W., & Krathwohl D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. London: Pearson.
- Canevaro A., & Ianes D. (2023). *Un'altra didattica è possibile: Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org> (Last accessed: January 20, 2024).
- Cornoldi C., De Beni R., & Gruppo M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Demo H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Deunk M. I., Smale-Jacobse A. E., de Boer H., Doolaard S., & Bosker R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.
- Evans C., & Cools E. (2011). Applying styles research to educational practice. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 249-254.
- Folci I., Maggiolini S., Zanfroni E., & D'Alonzo L. (2019). La differenziazione didattica per tutti e per ciascuno: esiti di una ricerca nel territorio varesino. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 189-216.
- Haelermans C. (2022). The Effects of Group differentiation by students' learning strategies. *Instructional Science*, 50(2), 223-250.
- Langelaan B. N., Gaikhorst L., Smets W., & Oostdam R. J. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104464.
- Legge 28 marzo 2003, n.53. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.
- Lindner K. T., & Schwab S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education* (16 September). <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>.
- Mariani L. (2010). *Saper apprendere: atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni.

- Nunley K. F. (2004). *Layered Curriculum: The Practical Solution*. Milford: Brains.Org.
- Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., & Bjork R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological science in the public interest*, 9(3), 105-119.
- Pinnelli S. (2019). *Plusdotazione, dalle misconcezioni all'azione educativa*. In Pinnelli S. (Ed.), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Robinson K., & Robinson K. (2022). *Imagine If...: Creating a Future for Us All*. Penguin.
- Sousa D. A., & Tomlinson C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Sternberg R. J. (1998). *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*. Trento: Erickson.
- Tomlinson C. A. (1999). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Willingham D. T., Hughes E. M., & Dobolyi D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271.

Analogie e discrasie degli open data della Pubblica Amministrazione delle persone con disabilità: piste di lavoro con l'intelligenza artificiale

Fabio Sacchi

San Raffaele Open University Roma
fabio.sacchi@uniroma5.it

Abstract

Il contributo illustra gli esiti di una mappatura delle definizioni di disabilità, degli strumenti e dei processi di raccolta dei dati amministrativi delle persone con disabilità (PcD); esso rappresenta una fase del progetto di ricerca *More than just numbers: Disability Data Matter*. La mappatura identifica analogie e discrasie giuridiche semantiche e tecniche caratterizzanti il patrimonio informativo della Pubblica Amministrazione (ISTAT, 2023). Tali discrasie si sostanziano in una limitata possibilità di utilizzo di questi dati ai fini del monitoraggio delle loro effettive condizioni di vita e dell'adozione di politiche rispondenti ai loro bisogni (Blangiardo, 2021). I risultati consentono di delineare, in DiDaMa, future piste di lavoro che, avvalendosi di algoritmi di apprendimento non supervisionato, possano agevolare il superamento delle discrasie individuate in una logica di maggiore interoperabilità dei dati amministrativi delle PcD (EU, 2017; Tangi et al., 2023).

Parole chiave: Persone con disabilità; Dati amministrativi; Progetto di ricerca; Intelligenza artificiale

1. I dati amministrativi sulle persone con disabilità: possibilità e limiti

L'importanza della raccolta di dati sulle persone con disabilità (PcD) è stata sancita nella *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità* (UNCRPD) (ONU, 2006) che afferma che “gli Stati parti si impegnano a raccogliere informazioni adeguate, compresi i dati statistici e di ricerca, per consentire loro di formulare e attuare politiche per l'attuazione dei diritti delle persone con disabilità” (art. 31). Nella prospettiva della *Convenzione*, pertanto, i dati sono essenziali per descrivere le condizioni di vita delle PcD, individuare barriere presenti permettendo ai decisori politici di progettare, avviare e monitorare azioni per rimuovere forme di esclusione sociale e sostenere la concretizzazione dei progetti di vita di queste persone.

Nel nostro Paese, in risposta all'azione di monitoraggio prevista dalla UNCRPD, la raccolta di dati sulle PcD viene compiuta attraverso due modalità: le indagini statistiche, condotte dall'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) e la raccolta di dati amministrativi (Blangiardo, 2021). Questi ultimi sono “dati non raccolti principalmente per scopi statistici” (ISTAT, 2021, p. 8) e che a differenza di quelli che provengono dalle indagini statistiche sono rilevati, gestiti, utilizzati e conservati dalle Pubbliche Amministrazioni (PA) in risposta a specifici regolamenti amministrativi (ISTAT, 2021). In Italia, i principali dati amministrativi relativi alle PcD provengono da diverse PA, tra cui l'Istituto Nazionale della Previdenza Sociale (INPS) che fornisce i dati relativi alle prestazioni economiche erogate a soggetti con invalidità, l'Istituto Nazionale Assicurazione Infortuni sul Lavoro (INAIL) che mette a disposizione i dati sugli infortuni sul lavoro e sulle malattie professionali, il Ministero dell'Istruzione e del Merito, che raccoglie e pubblica i dati sugli studenti con disabilità che frequentano le scuole italiane, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali che, con cadenza biennale, mette a disposizione i dati relativi all'occupazione delle PcD e il Ministero della Salute che, attraverso il Sistema Informativo Sanitario Nazionale (SISN), gestisce e diffonde dati relativi ai servizi sanitari utilizzati dalle PcD.

I dati amministrativi relativi alle PcD stanno assumendo un interesse crescente per l'ISTAT, soprat-

tutto da quando, nel 2015, la PA ha iniziato a rendere disponibile il proprio patrimonio informativo, pubblicando sui propri siti istituzionali i dati in formato aperto (*open data*), ossia come dati che possono essere liberamente utilizzati e ridistribuiti da qualunque soggetto, incluse le PA e gli istituti che compiono attività di statistica o di ricerca come le Università (EU, 2019). L'interesse verso gli *open data* della PA relativi alle PcD risiede nel fatto che essi potrebbero venire utilizzati per accrescere il patrimonio informativo su queste persone: attualmente, infatti, i dati provenienti dalle rilevazioni statistiche appaiono insufficienti per delineare con l'opportuna chiarezza le condizioni di vita delle PcD, le barriere e le forme di esclusione sociali ancora presenti a livello nazionale (ISTAT, 2017). Per risolvere queste lacune conoscitive l'ISTAT ha avviato specifiche progettualità, tra cui la costituzione del *Registro sulla disabilità*, finalizzate all'integrazione di informazioni di natura statistica e amministrativa (Blangiardo, 2021). È proprio nell'ambito delle riflessioni maturate in seno a queste progettualità, tuttavia, che è emerso con evidenza che ogni possibilità di utilizzo dei dati amministrativi per una loro integrazione con quelli statistici richiede, preliminarmente, la risoluzione di problematicità che limitano le effettive possibilità di utilizzo di questi dati. Queste limitazioni d'uso sono strettamente connesse alla natura dei dati amministrativi relativi alle PcD. Essi, infatti, originano da disposti normativi diversi per ciascuna PA, fanno riferimento a definizioni differenti di disabilità e sono raccolti, archiviati, gestiti e pubblicati con modalità anche molto dissimili: ciò comporta che i dati amministrativi sulle PcD sono caratterizzati, a differenza di quelli rilevati con le indagini statistiche che condividono stesse definizioni di disabilità e di modalità di raccolta dei dati, da una forte eterogeneità che si sostanzia in discrasie giuridiche, semantiche e tecniche (ISTAT, 2023). È soltanto attraverso una puntuale mappatura di queste discrasie, e di analogie eventualmente presenti, che è possibile avviare riflessioni e progettualità per l'utilizzo dei dati amministrativi a scopi statistici (ISTAT, 2023).

2. Analogie e discrasie giuridiche, semantiche e tecniche dei dati amministrativi

La mappatura delle analogie e delle discrasie giuridiche, semantiche e tecniche dei dati della PA relative alle PcD ha rappresentato una fase del progetto di ricerca *More than just matter: disability data matter* (DiDaMa), avviato nel giugno del 2024 dalla Cattedra di Pedagogia Speciale dell'Università degli studi di Bergamo e che ha ottenuto un finanziamento da parte della Fondazione Cariplo. Obiettivo di questo progetto, che nasce per approfondire e proporre ipotesi risolutive alle lacune conoscitive sui dati delle PcD nel nostro Paese, è sviluppare un modello teorico-metodologico sulla disabilità e dare un contributo all'elaborazione di uno strumento di *data management system*, che consenta di raccogliere, analizzare, profilare e collegare i dati relativi alle PcD, entro un'ottica sistemica e del ciclo di vita che coniughi i tratti personali con quelli relativi ai contesti sociali.

Nell'ambito di DiDaMa la mappatura delle analogie e delle discrasie presenti nei dati amministrativi delle PcD è stata condotta attraverso la metodologia dell'analisi documentale (Trincherò, 2004) articolata nei seguenti passaggi (Cardano, 2011): raccolta dei *dataset* degli *open data* delle PA relativi alle PcD (Tab. 1) e della normativa di riferimento; predisposizione di una scheda di analisi per ricavare informazioni in merito alla terminologia adottata dalle diverse PA per indicare la condizione di disabilità, estremi della o delle normative di riferimento, estensione dei file di *dataset*; analisi critica delle informazioni estrapolate.

Ente pubblico	Dataset di <i>Open Data</i>	Arco temporale
Istituto Nazionale della Previdenza Sociale (INPS)	Prestazioni erogate agli invalidi civili della Provincia di Bergamo	Anni dal 2018 al 2023
Istituto Nazionale per l'assicurazione contro gli infortuni sul lavoro	Prestazioni inabili della Provincia di Bergamo	Anni dal 2018 al 2023
Ministero della Salute	Rapporto sull'attività ospedaliera – Dati della Regione Lombardia e della Provincia di Bergamo	Anni dal 2015 al 2023
Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali	Relazione biennale al Parlamento sullo stato di attuazione della legge – Dati della Regione Lombardia	Anni dal 2000 al 2019
Ministero dell'Istruzione e del Merito – Ufficio scolastico territoriale di Bergamo	Studenti con disabilità iscritti nelle scuole statali e paritarie della provincia di Bergamo	Anni dal 2007 al 202

Tab. 1: Dataset degli Open Data individuati per la mappatura delle analogie e delle discrasie dei dati

Analogie e discrasie giuridiche

Si è detto in precedenza che ogni dato amministrativo origina da uno specifico atto normativo che determina le sue caratteristiche, gli scopi e le modalità per i quali viene raccolto, elaborato ed archiviato (Mont, 2019). Complessivamente sono state identificate 13 differenti norme di riferimento tra cui, le più importanti sono il DPR n. 1124 del 1965, che introduce il concetto di inabile utilizzato dall'INAIL, le leggi n. 118 del 1971, adottata dall'INPS e che introduce il concetto di invalidità, la n. 138 del 2001 che, sempre per questo Istituto, definisce la persona con sordità civile, la n. 104 del 1992, punto di riferimento per il Ministero dell'Istruzione e per quello della Sanità, che ha definito il concetto di persona handicappata e la n. 68 del 1999, utilizzata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dai Servizi del Collocamento Mirato, per la definizione di persona disabile. Questi diversi atti normativi delineano nel loro insieme un vero e proprio dedalo giuridico nel quale i punti di intersezione o sovrapposizione di definizioni del concetto di disabilità sono sostanzialmente assenti e la cui complessità è costantemente incrementata dai differenti decreti attuativi e da quelli che, nel corso del tempo, hanno introdotto variazioni, modifiche ed integrazioni.

Analogie e discrasie semantiche

Le differenti normative poco sopra riportate delineano con chiarezza come ogni ente utilizzi differenti espressioni terminologiche per riferirsi al complesso costruito della disabilità (Besio, 2020): invalido civile, inabile, persona handicappata, persona disabile rappresentano i termini che le differenti PA italiane adottano per raccogliere dati su questo segmento di popolazione. Non si tratta soltanto di differenze a livello di significanti, ma anche di significati: invalido civile, espressione adottata dall'INPS, fa riferimento all' "assicurato la cui capacità di lavoro, in occupazioni confacenti alle sue attitudini, sia ridotta in modo permanente a causa di infermità o difetto fisico o mentale a meno di un terzo" (L. n. 222 del 1984, art. 1); il termine inabile, usato dell'INAIL, indica i soggetti che hanno una "riduzione della capacità lavorativa non inferiore al 34 per cento e, per gli infortuni sul lavoro verificatisi nonché le malattie denunciate a decorrere dal 1° gennaio 2007, dell'integrità psicofisica di grado superiore al 20 per cento" (DPR n. 1124 del 1965, art. 66); l'espressione persona handicappata, utilizzata dalla scuola e dalla sanità, si riferisce a chi "presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione" (L. n. 104 del 1992, art. 3); infine, l'espressione persona disabile, adottata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, indica le "persone in età lavorativa affette da minorazioni fisiche, psichiche o sensoriali e ai portatori di handicap intellettuale, che comportino una riduzione della capacità lavorativa superiore al 45 per cento [...]

persone invalide del lavoro con un grado di invalidità superiore al 33 per cento, accertata dall'Istituto nazionale per l'assicurazione contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali (INAIL); persone non vedenti o sordomute [...] persone invalide di guerra, invalide civili di guerra e invalide per servizio" (L. n. 68 del 1999, art. 1). Dalla lettura delle differenti definizioni sopra riportate appare evidente come ogni PA abbia uno sguardo differente sulle "diverse condizioni di svantaggio che possono coinvolgere – anche contemporaneamente – le persone" (Camera dei Deputati, 2021, p. 11). Nel settore dell'istruzione, ad esempio, il Ministero raccoglie e pubblica dati sugli studenti con disabilità. Qui, il termine disabilità è utilizzato in conformità con la L. n. 104 del 1992, che definisce la disabilità come una condizione di svantaggio sociale causata da menomazioni fisiche, mentali o sensoriali. L'INPS, invece, pubblica dati relativi alle pensioni di invalidità e alle indennità di accompagnamento che utilizzano il concetto di invalidità per descrivere una riduzione della capacità lavorativa derivante da una menomazione fisica o mentale.

I differenti disposti normativi, poi, possono prevedere che alcune di queste espressioni vengano articolate in ulteriori sottocategorie con proprie definizioni. All'espressione invalido civile, ad esempio, sono da ricondurre le sottocategorie di invalido civile parziale (percentuale di invalidità superiore al 33,33%), invalido totale e invalido totale con impossibilità di deambulare e/o di compiere gli atti della vita quotidiana. La stessa cosa è riscontrabile per l'espressione persona handicappata della Legge n. 104 del 1992, a cui sono ascrivibili la persona handicappata non in situazione di gravità, con gravità e con gravità e invalidità civile.

Tutte queste discrasie semantiche, e la sostanziale assenza di analogie giuridiche tra i vari disposti normativi, conducono ad una vera e propria frammentazione della e delle PcD che si perdono, si disperdono, quasi si polverizzano, all'interno dei differenti archivi della Pubblica Amministrazione, divenendo contemporaneamente "uno, nessuno e centomila".

