FLORE
Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Approcci culturali, politiche gestionali e pratiche organizzative per un'educazione inclusiva

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Approcci culturali, politiche gestionali e pratiche organizzative per un'educazione inclusiva / Marianna Piccioli. - ELETTRONICO. - (2020), pp. 234-248.

Availability:

The webpage https://hdl.handle.net/2158/1189517 of the repository was last updated on 2020-07-07T17:08:26Z

Publisher:

Pensa MultiMedia

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf)

Publisher copyright claim:

La data sopra indicata si riferisce all'ultimo aggiornamento della scheda del Repository FloRe - The above-mentioned date refers to the last update of the record in the Institutional Repository FloRe

(Article begins on next page)

03 May 2026

SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS

Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Roma 26-27 settembre 2019

II tomo • Sezione SIPeS

Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione

a cura di Roberta Caldin

Pensa MultiMedia

Collana SIRD
Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da
PIETRO LUCISANO

Direttore
Pietro Lucisano
(*Sapienza Università di Roma*)

Comitato scientifico
Jean-Marie De Ketele (*Université Catholique de Lovanio*)
Vitaly Valdimirovic Rubtzov (*City University of Moscow*)
Maria Jose Martinez Segura (*University of Murcia*)
Achille M. Notti (*Università degli Studi di Salerno*)
Luciano Galliani (*Università degli Studi di Padova*)
Loredana Perla (*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*)
Ettore Felisatti (*Università degli Studi di Padova*)
Giovanni Moretti (*Università degli Studi di Roma Tre*)
Alessandra La Marca (*Università degli Studi di Palermo*)
Roberto Trinchero (*Università degli Studi di Torino*)
Loretta Fabbri (*Università degli Studi di Siena*)
Ira Vannini (*Università degli Studi di Bologna*)
Antonio Marzano (*Università degli Studi di Salerno*)
Maria Luisa Iavarone (*Università degli Studi di Napoli "Parthenope"*)
Giovanni Bonaiuti (*Università degli Studi di Cagliari*)
Maria Lucia Giovannini (*Università degli Studi di Bologna*)
Elisabetta Nigris (*Università degli Studi di Milano-Bicocca*)
Patrizia Magnoler (*Università degli Studi di Macerata*)

Comitato di Redazione
Rosa Vegliante (*Università degli Studi di Salerno*)
Cristiana De Santis (*Sapienza Università di Roma*)
Dania Malerba (*Sapienza Università di Roma*)
Arianna Lodovica Morini (*Università degli Studi Roma Tre*)
Marta De Angelis (*Università degli Studi di Salerno*)

Collana soggetta a peer review

Sezione SIPeS

Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione

TOMO 2

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Roma 26-27 settembre 2019

Pensa MultiMedia

ISBN volume 978-88-6760-708-2
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE MARZO 2020

2020 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

INDICE

9 **Introduzione**
Le Società scientifiche e la società. Brevi riflessioni e questioni emergenti nella SIPeS
di Roberta Caldin

19 **Il Group-based Early Start Denver Model nel contesto educativo italiano: uno studio di caso**
Filomena Agrillo, Emanuela Zappalà, Paola Aiello

27 **Disabilità e connessioni intergenerazionali: il ruolo educativo dei nonni nella relazione con il nipote con autismo**
Gianluca Amatori

35 **Il progetto DADA per una scuola inclusiva**
Giorgio Asquini, Marta Cecalupo

45 **Trend e gap nella ricerca sull'inclusione scolastica in Italia: una Mapping Review**
Rosa Bellacicco, Silvia Dell'Anna

54 **Connettere Best Performers nei cicli d'istruzione: insights da un progetto europeo**
Fausto Benedetti, Letizia Cinganotto, Patrizia Garista

64 **Le tecnologie assistive per la disabilità tra attualità e innovazione: una systematic review**
Serenella Besio, Nicole Bianquin, Mabel Giraldo, Fabio Sacchi

73 **Diversità e disabilità: come gli insegnanti percepiscono l'inclusione**
Fabio Bocci, Edera Dimasi, Ines Guerini, Alessia Travaglini

84 **Metafore della relazione educativa in contesti multiculturali. MetaLab: laboratori per la formazione docente**
Giambattista Bufalino, Gabriella D'Aprile, Raffaella C. Strongoli

93 **La certificazione delle competenze degli studenti di scuola secondaria di secondo grado con grave disabilità: il modello IN-ARCA**
Davide Capperucci

101 **L'inclusione scolastica di bambini e ragazzi con la Sindrome dell'X fragile: il punto di vista degli insegnanti e dei genitori nel contesto campano**
Valentina Paola Cesarano

109 **La didattica differenziata nella percezione dei docenti. Il caso del percorso formativo DIDI - Didattica Differenziata: scuole che fanno la differenza**
Maria Elisabetta Cigognini, Michelle Pieri

118 **Inclusione universitaria in Sudamerica: processi, strumenti e ricadute**
Alessia Cinotti, Enrico Angelo Emili, Luca Ferrari

126 **Gli algoritmi come costrutti culturali. Una minaccia per l'inclusione scolastica e sociale**
Martina De Castro, Umberto Zona, Fabio Bocci

137 **Valutare l'inclusione dei bambini con disabilità nei servizi per la prima infanzia: criteri e pratiche inclusive**
G. Filippo Dettori, Giovanna Pirisino

147 **Inclusione e formazione docente: studio sugli atteggiamenti degli insegnanti verso gli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico**
Diana Carmela Di Gennaro, Laura Girelli, Paola Aiello

156 **Disabilità e inclusione a scuola. Una ricerca sugli atteggiamenti e sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione**
Andrea Fiorucci

168 **Contesti e competenze per la promozione dell'inclusione delle persone adulte con disabilità**
Valeria Friso

178 **Riflettere sulla leadership per scuole e comunità resilienti in un corso eTwinning**
Patrizia Garista, Letizia Cinganotto

186 **Dalla 'voce degli studenti' alla co-progettazione di percorsi inclusivi: uno studio di caso**
Catia Giaconi, Arianna Taddei, Noemi Del Bianco, Aldo Caldarelli, Ilaria D'Angelo

194 **Aspetti metodologici e progettuali secondo l'approccio dell'Embodied Cognitive Science**
Filippo Gomez Paloma, Cristiana D'Anna, Vincenza Barra, Paola Damiani

202 **Verso una cultura inclusiva: ruoli, funzioni e compiti del coordinamento pedagogico**
Silvia Maggiolini, Moira Sannipoli

210 **Un approccio salutogenico per promuovere l'incremento dei livelli di inclusione nelle scuole**
Erika Marie Pace e Maurizio Sibilio

218 **Ricerca educativa e politiche istituzionali in dialogo. Il caso della sperimentazione nazionale in favore dei *Care Leavers***
Luisa Pandolfi

226 **Il progetto Yesterday-Today-Tomorrow: un percorso educativo per la riduzione del pregiudizio nella scuola primaria**
Paola Perucchini, Sara Gabrielli, Fridanna Maricchiolo, Maria Gaetana Catalano, Giordana Szpunar

234 **Approcci culturali, politiche gestionali e pratiche organizzative per un'educazione inclusiva**
Marianna Piccioli

249 **Indagine pilota per l'adattamento italiano dell'Intercultural Sensitivity Inventory**
Giuseppe Pillera

262 **Un nuovo strumento di autoriflessione sulla qualità dell'inclusione nei nidi e nelle sezioni "primavera"**
Nicoletta Rosati

270 **Sistemi informatici e sistemi sociali: mera robotizzazione dell'esistenza o migliore qualità della vita?**
M. Chiara Ruggieri, Giuseppe Gaballo

279 **Arti Marziali, ADHD e Funzioni Esecutive. Rassegna di studi internazionale**
Clarissa Sorrentino

288 **Convinzioni e atteggiamenti rispetto all'inclusione e alla disabilità degli insegnanti di sostegno in formazione all'Università della Calabria**
Alessandra M. Straniero, Lorena Montesano

297 **L'emergenza della quotidianità: la disabilità, dal vissuto alla condivisione**
Silvia Zanazzi

Introduzione

Le Società scientifiche e la società. Brevi riflessioni e questioni emergenti nella SIPeS

Scientific association and society. Brief considerations and emerging issues inside SIPeS[1]

Roberta Caldin
Università di Bologna

abstract

This paper aims to highlight – synthetically – the scientific *mission* of the Italian Society of Special Pedagogy (name enclosed in the italian acronym SIPeS), deeply connected with the same founding principles of Special Pedagogy and Special Didactics. It is a cultural approach – deep-rooted but futuristic at the same time – that has in the so-called *third mission* of the University a political and social scenario particularly suited to our Society and our discipline. From this point of view, some descriptive dimensions connected with the more prescriptive ones, revealing heuristic approaches that relate Special Pedagogy (and Special Didactics) to other pedagogical scientific areas, but maintaining its own identity.
The aims of SIPeS, Special Pedagogy and Special Didactics are never reducible to exclusively functional, presentist and competitive dimensions: for this reason, we believe that (always) the scientific dimension can/may surpass the political dimension, understanding it, without becoming fixed on it. In fact, special pedagogues "lives" the historical context, but go beyond the "historicization" of the situation to identify proposals, strategies, innovative and pioneering techniques to experiment.

Il presente contributo intende porre in luce – sinteticamente – la *mission* scientifica della Società Italiana di Pedagogia Specia-

1 Italian Society of Special Pedagogy.

le (SIPeS), profondamente intrecciata con gli stessi contenuti fondativi della Pedagogia Speciale e della Didattica Speciale. Si tratta di un approccio culturale – radicato e futurista, al contempo – che ha nella *terza missione* dell'Università uno scenario politico e sociale particolarmente rispondente alla nostra Società e alla nostra disciplina. In quest'ottica, dimensioni per lo più descrittive si intrecciano con quelle maggiormente prescrittive, rivelando approcci euristici che rapportano la Pedagogia Speciale (e la Didattica Speciale) ad altre aree scientifiche/pedagogiche, pur mantenendo "evidente" la propria identità.

Le finalità della SIPeS, della Pedagogia Speciale e della Didattica Speciale non sono (mai) completamente riducibili a dimensioni esclusivamente funzionali, presentistiche e competitive: riteniamo, infatti, che – sempre – la dimensione scientifica possa/debba superare quella politica, comprendendola, senza fissarsi/irrigidirsi su questa. Infatti, i pedagogisti speciali "abitano" la situazione storica, ma travalicano la "storicizzazione" della situazione per individuare proposte, strategie, tecniche innovative e pionieristiche da sperimentare.

Sono particolarmente grata a Piero Lucisano per la lungimirante e saggia proposta di questa rilevante iniziativa unitaria delle Società Scientifiche Pedagogiche del macro settore 11-D2, decisamente in linea con le richieste di confronto multiprospettico sulle emergenze educative del nostro tempo.

In questo momento, dal mio punto di vista, vi sono attualità e inattualità epistemologiche dei settori scientifico-disciplinari di area pedagogica, che sembrano, frequentemente, vivere una situazione "contraddittoria". In realtà, tale condizione potrebbe configurarsi – più realisticamente – come un rapporto caratterizzato da "opposizioni correlative" (di guardiniana memoria), necessitanti la pur minima presenza – in questo caso – dell'altro settore (mi riferisco al SSD M-PED/04) in ogni momento dell'attuazione, anche specifica, di uno di essi. Così intendiamo anche la Società Scientifica Pedagogica che abbiamo l'onore di presiedere – la Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) – che consideriamo al "servizio" della *mission* complessiva della Pedagogia Speciale e della Didattica Speciale, desiderosa di porsi continuamente – e "correlativamente" con le altre Società Scientifiche di Pedagogia, afferenti – tutte – alla Consulta delle Società Pedagogiche.

Gli scopi principali della SIPeS sono di:

– *promuovere* la ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e diffonderne i risultati;
– *valorizzare* le buone prassi educative, didattiche e formative che favoriscono il pieno sviluppo e i processi d'integrazione e di educazione inclusiva delle persone con bisogni educativi speciali;
– *favorire* lo sviluppo dei rapporti tra i cultori, i professionisti e le associazioni che operano nel settore della Pedagogia Speciale in campo universitario, scolastico ed extrascolastico;

– *sollecitare* i responsabili politici e istituzionali, il mondo culturale e la società civile a prendere coscienza dei bisogni delle persone con esigenze educative speciali e ad assumere decisioni conseguenti;
– *promuovere* la formazione e la ricerca nell'ambito della cooperazione internazionale[2].

Gli intrecci che derivano dalla commistione tra le dimensioni epistemologiche, le finalità socio-culturali della Pedagogia Speciale e la *mission* dichiarata nello Statuto della SIPeS,

– fungono da traino e da volano sociale e politico per le questioni che quotidianamente affrontiamo e che riguardano le persone con disabilità e i contesti nei quali esse vivono;
– superano l'empiria e la contingenza, senza negarle: decollano/si affrancano, cioè, da ciò che può sembrare immediatamente fruibile e utile, andando "oltre", alla ricerca di costanti epistemologiche che confermino, superino e dilatino il momento e la congiuntura presenti. I pedagogisti speciali "abitano" la situazione storica, ma travalicano la "storicizzazione" della situazione per individuare proposte, strategie, tecniche innovative e pionieristiche da sperimentare;
– sono audaci e provocatori, talvolta anche "irriverenti", perché si spingono quotidianamente oltre ciò che appare, al di là del buon senso (e del senso comune) che può intravvedere – in situazioni particolarmente complesse e problematiche – impossibili ed inutili interventi educativi;
– oltrepassano il prevedibile, già concepibile dagli "addetti ai lavori", per inoltrarsi in territori inesplorati, inusuali, trasgressivi, utopistici.

2 Dallo Statuto della SIPeS: http://s-sipes.it/statuto/. Si veda anche il sito: http://s-sipes.it/

La nostra Rivista, l'*Italian Journal of Special Education for Inclusion*[3] si propone come strumento di riflessione scientifica di una Società Pedagogica che indirizza le sue attenzioni alla Pedagogia Speciale e alla Didattica Speciale. La SIPeS, infatti, sostiene le dimensioni concettuali dei propri oggetti di studio e le traduzioni operative, legate ai *committenti* stessi dei processi inclusivi e della Pedagogia Speciale.

Tali dimensioni concettuali richiedono:

– preparazione/competenza elevata, da esercitare in tutti contesti nei quali ci si trova impegnati, a favore dei processi inclusivi;
– dimensioni profetiche/visionarie (assolvendo a quell'"anticipare liberando" di heideggeriana memoria), nelle quali l'educatore/il *magister* intravvede, presume, ipotizza scenari formativi, spesso ancora nebulosi allo stesso altro protagonista dell'educazione (l'educando);
– capacità di coinvolgimento euristico dei *committenti*, vera rivoluzione nell'ambito dei processi inclusivi, che favorisce una ricerca difficile e in evoluzione, ma condivisa e partecipata;
– identità dialogica e di frontiera, meticciata e meticciante, pronta alle contaminazioni; con un'attenta correlazione tra *logica dei confini e dei sentieri*: i pedagogisti speciali, infatti, aprono frontiere interdisciplinari, abbattono muri di pregiudizio, spingono a "credere per vedere", caratterizzandosi come encomiabili pionieri, avanguardisti impegnati e visionari, capaci di "volare" oltre l'orizzonte visibile e rassicurante.

Questo approccio – radicato e futurista, al contempo – ha nella *terza missione* dell'Università uno scenario politico e sociale particolarmente rispondente alla nostra Società e alla nostra disciplina; in tal senso, possiamo dire che la Società Italiana di Pe-

3 Rivista della SIPeS: https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes

dagogia Speciale è strettamente intrecciata con le dimensioni epistemologiche e le finalità socio-culturali della Didattica Speciale e della Pedagogia Speciale, senza trascurare quelle politiche[4].

La peculiarità della terza missione, nella quale la SIPeS è radicata e proiettata, può far intravedere alcune aree da approfondire, scientificamente:

– una pedagogica generale, di educabilità universale, di filosofia dell'educazione speciale, con peculiarità di principi/valori propri di una pedagogia dell'inclusione che ha nella disabilità il suo ambito di impegno educativo e formativo più rilevante;
– l'altra, maggiormente didattica, di metodologia della ricerca, ricca di mediatori – oggetti e persone – utili alla realizzazione dei processi inclusivi e all'applicabilità delle dimensioni teoriche fondative, da cui può discendere o alle quali concorre con innovatività.

La Pedagogia Speciale ha in sé, forse costitutiva, una sorta di filosofia della Pedagogia Speciale[5], ma anche una dimensione irrinunciabile di spendibilità, di operatività sul campo, di applicazione obbligatoria nei contesti in cui è impegnata e nei quali vivono le persone con disabilità: è a questa operatività/spendibilità/traduzione pratica che i *committenti* richiedono elementi di ampia preparazione, competenza elevatissima, traduzione rigorosa e, nel contempo, creativa, ricerca e sperimentazione di "evidenze" euristiche.

4 Si considerino, ad esempio, gli impegni della SIPeS con il mondo dell'associazionismo, con i ministeri preposti alle questioni sociali, dell'istruzione e della ricerca, con le altre società scientifiche nazionali e internazionali ecc.

5 Basti pensare alle opere di studiosi come Leonardo Trisciuzzi, Ferdinando Montuschi, Andrea Canevaro.

La Pedagogia Speciale persegue il compito di rilevare ogni potenzialità evidente (e non) della persona di cui ha "cura", svolgendo, al contempo, un pensiero "su" e "per" l'educazione, attraverso *un'attività di riflessione*, ma anche *d'interpretazione*, mostrandosi, in tal modo, anche una disciplina *pratica* (perché "applicativa") in grado di anticipare e di prefigurare gli esiti di quanto progetta e attua: per i pedagogisti speciali è necessario saper leggere le situazioni attraverso la riflessione, la scomposizione delle variabili in gioco, ma anche attraverso l'interpretazione e l'applicazione sul campo[6]. Non può risultare utile, infatti, né una Pedagogia troppo generale (e generica) che va bene a tutti e a nessuno, né una troppo specialistica che si rifà solo ai particolarismi: "Il primo tema delle differenze che la Pedagogia Speciale ha il dovere di affrontare oggi è la differenza che deriva dalla disabilità e dal deficit, a cui si possono aggiungere, ma non sostituire, altre differenze (differenze di genere, di cultura, di provenienza); tuttavia il punto irrinunciabile per la Pedagogia Speciale è il fare i conti con le *differenze derivate dalla presenza di deficit*" (Canevaro, 1999, pp. 1-4).

I *committenti* sanno che una parte dell'autodeterminazione e dell'emancipazione delle persone con disabilità dipende anche dalla nostra capacità di ricerca; ma noi, come ricercatori impegnati e prospettici, sappiamo anche che è bene proseguire sulla strada della ricerca partecipatoria e del coinvolgimento delle persone con disabilità, in tutti i progetti di ricerca, fin dalla loro ideazione.

Nella Pedagogia Speciale, i saperi delle scienze dell'educazione – che possono esercitare una *funzione conoscitiva* – si conciliano ampiamente con i saperi prettamente pedagogici che possono

6 A tal proposito e per alcuni riferimenti qui richiamati, si veda anche il nostro R. Caldin, "Perché la Pedagogia Speciale? Elementi fondativi, percorsi identitari", in S. Besio, R. Caldin (a cura di), *La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Guerini, Milano 2019, pp. 55-67.

avere, prevalentemente, una *funzione normativa*: in tal modo, *dimensioni per lo più descrittive si intrecciano con quelle maggiormente prescrittive*, rivelando approcci euristici anche idiografici che rapportano la Pedagogia Speciale ad altre aree scientifiche pedagogiche, pur mantenendo "ferma" la propria identità (educabilità, dimensione valoriale, didattica e mediatori).

Le finalità della SIPeS e della Pedagogia Speciale non sono (mai) completamente riducibili a dimensioni esclusivamente funzionali, presentistiche e competitive: riteniamo, infatti, che – sempre – la dimensione scientifica possa/debba superare quella politica, comprendendola, senza fissarsi/irrigidirsi su questa.

Anche in questi tempi, la SIPeS ha dimostrato di attualizzare particolarmente tale orientamento, proponendo iniziative lungimiranti: si veda, a tal proposito, l'enorme lavoro svolto dal Consiglio Direttivo e dall'Assemblea relativo alla revisione del decreto 66/2015, con le proposte di *co-teaching* e di formazione in servizio[7]. La SIPeS e la Pedagogia Speciale mantengono un'identità dialogica dinamica anche nel necessario, continuo ripensamento dell'impianto concettuale e del proprio linguaggio.

Talvolta, la percezione che altre Società possono avere della SIPeS rischia di essere quella di considerarci "fragili" perché ci occupiamo di persone che possono trovarsi in situazione di disabilità o di problematicità.

Nulla di più falso.

La Pedagogia Speciale, infatti, comporta un altissimo livello di vigilanza nell'osservazione dei problemi educativi, una particolare e profonda disponibilità nella eterogeneità delle risposte formative, uno straordinario impegno etico e scientifico teso a valorizzare la persona, anche quando le condizioni esistenti *consegnate* a ciascuno – costituite da fattori genetici, biopsicologici,

7 Parte di queste prospettive sono riportate anche in alcune attività della SIPeS. Si vedano: http://s-sipes.it/seminari-sipes/; http://s-sipes.it/convegni/school-sipes/; http://s-sipes.it/elenco-gruppi/

socioculturali e razziali – appaiono critiche e problematiche: *limiti e vincoli possono, infatti, divenire possibilità che arginano il pericolo di una prospettiva deterministica* che precluderebbe ad ogni intervento educativo.

Più la Pedagogia Speciale prova a circoscrivere il proprio ambito, più il suo campo d'indagine si amplia, fino a rendere palese la complessità dei problemi dei quali si occupa e la poliedricità degli interventi metodologici e tecnici da attuare: in tal senso, risulta necessaria, allora, un'elaborazione della Pedagogia Speciale che sappia cogliere un problema che si scosta dalla *norma:* in questo consiste l'idea, con la conseguente azione, di "assumere i limiti" come cifra privilegiata e distintiva.