Analogie e discrasie tecniche

Dal punto di vista tecnico, i formati dei dati analizzati, fatta eccezione per quelli del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali che pubblica i dati in formato PDF, sono il *Comma-Separated Values* (CSV), *Excel* (XLSX) e l'*EXtensible Markup Language* (XML). Questi formati vengono adottati per la pubblicazione degli *open data* in ottemperanza alla normativa di riferimento (AGID, 2015) perché sono facilmente leggibili da una vasta gamma di software e permettono, in modo agevole, di fare elaborazioni, di tipo matematico e statistico. A differenza di quanto riscontrato sui piani giuridico e semantico, emerge che le analogie tra i dati della PA relativi alle PcD risiedono quasi esclusivamente sul piano tecnico.

3. L'intelligenza artificiale per sostenere l'interoperabilità: piste di lavoro possibili

Le discrasie semantiche e giuridiche riportate rendono complessa la comparazione e l'integrazione dei dati della PA relativi alle PcD. La mancanza di uniformità semantica tra i concetti di invalidità, disabilità e handicap, unita alle differenze normative e parzialmente ai formati tecnici variabili, limita la possibilità di creare un quadro coerente e completo della situazione delle PcD in Italia. Per promuovere concrete possibilità di utilizzo di questi dati ed una loro integrazione con quelli statistici, è necessario un maggiore sforzo di armonizzazione semantica e giuridica, nonché l'adozione di standard tecnici comuni che facilitino lo scambio e l'integrazione dei dati tra le diverse istituzioni.

Nell'ambito del progetto DiDaMa, la mappatura delle discrasie ed analogie individuate ha rappresentato il punto di partenza per riflessioni in merito a possibili piste di lavoro per un loro superamento nella direzione di una sempre maggiore comunicabilità tra i dati della PA. Nell'ambito delle differenti

piste di lavoro che si stanno delineando per il raggiungimento dell'obiettivo del progetto, il gruppo di ricerca guarda con crescente interesse a quelle che si avvalgono delle possibilità offerte dagli algoritmi di intelligenza artificiale (IA). Tra queste, una prima pista di lavoro è rappresentata dall'utilizzo dell'IA per analizzare e mappare le diverse terminologie utilizzate dalle PA per riferirsi alle persone con disabilità. Gli algoritmi possono identificare sinonimi e relazioni semantiche tra termini come invalidità, disabilità e handicap, creando ontologie unificate che facilitano la comprensione e l'integrazione dei dati (EC, 2017). Successivamente la costruzione di ontologie e grafi di conoscenza può essere facilitata usando l'IA per creare rappresentazioni semantiche complesse che unificano le informazioni provenienti da diverse fonti permettendo di collegare i dati in modi significativi e rendendo più facile l'analisi trasversale e la scoperta di nuove correlazioni. Una seconda pista di lavoro è offerta dalla possibilità di sfruttare algoritmi di IA per superare le differenze normative esistenti. In questo caso, differenti sistemi basati sull'IA possono essere addestrati per analizzare e interpretare le leggi e i regolamenti che governano la raccolta e l'uso dei dati nelle diverse istituzioni, avanzando proposte di modifiche normative con l'obiettivo di armonizzare le leggi esistenti o proponendo nuove leggi che facilitino una maggiore interoperabilità tra i dati della PA relativi alle PcD (Aldinucci, 2021). Una terza ed ultima pista di lavoro, infine, è quella di utilizzare l'intelligenza artificiale per facilitare la conversione automatica tra diversi formati di dati, come CSV, XML, JSON e XLSX: avvalendosi di algoritmi di *machine learning*, è infatti possibile riconoscere le strutture dati e trasformarle in formati compatibili con altri sistemi, garantendo che le informazioni possano essere facilmente condivise e integrate.

4. Riflessioni conclusive

Le differenti piste di lavoro sopra riportate sono attualmente oggetto di valutazione in merito alla loro concreta applicabilità da parte del gruppo di ricerca di DiDaMa. Certamente l'IA può contribuire ad approfondire la conoscenza delle discrasie semantiche e giuridiche finora rilevate nei dati amministrativi consentendo inoltre di fare emergere analogie ulteriori a quelle attualmente rinvenute quasi esclusivamente sul piano tecnico. Simili risultati sosterebbero il progetto di ricerca DiDaMa verso il conseguimento del proprio obiettivo, contribuendo così a sostenere il processo di inclusione delle PcD.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia per l'Italia Digitale (AGID) (2015). *Codice per l'Amministrazione Digitale*. Documento disponibile all'indirizzo <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2005-03-07;82> (consultato in data 20 maggio 2024).
- Aldinucci M. (2021). *L'Infrastruttura necessaria per creare interoperabilità tra pubbliche amministrazioni*. In *L'amministrazione pubblica con i big data: da Torino un dibattito sull'intelligenza artificiale* (pp. 225-232). Quaderni del Dipartimento di Giurisprudenza dell'università di Torino.
- Besio S. (2020). Ricercare la disabilità. Incontri possibili tra corpo e società. In N. Bianquin, *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita* (pp. 2-10). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Blangiardo G. C. (2021). *Audizione dell'Istat presso il Comitato Tecnico Scientifico dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*. Istat, Roma.
- Camera dei Deputati (2021). *Il tema della disabilità nel contesto normativo italiano ed internazionale*. Documento disponibile all'indirizzo https://documenti.camera.it/leg18/dossier/pdf/AS0201.pdf?_1716650663184 (consultato in data 4 maggio 2024).
- Cardano M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna, I: Il Mulino.
- European Commission (EC) (2017), *New European Interoperability Framework. Promoting seamless services and*

- data flows for European public administrations*. Documento disponibile all'indirizzo https://ec.europa.eu/isa2/sites/default/files/eif_brochure_final.pdf (consultato in data 15 aprile 2024).
- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) (2021), *Il sistema di documentazione dei dati amministrativi in Istat*. Documento disponibile all'indirizzo https://www.istat.it/it/files//2021/10/Il-sistema-di-documentazione-dei-dati-amministrativi_Ebook.pdf (consultato in data 15 aprile 2024).
- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) (2023), *Trasformazione digitale della Pubblica Amministrazione. Metodi per l'interoperabilità per lo sviluppo di e-service*. Documento disponibile all'indirizzo <https://www.istat.it/it/files//2024/01/Trasformazione-digitale-della-Pubblica-Amministrazione-Ebook.pdf> (consultato in data 15 aprile 2024).
- Mont D. (2019). *The Use of Administrative Data for Inclusive Policies*. Documento disponibile all'indirizzo https://www.washingtongroup-disability.com/fileadmin/uploads/wg/Documents/Session_3a.pdf (consultato in data 22 aprile 2024).
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari-Roma: Laterza.

Intelligenza Artificiale e realtà aumentata per un apprendimento inclusivo: il museo virtuale SCANITALY

Michele Domenico Todino, Lucia Campitiello, Alessio Di Paolo

Università degli Studi di Salerno
mtodino@unisa.it, lcampitiello@unisa.it, adipaolo@unisa.it

Abstract

Negli ultimi anni, nell'ambito educativo, è emersa una crescente esigenza di innovare le metodologie didattiche attraverso l'impiego di sistemi di intelligenza artificiale, come le applicazioni di Intelligence Agent e il Natural Language Processing, al fine di rendere i processi di insegnamento-apprendimento più accessibili e inclusivi. La presente ricerca si focalizza sulla creazione di un museo virtuale fruibile attraverso la realtà aumentata, per migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti e promuovere l'inclusione attraverso il BYOD, che si configura come "linguaggio" condiviso in classi eterogenee. La predisposizione di un museo virtuale inclusivo consente agli studenti, guidati dal loro docente, di agire come curatori museali e seguire i principi base dell'esposizione di una collezione di reperti e opere d'arte, secondo criteri tipici della museologia moderna. I visitatori dell'allestimento hanno la possibilità di interagire con i digital assets tramite un assistente virtuale in tempo reale, basandosi sulla potenza di calcolo e di elaborazione di un sistema di intelligenza artificiale generativa, al fine di ottenere informazioni dettagliate e utili a fruire con piacere della mostra.

Parole chiave: Realtà Aumentata, Intelligenza Artificiale Generativa, Digital Assets, Inclusione, Accessibilità.

1. Introduzione¹

La società moderna è caratterizzata da una rapida trasformazione tecnologica, sociale ed economica, che determina significative trasformazioni nelle nostre vite. Questa continua evoluzione genera nuove sfide e ci consente di *abitare* un contesto digitale che facilita in modo esponenziale le modalità di comunicazione, condivisione e apprendimento (Ellul, 2021). L'impiego massiccio di dispositivi tecnologici avanzati ha portato a percepire questi ultimi come estensioni del corpo umano, ridefinendo in modo significativo i concetti tradizionali di spazio e di tempo e consentendo una comunicazione di informazioni istantanee e globali (Sharma & Singh, 2022). Tale fenomeno ha avuto implicazioni sul nostro modo di comprendere la realtà ma anche su come percepiamo la nostra presenza nel mondo digitale. Questo progresso ha coinvolto profondamente anche il settore educativo, evidenziando una necessità nel rinnovare le pratiche scolastiche tradizionali, spesso incentrate su conoscenze indirette e informazioni astratte e decontestualizzate. I mutamenti sociali hanno posto in rilievo la necessità di innovare le metodologie didattiche per rispondere in modo efficace alle esigenze degli studenti attraverso soluzioni didattiche flessibili, come l'utilizzo massiccio di piattaforme digitali utilizzate quali mediatori didattici (Sibilio, 2023). Questa innovazione didattica ha portato anche a un ripensamento del ruolo dell'insegnante, che si è evoluto da trasmettitore di conoscenze a facilitatore dell'apprendimento, evidenziando

1 Il lavoro è frutto della collaborazione scientifica tra gli autori. Tuttavia, la suddivisione del lavoro è la seguente: Michele Domenico Todino è autore del paragrafo 1. "Introduzione" e coordinatore scientifico del lavoro; Lucia Campitiello è autrice dei paragrafi 3. "Il progetto Scanitaly: tra Museo Virtuale e Realtà Aumentata" e 6. "Conclusioni"; Alessio Di Paolo è autore dei paragrafi 2. "L'importanza dell'Intelligenza Artificiale Educativa per l'inclusione" e 6. "Conclusioni".

la necessità di abbandonare metodi didattici obsoleti e di adottare approcci che favoriscano un apprendimento esperienziale (Kolb,1984; Dewey,1986), in grado di stimolare e valorizzare la partecipazione attiva degli studenti.

L'implementazione di tecnologie innovative nell'educazione può fungere da catalizzatore nella progettazione di ambienti di apprendimento interattivi e immersivi, dove gli studenti possano sperimentare in prima persona i concetti studiati, applicando le proprie conoscenze in contesti pratici e reali. Un esempio è dato all'utilizzo delle tecnologie di Extended Reality (XR), in particolare della realtà virtuale (VR) che si è mostrata efficace per migliorare l'apprendimento esperienziale, offrendo agli studenti l'opportunità di immergersi e interagire in un ambiente 3D coinvolgente capace di offrire esperienze multisensoriali che favoriscono un apprendimento significativo (Asad et al., 2021). L'adozione di tecnologie avanzate ha facilitato l'emergere di approcci didattici più flessibili e adattabili, che tengono conto delle specifiche esigenze di ciascun discente. Tali tecnologie permettono agli insegnanti di realizzare percorsi di apprendimento personalizzati, che possono essere calibrati per i diversi stili di apprendimento, in particolare per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali. Questo perché attraverso queste tecnologie è possibile promuovere la «conoscenza oggettiva», intesa come il consenso di un gruppo di persone che percepiscono le cose allo stesso modo, pur nella diversità. Shiftando flessibilmente dalla visione allocentrica tipica dell'uomo ad una visione eterocentrica mediata dal tecnologico (Berthoz, 2011; 2015). I recenti progressi tecnologici, come le applicazioni di Intelligenza Artificiale nell'ambito educativo, mirano a creare ambienti di apprendimento adattivi e personalizzati (Alamri et al., 2021; Chiu et al., 2023;). In particolare, il recentissimo Worldmetrics Report del 2024 mostra come vi sia un incremento nell'utilizzo di sistemi di Realtà Aumentata e Virtuale nei contesti scolastici europei, con una percentuale dell'84% dei docenti che sono a conoscenza di tali sistemi di azione educativa e didattica². Alcune applicazioni dell'Intelligenza Artificiale nell'educazione includono il tutoraggio intelligente, la personalizzazione dell'apprendimento, la valutazione automatizzata e gli ambienti di apprendimento immersivi. In particolare, gli assistenti virtuali offrono un supporto personalizzato che tiene conto delle esigenze individuali degli studenti, migliorando la gestione del tempo e aumentando la motivazione. Essi possono agire come tutor digitali, segretari virtuali, agenti motivatori e mentori, ciascuno con un ruolo specifico per facilitare il processo di apprendimento (Gubareva & Lopes, 2020). In questo contesto, l'accessibilità diventa una componente fondamentale per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità o difficoltà, mirando a un'istruzione di qualità volta a garantire uguali opportunità di apprendimento e di accesso alle risorse educative. In più, come evidenziato dalle indagini UNESCO del 2024, il potenziale educativo e inclusivo di tali sistemi è dato dalla possibilità di essere spesso in open access; dunque, fruibili anche da chi vive situazioni di svantaggio socio-culturale ed economico. Un campo di interesse educativo che ha fatto ausilio delle nuove tecnologie al fine di sensibilizzare i discenti alla comprensione del grande patrimonio culturale del nostro territorio sono proprio i musei. I recenti dati mostrano come più della metà dei musei abbiano investito le loro risorse per la realizzazione di contenuti fruibili online (49%) e/o nella digitalizzazione delle proprie collezioni (48%)³. Il presente contributo intende presentare proprio la progettazione di un ambiente virtuale in cui si intrecciano Intelligenza Artificiale e Realtà aumentata, al fine di favorire processi di carattere inclusivo nonché una maggiore sensibilizzazione verso il patrimonio culturale offerto dal nostro territorio e sconosciuto poiché ospitato in realtà distanti e/o poco accessibili.

2 Si suggerisce la lettura specifica dei dati al link <https://worldmetrics.org/ar-in-education-statistics/> (ultima data di consultazione 30/05/2024).

3 Per maggiori informazioni si suggerisce la consultazione degli ultimi dati presenti al link <https://documenti.camera.it/leg19/documentiAcquisiti/COM07/Audizioni/leg19.com07.Audizioni.Memoria.PUBBLICO.ideGes.29950.15-02-2024-16-20-50.240.pdf>. (ultima data di consultazione 30/05/2024).

2. L'importanza dell'Intelligenza Artificiale Educativa per l'inclusione

Il tema dell'Intelligenza Artificiale (IA), negli ultimi anni, ha trovato l'interesse da parte della ricerca scientifica, soprattutto in relazione all'ambito educativo e alle relative potenzialità e rischi connessi. L'IA, infatti, si configurerebbe quale *medium* in grado di potenziare e consolidare la conoscenza di determinati concetti, nonché favorire l'acquisizione di date competenze mediante l'ausilio di sistemi di ricerca ampi, tipici dell'artificiale (Chen et al., 2020; Cope et al., 2021;). In particolare, un ramo della ricerca è legato al tema dell'*immaginazione cognitiva* (Dong et al., 2020; Raikov, 2021); difatti, attraverso l'utilizzo dell'IA, il discente sembrerebbe essere in grado di assimilare e porre in memoria ciò che si è avuto modo di studiare in precedenza, grazie al ricorso all'IA, così da poterlo riprendere ed utilizzare, di volta in volta, quando necessario, nonché *accrescerlo* con ulteriori informazioni da acquisire successivamente (Bates et al., 2020; Liu et al., 2021).