La Pedagogia Speciale *assume i limiti* di situazioni problematiche (di persone con deficit) con autorevolezza, consapevolezza, responsabilità e scrupolosità, non negandoli, ma approfondendoli; questa disciplina fa in modo che le situazioni problematiche divengano opportunità – per tutti – di crescita delle diverse prospettive, insite in ogni funzionamento umano nei contesti che ciascuno abita.

Come indica Sergio Angori (1998), lo "sguardo pedagogico" è sempre impegnato ad esplorare, in un'ottica di inclusione, l'ampio spettro delle pluralità esistenziali e, proprio perché attento a non perdere mai di vista l'educabilità della singola persona, vigila su possibili rischi di riduzionismo medicalizzante e specialistico, su etichettature stigmatizzanti, su classificazioni che possono trasformare le differenze in diseguaglianze. Pensare, allora, la *diversità* non come mancanza, compromissione, malfunzionamento, ma come una sfida che rimanda all'idea di possibilità e progettualità può rappresentare una conquista culturale. In particolare, continua lo studioso, va evitato il rischio di identificare e "fissare" la diversità nella immutabilità del deficit, anche perché il principio della *educabilità* sta a ricordarci che non bisogna fermarci ad osservare ciò che in un dato momento si è, in quanto l'educazione – quando alimentata da profonda fiducia nell'uomo – può anche riuscire a valicare i confini del possibile.

In questo complesso percorso, la collaborazione tra discipline costituisce parte irrinunciabile[8].

Procediamo, dunque, senza fretta e senza sosta, rispondendo a quell'indicazione gramsciana che rimane, per noi, irrinunciabile: istruiamoci (studiamo, prepariamoci), agitiamoci (non rimaniamo indifferenti di fronte alle esigenze sociali, né di fronte alla necessità di rinnovamento della nostra disciplina); organizziamoci (diamo una risposta concreta, avviamo azioni conseguenti al pensiero e alla riflessione fatta).

Abbiamo un mondo di responsabilità davanti a noi, abbiamo una storia incredibile e magister autorevoli sui quali radicarci e a cui guardare: tutti i contributi che qui presentiamo rimarcano l'impegno – continuo e intenso – a favore di contesti maggiormente inclusivi e facilitanti la riduzione dell'handicap. Sono contributi "vissuti", colmi di entusiasmo e di competenza, ricchi di prospettive educative e di evidenze scientifiche: siamo orgogliosi di offrirli a chi li vorrà leggere, studiare, viverli e farli vivere.

Riferimenti bibliografici essenziali

Angori, S. (1998). Differenza-Diversità. *Studium Educationis*, 2, pp. 357-359.

Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.

Caldin, R. (2019). Perché la Pedagogia Speciale? Elementi fondativi, percorsi identitari. In S. Besio, R. Caldin (a cura di), *La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili* (pp. 55-67). Milano: Guerini.

8 Relazione di S. Angori (in corso di stampa) Roma 15 Marzo 2019 – I^ Seminario *Pedagogia Speciale e Didattica speciale,* promosso dalla SIPeS. Si veda il link: https://s-sipes.it/evento/seminario-sipes/

I.

Il Group-based Early Start Denver Model nel contesto educativo italiano: uno studio di caso*

The Group-based Early Start Denver Model in the Italian educational context: a case study

Filomena Agrillo, Emanuela Zappalà, Paola Aiello
Università degli Studi di Salerno

abstract

Il *Group-based Early Start Denver Model* (G-ESDM; Vivanti et al., 2017a) è un modello educativo elaborato per supportare lo sviluppo dei bambini con Disturbo dello Spettro Autistico a partire dalla prima infanzia. Nonostante sia stato sviluppato e sperimentato soltanto in Australia (Vivanti et al., 2017b), da un'analisi dei principi e delle pratiche del modello, è emersa una potenziale fattibilità della sua implementazione nelle scuole dell'infanzia italiane (Aiello, et al., 2019). Inoltre, la formazione sul G-ESDM potrebbe supportare lo sviluppo professionale dei docenti curriculari e di sostegno, in linea con la normativa vigente (Legge 107/2015).

The Group-based Early Start Denver Model (G-ESDM; Vivanti et al., 2017a) is an educational model that was designed to support the development of children with Autism Spectrum Disorder at an early age. Although it was developed and tested only in Australia (Vivanti et al., 2017b), a potential feasibility of its implementation in the Italian preschools emerged from an analysis of the principles and practices of the model (Aiello,

* Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto di tutti gli autori. Ai soli fini concorsuali, si segnala che Emanuela Zappalà ha effettuato l'analisi dei dati relativa ai "bisogni formativi" e ha scritto introduzione e paragrafo 2; Filomena Agrillo ha effettuato l'analisi dei dati relativa ad "accettabilità" e "innovazione" e ha scritto il paragrafo 3 e le conclusioni. Paola Aiello, responsabile scientifico del progetto, ha coordinato ogni fase delle attività di ricerca.

et al., 2019). Furthermore, training on G-ESDM could support the professional development of curricular and support teachers, in line with the National Guidelines (Law 107/2015).

Parole chiave: Group-based Early Start Denver Model; Disturbo dello Spettro Autistico; Active Implementation Framework; Inclusione.
Keywords: Group-based Early Start Denver Model; Autism Spectrum Disorder; Active Implementation Framework; Inclusion.

1. Introduzione

La complessità dei contesti scolastici attuali si manifesta con una pluralità di bisogni educativi speciali con cui i docenti si confrontano quotidianamente e per i quali devono adattare le loro pratiche e metodologie al fine di promuovere l'apprendimento degli studenti (EASDNE, 2018). I dati più recenti sull'accessibilità, la qualità dell'offerta e le caratteristiche degli alunni con sostegno nei contesti inclusivi dimostrano un incremento del numero di alunni con certificazione di disabilità nelle istituzioni scolastiche (ISTAT, 2019). Questa eterogeneità ha comportato una sfida per i docenti che devono adattare la loro didattica ai bisogni educativi di ciascun discente al fine di promuoverne il successo formativo. Infatti, in media, il 32,3% dei docenti italiani coinvolti nella Teaching and Learning International Survey (TALIS; OECD, 2019) riferisce un'elevata necessità di sviluppo professionale per acquisire competenze e conoscenze utili per adattare il proprio agire didattico alle esigenze formative degli alunni. Questa flessibilità è necessaria specialmente quando in classe sono presenti studenti con Disturbo dello Spettro Autistico le cui eterogeneità e gradi di severità delle manifestazioni richiedono anche particolari accorgimenti di tipo organizzativo e metodologico-didattico (Cottini, 2011). Per tale motivo, il Ministero italiano (Legge 134/2015) ha dichiarato che lo svolgimento di atti-

vità di ricerca volte ad identificare ed implementare buone pratiche educative basate sull'evidenza scientifica (*evidence-based practices, EBP*) è una delle priorità nazionali per fronteggiare le complessità educative determinate dalla molteplicità del disturbo. In particolare, l'adozione di EBP all'interno del contesto scolastico e di modelli e di conoscenze basate su prove scientifiche può, da un lato, ridurre il divario tra ricerca e prassi (Cottini, Morganti, 2015; Bonaiuti et al., 2014; Fixsen et al., 2005), dall'altro, incoraggiare gli insegnanti a prendere decisioni informate. Sulla base di quanto affermato, la scienza dell'implementazione rappresenta una delle prospettive che si presta alla ricerca educativa. Essa, così come riportato dal National Implementation Research Network, «is the study of factors that influence the full and effective use of innovations in practice. The goal is not to answer factual questions about what is, but rather to determine what is required» (NIRN, 2015).

Ad oggi, tra i modelli di intervento *evidence-based* sperimentati a livello internazionale per bambini con Disturbo dello Spettro Autistico ed implementabili nella scuola dell'infanzia, emerge il Group-based Early Start Denver Model (G-ESDM) – sviluppato nel 2017 da Giacomo Vivanti e collaboratori presso la La Trobe University in Australia (Vivanti et al., 2017b). Tale modello potrebbe favorire il processo di inclusione scolastica nelle scuole dell'infanzia italiane, in quanto: è una EBP; è ideata per contesti inclusivi; è utilizzata già a partire dalla scuola dell'infanzia. Inoltre, i valori e le pratiche del modello (adattamento dell'ambiente di apprendimento, attività basate sul gioco, strategie di co-teaching, interazioni con i pari, partecipazione sociale, coinvolgimento delle famiglie) sembrano avvalorare l'ipotesi di una possibile implementazione del G-ESDM nella nostra scuola dell'infanzia.

2. Metodologia della ricerca

L'Active Implementation Framework (Fixsen et al., 2005) guiderà il processo di implementazione del G-ESDM attraverso quattro fasi. Durante la prima fase (Exploration), presentata in questo contributo, sono stati indagati tre dei quattro elementi dell'Exploration (grado di accettabilità, bisogni formativi dei docenti curriculari e di sostegno coinvolti, grado di innovazione del G-ESDM) per individuare fattori ostacolanti o favorenti il processo di implementazione. A tal proposito, è stato strutturato il "Questionario sui bisogni formativi dei docenti" e somministrato come pre-test, a seguito di una lezione teorica sul G-ESDM, a 23 docenti della scuola dell'infanzia di un Circolo Didattico della provincia di Salerno, nell'ambito di un accordo di collaborazione con il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno per attività di formazione e ricerca.

Inoltre, è stata somministrata la versione italiana della "Autism Attitude Scale for Teachers" (AAST, Olley et al., 1981; Aiello et al., 2018) e sono state effettuate delle registrazioni video per acquisire una *baseline* sul grado di fedeltà delle pratiche dei docenti rispetto a quelle previste nel G-ESDM.

3. Analisi dei dati, risultati e discussione

I dati raccolti attraverso il questionario sono stati analizzati con statistica descrittiva.

– *Accettabilità.* Per accettabilità si intende «how the intended individual recipients-both targeted individuals and those involved in implementing programs-react to the intervention». (Bowen, et al., 2009, p.454). Al fine di analizzare l'accettabilità è stata effettuata l'operazionalizzazione del costrutto che ha portato all'individuazione di quattro indicatori – percezione dell'adeguatezza dei valori; percezione dell'adeguatezza

delle pratiche; percezione degli esiti positivi o negativi sull'organizzazione; percezione degli esiti positivi o negativi sullo sviluppo professionale. Per ogni indicatore sono state formulate delle affermazioni misurabili attraverso scala Likert (0-4). L'analisi dei dati permette di affermare che, complessivamente, il grado di accettabilità del G-ESDM è elevato per i quattro indicatori investigati (percezione dell'adeguatezza dei valori – 100%; percezione dell'adeguatezza delle pratiche – 92%; percezione degli esiti positivi sull'organizzazione – 94%; percezione degli esiti positivi sullo sviluppo professionale – 100%).