L'Intelligenza Artificiale, inoltre, grazie alle innumerevoli potenzialità date dalla possibilità di ricercare, generare non solo informazioni, bensì immagini, suoni, grafici, si presenterebbe quale dispositivo in grado di rispondere alle diverse modalità di apprendimento caratterizzanti gli studenti (Gardner, trad. 2010) e adattandosi, di conseguenza, ai diversi stili cognitivi (Samuel et al., 2022). Di conseguenza, un lavoro specifico ed attento fatto sull'Intelligenza Artificiale potrebbe favorire una traiettoria di lavoro utile per operare trasversalmente sulla rappresentazione e sulla capacità di immagazzinamento di dati a breve ed a lungo termine. Lo studio rispetto alla relazione intercorrente tra la IA e educazione apre la possibilità di sviluppare, in aggiunta, competenze in materia di *problem solving* e spinge ad una riflessione ulteriore in riferimento alla possibilità di utilizzare la stessa in diversi rami della didattica (Chao-Fernández et al., 2020).

Ne risulta, dunque, che un lavoro che sia incentrato sull'IA per il potenziamento di determinate abilità, sia utile altresì allo sviluppo di competenze di vita, spendibili nella quotidianità in un'ottica *lifelong e lifewide* (Aoki, 2020). Questo tema sembrerebbe in linea con i dettami dati dall'UE, che pone tra le otto competenze chiave di cittadinanza proprio la "competenza digitale", nonché la "competenza matematica e di base in scienze e tecnologie". Tali competenze implicano la capacità dei discenti di interagire, interconnettersi con le nuove tecnologie, avendo la possibilità di utilizzarle in maniera consapevole al fine di accrescere la propria conoscenza del mondo, realizzare delle piste operative in cui siano effettivamente spendibili al fine di migliorare la propria *agentività*, intesa come capacità di "*produrre effetti formativi ed educativi, facoltà che sembrano essere fortemente condizionate dal senso di efficacia*" (Aiello et al., 2016, p. 18)

Dal 2000 il tema è stato visto con grande interesse, a seguito soprattutto dell'avvento dei *social network*, terreno fertile per una possibile applicazione dell'Intelligenza artificiale (Ligorio, 2022). L'ausilio dell'Intelligenza Artificiale è stato ritenuto utile anche in fase di progettazione di sistemi per migliorare l'intervento didattico. Non è da dimenticare che l'Intelligenza Artificiale, gli strumenti tecnologici, rappresentano mezzi coi quali si *agisce*, e che assumono significato solo nel momento in cui sono inseriti in un progetto educativo ben definito e nel quale il discente abbia un ruolo attivo nel momento in cui gli sia richiesto di partecipare alle attività proposte, rinforzando in tal senso anche la *motivazione* all'apprendimento e la *curiosità* (Chiu et al., 2023; Kalyani, 2024).

Wang (2014), nello specifico, riconosce l'applicabilità dell'IA a livello educativo per implementare in primis *l'apprendimento supervisionato (supervised learning)* poiché alla macchina sono forniti dati sia in input che in output così che possa metterli a confronto. Tale sistema operativo può essere legato al riconoscimento vocale e all'identificazione della scrittura manuale. L'ausilio dell'IA in campo didattico è utile, altresì, per favorire *l'apprendimento non supervisionato (unsupervised learning)*; in questo caso alla macchina vengono forniti solamente dati in input, con lo scopo di ricercare in essi il senso logico, senza ottenere alcuna informazione circa i dati in output. Un esempio di tale meccanica operativa può essere individuato nei motori di ricerca e nei risultati che essi forniscono rispetto ad un dato argomento

ricercato. La macchina restituirà come dati di output solamente quelli importanti ed attinenti alla ricerca effettuata, analizzando solo le informazioni ricevute come input. L'IA, in più, è mediatore educativo anche per favorire *l'apprendimento per rinforzo (reinforcement learning)*, poiché mediante l'assegnazione di *ricompense* al raggiungimento dei risultati voluti e di *punizioni* in caso di errori, l'IA è utilizzabile al fine di incrementare il raggiungimento dell'obiettivo e migliorando, inoltre, le prestazioni della macchina in funzione dei risultati raggiunti in precedenza; applicazioni di questo tipo si riscontrano negli Intelligent Tutoring Systems (ITS) (Wang in Panciroli et al., 2020, p. 4). Nel 2016, ad esempio, è stato introdotto Jill Watson, il primo tutor virtuale mai sviluppato in un corso universitario (Agrusti & Bonavolontà, 2021; Goel et al., 2017).

Un'ulteriore modalità applicativa dell'intelligenza artificiale nel campo didattico può essere data dal Sistema di Tutoraggio Basato sul Dialogo (DBTS). Tale sistema è impostato secondo la prospettiva del *debate*, durante il quale il tutor somministra delle domande al discente, le cui risposte sono registrate al fine di generare feedback utili allo studente per migliorare nel proprio apprendimento. Ulteriore campo di applicazione didattico nel quale si fa largo uso dell'Intelligenza Artificiale per supportare l'apprendimento dello studente è dato dall'Ambiente di Apprendimento Esplorativo (ELE). In tale sistema lo studente è maggiormente libero di esplorare lo spazio virtuale, sperimentare con mano, al fine di costruire conoscenze.

Un sistema, pertanto, che utilizzi l'IA come elemento di supporto e che possa essere utilizzato in didattica per agire con i propri discenti, risulta altamente innovativo e con un grande potenziale inclusivo, in quanto risponde in primo luogo alle esigenze del singolo, nel rispetto del proprio stile cognitivo, secondo un apprendimento che possa definirsi *significativo* (Ausubel, 2004). Il tutto può risultare vantaggioso per l'intero gruppo e non solo per il singolo.

In tal senso, l'Intelligenza Artificiale è uno strumento ad alto potenziale *vicariante* (Berthoz, 2015; Sibilio et al., 2023), fruibile didatticamente per supportare e il docente e lo studente nel processo di insegnamento/apprendimento in maniera motivante. La natura vicariante del virtuale è data proprio dalla capacità di operare secondo una logica funzionale molteplice (vicarianza funzionale) nonché utilizzando spesso un unico mezzo di supporto per svariati compiti (vicarianza d'uso), nonché favorendo l'interscambio comunicativo e di ruoli grazie alla flessibilità consentita dalla mediazione virtuale (vicarianza interindividuale). Proprio a tal proposito, è utile ricordare che la motivazione si sviluppa nel momento in cui risultano soddisfatti tre bisogni: *acquisizione di competenza, costruzione di relazioni significative ed autonomia personale* (Piceci & Barbieri, 2021). Un ambiente di tipo digitale, in tale ottica, e che faccia uso dell'IA può risultare estremamente funzionale allo sviluppo competenze e, di conseguenza, ad incentivare la *voluntas ad discendum*, soprattutto in presenza di alunni/e con Bisogni Educativi Speciali.

L'azione umana, generatrice degli input che permettono di mettere in moto il mezzo, è un chiaro esempio di come la materialità dell'uomo si interconnetta con la virtualità del mezzo, e tale aspetto è altresì interessante nel momento in cui il tentativo non sia solo quello di accrescere una conoscenza, ma sensibilizzare i discenti verso la *cultural heritage*, dunque nella comprensione circa i beni presenti nel proprio territorio e sulle modalità con cui si possa accedere alla loro fruizione, sormontando eventuali barriere presenti ed impedimenti relazionati all'accessibilità. L'importanza di preservare il patrimonio e renderlo fruibile evidenzia un aspetto specifico della specie umana che si presenta tra le varie possibilità attraverso «l'uso della cultura». Molte cose devono essere «disegnate» dalla cultura, non solo fondandosi su di una generica base di conoscenze o di patrimonio culturale comune accumulato nel corso di diverse generazioni, bensì sull'effettiva sensibilizzazione verso l'importanza storico-culturale racchiusa dietro dati reperti (Berthoz, 2011; 2015).

3. Il progetto Scanitaly: tra Museo Virtuale e Realtà Aumentata

I musei virtuali moderni rappresentano un ponte vitale tra il passato e il presente, fungendo da custodi del nostro patrimonio culturale. Essi non solo preservano beni culturali, ma li rendono anche accessibili e comprensibili al pubblico, laddove fisicamente siano presenti barriere che possono ostacolare l'ingresso e l'apprezzamento di questi tesori. Tale ruolo di conservazione è accompagnato da un'importante azione sociale, ove il museo diventa uno spazio che favorisce lo sviluppo del senso di appartenenza, offrendo opportunità uniche per condividere esperienze con altre persone e per imparare insieme attraverso il contatto diretto con opere d'arte e altre testimonianze culturali (Tomassoni & Santangelo, 2021). Nell'attuale scenario sociale, i musei si sono evoluti ben oltre il loro ruolo tradizionale di esposizione di oggetti storici, divenendo centri dinamici di educazione impegnati a rendere il patrimonio culturale fruibile a tutti, indipendentemente da eventuali limitazioni fisiche, economiche o sociali (Nuzzaci et al., 2020). Pertanto, il museo non deve essere visto solo come un luogo statico di esposizione, ma come un ambiente interattivo che stimola la curiosità e l'apprendimento continuo. Creare una relazione sinergica tra cultura e tecnologia, può consentire alle istituzioni scolastiche e museali di creare una rete che coinvolga l'intera comunità verso nuove esperienze di fruizione del patrimonio culturale. Questa visione moderna del museo implica che esso diventi un centro attivo di produzione culturale, dove si sviluppano soluzioni innovative e si promuove l'inclusione digitale, trasformandosi in uno spazio divertente ed interattivo grazie alla digitalizzazione. Pertanto, per mantenere la loro rilevanza nell'epoca digitale, i musei dovrebbero adottare le tecnologie emergenti e incorporarle nelle loro attività espositive ed educative. Un esempio è dato dall'utilizzo della Realtà Aumentata (AR), una tecnologia capace di sovrapporre contenuti virtuali all'ambiente fisico circostante, visualizzando i due come un'unica immagine su uno schermo di uno smartphone. Questo approccio innovativo permette di migliorare l'interazione tra i visitatori e le opere d'arte, favorendo esperienze di visita più immersive e coinvolgenti (Marques & Costello, 2018).

Inoltre, l'utilizzo di strumenti digitali come app interattive e tour virtuali, può ampliare l'accessibilità dei musei, rendendo il patrimonio culturale fruibile a un pubblico più ampio e diversificato. Sulla base di tali considerazioni, la presente ricerca si concentra sulla creazione di un museo virtuale (Di Tore et al., 2022a; Di Tore et al., 2022b; Todino et al., 2022) accessibile mediante l'utilizzo delle tecnologie di Extended Reality (XR), in particolare della realtà aumentata, con l'obiettivo di migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti e promuovere l'inclusione attraverso l'approccio BYOD (Bring Your Own Device), che funge da «linguaggio» condiviso in classi eterogenee. Nella pratica educativa BYOD, gli studenti sono invitati a portare e a utilizzare i dispositivi tecnologici personali (come smartphone o tablet) per finalità educative all'interno dell'ambiente scolastico (Di Tore et al., 2019). Tale metodo è adottato in ambito educativo per sfruttare appieno le potenzialità della tecnologia mobile, sempre più diffusa tra i giovani, per migliorare l'esperienza di apprendimento.

Partendo proprio da tale assunto, nel laboratorio "Teaching Learning Center for Education and Inclusive Technologies: Elisa Frauenfelder", afferente al Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli studi di Salerno, è stata avviata la progettazione di un museo virtuale con l'obiettivo di consentire agli educandi, guidati dai loro docenti, di assumere il ruolo di curatori museali, applicando i principi fondamentali dell'esposizione di una collezione di reperti e opere d'arte secondo i criteri della museologia moderna. In questo contesto, gli studenti possono sviluppare competenze chiave, come la capacità di organizzare e presentare informazioni, nonché di utilizzare tecnologie digitali avanzate. Attraverso il museo virtuale, i visitatori hanno l'opportunità di interagire con i vari *digital assets* dei reperti archeologici scansionati nei vari musei campani aderenti all'iniziativa, tra cui il Museo Archeologico Nazionale del Sannio Caudino, il Museo di Carife, la Fondazione De Chiara De Maio e il Museo Gaetano Filangieri (Fig. 1).



Fig. 1: Scansione dei reperti. <http://www.labh.it/disuff/>

Questo sistema di fruizione virtuale non si limita solo ai confini regionali, ma si estende anche a livello internazionale, includendo il Museo di Müstair in Svizzera presso il Monastero di San Giovanni.

In questo modo, i visitatori del museo virtuale possono interagire con i reperti digitali esposti nella sala museale tramite un assistente virtuale che sfrutta la potenza di calcolo e di elaborazione, secondo la logica di un sistema di Intelligenza Artificiale Generativa (IAG). L'assistente virtuale è in grado di fornire informazioni dettagliate e contestuali sui reperti e sulle opere d'arte esposte, migliorando significativamente la fruizione della mostra (Fig. 2).



Fig. 2: Applicativo progettato che consente la visione dei digital assets scansionati attraverso la sola presenza di un dispositivo mobile ed utilizzabile grazie all'ausilio dell'Intelligenza Artificiale Generativa

Grazie a queste tecnologie, i visitatori possono vivere un'esperienza personalizzata, ricevendo risposte immediate alle loro domande in merito alle opere in esposizione. Pertanto, l'utilizzo di tecnologie innovative, come la realtà aumentata e l'intelligenza artificiale, consentono di creare un ambiente di apprendimento inclusivo, in cui ogni studente può partecipare attivamente indipendentemente dalle proprie abilità tecniche o conoscenze pregresse.

4. Conclusioni

Il progetto Scanitaly non solo si configura quale approccio in grado di offrire nuove modalità di fruizione del patrimonio culturale, ma promuove altresì processi dell'inclusione e l'accessibilità, consentendo ad un pubblico più ampio di beneficiare delle risorse museali in modo significativo e coinvolgente (Di Tore et al., 2023). La possibilità di utilizzare strumenti tecnologici avanzati come il BYOD e gli assistenti virtuali personalizzati offre un ambiente di apprendimento dinamico e interattivo, dove ogni studente può partecipare attivamente a processi di fruizione, ampliamento delle proprie conoscenze, toccando con mano l'inestimabile patrimonio che caratterizza il nostro paese ed in linea con i principi di inclusione museale proposti dalla Carta di Icomos per l'interpretazione e la presentazione dei siti del patrimonio culturale, articolata durante la 16a Assemblea Generale dell'ICOMOS in Québec nel 2008, nonché con i Principi di Siviglia stabiliti nel 2011, che definiscono i cardini internazionali dell'Archeologia Virtuale, ovvero 1) Accesso e comprensione; 2) Fonti di informazione; 3) Attenzione all'ambientazione e al contesto; 4) Conservazione dell'autenticità; 5) Pianificazione per la sostenibilità; 6) Preoccupazione per l'inclusività; 7) Importanza della ricerca, della formazione e della valutazione (To-

dino, 2023). Inoltre, tale modus operandi troverebbe una coerenza con il principio di inclusione sociale definito nel 2016 dall'ICOM a Barcellona.