– *Bisogni formativi.* In linea con i dati emersi dalle indagini internazionali (TALIS; OECD, 2019), sono state indagate le conoscenze e le competenze che i docenti ritengono di dover approfondire e acquisire sui temi del Disturbo dello Spettro Autistico, sui principali metodi di intervento per gli studenti con questo disturbo, ma anche sulle preferenze circa le tipologie di attività che ritenevano più adatte per favorire il loro sviluppo professionale e la loro disponibilità a prendere parte al percorso formativo. A seguito di un'analisi statistica descrittiva, è emerso che i docenti preferiscono non ricevere formazione con lezioni teoriche sul tema del G-ESDM (74%) ma tutti dichiarano di prediligere un percorso di formazione che preveda le attività di coaching, di collaborazione con i colleghi e gli esperti anche per la co-definizione del percorso e degli obiettivi formativi e attività di video-analisi delle loro pratiche. Rispetto alle conoscenze sull'autismo non si evidenziano particolari richieste, ma solo il bisogno di approfondire alcune tematiche quali lo sviluppo del linguaggio e le comorbidità nel Disturbo Spettro Autistico. In relazione alla disponibilità dichiarata, il corso dovrebbe articolarsi in due incontri al mese di 2 ore a settimana, prevedendo anche 2 ore di coaching durante la settimana e 1h di meeting tra docenti ed esperti.
– *Innovazione.* Al fine di indagare tale area, sono state formula-

te delle affermazioni misurabili attraverso scala Likert (0-4). Lo scopo è stato quello di individuare quanto di ciò che è previsto nelle pratiche del G-ESDM sia già effettivamente realizzato dai docenti. I risultati di questa area di indagine sono stati comparati con i dati dell'analisi video (n. 4 video) di attività didattiche. Il G-ESDM fidelity tool ha guidato l'analisi dei video e ha fatto emergere elementi interessanti relativi alla distanza tra dichiarato ed agito dei docenti. Elementi di innovazione risultano essere: procedure e strumenti di valutazione dei progressi educativi dei bambini con Disturbo Spettro Autistico; *task analysis* come procedura per l'elaborazione di obiettivi di apprendimento; raccolta giornaliera di dati relativi all'apprendimento; utilizzo di un sistema di video-analisi per la riflessione sulle proprie pratiche; strutturazione di attività didattiche secondo lo schema delle Joint Activity Routine. Alcune discordanze tra dichiarato ed agito sono legate all'adattamento dell'ambiente di apprendimento, al rispetto delle routine giornaliere, all'organizzazione di attività che prevedono la partecipazione dei bambini in piccoli gruppi o di gioco tra pari.

4. Conclusioni

I risultati della prima fase di "Exploration" sembrano avvalorare l'ipotesi di una possibile implementazione del G-ESDM nella scuola dell'infanzia italiana. Si procederà con l'analisi dei dati derivanti dalla somministrazione della versione italiana della "Autism Attitude Scale for Teachers" (AAST, Olley et al., 1981; Aiello et al., 2018) e con una correlazione dei dati per la strutturazione di un pacchetto formativo sul G-ESDM che verrà condiviso con i docenti ed il Dirigente Scolastico. Si auspica che la fase della prima implementazione possa favorire, da un lato, l'inclusione scolastica dei bambini con DSA, dall'altro, lo sviluppo professionale dei docenti.

Riferimenti bibliografici

Aiello, P., Agrillo, F., Russo, I., Zappalà, E., & Sibilio, M. (2019). Group-based Early Start Denver Model: An educational approach for pupils with Autism Spectrum Disorder in Italian preschools. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, *7*(1), pp. 155-170.

Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Girelli, L., & Olley, J. G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *16*(1), pp. 175-188.

Bonaiuti, G., Calvani, A., Micheletta, S., Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education: un'opportunità epistemologica per i nuovi professionisti della formazione. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 13, pp. 231-244.

Bowen, D. J., Kreuter, M., Spring, B., Cofta-Woerpel, L., Linnan, L., Weiner, D., Fernandez, M. (2009). How we design feasibility studies. *American journal of preventive medicine*, *36*(5), pp. 452-457.

Cottini, L., Morganti, A., (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.

Cottini, L. (2011). *L'allievo con autismo a scuola: Quattro parole chiave per l'integrazione*. Roma: Carocci.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark.

Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M. (2005). *Implementation research: a synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida. Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.

ISTAT (2019). *L'inclusione scolastica: accessibilità, qualità dell'offerta e caratteristiche degli alunni con sostegno*. Anno scolastico 2017-2018.

Legge n. 107/2015. "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti". *Gazzetta Ufficiale n.162 del 15-07-2015*.

Legge n. 134/2015 "Disposizioni in materia di diagnosi, cura e abilitazione delle persone con disturbi dello spettro autistico e di assi-

stenza alle famiglie" approvata il 5 Agosto 2015 dal Senato della Repubblica.

National Implementation Science Network (2015). Implementation science defined. In Leschied, A. W., Saklofske, D. H., & Flett, G. L. (2018). *Handbook of School-Based Mental Health Promotion: An Evidence-Informed Framework for Implementation*. Springer.

Odom, S.L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S.J., Hatton, D.D., (2010). Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54, 4, pp. 275-282.

OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

Olley, J. G., Devellis, R. F., De Vellis, B. M., Wall, A. J., & Long, C. E. (1981). The Autism Atti-tude Scale for Teachers. *Exceptional children*, 47(5), pp. 371-372.

Vivanti, G., Duncan, E., Dawson, G., Rogers, S.J. (2017a). *Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism*. Springer International Publishing.

Vivanti, G., Kasari, C., Green, J., Mandell, D., Maye, M., Hudry, K., (2017b). Implementing and Evaluating Early Intervention for Children with Autism: Where are the Gaps and What Should We Do? *Autism Research*, International Society for Autism Research, Wiley Periodicals, Inc., *11*(1), 16-23.

II.

Disabilità e connessioni intergenerazionali: il ruolo educativo dei nonni nella relazione con il nipote con autismo

Disability and intergenerational connections: the educational role of grandparents in the relationship with a grandchild with autism

Gianluca Amatori
Università Europea di Roma

abstract

Come parte integrante del sistema familiare, il contributo dei nonni alla vita della famiglia nucleare può influenzare lo sviluppo dei nipoti, sia direttamente, se svolgono un ruolo attivo nella loro educazione, sia indirettamente, attraverso il loro sostegno ai genitori (Findler *et al.*, 2016; Hillman *et al.*, 2017). La ricerca scientifica, però, ha dedicato poco spazio a questa importante relazione educativa, in particolare rispetto al rapporto nonni-nipoti con disabilità. Parlare genericamente di famiglia, infatti, spesso non permette di ragionare sui molteplici aspetti che entrano in gioco nella vita quotidiana, soprattutto quando questa si misura con la disabilità (Pavone, 2009; Caldin, 2004). Le questioni ancora aperte riguardano: la presa in carico del nipote con disabilità; la tipologia di relazione supportiva all'interno del nucleo familiare; i rapporti con la famiglia nucleare; la partecipazione dei nonni al processo diagnostico. La ricerca si basa su una metodologia qualitativa attraverso interviste narrative autobiografiche a nonni e nonne di nipoti con disabilità. Per la disamina dei vissuti emersi, si è fatto ricorso ad una analisi interpretativa fenomenologica (Smith, 1996), attraverso l'identificazione di temi emergenti presentati in forma grafica e narrativa.

As an integral part of the family system, the contribution of grandparents to the life of the nuclear family can influence the development of grandchildren, both directly, if they play an active role in their education, and indirectly, through their support for parents (Findler *et al.*, 2016; Hillman *et al.*, 2017).

abstract

However, scientific research has devoted little space to this important educational relationship, in particular compared to the relationship between grandparents and grandchildren with disabilities. Speaking generically about the family, in fact, often does not allow us to think about the many aspects that come into play in everyday life, especially when this is measured by disability (Pavone, 2009; Caldin, 2004). The questions still open concern: the taking in charge of the nephew with disabilities; the type of supportive relationship within the family unit; relations with the nuclear family; grandparents' participation in the diagnostic process. The research is based on a qualitative methodology through autobiographical narrative interviews with grandparents and grandmothers with grandchildren with disabilities. Specifically, for the analysis of the emerged experiences, an Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) was used (Smith, 1996), through the identification of emerging themes presented in graphic and narrative form.

Parole chiave: nonnità, nipoti con disabilità, relazioni educative.

Keywords: grandparenting, grandchildren with disabilities, educational relationships.

1. Introduzione

La nonnità rappresenta un importante ruolo per molti adulti, denso di valori e di aspettative. In relazione a quanto emerso da diverse indagini internazionali, poi, diventare nonni nell'attuale società complessa può configurarsi non soltanto come un passaggio naturale del ciclo della vita, bensì come una "nuova opportunità". Infatti, tale esperienza può servire, talvolta, a compensare mancanze e delusioni del passato, oltre che offrire un senso di immortalità e di continuità (Findler, 2014; Drew *et al.*, 1998).

Per altro, i profondi cambiamenti degli ultimi decenni, che hanno riguardato la dimensione ontologica, semantica e strutturale della famiglia, hanno avuto profonde ripercussioni anche nella ridefinizione di ruoli e funzioni all'interno della cornice familiare. Secondo alcuni autori, infatti, l'elemento di novità è rappresentato dalla "verticalizzazione familiare" (Gonzáles & De la Fuente, 2008), ovvero dalla presenza simultanea, all'interno delle famiglie, di più generazioni che si conoscono e convivono ma, al tempo stesso, rappresentate da un minor numero di elementi in ciascuna generazione. Per tali ragioni, i legami familiari intergenerazionali sono profondamente mutati e, in particolare, la relazione tra nonni e nipoti ha assunto una dimensione relazionale completamente diversa dal passato.

Ai cambiamenti finora illustrati, va aggiunta anche la funzione che la nonnità riveste in relazione ai nuovi modelli familiari esistenti nella società moderna (monogenitorialità, divorzi, separazioni e conseguenti nuovi legami affettivi della coppia genitoriale, famiglie con coppie omosessuali, ecc.) e all'attuale situazione di crisi delle famiglie (Velasco, Noriega & López, 2016).

Nonostante il sostanziale mutamento delle cornici familiari (opportunamente declinate al plurale) e, conseguentemente, dell'identità personale e funzionale dei singoli membri, la ricerca in campo pedagogico e, ancor più, pedagogico-speciale ha dedicato poco spazio a tali questioni, che rimangono ancora aperte.

2. Famiglie e disabilità: il ruolo dei nonni

La nascita di un bambino con disabilità pone la famiglia di fronte a un vortice emotivo, che porta i genitori ad adottare strategie di adattamento e coping per superare l'iniziale fase di dolore (Pavone, 2001, 2009; Caldin, 2004, 2006, 2015; Amatori, 2018, 2019a, 2019b). I nonni non sono esenti da tale stravolgimento: sono, di fatto, immersi in un doppio dolore, che riguarda sia il proprio nipote che i suoi genitori, i loro figli adulti (Anderson, 2010; Woodbridge *et al.*, 2009). In tale circostanza, tuttavia, il supporto dei nonni può configurarsi come valida strategia risolutiva per uscire dalla fase di stallo (che, dunque, ha ripercussioni profonde anche sulla progettualità educativa familiare). Infatti, poiché i genitori hanno a che fare con una realtà estremamente delicata ed esigente, la necessità del sostegno dei nonni è sostanzialmente maggiore così come la sua mancanza è sentita più intensamente (Findler, 2014).

Tuttavia, rispetto ai genitori, spesso preoccupati per il futuro del proprio figlio quando non saranno più in grado di stargli accanto, i nonni vivono una prospettiva privilegiata: quella del *qui ed ora*. Il nonno c'è nel momento presente, costruisce la propria relazione godendo della preziosità del momento perché proiettato al "durante di me" (Giaconi, 2015).

Al pari dei genitori, quindi, i nonni vivono un profondo percorso di adattamento e resilienza. Secondo le ricerche internazionali, la tipologia di disabilità (fisica o cognitiva) non sembra essere un fattore determinante in relazione al percorso emotivo sperimentato dai nonni (Woodbridge *et al.*, 2008). Per comprendere la rilevanza del contributo intergenerazionale, è opportuno sottolineare che diversi studi dimostrano un diretto coinvolgimento dei nonni nel processo diagnostico del proprio nipote; in alcuni casi, i nonni sono stati le figure più rappresentative ed incisive nell'indirizzare i genitori ad una diagnosi per il proprio nipote con autismo (Sicherman *et al.*, 2016; Anderson, 2010).

3. La ricerca: i nonni si raccontano

L'indagine qualitativa che abbiamo condotto si è basata su interviste narrative autobiografiche a 27 nonni e nonne di nipoti con disturbo dello spettro autistico (con un'età compresa tra i 4 e i 16 anni) nel territorio di Roma. Per l'analisi dei vissuti emersi, si è fatto ricorso ad un'analisi interpretativa fenomenologica al fine di sottolineare gli elementi interpretativi ed ermeneutici, individuando convergenze e divergenze. In particolare, l'interesse si è incentrato su alcuni temi cardine emersi dalle interviste: il vissuto sperimentato al momento della diagnosi; le ripercussioni familiari e il ruolo del nonno in tale prospettiva; la condivisione emotiva con i nipoti e i propri figli.

In relazione al primo aspetto, i nonni confermano di aver sperimentato un vissuto del tutto simile a quello dei genitori a seguito della comunicazione della diagnosi. Dalle parole degli intervistati, questa delicata fase viene ricordata con parole di profondo dolore, talvolta con rassegnazione. Inoltre, emerge in modo inequivocabile l'esperienza del "doppio dolore", legato sia alla condizione del nipote sia al dispiacere per la situazione del proprio figlio. A tal proposito, è importante sottolineare che il periodo di dolore a seguito della diagnosi può rallentare il percorso di costruzione identitaria dei nonni, specialmente quando si tratta del primo nipote, costringendo i protagonisti ad una ristrutturazione delle dinamiche personali volta, soprattutto, a contribuire significativamente al sostegno della capacità generativa della famiglia.

I nonni svolgono un ulteriore ruolo determinante: si pongono, infatti, come intermediari nel mantenimento delle relazioni familiari allargate e come "ponti affettivi" all'interno della cornice sistemica. È necessario tenere conto dell'elevato rischio di conflitti e tensioni all'interno del tessuto familiare, dovuto alle condizioni emotive di stress e frustrazione. Dalle interviste emerge anche un inasprimento nella relazione coniugale tra i due nonni qualora il percorso di elaborazione della diagnosi non sia

stato superato allo stesso modo o nello stesso tempo dai due coniugi o quando sussistono divergenze in relazione alla gestione del bambino.

La dimensione più fragile, all'interno del rapporto tra nonni e genitori, sembra essere quella della condivisione emotiva. La quasi totalità degli intervistati, infatti, racconta di non aver condiviso il dolore con i propri figli, specialmente quello iniziale dovuto all'accoglimento della diagnosi. Mentre, da un lato, tale comportamento può essere letto come la volontà di non sovraccaricare l'altro di ulteriore dispiacere, è opportuno ricordare che, molto spesso, è proprio la condivisione emotiva a fungere da strategia adattiva. Per altro, la mancata condivisione riguarda anche i repertori di competenze apprese dai genitori nei percorsi di parent training e non riportate ai nonni. Gli intervistati, dunque, si trovano in balìa di una situazione che non riescono a fronteggiare, se non procedendo per tentativi ed errori.

Questo ultimo aspetto è di centrale importanza. È solo attraverso la condivisione emotiva, infatti, che la funzione della nonnità può avere un punto di svolta; specialmente nella rilevanza che i nonni possono rivestire quali elementi di apertura verso l'esterno e, al contempo, di rafforzamento dei legami familiari.

4. Conclusioni

In linea con quanto emerso dalle indagini internazionali, il ruolo educativo dei nonni all'interno delle famiglie con figli disabili assume una particolare rilevanza: possono essere veri e propri agenti di resilienza nel superare il periodo di dolore a seguito della comunicazione della diagnosi, nonché preziosi alleati nella gestione quotidiana del nipote con disabilità. Tuttavia, restano ancora alcune questioni aperte: dapprima, la necessità di continuare ad indagare il ruolo prezioso che la nonnità riveste nella società contemporanea, specialmente nel rapporto con un nipote con disabilità. Sarebbe necessario, poi, individuare specifici percorsi di

formazione ad essi dedicati (grandparent training), ancora scarsamente attivati, che siano epistemologicamente basati su principi pedagogici ed educativi, oltre che clinici.

L'ulteriore nodo critico riguarda gli aspetti della formazione dei formatori, coloro, cioè, che incontrano quotidianamente le famiglie. Una visione più olistica della cornice familiare, infatti, favorirebbe un maggiore coinvolgimento delle figure più prossime al bambino, nel pieno riconoscimento di specifici compiti e funzioni.

È opportuno, allora, lavorare con sempre maggiore dedizione all'implementazione di una pedagogia speciale delle relazioni familiari che sia in grado di ascoltare i bisogni e le esigenze dei protagonisti per porsi interrogativi di senso e costruire percorsi di significato.

Riferimenti bibliografici

Amatori, G. (2018). La relazione genitoriale nella famiglia con disabilità: una riflessione pedagogica sul ruolo e sulla funzione paterna. In C. Giaconi, N. Del Bianco (eds.), *In azione. Prove di inclusione* (pp. 222-233). Milano: FrancoAngeli.

Amatori, G. (2019a). Famiglie e disabilità. Narrazioni e nuovi orizzonti di senso. In C. Giaconi, N. Del Bianco, A. Caldarelli (eds.), *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti* (pp. 54-66). Milano: FrancoAngeli.

Amatori, G. (2019b). Family relationships and behavioral disorders. Resilient resources for quality of life. *Education Sciences and Society*, 10(1), pp. 190-210.

Amatori, G. (2019c). *Due volte genitori. Il ruolo educativo dei nonni nella crescita del nipote con disabilità.* Milano: FrancoAngeli.

Anderson, C. (2010). *Grandparents of children with ASD*. Baltimore: Kennedy Krieger Institute.

Caldin, R. (2004). Vissuti genitoriali e figli con disabilità. *Studium Educationis*, 3, pp. 536-545.

Caldin, R., (2006). *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*. Trento: Erickson.

Caldin, R., (2015). *Da genitori a genitori. Esperienze ed indicazioni per famiglie di bambini con deficit visivo*. Trento: Erickson.

Drew, L.M., Richard, M.H. & Smith, P.K., (1998). Grandparenting and its relationship to parenting. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3, pp. 465-480.

Findler, L., (2014). The Experience of Stress and Personal Growth Among Grandparents of Children With and Without Intellectual Disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 52(1), pp. 32-48.

Findler, L., Taubman-Ben Ari, O., (2016). *Grandparents of Children with Disabilities. Theoretical Perspectives of Intergenerational Relationships*. New York: Springer.

Giaconi, C., (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

Gonzales Bernal, J., de la Fuente Anuncibay, R., (2008). Relevancia psico-socio-educativa de las relaciones generacionales abuelo-nieto. *Revista Española de Pedagogía*, 239, pp. 103-118.

Pavone, M., (2001). *Educare nelle diversità*. Brescia: La Scuola.

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

Sicherman, N., Loewenstein, G., Tavassoli, T. & Buxbaum, J.D., (2016). Grandma knows best: family structure and age of diagnosis of autism spectrum disorder. *Autism*, 22, pp. 368-376.

Smith, J.A., (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology and Health*, 11, pp. 261-271.

Velasco, C., Noriega, C. & Lopez J., (2016). Los abuelos ante la discapacidad de su nieto. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, 53, pp. 9-24.

Woodbridge, S., Buys, L. & Miller, E., (2009). Grandparenting a child with a disability: an emotional rollercoaster. *Australasian Journal on Ageing*, 28, pp. 37-40.

III.

Il progetto DADA per una scuola inclusiva
The DADA project for an inclusive school

Giorgio Asquini, Marta Cecalupo
Sapienza, Università di Roma

abstract

Il modello della Didattica per Ambienti di Apprendimento (DADA) risponde al bisogno di riorganizzare la scuola e le risorse a disposizione, per poter affrontare la sfida dell'inclusione scolastica. Il contributo presenta l'esperienza dell'I.C. Carlo Levi di Roma, come esempio di scuola che attiva dei processi inclusivi. Vengono presentati i primi risultati del monitoraggio. I dati delle osservazioni in aula e il focus group con gli insegnanti, permettono di evidenziare gli aspetti del modello DADA che maggiormente possono essere associati a pratiche inclusive.

The model of Didactics for Learning Environments (DADA) responds to the need to reorganize the school and available resources, so as to be able to face the challenge of school inclusion. The contribution presents the experience of the I.C. Carlo Levi of Rome, as an example of a school that is activating inclusive processes. The first results of school monitoring are shown. The data from the classroom observations and a focus group with teachers, allow to highlight the aspects of the DADA model that most can be associated with inclusive practices.

Parole chiave: Inclusione, Ambiente di Apprendimento, Osservazione, Focus Group.

Keywords: Inclusion, Learning Environment, Observation, Focus Group.

1. Introduzione

Il tema dell'inclusione delle differenze è diventato oggetto di attenzione da parte delle scuole che sperimentano quotidianamente la multiformità delle classi e cercano il superamento di modelli didattici e tradizionali, in favore di approcci flessibili e maggiormente adeguati ai bisogni educativi speciali dei singoli alunni (Ianes, 2006). La conformazione della classe si presenta più articolata poiché rispecchia la complessità sociale odierna, con alunni con disabilità certificata, allievi con DSA, studenti con comportamenti difficili da gestire e con situazioni psicosociali e/o familiari problematiche, studenti di origine straniera.

Le azioni delle scuole possono svolgere un ruolo significativo nell'aiutare tutti gli studenti con bisogni educativi speciali a superare le avversità e a raggiungere migliori risultati a livello accademico, sociale, emotivo e motivazionale (Pitzer & Skinner, 2016). L'OCSE suggerisce che tale promozione può avvenire sia plasmando l'ambiente di apprendimento nelle scuole sia utilizzando nella maniera più corretta le risorse che le scuole possiedono (OECD, 2017; Agasisti *et al.*, 2018).