In questo contesto, il ruolo degli insegnanti si evolve ulteriormente verso facilitatori dell'apprendimento, essendo operatori in grado di guidare gli studenti nella scoperta e nell'interazione con contenuti digitali avanzati. Il progetto dimostra come l'integrazione della tecnologia nell'educazione possa ridurre le barriere e fornire opportunità di apprendimento equo e per tutti i discenti.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Sharma U., & Sibilio M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice? *Italian Journal of Educational Research*, (16), 11-22.
- Agrusti F., & Bonavolontà G. (2021). Artificial Intelligence and Education: the perceptions of the students of the Department of Educational Sciences at Roma Tre University on the concept of Artificial Intelligence. *QTimes*, XIII, 1, 130-145.
- Alamri H. A., Watson S., & Watson W. (2021). Learning technology models that support personalization within blended learning environments in higher education. *TechTrends*, 65(1), 62-78.
- Aoki K. (2020). Technologies for lifelong and lifewide learning and recognition: A vision for the future. *Emerging technologies and pedagogies in the curriculum*, 41-52.
- Asad M. M., Naz A., Churi P., & Tahanzadeh M. M. (2021). Virtual reality as a pedagogical tool to enhance experiential learning: A systematic literature review. *Education Research International*, 2021(7061623), 1-17. <https://doi.org/10.1155/2021/7061623>
- Ausubel D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bates T., Cobo C., Mariño O., & Wheeler S. (2020). Can artificial intelligence transform higher education?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-12.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Berthoz A. (2015). *La vicinanza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Chen L., Chen P., & Lin Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.
- Chao-Fernández R., Gisbert-Caudeli V., & Vázquez-Sánchez R. (2020). Emotional training and modification of disruptive behaviors through computer-game-based music therapy in secondary education. *Applied Sciences*, 10(5), 1796.
- Chiu T. K., Moorhouse B. L., Chai C. S., & Ismailov M. (2023). Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot. *Interactive Learning Environments*, 1-17.
- Cope B., Kalantzis M., & Searsmith D. (2021). Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*, 53(12), 1229-1245.
- Dewey J. (1986). Experience and education. *The educational forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.
- Di Tore S., Todino M. D., & Sibilio M. (2019). L'apprendimento in ambienti di mixed reality Mixed Reality Learning Environment. *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, 26, 151.
- Di Tore S., Caldarelli A., Todino M. D., Beatini V., & Campitiello L. (2022a). Colmare il divario tra Scuola e Storia: il Progetto Scan Italy. *Education Sciences & Society*, 2, 2022, 313-325.
- Di Tore S., Campitiello L., Todino M. D., Iannaccone A., & Sibilio M. (2022b). Education in the metaverse: amidst the virtual and reality. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 6(3).
- Di Tore P. A., Di Tore S., Todino M. D., Schiavo F., Iannaccone A., & Sibilio M. (2023). Accessibilità, Digital Twin e Philosophy of Design: il progetto ScanItaly tra nuove prospettive di accesso al patrimonio storico, artistico e culturale e nuove questioni semiotiche. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 11(2), 035-040.
- Dong Y., Hou J., Zhang N., & Zhang M. (2020). Research on how human intelligence, consciousness, and cognitive computing affect the development of artificial intelligence. *Complexity*, 2020, 1-10.
- Ellul J. (2021). *The technological society*. Vintage.
- Gardner H. (2010). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

- Goel A. K., & Joyner D. A. (2017). Using AI to teach AI: Lessons from an online AI class. *AI Magazine*, 38(2), 48–59.
- Gubareva R., & Lopes R. P. (2020). Virtual Assistants for Learning: A Systematic Literature Review. *CSEDU*, (1), 97-103.
- ICOM (2016). *Museum and Inclusion*. Disponibile all'indirizzo <https://icom.museum/en/research/cultural-democracy-and-inclusion/>.
- Kalyani L. K. (2024). The Machine Will Think: AI in Education. *International Journal of Scientific Research in Modern Science and Technology*, 3(2), 21-26.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, NJ.
- Ligorio M. B. (2022). Intelligenza Artificiale e apprendimento. *Sistemi intelligenti*, 34(1), 21-26.
- Liu S., Wang S., Liu X., Gandomi A. H., Daneshmand M., Muhammad K., & De Albuquerque V. H. C. (2021). Human memory update strategy: a multi-layer template update mechanism for remote visual monitoring. *IEEE Transactions on Multimedia*, 23, 2188-2198.
- Marques D., & Costello R. (2018). Concerns and challenges developing mobile augmented reality experiences for museum exhibitions. *Curator: The Museum Journal*, 61(4), 541-558.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., & Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92.
- Osservatorio Innovazione Digitale nei Beni e Attività Culturali (2023). *L'innovazione digitale nei musei italiani nel 2023*. Disponibile all'indirizzo <https://documenti.camera.it/leg19/documentiAcquisiti/COM07/Audizioni/leg19.com07.Audizioni.Memoria.PUBBLICO.ideGes.29950.15-02-2024-16-20-50.240.pdf>.
- Panciroli C., Rivoltella P. C., Gabbriellini M., & Richter O. Z. (2020). Artificial Intelligence and education: new research perspectives Intelligenza artificiale e educazione: nuove prospettive di ricerca. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(3), 1-12.
- Piceci L., & Barbieri U. (2021). La motivazione nell'apprendimento in ambiente digitale attraverso l'Intelligenza Artificiale-Ubiquità Presenza Distanza. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 1(1).
- Raikov A. (2021). *Cognitive semantics of artificial intelligence: a new perspective*. Singapore: Springer.
- Samuel J., Kashyap R., Samuel Y., & Pelaez A. (2022). Adaptive cognitive fit: Artificial intelligence augmented management of information facets and representations. *International journal of information management*, 65, 102505.
- Sharma S., & Singh R. (Eds.). (2022). *Re-understanding media: Feminist extensions of Marshall McLuhan*. Duke University Press.
- Sibilio M., Di Tore S., Todino M. D., Lecce A., Viola I., & Campitiello L. (2023, July). MetaWelt: Embodied in Which Body? Simplex Didactics to Live the Web 3.0. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 111-119). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Sibilio M. (2023). *La semplicità: proprietà e principi per agire il cambiamento*. Morcelliana.
- Todino M. D. (2024). Augmented reality in education: customization, control, and innovation. *Italian Journal of Health Education, Sport And Inclusive Didactics*, 8(1).
- Todino M. D., Campitiello L., & Di Tore S. (2022). The Use of Archaeological Finds to Realize Digital Assets Through 3D Scanning: From Presence to Distance in Museum Education. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDLDC)*, 13(2), 1-13.
- Tomassoni R., & Santangelo N. (2021). La funzione strumentale della “realtà aumentata” nei processi di rappresentazione, trasmissione e costruzione della conoscenza. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 11(1), 52-70.
- UNESCO (2024). *Global education monitoring report 2024, gender report: technology on her terms*. Disponibile all'indirizzo <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389406?posInSet=1&queryId=cbf8735f-2167-461e-8568-975b9f01a24d>.
- Wang F. (2014). Learning teaching in teaching: Online reinforcement learning for intelligent tutoring. In J. Park, I. Stojmenovic, M., Choi, & F. Xhafa (Eds.), *Future Information Technology. Lecture Notes in Electrical Engineering* (pp. 191-196). Berlin – Heidelberg, DE: Springer.
- Worldmetric (2024). Rapporto Worldmetrics 2024. Disponibile all'indirizzo <https://worldmetrics.org/ar-in-education-statistics/>.

L'autoregolazione emotiva in classe mediante la mindfulness: interventi psico-pedagogico didattici per il benessere a scuola

Teresa Iona

Ricercatore, Università Magna Graecia, Catanzaro (Italy), iona@unicz.it

Fabio Orecchio

Ricercatore Università Pegaso, fabio.orecchio@pegaso.it

Marianna Vaccaro

Dirigente Psicologo Asl Città di Torino, marianna.vaccaro@aslcitytorino.it

Abstract

Il presente studio si propone di indagare gli effetti positivi della mindfulness nei soggetti che presentano un disturbo da deficit di attenzione e iperattività (ADHD) al fine di progettare e implementare interventi efficaci in ambiente scolastico, di incrementare la consapevolezza e la gestione dei propri stati emotivi e la capacità della memoria di lavoro. L'intervento ha incluso 30 bambini di età tra gli 8 e i 10 anni (DS=0.79 e mediana=9) frequentanti scuole del territorio calabrese e siculo, partendo dal frame teorico del protocollo Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) di Kabat-Zinn (1994). I risultati hanno messo in evidenza l'efficacia della mindfulness sulla memoria di lavoro e nella gestione dell'autoregolazione emotiva. Questi sottolineano l'importanza di creare un percorso di azione sistemica educativa sostenibile per gli studenti con ADHD (Wong et al., 2024).

Parole chiave: mindfulness; MBSR; consapevolezza; memoria di lavoro; ADHD.

1. Introduzione

L'abilità di porre attenzione in modo intenzionale, sul momento presente e in atteggiamento non giudicante viene definita mindfulness. Queste componenti permettono alla persona di relazionarsi in modo consapevole alle proprie esperienze, con l'atteggiamento di essere presenti ad esse in modo non critico e non ansiogeno. Numerose ricerche hanno mostrato l'efficacia del programma Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) di Kabat-Zinn (1994), e le scuole, in qualità di agenzie educative, promotrici della salute e del benessere dei ragazzi (OMS, 2017) sta nel tempo divenendo un contesto funzionale capace di accogliere e attivare percorsi basati sulla Mindfulness (Weare & Nind, 2011; Kang et al., 2018). La letteratura mostra che gli interventi di Mindfulness in ambiente scolastico possono essere classificati in tre categorie principali (Felder et al., 2013): universali, adatti a tutti gli studenti, volti a prevenire i comportamenti problema (Ghiroldi et al., 2020); quelli mirati e specifici rivolti a piccoli gruppi con difficoltà psicosociali e quelli intensive (Ghiroldi et al., 2020). Gli interventi basati sulla Mindfulness nelle scuole primarie parrebbero efficaci nel promuovere diverse abilità, tra cui l'autoregolazione (Saltzman & Goldin, 2008), il comportamento prosociale (Viglas & Perlman, 2018), le abilità sociali (Napoli et al., 2005) e la consapevolezza di sé (Wall, 2008), così come incrementare le funzioni esecutive e il senso di autoefficacia (Schonert-Reichl et al., 2015). Essi inoltre si mostrano maggiormente efficaci in alcune fasi dello sviluppo rispetto ad altre (Atkinson & Wade, 2015). Lo studio condotto da Caldiroli e colleghi (2020) ha mostrato come l'uso della mindfulness in un ambiente strutturato come quello scolastico, nei bambini con diagnosi di ADHD, ha aumentato l'attenzione visuo-spaziale, sostenuta e selettiva.

La mindfulness si è ampiamente diffusa negli ultimi decenni negli Stati Uniti per poi raggiungere

anche i Paesi occidentali (Fabbro & Crescentini 2014). Essa porta l'essere umano a concentrarsi su un oggetto, una parte del corpo specifica o il respiro notando come per natura si è orientati a distrarsi o a divagare con il pensiero, accettando ciò che accade e concedendosi di ritornare alla pratica in sé. L'essere "non giudicante" va a diminuire la tendenza al controllo e al lasciare andare le cose affinché la persona possa portare la propria attenzione sul momento presente, facendo spazio e accettando gli eventi positivi e negativi che la vita offre. È stato dimostrato da numerosi studi come già il semplice atto di concentrarsi sul respiro sia in grado di provocare significativi miglioramenti su processi di controllo attentivo (Modesto-Lowe, 2015; Lee et al., 2017) e aiuta a migliorare la regolazione delle emozioni, portando a riconoscerle, accettarle e a non identificarsi con esse, guidando l'individuo a mettere in atto risposte comportamentali ed emotive più adattive e flessibili. Attraverso la pratica si riscontra un cambiamento nella prospettiva del sé, con lo sviluppo di aspetti positivi legati all'autoefficacia, all'accettazione di sé e all'empatia (Brumarescu, 2017; Franco, 2020).

La letteratura mostra l'efficacia della Mindfulness in situazioni quali difficoltà sociali (Scafuto et al., 2022), depressione e ansia (Diaz-González et al., 2018; Carlton et al., 2020; Reangsing et al., 2021), dolore cronico e stress (Dunning et al., 2019), disturbi alimentari, disregolazione emotiva, disfunzione sessuale, abuso di sostanze e ADHD (Klainin-Yobas et al., 2012; Househam, 2016; Cavicchioli et al., 2018; Cairncross et al., 2020). Essa agisce sulla sofferenza mentale causata da rappresentazioni errate della realtà, costruita sulla base della conoscenza delle esperienze passate e dell'anticipazione del futuro (Thera, 1962). La consapevolezza è quindi una pratica che aiuta a liberarsi da queste distrazioni e a limitare l'ambito dell'attenzione a ciò che sta accadendo nel momento presente. Osservare il momento presente e le reazioni della mente, aiuta l'essere umano a modificare le proprie abitudini e la relazione con i propri pensieri (Smalley et al., 2009)

Il disturbo da deficit di attenzione e iperattività, tradotto dall'acronimo inglese Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), è un disturbo del neurosviluppo ad insorgenza infantile che riguarda sia l'area dei comportamenti sia l'area cognitiva. I soggetti sono caratterizzati da persistente disattenzione e/o iperattività motoria e impulsività, con possibili compromissioni nel funzionamento delle aree cognitive comportamentali in relazione a contesti sociali ed emotivi, come l'ambiente scolastico o lavorativo (Mazzocchi, Re & Cornoldi, 2007). Secondo i criteri del DSM-5 (il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali, Quinta Edizione, 2013) per la diagnosi di ADHD il bambino deve presentare durante l'infanzia 6 (o più) sintomi per almeno sei mesi, che rendono problematico l'adattamento scolastico e sociale. Il DSM-5 (2013), inoltre, introduce tre sottotipi clinici per la diagnosi di ADHD: manifestazione con disattenzione predominante se i criteri relativi alla disattenzione sono soddisfatti, ma quelli riferiti a impulsività e iperattività non sono soddisfatti negli ultimi 6 mesi; manifestazione con iperattività/impulsività predominanti se i criteri di iperattività/impulsività sono soddisfatti e i criteri di disattenzione non lo sono negli ultimi 6 mesi; manifestazione combinata se i criteri riferiti sia alla disattenzione sia all'impulsività/iperattività sono entrambi soddisfatti negli ultimi 6 mesi.