Proprio l'ambiente di apprendimento è uno degli elementi su cui diverse scuole hanno deciso di lavorare concretamente, introducendo innovazioni all'interno della loro organizzazione scolastica con il progetto Didattiche per Ambienti Di Apprendimento (DADA). Secondo questo modello l'istituto funziona per "aule – ambienti di apprendimento", ognuna assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina e in cui svolgono tutta la loro attività didattica, mentre sono gli studenti che si spostano durante i cambi d'ora. L'obiettivo è quello di favorire la responsabilità da parte degli insegnanti circa l'uso dello spazio aula, per utilizzare un approccio didattico funzionale a processi di apprendimento attivo, in cui gli alunni diventano gli attori principali e motivati nella costruzione del loro sapere, attraverso l'uso di tecnologie e lavori di gruppo. Partita in due licei romani nel 2014 (Cangemi & Fattorini, 2015), attualmente la rete DADA coinvolge circa 30 scuole, in costante aumento.

2. I.C. Carlo Levi come esempio di scuola inclusiva

Fin dai primi anni di applicazione del modello organizzativo DADA è emersa la necessità di monitorarne l'andamento e verificarne gli esiti, con uno stretto rapporto di collaborazione tra le scuole DADA di Roma e l'università Sapienza di Roma, secondo l'approccio della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018).

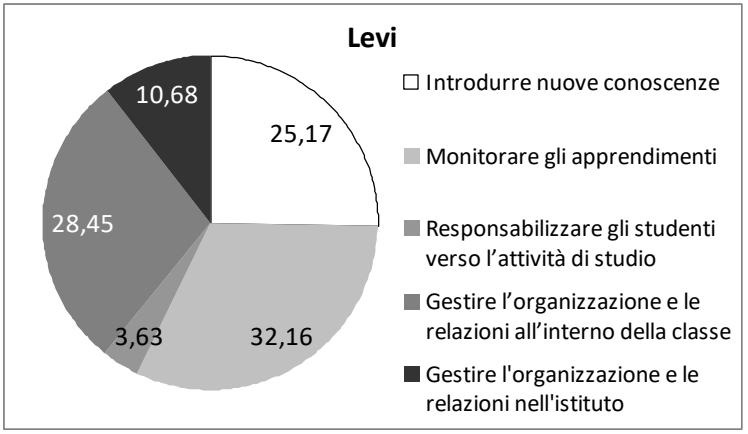
L'importanza di iniziare un monitoraggio è data in primo luogo dalla necessità di controllare le ricadute del modello organizzativo nelle prassi educative degli insegnanti e nell'apprendimento degli studenti, nonché nel benessere personale di tutti gli attori dei processi educativi. Dalle prime evidenze raccolte finora nelle scuole che hanno partecipato al monitoraggio (Asquini *et al.*, 2017), sebbene sia diffusa la consapevolezza dei problemi strutturali di cui sono ancora investite le scuole DADA, si è rilevato un clima di benessere diffuso tra gli studenti, in particolare tra quelli che hanno appena iniziato il loro percorso scolastico (Bordini *et al.*, 2017). Tuttavia, sebbene alcuni insegnanti si sentano maggiormente motivati a introdurre pratiche di tipo non tradizionale, non si riscontrano grandi cambiamenti nella didattica. Un risultato molto importante, invece, ha riguardato il graduale aumento del tempo dedicato alla didattica e alla valutazione, che, a differenza dello scetticismo iniziale, non viene limitato dai tempi degli spostamenti degli studenti.

L'esperienza di monitoraggio svolta finora indica la necessità di ampliare gli aspetti da considerare come risultati del DADA, verificando anche alcuni effetti collaterali che potrebbero qualificare ulteriormente il modello organizzativo. Il presente contributo presenta la prima fase del monitoraggio svolto nella scuola secondaria di I grado dell'I.C. Carlo Levi di Roma, che si trova nella periferia della città, un contesto socio-economico molto diverso dalle altre scuole DADA in cui era stato svolto il monitoraggio finora, contesto che presenta maggiori criticità relative all'inclusione di tutti gli studenti, a partire dal numero relativamente alto di studenti con BES (e in particolare con DSA) e con sostegno. L'inci-

denza di questi studenti è più alta nelle classi prime, attestando una progressiva attrattività della scuola per la sua capacità inclusiva, con un rilevante fenomeno di "rientri" di studenti che si erano originariamente iscritti in altre scuole secondarie.

3. Primi Risultati del monitoraggio

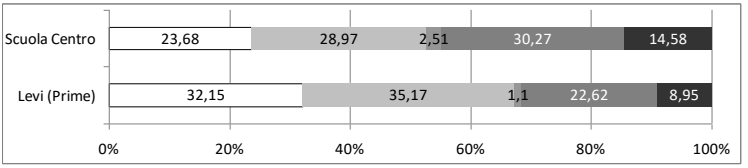
La prima fase del monitoraggio ha riguardato l'osservazione della didattica in aula. Nel maggio 2019 tutte le classi del Levi sono state osservate per una settimana dagli studenti di un'esercitazione di ricerca del CdS Scienze dell'Educazione e della Formazione della Sapienza, appositamente formati all'uso della griglia di osservazione già utilizzata in altre scuole DADA (Asquini *et al.*, 2019). È emerso in primo luogo l'uso del tempo scuola secondo le cinque funzioni definite dalla griglia.



Graf. 1: Tempo dedicato alle diverse Funzioni (%; Levi, 6 classi)

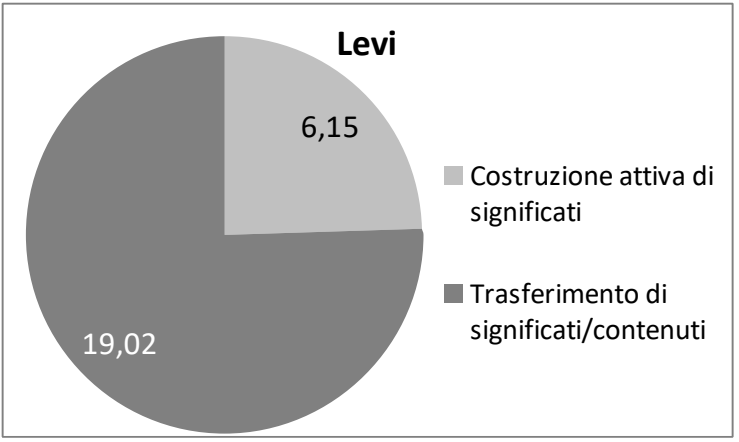
Si può notare subito che il tempo effettivo dedicato alla didattica (prime due funzioni) è ampiamente superiore alla metà del tempo totale, mentre la gestione della classe ne richiede poco

più di un quarto. È utile poter confrontare questi dati con quelli di un'altra scuola DADA, collocata in una zona centrale di Roma, in cui sono state svolte osservazioni nelle sole classi prime.



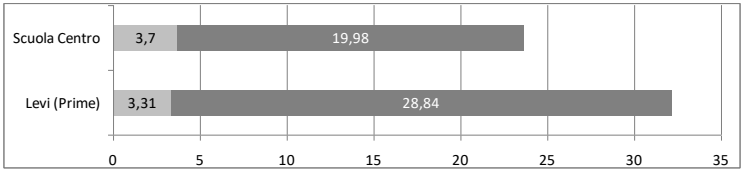
Graf. 2: Confronto tempo dedicato alle diverse Funzioni (%; classi prime)
Nota: i colori che definiscono le Funzioni sono gli stessi della Figura 1

Si nota che le prime del Levi dedicano molto più tempo alla normale attività didattica (quasi il 70%) sia rispetto alle prime della scuola del Centro, sia rispetto alle altre classi del Levi. Quest'uso del tempo scuola rappresenta un'interessante premessa in termini di inclusione, poiché testimonia l'investimento degli insegnanti su didattica e valutazione. Ma che tipo di didattica? La griglia prevede due attività riferite a "Introdurre nuove conoscenze", una di tipo tradizionale, una più orientata al costruttivismo.



Graf. 3: Tempo dedicato alle Attività didattiche (%; Levi, 6 classi)

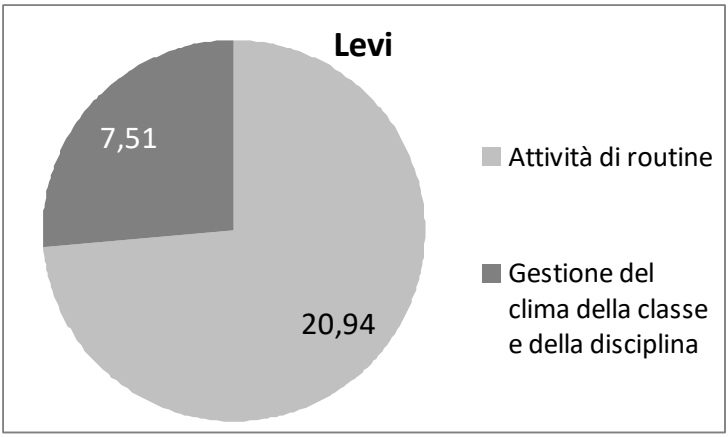
In questo caso la situazione delle prime è meno brillante, poiché nel confronto con l'intera scuola il tempo dedicato alla costruzione attiva dei significati (per esempio l'apprendimento collaborativo) è inferiore, ma risulta molto simile al dato della scuola del Centro.



Graf. 4: Confronto tempo dedicato alle diverse Attività didattiche (%; classi prime)
Nota: i colori che definiscono le Attività sono gli stessi della Figura 3

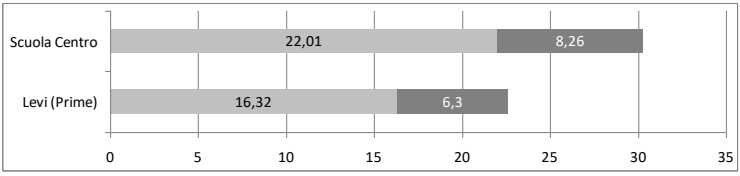
Le attività didattiche prevalenti sono ancora quelle di tipo trasmissivo tradizionale (lezione frontale nelle sue varie forme), ma il confronto interno mostra che nelle classi successive cresce in modo netto il ricorso a modalità didattiche più partecipate.

Un altro aspetto da considerare in modo prioritario per l'inclusione è la funzione "Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe", articolata in due attività, Routine (ad esempio Registrazione presenze, Assegnazione compiti o Ricreazione) e Gestione del clima e della disciplina (Rimproveri, Note disciplinari, Attribuzione posti). Nel Levi prevale nettamente quella organizzativa a scapito di quella "gestionale", segno di un funzionamento fluido del gruppo classe.



Graf. 5: Tempo dedicato alle Attività organizzative e di gestione (%; Levi, 6 classi)

Nel confronto relativo solo alle prime le due attività risultano nel Levi nettamente minoritarie nel corso della giornata di lezione, sia rispetto alle altre classi sia soprattutto rispetto alle prime della scuola del Centro: sulle 6 ore di attività quotidiana solo poco più di 20 minuti sono "persi" per risolvere problemi disciplinari, attestando un clima di classe sostanzialmente positivo e orientato all'attività didattica.



Graf. 6: Confronto tempo dedicato alle diverse Attività organizzative e di gestione (%; classi prime)
Nota: i colori che definiscono le Attività sono gli stessi della Figura 5

Il set di dati raccolto è molto ampio e articolato (per ogni Attività sono previste Azioni specifiche) e sarà la base di partenza per un confronto con gli insegnanti, entrando nello specifico qualitativo dello svolgimento della lezione tradizionale o dell'apprendimento collaborativo, e di come incidono sull'inclusione di tutti gli studenti nella comunità scolastica. Un'ultima evidenza riguarda l'azione "cambio aula", che rappresenta per il DADA il rischio maggiore di perdita di tempo. Nelle prime del Levi il tempo necessario per spostarsi è il 2,14%, 8 minuti al giorno, quindi praticamente non incide sul tempo della didattica, grazie anche all'ottima dislocazione degli spazi dell'istituto e alle poche classi presenti. Tuttavia anche nella scuola del Centro, notevolmente più grande, il tempo di spostamento è di poco superiore in termini assoluti (4,22%) a conferma che il modello organizzativo DADA non fa perdere tempo negli spostamenti (Asquini *et al.*, 2019).

La prima fase del monitoraggio prevede anche la realizzazione di un focus group con gli insegnanti (Asquini *et al.*, 2017), per verificare opinioni e aspettative circa il modello DADA, sollecitando il confronto su quattro aspetti, organizzazione, didattica, benessere e i rapporti tra tutti i protagonisti della scuola, e nel caso del Levi anche una riflessione circa le ricadute sulle capacità inclusive della scuola. L'entusiasmo manifestato dagli insegnanti è spiegato dalla possibilità di gestire la propria aula individualmente (in molte scuole DADA ogni aula è affidata a due insegnanti). L'opportunità di poter disporre di aule flessibili, motiva e stimola l'organizzazione di attività laboratoriali e di gruppo, con un'immediata ricaduta positiva ai fini dell'inclusione. La maggioranza dei docenti afferma tuttavia che ci sono ancora diverse problematiche organizzative. Tutti comunque confermano che il movimento nei cambi d'ora rigenera gli studenti, che iniziano la lezione più concentrati (Tremblay *et al.*, 2011). L'istituto organizza attività che coinvolgono i genitori insieme ai ragazzi, creando quindi un senso d'identità e di appartenenza alla scuola, con conseguente maggiore rispetto degli spazi e degli arredi condivisi.

Nel complesso i docenti, pur sentendosi limitati da alcune rigidità burocratiche, vogliono poter attuare al meglio le loro idee sulla didattica, poiché come molti hanno condiviso «Il DADA è un modo di pensare e di porsi, ogni tanto bisognerebbe rischiare di più».

4. Conclusioni

La particolarità del contesto in cui è inserito l'I.C. Levi rappresenta un'ottima occasione per verificare i possibili effetti del progetto DADA sull'inclusione. A partire dai primi dati raccolti è stato avviato un confronto con gli insegnanti, che sarà esteso anche a dirigenza e genitori, per costruire un piano di monitoraggio condiviso e per definire specifiche esigenze di formazione in servizio su tematiche didattiche. Una proposta certa che sarà fatta alla scuola sarà quella di autovalutarsi sulle proprie capacità di inclusione secondo gli indicatori previsti dall'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2014), poiché sia dalle osservazioni, sia dal focus group sono già emerse attività scolastiche che rientrano tra le azioni previste per le tre dimensioni inclusive considerate dall'Index: Creare culture, Costruire politiche, Sviluppare pratiche.

Riferimenti Bibliografici

Agasisti T., Avvisati F., Borgonovi F., Longobardi S. (2018), Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. *OECD Education Working Papers*, 167, OECD Publishing, Paris.

Asquini G., (2018), L*a Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Asquini, G., Benvenuto, G., Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In A. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-294). Lecce: Pensa MultiMedia.

Asquini G., Benvenuto G., Cesareni D. (2019). L'uso del tempo scuola. Dalle osservazioni in aula alla riflessione su didattica e tempo sottratto. In Lucisano P., Notti A. (ed.) *Training actions and Evaluation Processes* (pp. 255-264). Lecce: Pensa MultiMedia.

Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci Faber.

Bordini, F., Bortolotti, I., Cecalupo, M. (2017). Gli studenti valutano l'innovazione: l'efficacia degli ambienti di apprendimento. In A. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 157-174). Lecce: Pensa MultiMedia.

Cangemi L., Fattorini O. (2015), "DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile". *Education 2.0*, 12-10-2015. Rizzoli Education.

Ianes D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e I Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing,

Pitzer, J. and E. Skinner (2016). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development*, 41/1, pp. 15-29.

Tremblay M.S., LeBlanc A.G., Kho M.E., Saunders T.J., Larouche R., Colley R.C., Goldfield G., Gorb er S.C. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 98.

IV.

Trend e gap nella ricerca sull'inclusione scolastica in Italia: una Mapping Review

Trends and gaps in research on inclusive education in Italy: a Mapping Review

Rosa Bellacicco, Silvia Dell'Anna
Libera Università di Bolzano

abstract

A livello internazionale il modello italiano di inclusione scolastica ha suscitato grande interesse per la sua lunga tradizione, seguito dalla richiesta di ulteriori dati empirici. Al fine di rispondere a tale sollecitazione, è stata condotta una Mapping Review degli studi primari in lingua italiana, pubblicati sul tema in riviste scientifiche nazionali di fascia A di settore, tra il 2009 e il 2019. Il contributo presenta i risultati del primo step della review, esito della codifica di 90 articoli selezionati in 8 giornali, e restituisce una rappresentazione di alcuni trend nella ricerca empirica sull'inclusione nel nostro paese.

At international level, the Italian model of school inclusion has been object of interest for its long tradition with a request of more empirical data. In order to respond to this expectation, we are currently conducting a Mapping Review of the primary studies published on this subject between 2009 and 2019 in Italian, referring to the Italian journals included by ANVUR in "fascia A". This contribution presents the results of the first part of the review, deriving from the 90 articles selected from eight out of the 29 target journals. The review shows a representation of some trends in empirical research on school inclusion in Italy.

1 Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. In particolare, Rosa Bellacicco ha curato i paragrafi 2 e 3, Silvia Dell'Anna i paragrafi 1 e 4.

Parole chiave: mapping review; inclusione scolastica; ricerca empirica; Italia.

Keywords: mapping review; school inclusion; empirical research; Italy.

1. Introduzione

Il modello italiano di inclusione scolastica è ampiamente noto a livello internazionale, in quanto rappresenta uno dei pochi esempi di politica estesa, applicata a tutti i livelli di istruzione e a tutte le tipologie di disabilità. L'esperienza italiana ha suscitato interesse in ambito accademico, dal punto di vista teorico, normativo ed empirico (Anastasiou, Kauffman & Di Nuovo, 2015; Giangreco, Doyle & Suter, 2012; Begeny & Martens, 2007).

Sono a noi noti due lavori di rassegna della letteratura scientifica sull'inclusione scolastica in Italia. Il primo, ad opera di Begeny e Martens (2007), si riferisce alla letteratura in lingua inglese, mentre il secondo, realizzato da Cottini e Morganti (2015), comprende la letteratura in lingua italiana analizzata secondo i principi dell'Evidence Based Education. Entrambi i lavori sollevano preoccupazioni sull'insufficienza dei dati empirici disponibili, in particolare in relazione agli esiti dell'inclusione scolastica.

Dando uno sguardo all'attuale panorama di pubblicazioni, notiamo che gli studi relativi all'inclusione scolastica in Italia vengono pubblicati principalmente in lingua italiana e, solo in pochi casi, in lingua inglese.

Questa barriera linguistica può limitare le possibilità di scambio a livello internazionale, non consentendo la condivisione dei dati di ricerca ottenuti a livello nazionale.

Al fine di sintetizzare la ricerca empirica esistente, stiamo realizzando una mappatura della letteratura in lingua italiana ispirandoci al contributo di Cottini e Morganti (2015) e a due review condotte da Amor et al. (2018) e da Van Mieghem et al. (2018).

Il lavoro è stato svolto secondo la metodologia «Mapping Review» (Grant & Booth, 2009), che consente di rappresentare le tendenze in termini di focus di ricerca, metodologie e principali risultati, arricchendo lo studio di eventuali riflessioni epistemologiche sulle barriere e mancanze, sia in termini concettuali che metodologici.

Una Mapping Review (Grant & Booth, 2009) si caratterizza per la rigorosità delle sue procedure, le quali garantiscono maggiore affidabilità allo studio e consentono ad altri autori di verificarne l'attendibilità così come di replicarne il processo.

La selezione della letteratura da includere nella review segue alcuni stadi ben definiti:

1. Definizione di una Query, ossia di un elenco di parole chiave che consentono di reperire il maggior numero possibile di studi su una determinata tematica;
2. Selezione di abstract tramite database (es. Eric, Education Source, Psychinfo, etc.) in cui sono state indicizzate le principali riviste internazionali;
3. Definizione di criteri di inclusione/esclusione per la selezione degli abstract;
4. Individuazione degli abstract corrispondenti a tali criteri;
5. Definizione di una tabella di codifica, contenente gli elementi più rilevanti ai fini della review;
6. Codifica degli articoli inclusi e dei relativi risultati.

Poiché la maggior parte delle riviste italiane non è attualmente reperibile nei database, i primi due stadi di questo lavoro di review sono stati realizzati con modalità alternative, iniziando da una selezione delle riviste.

2. Metodo

Sono stati anzitutto definiti dei criteri di inclusione/esclusione sia per le riviste scientifiche sia per gli abstract.

Per quanto attiene ai giornali, si è deciso di includere solo quelli: a) del settore concorsuale 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa) di fascia A (come da elenco ANVUR al 22/05/2019); b) italiani; c) contenenti pubblicazioni in lingua italiana. Si è scelto di escludere le riviste nella cui mission era chiaramente esplicitato un focus non orientato all'ambito scolastico (ad esempio di area storica, lavorativa/extrascolastica, etc.).

Per quanto concerne gli abstract, invece, si è stabilito di includere solo studi primari pubblicati, in lingua italiana, tra gennaio 2009 (anno della Legge n. 18 di ratifica della *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*) e dicembre 2019. Gli articoli dovevano trattare il tema dell'inclusione scolastica in Italia (è stato quindi escluso l'ambito universitario). Si è fatto riferimento alla prospettiva inclusiva declinata nella sua versione sia «stretta», ovvero focalizzata sulle esigenze aggiuntive degli alunni con disabilità/bisogni educativi speciali, sia «ampia», cioè attenta alle differenze di tutti (Nes, Demo, & Ianes, 2018).

Come primo step del processo di selezione delle riviste scientifiche, è stato visionato l'elenco dell'ANVUR, che riportava 409 giornali di fascia A per il settore 11/D2. Rimossi i duplicati (connessi alla presenza, per alcune riviste, di un doppio ISSN relativo alla versione cartacea e a quella on line), sono stati esaminati 286 giornali e, di questi, ne sono stati esclusi 257: 238 perché non italiani e 18 per il criterio della mission. Una rivista italiana, inoltre, è stata esclusa perché pubblicata interamente in lingua inglese. In ultima analisi, sono state selezionate 29 riviste. In questo articolo si presenta solo la prima parte del processo di mappatura condotto su 8 di questi giornali[2].