Le problematiche del bambino diventano più facilmente oggetto di attenzione e diagnosi con l'ingresso nella scuola primaria, dove entra in contatto con regole da rispettare e la risposta alle richieste ambientali diventa più complessa. I bambini in età scolare fanno fatica a rimanere fermi, sentono spesso l'esigenza di alzarsi, faticano a mantenere l'attenzione costante su un particolare compito e nell'organizzare o pianificare le loro attività. Il percorso scolastico di bambini e ragazzi con ADHD risulta costellato di ostacoli e difficoltà non solo a livello di apprendimento, ma anche per quanto riguarda la socializzazione. Carenze a livello, non solo cognitivo, ma anche relazionale, provocano nei bambini e ragazzi bassa autostima e rinforzo dei comportamenti negativi.

Spesso l'ADHD presenta una concomitanza di malfunzionamenti e sintomi relativi alla diagnosi di altri disturbi, che si aggiungono al nucleo sintomatologico del disturbo da deficit di attenzione/iperattività e contribuiscono allo stato psicopatologico degli individui. La probabilità di comorbidità è stimata essere attorno al 50% (Guidetti & Galli, 2006). Tre sono i principali cluster a cui gli autori rimandano

i disturbi più frequentemente legati all'ADHD: disturbi del comportamento, disturbi ansiosi e dell'umore e disturbi del linguaggio e dell'apprendimento (Reale et al., 2017).

I ricercatori concordano nel ritenere che il disturbo da deficit di attenzione/iperattività abbia un'eziologia multifattoriale, comprendendo cause biologiche, neurobiologiche e ambientali (Le Heuzey, 2019).

Alcuni studiosi, il cui contributo si può annoverare tra i modelli neurocognitivi, si sono incentrati sugli endofenotipi, considerati indici quantificabili ed ereditabili, quali ad esempio la ridotta capacità di tollerare l'attesa, il deficit di analisi temporale, le difficoltà incontrate a livello della memoria di lavoro (Castellanos & Tannock, 2002). I bambini con un Disturbo da deficit di attenzione/iperattività, mostrano persistenti pattern di disattenzione, impulsività e iperattività, oltre che difficoltà nella gestione delle proprie emozioni e di adattamento alle richieste dell'ambiente con conseguenze negative sul loro benessere psicologico e sociale in più contesti. Il Disturbo da deficit di attenzione/iperattività, è un disturbo cronico del neurosviluppo che colpisce il 3-7% dei bambini in età scolare ed è caratterizzato da uno sviluppo inappropriato dei livelli di attenzione, iperattività e impulsività (APA, 2013). Il disturbo è quindi ad insorgenza infantile, ma perdura per tutto il corso della vita dell'individuo, portando a compromissioni nelle funzioni che ricadono sul funzionamento sociale, scolastico o lavorativo. Data la complessità delle manifestazioni sintomatologiche dell'ADHD, gli interventi terapeutici proposti sono molteplici e si prevede che siano personalizzati in base all'età e alla gravità dei sintomi del soggetto. I trattamenti più frequentemente utilizzati per ridurre i sintomi dell'ADHD sono i farmaci (come il metilfenidato) o l'utilizzo di interventi psicosociali evidence-based (comportamentali). Entrambi gli approcci risultano avere dei limiti nella mancanza, ad esempio, di effetti significativi nel migliorare i deficit delle funzioni esecutive (ovvero, le capacità cognitive coinvolte nell'iniziazione, pianificazione, organizzazione e regolazione dei comportamenti; Jarrett, 2013; Steeger et al. 2016; Bunford et al., 2017). I genitori dei bambini con ADHD sembrano inoltre preferire trattamenti che non implicino l'uso dei farmaci, ma allo stesso tempo gli interventi sul comportamento, utilizzati in alternativa o in concomitanza, sembrano avere risultati differenti sui diversi soggetti e quindi essere di difficile generalizzabilità (Rajwan et al., 2012). Per queste motivazioni negli ultimi anni gli studiosi sono sempre più alla ricerca di metodi alternativi o integrativi per trattare il disturbo da deficit di attenzione e iperattività e tale ricerca sembra vertere sempre più sull'elezione della mindfulness come un possibile metodo di intervento. La meditazione di consapevolezza pone al centro la capacità di autoregolare l'attenzione, al fine di imparare ad agire in maniera più efficace sulla quotidianità, evitando di mettere in atto reazioni comportamentali automatiche, schemi mentali ripetitivi, pregiudizi e ruminazioni mentali a volte causa di sofferenza fisica e mentale (Fabbro & Crescentini, 2016). È per questi benefici sul benessere psicologico che questa pratica ha avuto una così rapida diffusione sia in contesti clinici sia in quelli non-clinici. L'interesse della ricerca psicologica e neuro scientifica sugli effetti della mindfulness è notevolmente aumentato negli ultimi due decenni e l'implementazione di programmi e training (MBSR, MBCT) basati sulla pratica ha permesso di sperimentarne gli effetti nella cura di diversi problemi fisici, psicologici e di disturbi legati all'apprendimento, quale, ad esempio, l'ADHD. Recentemente studi su persone adulte hanno mostrato un'influenza positiva della pratica in ambiti cognitivi e psicologici quali attenzione, memoria, funzioni esecutive (Jha, Krompinger & Baime, 2007; Zeidan et al. 2010; Chiesa, Calati & Serretti, 2011). Arch e Craske (2006) così come gli studi condotti da Chambers et. al. (2009) e Jain et al. (2007) hanno evidenziato l'importanza dell'utilizzo della mindfulness nella regolazione delle emozioni; Haimerl e Valentine (2001) e Campanella et al. (2014) nella personalità e carattere (tutti aspetti che risultano deficitari nel disturbo da deficit di attenzione/iperattività).

A partire da tali considerazioni si è deciso nel presente studio pilota di provare ad applicare il protocollo Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) di Kabat-Zinn (1994), in due istituti di scuola primaria (uno siculo e uno calabro), per osservare l'impatto che il protocollo ha sulla memoria di lavoro e l'autoregolazione delle emozioni (intesa come maggiore consapevolezza dei segnali del proprio corpo prima di scegliere di agire) nei bambini con Disturbo da Deficit dell'Attenzione/Iperattività (ADHD).

La meditazione centrata sulla consapevolezza secondo Fabbro e Crescentini (2016) pone le proprie radici nelle antiche memorie della religione buddhista e si compone di tre azioni importanti: la consapevolezza del respiro, l'osservazione del corpo e degli stati della mente. La prima pratica consiste nel focalizzare l'attenzione sul respiro che entra ed esce dalle narici; il respiro deve fluire in maniera spontanea, non deve essere controllato. La seconda consiste nell'osservare e porre attenzione alle diverse parti del proprio corpo e alle sensazioni che ne derivano; la terza pratica infine consiste nell'osservare la natura della propria mente, i propri pensieri, fantasie o ricordi e lasciarli andare così come sono arrivati, accettandoli sia che siano negativi sia che siano positivi. La meditazione mindfulness, quindi, consiste in un insieme di procedure atte ad "allenare" e sviluppare la consapevolezza durante la pratica meditativa con lo scopo di estenderla a ogni aspetto della vita. La persona che la pratica è portata ad avere un atteggiamento non-giudicante, a praticare la gentilezza verso sé e gli altri, al fine di ridurre la tensione al controllo, facilitare la nascita della compassione e lo sviluppo della capacità di abbandonarsi alla vita, di non attaccarsi alle cose, ma di lasciare andare (Fabbro et al., 2018). Il praticante inoltre deve osservare i possibili pensieri distraenti dalla meditazione e riportare l'attenzione al momento presente, "al qui e ora"; solo in questo modo sviluppa una nuova condizione psicologica: la presenza mentale. Quest'ultima condizione rende più consapevoli del proprio corpo e della propria mente, permettendo di osservare il continuo flusso di sensazioni, pensieri, emozioni, ricordi e fantasie che attraversano la mente, senza che avvenga un'identificazione con essi e interrompendo l'automatizzazione dei comportamenti. La meditazione permette di concentrare l'attenzione sulla propria esperienza, processi mentali e modi di comportarsi nella vita quotidiana. Numerosi autori, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, hanno discusso sulla possibile applicazione della mindfulness in ambito medico e psicologico (Naranjo & Ornstein, 1972; Shapiro & Walsh, 2008).

2. Campione e Metodologia della ricerca

La ricerca è stata condotta in due scuole primarie una sita nella regione Calabria e l'altra in Sicilia, coinvolgendo un campione di 30 bambini (11 femmine e 19 maschi) di età compresa tra gli 8 e i 10 anni di età ($ds=0.79$ e $mediana=9$), in possesso di diagnosi di Disturbo di Attenzione e Iperattività – ADHD, frequentanti rispettivamente le classi terza e quarta.

Il consenso alla ricerca è stato richiesto dai rispettivi presidi, previo invio modulo ad hoc a ciascuna famiglia individuata per lo studio pilota.

Il possesso della certificazione ha permesso di avere dei punteggi di baseline relativi alla memoria di lavoro mediante le prove appartenenti all'Indice Memoria di Lavoro (IML) rilevato dalla somministrazione del test intellettuale WISC IV- Wechsler Intelligence Scale for Children, 4th Edition (Wechsler, 2003), utilizzato in età evolutiva tra i 6 e i 16 anni di età. La WISC-IV presenta una grande facilità di somministrazione ed, inoltre, permette di ottenere insieme ad un quoziente intellettuale totale (QI) anche valori distinti che identificano eventuali punti di forza e di debolezza, fra cui quattro indici compositi: comprensione verbale (ICV), ragionamento percettivo (IRP), memoria di lavoro (IML) e velocità di elaborazione (IVE). Nello specifico per rispondere all'ipotesi iniziale della ricerca sono stati osservati i punteggi pre-intervento, relativi alle prove: Memoria di Cifre (prova n.3), Riordinamento lettere e numeri (prova n.7) e ragionamento aritmetico (prova supplementare n.8). Nella prima prova (memoria di cifre) il bambino deve ripetere delle sequenze di numeri nello stesso ordine in cui sono presentati dal clinico e successivamente deve seguire il criterio dell'ordine inverso. Nel riordinamento di lettere e numeri, il soggetto, dopo aver ascoltato le sequenze di lettere e numeri presentate oralmente dal clinico, ripete prima i numeri in ordine crescente e poi le lettere in ordine alfabetico. Nella prova del ragionamento aritmetico viene richiesto al minore la risoluzione a mente di problemi aritmetici letti dal clinico. Successivamente, dopo aver applicato il protocollo Mindfulness-Based Stress Reduction- MBSR (Ka-

batZinn, 1994), il valore dell'Indice di memoria di lavoro della WISC-IV- Wechsler Intelligence Scale for Children, 4th Edition (Wechsler, 2003) è stato ottenuto mediante la ri-somministrazione delle singole prove dallo psicologo scolastico dei rispettivi istituti scolastici coinvolti nella ricerca.

Di seguito si riportano in ordine crescente, le immagini delle specifiche prove utilizzate (Fig. 1):

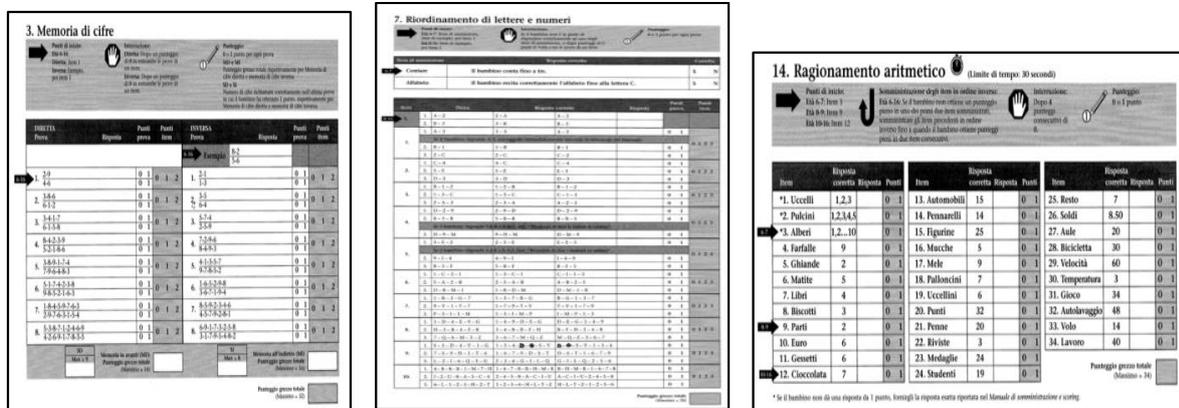


Fig. 1: Le immagini rappresentano le tre prove della WISC-IV che permettono di valutare l'Indice di Memoria di Lavoro-IML (Copyright © ; Wechsler, 2003)

Per valutare la consapevolezza aperta o ricettiva nel portare l'attenzione su ciò che sta avvenendo nel qui ed ora e la capacità del minore di stare nel momento presente è stata utilizzata e somministrata la Mindful Attention Awareness Scale - MAAS (Brown et al., 2003), una scala composta da 15 items (Tab.1). Tramite una scala likert 1- 6 si chiede al minore di indicare quanto frequentemente o raramente si verificano le affermazioni lette dal somministratore. Per la compilazione del questionario è necessario circa 10 minuti di tempo. Essa è stata somministrata prima dell'intervento e poi nuovamente dopo l'intervento. Le singole domande presenti sul questionario sono state lette dai conduttori del training. Per misurare la scala MAAS, occorre semplicemente calcolare la media dei 15 items. I punteggi più alti riflettono più alti livelli di disposizione alla Mindfulness.

	1 Quasi sempre	2 Molto spesso	3 Frequente	4 A volte	5 Raramente	6 Quasi mai
Mi capita di avere qualche emozione e di esserne consapevole solo tempo dopo averla provata.						
Rompo o dimentico le cose per mancanza di attenzione, distrazione o pensando a qualcos'altro.						
Trovo difficile restare concentrato su quello che accade nel qui ed ora.						
Tendo a camminare velocemente per arrivare alla meta senza prestare attenzione lungo la strada.						
Non avverto le sensazioni di tensione fisica o di fastidio finché queste non attirano necessariamente la mia attenzione						
Dimentico il nome di una persona quasi subito dopo averla sentita.						
Mi sembra di agire "automaticamente" senza molta consapevolezza di ciò che sto facendo.						
Eseguo di corsa tutte le attività quotidiane senza prestare attenzione.						
Sono talmente concentrato sull'obiettivo che voglio raggiungere che perdo il contatto con quello che sto facendo al momento per arrivarci.						
Svolgo un lavoro o un compito in modo automatico, senza essere consapevole di quello che sto facendo.						

Mi ritrovo ad ascoltare qualcuno con un orecchio facendo un'altra cosa contemporaneamente.						
Guido con il pilota automatico e poi mi chiedo come mai sono andato in quel luogo.						
Mi preoccupo del passato e del futuro.						
Mi ritrovo a fare delle cose senza consapevolezza.						
Faccio uno snack e non mi rendo conto che sto mangiando.						

Tab. 1: Questionario MAAS- Mindful Attention Awareness Scale (Brown et al., 2003)

A tal proposito per la ricerca è stato utilizzato il programma Mindfulness-Based Stress Reduction – MBSR (KabatZinn, 1994; 2006) strutturato in otto incontri di gruppo di circa due ore l'uno con cadenza settimanale, con supporto di tracce audio e materiali cartacei/slide. Ogni incontro ha previsto un momento iniziale psicoeducativo, relativo ai meccanismi psicofisiologici di risposta allo stress, seguito dall'insegnamento di pratiche di meditazione con concentrazione sul respiro, sulle diverse parti del corpo e sui contenuti mentali, pratiche consapevoli dello yoga (Hata-yoga) e pratiche di meditazione camminata. Lo Hata-yoga consiste nell'esecuzione di varie posizioni mantenute per un certo tempo, le quali comprendono delicati stiramenti dei muscoli e delle giunture, eseguiti lentamente e con una continua attenzione al respiro e alle sensazioni. La meditazione camminata prevede di concentrarsi sull'esperienza del camminare nel momento in cui si compie tale azione, senza focalizzarsi su dove si sta andando.

Nel primo incontro è stato spiegato a ciascun bambino la motivazione della partecipazione al corso MBSR e gli obiettivi che si volevano raggiungere. Nella seconda lezione è stata introdotta la meditazione seduta (su sedia o pavimento), nucleo fondante del programma, mentre negli incontri successivi sono state avviate le pratiche meditative sopra citate, per ultima lo yoga consapevole, per cui è necessario aver acquisito una minima dimestichezza nel porre attenzione al respiro e al proprio corpo, lasciando andare i pensieri che vengono alla mente. I bambini sono stati guidati ad assumere sempre maggior consapevolezza di sé, del proprio corpo e della propria mente ed invitati ad estendere la pratica di mindfulness anche a casa (l'impegno giornaliero prevede una durata di circa 45 minuti) mediante tracce audio registrate fornite alle famiglie e da condividere nel gruppo le esperienze maturate durante la meditazione.

Nel MBSR, è previsto un momento di accoglienza e psicoeducativo, rispetto a temi psicologici e neuropsicologici e un momento finale di condivisione, intervallati dall'uso di slide e immagini, che hanno permesso ai bambini di approfondire la conoscenza del proprio corpo e dell'influenza che la mente ha sul loro stato di salute. Durante il percorso i partecipanti hanno appreso le pratiche di mindfulness per comprendere più a fondo se stessi e i meccanismi e i condizionamenti che li fanno irritare o essere disattenti. Inoltre il programma ha portato i partecipanti a riconoscere gli errori e a reagire con gentilezza e atteggiamento equanime di fronte a questi, alle emozioni, al dolore e al malessere, imparando a stare nella sofferenza, a stare nel momento presente. È stata spiegata loro l'importanza del respiro per la meditazione e la guarigione, principio fondante della pratica. Il respiro accompagna ogni momento e ogni esperienza della vita e cambia in rapporto all'attività che viene svolta o all'emozione provata. Esso può essere parzialmente controllato e osservato durante la pratica meditativa, la quale permette, familiarizzandoci, di essere più flessibili, di allenare l'attenzione e la consapevolezza nella vita quotidiana. Durante la pratica è stato consigliato anche di fare attenzione alle sensazioni nel corpo che accompagnano il respiro momento per momento: "osserva il respiro che entra ed esce dalle narici o che fluisce nella pancia, che si alza o si abbassa"; "immagina che la tua pancia sia come un palloncino che si gonfia e poi si sgonfia". Nel programma MBSR si è preferito utilizzare quest'ultima tecnica, in quanto la pancia è considerata essere il centro di gravità del corpo e lontana dalla turbolenza dei pensieri della

mente; inoltre le esperienze riportate dai bambini mostrano, in seguito alla pratica, un loro maggior rilassamento. La consapevolezza del respiro aiuta a calmare il corpo e la mente, ad avere una maggior chiarezza delle cose, nonché una prospettiva più vasta, proprio perché si è più attenti e svegli. Una volta acquisita la capacità di porre attenzione al respiro durante la meditazione, questa può essere estesa alla vita di tutti i giorni, portando i pazienti ad essere più presenti nel qui ed ora. Nella meditazione di consapevolezza la mente deve essere aperta e ricettiva, solo così l'apprendimento e la trasformazione sono possibili. Alla base dei principi della mindfulness vi è l'importanza di osservare e fare attenzione alle cose così come sono, nell'ottica che la guarigione non richieda trasformazione, ma accettazione. Il lavoro della consapevolezza richiede energia e dedizione e l'atteggiamento con cui ci si accosta alla pratica ne determina i benefici a lungo termine ((Kabat Zinn, 2003; 2013; Williams & Kabat-Zinn, 2013). Per questo motivo sono stati rispettati nella ricerca i principi fondamentali della pratica secondo Kabat-Zinn, noti come sette aspetti dell'atteggiamento: non giudizio, pazienza, mente del principiante, fiducia, non cercare risultati, accettazione e lasciar andare. Ognuno di questi dipende dall'altro. Gli individui tendono a categorizzare la propria esperienza in base a giudizi, innescando una serie di reazioni meccaniche. Alcune cose, persone, eventi vengono classificati all'interno della mente di ciascuno, come "buoni" o "cattivi", se fanno stare bene o stare male e questo provoca diversi comportamenti o atteggiamenti in base alle sensazioni ed emozioni provate. Infatti, uno dei principi alla base della pratica della mindfulness è l'importanza di rendersi conto di questo costante flusso di giudizi e di reazioni interne ed esterne, con l'obiettivo di portare il praticante a distaccarsene, assumendo una posizione di "non giudizio". L'obiettivo è quello di osservare e successivamente lasciare andare i pensieri giudicanti. Durante la pratica di consapevolezza viene coltivata la pazienza nei confronti del proprio corpo e della propria mente, si cerca di lasciare spazio all'esperienza che si sta vivendo. Non c'è ragione di irritarsi perché la mente è costantemente occupata a giudicare o perché ci si sente tesi, agitati o ancora perché si crede di non aver ancora raggiunto alcun risultato.

La pazienza nasce dalla comprensione e dall'accettazione del fatto che le cose hanno un loro naturale tempo di maturazione ((Kabat Zinn, 2003; 2013; Williams & Kabat-Zinn, 2013). Quando la mente è in uno stato di agitazione, la pazienza agevola il processo di accettazione del vagabondaggio della mente, portando alla comprensione che non occorre riempire ogni momento della vita con pensieri o azioni.

È stato insegnato ai bambini il terzo principio fondamentale: coltivare la "mente del principiante", ovvero la capacità di guardare ogni cosa come se lo si facesse per la prima volta. Ciò ha permesso loro di apprendere la modalità per essere liberi da aspettative basate su precedenti esperienze, di essere aperti alle novità, in cui nessun momento è uguale a un altro. Il quarto principio, spiegato è stato l'aver fiducia nelle proprie esperienze e sensazioni. Ad esempio durante la pratica dello yoga si è rivelato funzionale per i bambini ascoltare il proprio corpo, per non assumere posizioni che potrebbero creare un danno piuttosto che dare giovamento. Obiettivo è stato far apprendere loro come diventare la propria personale guida e assumersi la responsabilità di sé stessi; riponendo fiducia nella propria persona affinché possa essere più semplice estenderla anche agli altri. I bambini gradualmente sono stati portati a non praticare la meditazione per uno scopo, ma indotti al "non fare" al "non cercare risultati" (quinto principio), riconducendo la loro attenzione al momento presente e portati a seguire il sesto principio, accettando le sensazioni provate nel qui ed ora. Ogni cambiamento passa attraverso l'accettazione; solo essendo consapevoli di ciò che si sta vivendo, delle proprie emozioni, sensazioni e non cercando di forzare le situazioni, si può vedere come stanno le cose e si riesce trasformarle gradualmente. Il settimo e ultimo importante principio della meditazione di consapevolezza che è stato impartito loro è il "lasciar andare". Ci sono pensieri, sentimenti, situazioni che, se piacevoli, si vorrebbero trattenere e vengono spesso rievocati alla mente, ma allo stesso modo ci sono emozioni, esperienze dolorose, spiacevoli che si tentano di evitare, al fine di proteggersi. La meditazione di consapevolezza ha insegnato loro a lasciare che l'esperienza sia quello che sia, semplicemente osservandola, stando nella consapevolezza, e lasciando andare.

È stato spiegato loro mediante immagini e video che la mindfulness presuppone la messa in pratica anche di alcune qualità quali: non nuocere, generosità, gratitudine, tolleranza, perdono, gentilezza, compassione, gioia empatica ed equanimità. Notare la mancanza di esse è un primo passo verso la consapevolezza e la trasformazione del proprio sé. È stato inoltre richiesto loro un forte impegno nel lavoro su di sé e abbastanza autodisciplina per perseverare nella pratica quando si presentano delle difficoltà e spiegato l'importanza del mantenere una certa continuità per raggiungere dei risultati, questo implica trovare il tempo per dedicarsi alla meditazione anche a casa.

Al gruppo di bambini selezionato ad hoc per la partecipazione all'intervento è stata messa a disposizione dalla scuola un'aula specifica. Essi, previa autorizzazione delle insegnanti e dei dirigenti scolastici, si sono ritrovati per otto settimane con cadenza settimanale dalle 11:00 alle 12:00. Nella tabella 2 sottostante si riporta nello specifico il contenuto del programma MBSR utilizzato sessione per sessione.

Temi degli Incontri	Esercizi Mindfulness	Spiegazione educativa	Compiti a casa
1. Il pilota automatico: non giudizio	<ul style="list-style-type: none"> - 3 min di spazio per respirare - Esercizi di sollevamento - Scansione corporea 	<ul style="list-style-type: none"> - Spiegazione Mindfulness per l'ADHD - Introduzione ai metodi per integrare la Mindfulness nella vita di tutti i giorni: Supporto, Struttura e Strategia (3S's) - Compilazione MAAS 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 min di spazio per respirare - Prestare attenzione alle attività di "routine" - Mangiare in modo consapevole - Opzionale: Scansione corporea
2. Affrontare le barriere: la pazienza	<ul style="list-style-type: none"> - Scansione corporea 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzo di immagini per dimostrare la relazione tra pensieri e sentimenti 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 min di spazio per respirare - Attenzione alle attività di "routine" - Scansione corporea - Consapevolezza dei momenti piacevoli
3. Mindfulness del respiro: mente partecipante	<ul style="list-style-type: none"> - Meditazione seduta con attenzione sul respiro - 3 min di spazio per respirare - Meditazione seduta con attenzione al respiro e al corpo 	<ul style="list-style-type: none"> - Esplorazione dell'applicazione delle 3S - Esercizi visivi per dimostrare la differenza tra osservazione e interpretazione e per discutere l'accordo con input sensoriali 	<ul style="list-style-type: none"> - 3-min di spazio per respirare - Yoga sul pavimento o meditazione seduta - Consapevolezza di eventi spiacevoli
4. Restare presenti: fiducia in esperienze e sensazioni	<ul style="list-style-type: none"> - 3 min di spazio per respirare - Pratica di Yoga sul pavimento - Meditazione camminata - Meditazione seduta con attenzione al respiro, al corpo e ai suoni 	<ul style="list-style-type: none"> - Esplorazione degli eventi piacevoli con attenzione ai sentimenti, pensieri e sensazioni corporee ad essi correlati 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 min di spazio per respirare - Meditazione seduta - Consapevolezza dei 3 principali sintomi dell'ADHD
5. Permettere e lasciare essere: non fare	<ul style="list-style-type: none"> - 3 min di spazio per respirare - Meditazione camminata - Meditazione seduta con attenzione al respiro, corpo, suoni, pensieri e sentimenti 	<ul style="list-style-type: none"> - Esercizi focalizzati sul riconoscimento e accordo dei principali sintomi dell'ADHD - Riflessione sulle intenzioni per partecipare - Spiegazione educativa riguardo alla reazione versus la risposta in situazioni stressanti e quando i sintomi dell'ADHD sono gravi 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 min di spazio per respirare - Meditazione seduta o Yoga in piedi
6. Comunicazione Consapevole: accettazione Giorno del silenzio	<ul style="list-style-type: none"> - 3 min di spazio per respirare "coping" - Pratica dello yoga in piedi - 3 min di spazio per respirare - Esercizi di meditazione - Pranzo e pausa in silenzio 	<ul style="list-style-type: none"> - Esercizi di consapevolezza nell'ascoltare e parlare - Esercizi di comunicazione non-verbale 	<ul style="list-style-type: none"> - Consapevolezza delle difficoltà di comunicazione - 3 min di spazio per respirare - Meditazione seduta o yoga in piedi - Consapevolezza nell'ascoltare e parlare
7. Prenditi cura di te stesso: lasciare andare	<ul style="list-style-type: none"> - Meditazione seduta con attenzione al respiro, al corpo, ai suoni, ai pensieri, alle emozioni, una consapevolezza spontanea 	<ul style="list-style-type: none"> - Esercizi per imparare a prenderti cura di te stesso, esaminando come migliorare l'equilibrio nella vita di tutti i giorni 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 min. di spazio per respirare - Praticare senza i CD - Riflessione sul programma
8. Il resto della tua vita: qui ed ora	<ul style="list-style-type: none"> - 3-min di spazio per respirare - Scansione corporea - 3-min di spazio per respirare 	<ul style="list-style-type: none"> - Riflessione sul training - Mantenimento della pratica - Compilazione MAAS 	<ul style="list-style-type: none"> - Fare un piano di azione

Tab. 2: Contenuto del programma MBSR per sessione

La settimana successiva al termine dell'intervento sono state somministrate le tre prove dell'Indice Memoria di Lavoro della WISC-IV Wechsler Intelligence Scale for Children, 4th Edition (Wechsler, 2003).

3. Risultati

Il disegno di ricerca è di tipo within group con misure ripetute sulle singole variabili considerate. La ricerca mostra come l'esperienza di mindfulness all'interno del contesto scolastico sia risultata efficace nell'incremento della memoria di lavoro e della capacità di consapevolezza e conoscenza/autoregolazione delle proprie emozioni.

Nella fase iniziale di trattamento si è verificato se i due gruppi di allievi certificati fossero simili. Nel test iniziale WISC-IV si mantiene l'ipotesi che i due gruppi di allievi certificati provenienti da due scuole diverse siano statisticamente simili dal punto di vista delle caratteristiche, ma soprattutto dell'Età e dell'Indice Memoria di Lavoro, come mostrato nel test non parametrico di Test U di Mann-Whitney. Si mantiene l'ipotesi nulla e dunque si assume che i gruppi siano simili dal punto di vista delle due variabili principali: età e memoria (Fig.2).

	Ipotesi nulla	Test	Sig.	Decisione
1	La distribuzione di età è la stessa sulle categorie di Assegnato	Test U di Mann-Whitney a campioni indipendenti	,512 ¹	Mantieni ipotesi nulla
2	La distribuzione di WISC IV Memoria di Lavoro sommatore delle tre prove di memoria di lavoro è la stessa sulle categorie Assegnato	Test U di Mann-Whitney a campioni indipendenti	,806 ¹	Mantieni ipotesi nulla

Le significatività asintotiche sono visualizzate. Il livello di significatività è ,05.

¹Per questo test viene visualizzata la significatività esatta.

Fig. 2: Ipotesi nulla mantenuta per Età e Memoria di lavoro

Si è verificata l'ipotesi che le stesse unità statistiche sono differenti dopo avere applicato l'esperienza del percorso di mindfulness, confermato dal Test T per due campioni appaiati e dal Test dei ranghi di Wilcoxon (Fig.3).

	Ipotesi nulla	Test	Sig.	Decisione
1	La mediana delle differenze tra VAR00008 e VAR00009 è uguale a 0.	Test del segno per ranghi di Wilcoxon a campioni correlati	,000	Rifuta l'ipotesi nulla

Le significatività asintotiche sono visualizzate. Il livello di significatività è ,05.

Fig. 3: Ipotesi nulla differenze dopo applicazione protocollo MBSR

I valori del T-test (29) = -13,786 p < .001 dimostrano che si è riscontrata una differenza significativa tra la prima e la seconda somministrazione Test WISC-IV, con probabilità statistica significativa in tutto il gruppo (Fig. 4). La media è cresciuta a testimonianza dell'incidenza del trattamento.

Statistiche campioni accoppiati

	Media	N	Deviazione Standard	Media errore standard
Coppia 1 VAR00008	67,4333	30	7,61434	1,39018
VAR00009	89,7333	30	3,70399	,67625

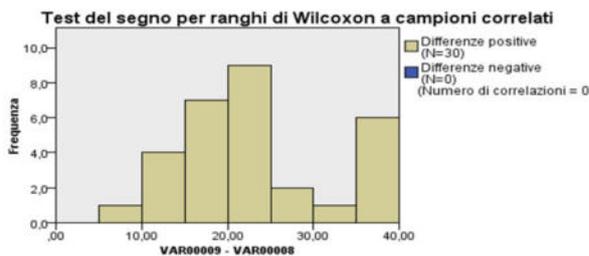
Test campioni accoppiati

	Differenze accoppiate					t	gl	Sign. (a due code)
	Media	Deviazione Standard	Media errore standard	Intervallo di confidenza della differenza 95%				
				Inferiore	Superiore			
Coppia 1 VAR00008 VAR00009	-22,30000	8,85963	1,61754	-25,60824	-18,99176	-13,786	29	,000

Fig. 4: Test Campioni accoppiati e differenze accoppiate

In sintesi, i trattamenti effettuati, compresa l'ANOVA, dimostrano, infatti, come la variabile indipendente "Trattamento mindfulness" abbia influito sui due gruppi di soggetti certificati in maniera analoga. E questo appare un primo risultato importante.

La variabile WISC-IV appare accresciuta in riferimento alla media e la crescita ha riguardato ciascuno dei due gruppi interessati, senza incidenza della provenienza geografica della scuola da cui sono stati prelevati i campioni. Ciò è testimoniato anche dall'elevatissima correlazione tra WISC-IV e Test MAAS.



Numero di casi totale	30
Statistica del test	465,000
Errore Standard	48,588
Statistica test standardizzata	4,785
Sign. Asintotica (test a 2 vie)	,000

Fig. 5: Test del segno per ranghi di Wilcoxon e campioni correlati

4. Conclusioni

La meditazione di consapevolezza è sempre più utilizzata in programmi mindfulness volti alla cura di sofferenze fisiche o mentali. Vi sono infatti sempre più evidenze che la mente abbia una connessione con il corpo e possa influenzare il corso di alcune malattie. Numerosi studi scientifici oggi si incentrano sul mostrare come esperienze di vita stressanti influiscano sull'attività del sistema immunitario, presupponendo una connessione fra quest'ultimo e il cervello (Kielcot-Glaser et al., 2011). Gli studi condotti da Seligman e colleghi (2002) hanno mostrato come le persone pessimiste, che si vedono in balia degli eventi, abbiano una maggior suscettibilità alla malattia e allo sviluppo di sintomi fisici rispetto a persone con un atteggiamento ottimista. Gli stessi ricercatori hanno dimostrato, attraverso uno studio condotto con persone malate di cancro, come esista una connessione tra stile attributivo e durata della vita: le persone pessimiste vivono di meno (Seligman et al., 1990; Jon Kabat-Zinn, 2013). Un effetto molto potente sulla salute sembra essere dato dalla self-efficacy (senso di efficacia), che consiste nell'aver fiducia nelle proprie capacità e nella convinzione di poter esercitare un certo controllo sugli eventi della propria vita, anche di fronte a circostanze impreviste e stressanti (Bandura, 1997a; 2000). Alcuni studiosi hanno, inoltre, dimostrato come vi sia una connessione tra emozioni prosociali e salute (Chon et al., 2009; Friedrickson & Joiner, 2020). La consapevolezza che viene acquisita nella meditazione mindfulness è concepita come espressione di gentilezza e compassione, che possono approfondirsi con la costanza nella pratica e portare a una riduzione nei sintomi della malattia (Condon et al., 2013). Praticando la meditazione di consapevolezza, pertanto, si può divenire più consapevoli dei propri pen-

sieri ed emozioni e delle loro conseguenze fisiche, psicologiche e sociali. Riuscendo a osservare la tossicità di alcuni pensieri, convinzioni o comportamenti è possibile agire per diminuire l'effetto negativo che provocano.

I punteggi ottenuti dalla somministrazione della MAAS mostrano come mediante l'utilizzo della mindfulness è stata acquisita una maggiore consapevolezza tra i partecipanti, e si è potuto osservare come le emozioni e le reazioni comportamentali fossero meno automatiche e più gestibili, oltre ad imparare a essere presenti in modo consapevole partendo dal respiro e dal corpo, per arrivare a gestire le proprie emozioni e pensieri. Ricerche recenti mostrano come gli interventi orientati ad una maggiore presa di consapevolezza e gestione dei propri stati di attivazione, aiutano a modulare e diminuire il proprio livello di agitazione e di opposizione, migliorano il senso di autoefficacia e indirettamente l'auto-stima (De Filippis et al., 2019). Benché tali risultati siano importanti, in quanto evidenziano come gli interventi basati sulla mindfulness siano in grado di migliorare l'attenzione e di interrompere alcuni circoli viziosi legati all'ansia e alle difficoltà degli allievi con ADHD, vanno considerati con cautela, visto il numero di soggetti interessati.

Praticare la meditazione di consapevolezza può quindi apportare notevoli benefici sia al corpo sia alla mente e può essere utilizzata come complemento alle cure mediche e ai farmaci. I sintomi spesso sono messaggi del corpo e ci dicono che qualcosa è fuori equilibrio (Kabat Zinn, 2003; 2013; Williams & Kabat-Zinn, 2013). I programmi incentrati sulla mindfulness portano i pazienti ad essere più consapevoli del proprio corpo e ad accettare i sintomi e le sensazioni, ad essi legate, per ciò che sono, non identificandosi con essi; lasciando andare le emozioni e le reazioni al dolore si cerca di comprendere il messaggio che il corpo vuole trasmettere attraverso il sintomo. Tale studio pilota si configura come supporto agli studi recenti che hanno evidenziato come i training di mindfulness determinano risultati positivi nel trattamento di bambini, adolescenti e adulti con disturbi dell'apprendimento e nello specifico con ADHD (disturbo da deficit di attenzione e iperattività) (Zoogman et al., 2015; Bunford et al., 2017), rilevando miglioramenti a livello comportamentale, con riduzione dell'impulsività (Singh et al., 2010), a livello neuropsicologico, relativo alle funzioni esecutive, quali memoria di lavoro, attenzione e controllo inibitorio (Tang et al., 2012; Modesto-Lowe, 2015; Mitchell et al., 2017) e a livello cerebrale, in cui si assiste a cambiamenti nell'attività dei circuiti fronto-striatali implicati nell'ADHD (Cairncross & Miller, 2016). I benefici che la mindfulness può apportare sono quindi molteplici e relativi a molti diversi aspetti della salute dell'individuo. Per tale motivo negli ultimi quindici anni i protocolli della mindfulness sono stati estesi all'età evolutiva in contesti differenti: educativi, scolastici e riabilitativi. La pratica viene riadattata per il periodo evolutivo indicato, prevedendo una riduzione dei tempi della meditazione, l'utilizzo di spiegazioni più dettagliate e l'adozione di semplici regole da rispettare (soprattutto per i bimbi più piccoli). Nell'età evolutiva, così come per l'età adulta, l'obiettivo è aumentare la consapevolezza di ciò che accade a sé stessi e nella mente per poter concentrare l'attenzione sul momento presente, imparando anche a sperimentare le emozioni difficili per ciò che sono: transitorie, situazionali e di breve durata. Le caratteristiche cliniche dell'ADHD riguardano aspetti altamente deficitari delle funzioni esecutive. Bambini, adolescenti e adulti con diagnosi di Disturbo da deficit di attenzione e iperattività hanno difficoltà nel regolare il proprio comportamento, a portare a termine le attività intraprese, presentano scarsa cura per i dettagli, incapacità di concentrazione e attenzione protratta nel tempo, avversione per le attività che richiedono uno sforzo di concentrazione e capacità di organizzazione a cui si associano difficoltà di pianificazione. Le difficoltà attentive possono riguardare l'attenzione focalizzata (capacità di prestare attenzione a uno stimolo determinato, trascurando i particolari irrilevanti e non utili allo svolgimento del compito in corso) e l'attenzione sostenuta (capacità di mantenere l'attenzione attiva nel tempo) durante lo svolgimento di attività scolastiche, lavorative o di semplici attività quotidiane. L'impulsività, caratteristica dei soggetti con ADHD, riguarda la difficoltà di controllare gli impulsi, di riflettere prima di agire, di posticipare una gratificazione e di lavorare per un premio lontano nel tempo. L'impulsività è generalmente associata all'iperattività, denotata da una frequente esigenza di movimento senza uno scopo preciso.

A ciò si accompagna, inoltre, una sensazione soggettiva interna di instabilità, pressione, tensione da dover scaricare. Tutti questi sintomi penalizzano marcatamente la qualità di vita delle persone con questa problematica del neurosviluppo, compromettendone rendimento scolastico e lavorativo. I soggetti con diagnosi di ADHD beneficiano del miglioramento dei meccanismi attentivi che sembrano essere favoriti dalla mindfulness. Il ruolo dell'attenzione è, infatti, centrale nella meditazione che tenta di incoraggiare lo sviluppo della consapevolezza proprio attraverso l'attenzione volontaria. Wisniewski e colleghi (2004) ipotizzano che la regolazione dell'attenzione sarebbe coinvolta nella pratica in quattro modi differenti: la regolazione dell'attenzione sostenuta (per mantenere la consapevolezza dell'esperienza nel momento presente), la ri-direzione dell'attenzione (per mantenere il ritorno dell'attenzione al momento presente dopo una distrazione), l'inibizione del processo elaborativo (per evitare ruminazioni su pensieri al di fuori del momento presente) e l'attenzione non direzionata (per influenzare la consapevolezza del momento presente, non influenzata da ipotesi o aspettative). Recentemente, le tecniche di neuroimmagine hanno permesso di indagare i sistemi coinvolti durante una seduta di meditazione mindfulness (Hasenkamp et al., 2012; Malinowski, 2013). La persona che medita tenta di focalizzare la sua attenzione su un oggetto (quale ad esempio il respiro), egli potrà essere soggetto al "vagabondaggio della mente", sarà quindi necessario che sia consapevole della distrazione avvenuta e dell'allontanamento della sua attenzione che dovrà essere consapevolmente riportata al momento presente. Tang et al. (2015) hanno così osservato che queste funzioni dell'attenzione coinvolgono substrati neurali in parte sovrapposti e in parte specifici che si rifanno alla concezione tripartita dell'attenzione: il sistema di allerta (il quale subentra quando chi medita porta la propria attenzione al momento presente), il sistema di orientamento (utile per riportare e focalizzare l'attenzione sul qui e ora, dopo una distrazione) e il sistema di focalizzazione dell'attenzione, suddiviso in network della salienza ed esecutivo (Malinowski, 2013; Hasenkamp et al., 2012). Da questa analisi si può osservare lo stretto legame che la mindfulness esercita sull'attenzione; con il solo atto di porre attenzione al respiro, i miglioramenti sui processi di controllo attentivo potrebbero essere significativi.

L'intervento pilota porta con sé tuttavia tutti gli aspetti legati all'essere stato condotto sul campo. I risultati hanno mostrato come la pratica della meditazione di consapevolezza possa essere un'alternativa meno costosa economicamente per i genitori sia sul piano sociale per i loro figli rispetto all'utilizzo del metilfenidato che di interventi di potenziamento continuativi. Inoltre la numerosità e motivazione del campione porta a chiedersi se l'intervento diffuso in larga scala possa avere lo stesso impatto. Tra i punti di forza riscontrati c'è la partecipazione in uguale percentuale di minori maschi e femmine che hanno partecipato all'intervento. Importante è stata la creazione dell'alleanza terapeutica e un clima di fiducia con docenti, minori e famiglie.

Importante sarebbe anche poter estendere l'intervento in altre regioni e in altri contesti europei, così come creare gruppi di follow up per osservare la permanenza dei risultati ottenuti nel tempo. Infine utile è stato poter contribuire mediante questo intervento a colmare il gap esistente in letteratura.

5. Limiti e sviluppi futuri

Nell'ambito della ricerca condotta sul campo e del ridotto numero di campionamento, la ricerca ha evidenziato limiti nella misurazione delle interazioni tra le variabili. I limiti principali in questo ambito di lavoro sono:

- l'assenza di procedure e modulistica predefinita. Ciò aumenta la variabilità delle risposte dei servizi e riduce la possibilità di quantificare in maniera sensibile il lavoro in questa fascia di rischio evolutivo;
- l'assenza delle videoregistrazioni ha limitato la rilevazione comportamentale e non ha permesso agli operatori di ritrasformarle in attività attentive per il gruppo di studio stesso.

Nonostante i limiti descritti, le situazioni specifiche presentate rilevano come sia già presente un

modello di lavoro integrato funzionale e appropriato, anche se si configura solo a un livello di buona prassi e non come una modalità di lavoro concordata a livello inter-istituzionale.

Altri fattori positivi che consentiranno la riuscita del progetto sono certamente l'estensione dell'intervento in altri contesti europei e l'osservazione a lungo termine degli effetti dell'intervento. La presenza di risorse all'interno della scuola e una modalità di collaborazione tra operatori con formazioni diverse in un'ottica integrata (psicologi, assistenti sociali, educatori, insegnanti) può tradurre operativamente le informazioni raccolte in competenze relazionali/comunicative e non solo disciplinari per gli studenti con ADHD.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association, D. S., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5). Washington, DC: American psychiatric association.
- Arch, J.J., & Craske, M.G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behavior Research and Therapy*, 44(12), 1849-1858.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer*, 16.
- Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848
- Brumarescu, R. (2017). *Meditazione e regolazione delle emozioni: evidenze elettrofisiologiche e comportamentali*.
- Bunford, N., Evans, S. W., Zoccola, P. M., Owens, J. S., Flory, K., & Spiel, C. F. (2017). Correspondence between heart rate variability and emotion dysregulation in children, including children with ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 45, 1325-1337.
- Cairncross, M., & Miller, C. J. (2020). The effectiveness of mindfulness-based therapies for ADHD: a meta-analytic review. *Journal of attention disorders*, 24(5), 627-643.
- Campanella, F., Crescentini, C., Urgesi, C., & Fabbro, F. (2014). Mindfulness oriented meditation improves self-related character scales in healthy individuals. *Comprehensive Psychiatry*, 55(5), 1269-1278.
- Carlton, C. N., Sullivan-Toole, H., Strega, M. V., Ollendick, T. H., & Richey, J. A. (2020). Mindfulness-based interventions for adolescent social anxiety: a unique convergence of factors. *Frontiers in psychology*, 11, 1783.
- Castellanos, F.X., & Tannock, R. (2002). Neuroscience of attention-deficit/hyperactivity disorder. The search for the endophenotype. *Nature Review Neuroscience*, 3, 617-628.
- Cavicchioli, M., Movalli, M., & Maffei, C. (2018). The clinical efficacy of mindfulness-based treatments for alcohol and drugs use disorders: a meta-analytic review of randomized and nonrandomized controlled trials. *European addiction research*, 24(3), 137-162.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N.B. (2019). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560-572.
- Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 449-464.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361.
- Condon, P., Desbordes, G., Miller, W. B., & DeSteno, D. (2013). Meditation increases compassionate responses to suffering. *Psychological science*, 24(10), 2125-2127.
- De Filippis, D., Crivelli, D., Fronda, G., & Balconi, M. (2019). Effetto di un training mindfulness supportato da wearable devices sulle abilità cognitive e di autoregolazione: confronto tra giovani-adulti e anziani. In *Atti del XII Convegno Nazionale di Psicologia dell'Invecchiamento* (pp. 25-25). Società Italiana di Psicologia dell'Invecchiamento.
- Díaz González, M. D. C., Pérez Dueñas, C., Sánchez Raya, M. A., Moriana Elvira, J. A., & Sánchez Vázquez, V. (2018). Mindfulness-based stress reduction in adolescents with mental disorders: A randomised clinical trial. *Psicothema*.
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., & Parker, J., et al. (2019). Research Review:

- The effects of mindfulness based interventions on cognition and mental health in children and adolescents—a meta analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244-258.
- Fabbro, F., & Crescentini, C. (2016). La meditazione orientata alla mindfulness nella ricerca psicologica. *Ricerche di Psicologia*, 4, 457-472.
- Fabbro, F., D'Anton, F., & Crescentini, C. (2018). Gli stati di coscienza nelle pratiche meditative. *Rivista Sperimentale di Freniatria*, 142(1), 93-110.
- Franco, C., Amutio, A., Mañas, I., Sánchez-Sánchez, L. C., & Mateos-Pérez, E. (2020). Improving psychosocial functioning in mastectomized women through a mindfulness-based program: Flow meditation. *International Journal of Stress Management*, 27(1), 74.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2018). Reflections on positive emotions and upward spirals. *Perspectives on psychological science*, 13(2), 194-199.
- Guidetti, V., & Galli, F. (2006). *Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*. Bologna: il Mulino.
- Haimeri, C. J., & Valentine, E. R. (2001). The effect of contemplative practice on intrapersonal, interpersonal, and transpersonal dimensions of the self-concept. *Journal of Transpersonal Psychology*, 33(1), 37-52.
- Hasenkamp, W., Wilson-Mendenhall, C.D., Duncan, E., & Barsalou, L.W. (2012). Mind wandering and attention during focused meditation: A fine-grained temporal analysis of fluctuating cognitive states. *Neuroimage*, 59(1), 750-760.
- Househam, A. M., & Solanto, M. V. (2016). La mindfulness come intervento per l'ADHD. *Il rapporto sull'ADHD*, 24(2), 1-9.
- Jain, S., Shapiro, S.L., Swanick, S., Roesch, S.C., Mills, P.J., Bell, I., & Schwartz, G.E. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination and distraction. *Annals of behavioral medicine*, 33(1), 11-21.
- Jarrett, M. A. (2013). Comorbidity of ADHD and anxiety: from basic to applied research. *The ADHD Report*, 21(5), 1-6.
- Jha, A.P., Krompinger, J., & Baime, M.J. (2007). Mindfulness training modifies subsystem of attention. *Cognitive Affective and Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109-119.
- Kabat-Zinn J. (1994). *Dovunque tu vada, ci sei già. Una guida alla meditazione*. TEA libri.
- Kabat Zinn, J. (2003). Mindfulness based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living, revised edition: how to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. Hachette uK.
- Kabat-Zinn, J. (2016). *Vivere momento per momento: Sconfiggere lo stress, il dolore, l'ansia e la malattia con la mindfulness*. Milano: TEA
- Kabat-Zinn, J., & Kabat-Zinn, J. (2006). *Mindfulness for beginners*. Louisville, CO: Sounds True.
- Kiecolt-Glaser, J. K., Gouin, J. P., Weng, N. P., Malarkey, W. B., Beversdorf, D. Q., & Glaser, R. (2011). Childhood adversity heightens the impact of later-life caregiving stress on telomere length and inflammation. *Psychosomatic medicine*, 73(1), 16.
- Klainin-Yobas, P., Cho, M. A. A., & Creedy, D. (2012). Efficacy of mindfulness-based interventions on depressive symptoms among people with mental disorders: A meta-analysis. *International journal of nursing studies*, 49(1), 109-121.
- Le Heuzey, M. F. (2019). Disturbo di deficit dell'attenzione/iperattività nel bambino: approccio medico. *EMC-AKOS-Trattato di Medicina*, 21(1), 1-8.
- Lee, C. S., Ma, M. T., Ho, H. Y., Tsang, K. K., Zheng, Y. Y., & Wu, Z. Y. (2017). L'efficacia dell'intervento basato sulla mindfulness nell'attenzione sugli individui con ADHD: una revisione sistematica. *Giornale di terapia occupazionale di Hong Kong*, 30(1), 33-41.
- Malinowski, P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Frontiers in Neuroscienc*, 7(8), 1-11.
- Marzocchi, G., Re, A. N. N. A., & Cornoldi, C. (2007). Disturbi di attenzione e iperattività. In C. Cornoldi (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento. Aspetti psicologici e neuropsicologici* (pp. 233-252). Il Mulino.
- Mitchell J.T., McIntyre, E.M., English, J.S., Dennis, M.F., Beckham, J.C., & Kollins, S.H. (2017). A pilot trial of mindfulness meditation training for ADHD in adulthood: Impact on core symptoms, executive functioning and emotion dysregulation. *Journal of Attention Disorders*, 21(13), 1105-1120.
- Modesto-Lowe, V., Farahmand, P., Chaplin, M., & Sarro, L. (2015). Does mindfulness meditation improve attention in attention deficit hyperactivity disorder? *World Journal of Psychiatry*, 5(4), 397-403.
- Naranjo, C., & Ornstein, R. (1972). *On the Psychology of Meditation*. Los Angeles: Viking.

- Rajwan, E., Chacko, A., & Moeller, M. (2012). Nonpharmacological interventions for preschool ADHD: State of the evidence and implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice, 43*(5), 520.
- Reale, L., Bartoli, B., Cartalia, M., Zanetti, M., Costantino, M.A., & Canevini, M.P., et al. (2017). Comorbidity prevalence and treatment outcome in children and adolescent with ADHD. *Eur Child Adolesc Psychiatry, 26*, 1443-1457.
- Reangsing, C., Punsuwun, S., & Schneider, J. K. (2021). Effects of mindfulness interventions on depressive symptoms in adolescents: A meta-analysis. *International journal of nursing studies, 115*, 103848.
- Scafuto, F., Ghiroldi, S., Montecucco, N. F., Presaghi, F., & Iani, L. (2022). The Mindfulness-based Gaia program reduces internalizing problems in high-school adolescents: A cluster randomized controlled trial. *Mindfulness, 13*(7), 1804-1815.
- Seligman, M. E. (1990). Why is there so much depression today? The waxing of the individual and the waning of the commons. In *Contemporary psychological approaches to depression: Theory, research, and treatment* (pp. 1-9). Boston, MA: Springer US.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology, 2*, 3-12.
- Shapiro, D.H., & Walsh, R.N. (2008). *Meditation: Classic and contemporary perspectives*. Chicago, IL: Aldine Transaction
- Singh, N.N., Singh, A.N., Lancioni, G.E., Singh, J., Winton, A.S.W., & Adkins, D.A. (2010). Mindfulness Training for Parents and Their Children With ADHD Increases the Children's Compliance. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 157-166.
- Smalley, S. L., Loo, S. K., Hale, T. S., Shrestha, A., McGough, J., & Flook, L., et al. (2009). Mindfulness and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of clinical psychology, 65*(10), 1087-1098.
- Steeger, C. M., Gondoli, D. M., Gibson, B. S., & Morrissey, R. A. (2016). Combined cognitive and parent training interventions for adolescents with ADHD and their mothers: A randomized controlled trial. *Child Neuropsychology, 22*(4), 394-419.
- Tang, Y.Y, Lu, Q., Fan, M., Yang, Y., & Posner, M.I. (2012). Mechanism of white matter changes induced by meditation. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA, 109*(26), 10570-10574.
- Tang, Y.Y., Hölzel, B.K., & Posner, M.I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience, 16*(4), 213-225.
- Thera, S. (1962). The Contribution of Buddhism to World Culture. *Wheel Publication, 44*, 1-35.
- Wechsler, D. (2003). *WISC-IV Technical and Interpretive Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Association
- Williams, J. M., & Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins and applications*. Routledge.
- Wisniewski, L., Bishop, E. R., & Killeen, T. K. (2014). Mindfulness approaches in the treatment of eating disorders, substance use disorders, and addictions. *Eating Disorders, Addictions and Substance Use Disorders: Research, Clinical and Treatment Perspectives, 547-562*.
- Wong, S.Y. S., Chan, S. K.C., Yip, B.H.K., Wang, W., Lo, H.H., M. D. & Zhang, S. M. et al. (2023). *The Effects of Mindfulness for Youth (MYmind) versus Group Cognitive Behavioral Therapy in Improving Attention and Reducing Behavioral Problems among Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Their Parents: A Randomized Controlled Trial, Psychiatry and Psychology*.
- Zeidan, F., Johnson, S.K., Diamond, B.J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition, 19*(2), 597-605.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness, 6*, 290-302.

Conclusioni

Andrea Mangiatordi

*Università di Milano – Bicocca
andrea.mangiatordi@unimib.it*

Questo panel ha rappresentato un'importante occasione di riflessione e dibattito per la nostra comunità scientifica: in un'epoca caratterizzata da rapide trasformazioni tecnologiche, è fondamentale esplorare come tali cambiamenti possano essere integrati efficacemente nel contesto educativo, promuovendo un progresso inclusivo e sostenibile.

Possiamo dire, senza timore di esagerare, che da sempre l'innovazione tecnologica offre strumenti potenti per affrontare alcune delle principali sfide del nostro settore. L'intelligenza artificiale (IA), in questo senso, non rappresenta certo un'eccezione. Anzi, possiamo collocarla, sulla scorta di quanto emerso dalla presentazione dei paper dei numerosi partecipanti a questa sessione, in una logica di "strumento compensativo". Questo si contrappone alla retorica "dispensativa" di chi vede in particolare nell'IA generativa una scorciatoia per evitare sforzi cognitivi legati alla prestazione intellettuale.

Un aspetto centrale del dibattito riguarda l'intenzionalità pedagogica nell'uso delle tecnologie. Non si tratta di adottare un approccio apocalittico o integrato, ma di comprendere come le tecnologie, influenzate dalle cornici teoriche del loro tempo, possano orientare l'innovazione educativa. La possibilità di usare l'IA per produrre materiali adattati, ad esempio, non elimina l'importanza dell'accompagnamento educativo: al contrario, il suo valore risiede nel processo di generazione e modifica dei contenuti, che può attribuire un ruolo attivo agli studenti, favorendo lo sviluppo di competenze metacognitive.

Questo capitolo raccoglie dunque studi e ricerche che esplorano l'uso dell'IA da prospettive diverse, ma accomunate da uno sguardo pedagogico in grado di interrogarsi sugli aspetti salienti della relazione uomo-macchina. Tra gli argomenti trattati, particolare rilievo avranno gli assistenti cognitivi, l'analisi documentale integrata, la qualità dei dati e la personalizzazione degli strumenti didattici per studenti con disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento. Le implicazioni etiche e sociali dell'IA, inclusi temi quali la cittadinanza algoritmica e persino della discriminazione algoritmica, saranno un tema ricorrente.

Le esperienze e le riflessioni condivise in questa sessione rappresentano un (piccolo?) passo avanti nel nostro impegno comune per migliorare la qualità dell'inclusione nel contesto nazionale, promuovendo nuove esplorazioni di temi sempre attuali attraverso lenti adattive. O forse è il caso di dire... generative.

Finito di stampare
nel mese di MAGGIO 2024 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it

I valori sono credenze che motivano all'azione verso un obiettivo desiderabile, che trascendono da situazioni specifiche e fungono da modelli di riferimento. In termini sociali i valori sono culturalmente e contestualmente definiti e in termini pedagogici essi acquisiscono un valore proattivo, e cioè definiscono non solo ciò che la persona in quel contesto è o desidera essere, ma soprattutto ciò che potrebbe diventare e, pertanto, in quale compito l'educatore dovrebbe orientare la sua azione.

Tale funzione regolatrice del comportamento dei singoli e della società è ancor più importante per chi si occupa di popolazioni speciali.

I valori in cui crediamo, i principi in cui decliniamo tali valori e il piano dei diritti con cui non possiamo non interloquire, sono la sintassi e la semantica di riferimento dei linguaggi.

Partendo da tali indicazioni, il volume, esito della riflessione proposta nel Convegno SiPes tenutosi a Lecce l'8 e il 9 marzo 2024, intende proporre una discussione circa i valori e linguaggi per condividere delle traiettorie di ricerca, di sviluppo e di impegno della ricerca in Pedagogia e Didattica Speciale.

Stefania Pinnelli

Professore ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale presso l'Università del Salento. Presidente del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria, Responsabile scientifico del Centro sulle Nuove Tecnologie per l'Inclusione del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali. È direttore dei corsi di Specializzazione per insegnanti di sostegno per Unisalento e Coordinatore del Centro J. Bruner per l'Alta formazione dei docenti. Si occupa di didattica speciale e tecnologie per l'integrazione, accessibilità, plusdotazione, invecchiamento attivo e servizi alla persona.

Andrea Fiorucci

Ricercatore Senior in Pedagogia e Didattica speciale presso l'Università del Salento, è membro del direttivo della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) (triennio 2020-2023 e triennio 2023-2026) e del Centro sulle Nuove Tecnologie per la Disabilità e l'Inclusione (CNTHI, UniSalento). Si occupa di tecnologie didattiche e assistive, di qualità della vita e promozione del benessere, di disabilità visiva e degli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e le differenze, ambiti nei quali si collocano i suoi lavori scientifici.

Catia Giaconi

Professore ordinario in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove ricopre il ruolo di prorettore vicario con delega per la Terza e la Quarta Missione. È, altresì, direttore del Centro di ricerca in didattica, disabilità e inclusione, tecnologie educative (TInTec) presso la medesima università ed è presidente della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).