È stato effettuato lo screening dei 2.367 abstract presenti nel-

2 Encyclopaideia; Form@re; Giornale Italiano della Ricerca Educativa; I Problemi della Pedagogia; Italian Journal of Education Technology; Italian Journal of Special Education for Inclusion; L'integrazione Scolastica e Sociale; Studi sulla Formazione.

le 8 riviste, visionate interamente dal 2009 al 2019[3]. Di 143 abstract, corrispondenti ai criteri di inclusione, sono stati reperiti e analizzati i testi completi. Al termine del processo di codifica, in via definitiva, sono stati selezionati 90 articoli per la Mapping Review. Sia per ragioni di spazio sia perché l'analisi è ancora *in fieri*, verranno di seguito presentati solo alcuni risultati iniziali.

3. Risultati

Osservando l'andamento nella pubblicazione degli articoli sul tema, si nota un picco tra il 2016 e il 2017 (18 e 21 contributi, rispettivamente, contro i 5 pubblicati in media tra il 2009 e il 2015). Questa tendenza potrebbe, in parte, trovare legittimazione sul piano degli orientamenti legislativi e culturali che hanno, sempre di più, profilato l'inclusione tra gli obiettivi strategici del nostro sistema scolastico. Al contrario, una leggera inversione di tendenza si registra nell'ultimo biennio (2018-2019), con la pubblicazione di soli 16 articoli (10 nel 2018 e 6 nel 2019)[4]. Questo potrebbe rappresentare un fenomeno su cui interrogarsi, qualora i dati dovessero essere corroborati dalle analisi che verranno svolte sui giornali rimanenti.

Per quanto attiene alla collocazione dei contributi nelle diverse riviste scientifiche, una quota importante è stata pubblicata, come prevedibile, nei giornali prettamente connessi all'ambito della Pedagogia Speciale: 28 in «L'Integrazione Scolastica e Sociale» e 20 nell'«Italian Journal of Special Education for Inclusion». Tuttavia, buona risulta anche l'attrattività di alcune riviste di area affine, come il «Giornale italiano della ricerca educativa» che ospita ben 18 contributi.

3 Solo l'«Italian Journal of Special Education for Inclusion» è stato visionato dal 2013, anno della sua fondazione.

4 Ricordiamo che di alcuni giornali rimangono da analizzare i numeri in uscita negli ultimi mesi del 2019.

Tra le altre dimensioni codificate, l'esame del metodo di ricerca mostra che quasi la metà degli studi primari ha utilizzato un approccio quantitativo (47%), mentre meno di un terzo è di stampo qualitativo (30%). Circa 2 su 10 hanno adottato procedure integrate quali-quantitative (*mixed-methods* o *multi-methods*; 19%). Da questa prima analisi, molto semplificata, possiamo solo dedurre una certa solidità dell'approccio quantitativo, nonostante ci sia oramai un generale accordo sul ruolo promettente che le altre due strategie di ricerca possono rivestire nell'*evidence-based* applicata all'educazione speciale, a patto che i risultati siano ancorabili a criteri di qualità (Cottini & Morganti, 2015).

Un altro aspetto analizzato è relativo alle macrocategorie tematiche[5] affrontate dagli articoli inclusi nella review. Al primo posto per numerosità si collocano gli studi incentrati su interventi didattici specifici (n=28), attivati nel contesto scolastico con la finalità di migliorare alcune competenze o, più in generale, il benessere e l'inclusione degli studenti (ad esempio: training didattici per il potenziamento del calcolo a mente per alunni con DSA; programmi di educazione socio-emotiva). Al secondo posto (n=20) si posizionano invece i contributi codificati come "docente per l'inclusione": si tratta di studi che indagano le percezioni, le conoscenze e gli atteggiamenti dei diversi stakeholders nei confronti della professionalità e del profilo del docente – perlopiù di sostegno ma anche curricolare – nella scuola inclusiva. È possibile che questo secondo filone di ricerca si sia rafforzato, nel nostro paese, in concomitanza con il dibattito molto vivace mirato a ripensare la figura dell'insegnante di sostegno (Ianes, 2016).

Attraverso una rilettura in chiave internazionale dei nostri risultati – anche se le differenze metodologiche e concettuali[6] tra

5 Si tratta di categorie che potrebbero essere ridefinite al termine della review, a fronte dello scenario completo degli articoli inclusi.

6 Si impongono seri limiti alla possibilità di confronto per: differenti definizioni di inclusione utilizzate, metodi di selezione degli articoli, categorie di analisi, etc.

le review rendono difficile una comparazione diretta –, si può solo osservare che la focalizzazione della ricerca sull'inclusione su fattori attitudinali è un aspetto che appare anche nella letteratura straniera, soprattutto in lingua inglese (Amor et al., 2018). Per quanto riguarda l'elevata concentrazione di contributi nella categoria degli interventi, il risultato sembra essere in linea con quello ottenuto da Nilholm e Göransson (2017)[7]; tuttavia, altri studi riscontrano una situazione più incerta rispetto a questa linea di ricerca (Messiou, 2017; Amor et al., 2018).

4. Prospettive future

Questo lavoro di sintesi aspira a restituire un'immagine il più completa possibile dei principali focus di ricerca sull'inclusione scolastica, rappresentando le tendenze degli 11 anni considerati. Tale distribuzione consentirà, inoltre, di individuare i gap tematici e di suggerire eventuali filoni di ricerca futuri.

Dal punto di vista epistemologico, lo studio intende riflettere sulle barriere concettuali nella conduzione e sintesi degli studi, in particolare per ciò che concerne la definizione e interpretazione del concetto di inclusione scolastica. A livello metodologico, oltre a mostrare gli approcci più utilizzati e a riflettere sulla relazione tra tematica di studio e metodologia applicata, si considereranno alcuni limiti ricorrenti rilevati a livello di processi di ricerca, come ad esempio la tipologia di informatore e la triangolazione tra le differenti fonti.

Infine, per quanto riguarda i risultati, il programma di lavoro prevede di distinguere gli studi focalizzati sulle prassi a differenti livelli, da quello micro della didattica individualizzata e di classe a quello macro del rapporto tra scuola e servizi territoriali, dagli studi che mirano a ottenere informazioni sugli esiti dell'inclusio-

7 Descritta dagli autori come prospettiva empirico-funzionalista.

ne scolastica, quali ad esempio il benessere e la partecipazione sociale degli studenti in contesto inclusivo.

Lo studio presenta alcuni limiti. Inizialmente vi era la volontà di mappare le pubblicazioni relative sia alla ricerca empirica che ai contributi teorici e, similmente ad Amor et al. (2018), di mostrare il rapporto tra le due tipologie, in termini di tematiche e di numerosità. Per ragioni di sostenibilità, si è scelto di dare priorità alla ricerca empirica.

Il limite più rilevante è rappresentato dall'impossibilità di includere le ricerche empiriche pubblicate all'interno di libri. Un tale lavoro richiederebbe maggiori risorse, oltre a supporti per una selezione mirata della letteratura, come ad esempio l'accesso a database contenenti i lavori di ricerca pubblicati in lingua italiana sull'inclusione scolastica.

Riferimenti bibliografici

Amor, A.M., Hagiwara, M., Shogren, K.A., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., Burke, K.M., & Aguayo, V. (2018). *International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review*. *International Journal of Inclusive Education*, doi:10.1080/13603116.-2018.1445304

Anastasiou, D., Kauffman, J.M., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), pp. 429-443.

Begeny, J.C. & Martens, B.K. (2007). Inclusionary Education in Italy: A Little Literature Review and Call for more Empirical Research. *Remedial and Special Education*, 28(2), pp. 80-94.

Cottini, L. & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.

Giangreco, M.F., Doyle, M.B., & Suter, G.C. (2012). Demographic and personnel service delivery data: implications for including students with disabilities in Italian Schools. *Life Span and Disability*, 15(1), pp. 97-123.

Grant, M.J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of

14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), pp. 91-108.
Ianes, D. (2016) (a cura di). *Evolvere il sostegno si può (e si deve)*. Trento: Erickson.
Messiou, K. (2017). Research in the field of Inclusive Education: time for a rethink?. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), pp. 146-159.
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), pp. 111-129.
Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), pp. 437–451.
Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, doi:10.1080/13603116.2018.1482012

V.

Connettere Best Performers nei cicli d'istruzione: insights da un progetto europeo[1]

Connecting best performers in education: insights from a European project

Fausto Benedetti, Letizia Cinganotto, Patrizia Garista
INDIRE; IUL

abstract

Nel 2017 un progetto Erasmus+ KA2 intitolato "Apprendimento dai migliori educatori" è stato finanziato e avviato in tre paesi membri dell'Unione Europea: Austria, Italia e Portogallo. Secondo diversi studi, il burnout degli insegnanti in Europa è un fenomeno importane. Questa situazione implica sofferenza psicologica e comporta conseguenze negative sugli insegnanti, sugli studenti e sul sistema educativo, incidendo sulla qualità dell'educazione e sui risultati di apprendimento. L'approccio sistemico adottato dal progetto ha focalizzato l'attenzione sulla ricerca di educatori responsabili della cultura scolastica, del clima di apprendimento e delle opportunità educative. Lo scopo del progetto era rendere possibile il passaggio dalla focalizzazione sulle dinamiche negative a quelle positive. Il progetto ha lavorato su due livelli complementari: insegnanti e contesto scuola. Nel progetto si: identificano i migliori insegnanti e dirigenti; selezionano un numero di metodi e strumenti di best practice; analizza la chiave per la loro trasferibilità. Il progetto ha individuato pratiche che già funzionano bene, studiando come potrebbero essere trasferite in modo che altre scuole, in diverse aree d'Europa, possano trarne beneficio. È stata creata una piattaforma online per raccogliere

1 Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto di tutti gli autori. Ai soli fini concorsuali, si segnala che gli abstract e il paragrafo 4 sono stati scritti da Fausto Benedetti, il paragrafo 2 da Letizia Cinganotto, e i paragrafi 1 e 3 da Patrizia Garista.

abstract

82 pratiche di insegnamento /apprendimento bottom up e altri strumenti per lo studio autonomo e l'autovalutazione.

In 2017 a KA2 Erasmus+ project titled "Learning from Best Performers in Education" was financed by the European Commission involving three countries: Austria, Italy and Portugal. According to different studies, teachers' burnout in Europe is very big phenomenon. This situation implies psychological suffering and entails negative consequences on teachers themselves, on their students and on the educational system, affecting class quality and students' learning outcomes. Therefore, the systemic approach that the project adopted paid attention to headmasters and other school leaders who are responsible for school culture, learning climate and the opportunities that teachers have to develop their own skills. The aim of the project is all about: making possible the shift from negative to positive dynamics. The project works on two different and complementary levels, i.e. teachers and schools. The project intended to: identify best performing teachers and school leaders; select a number of best practices; analyse the key to their transferability. The project identified practices that already work well and investigated how these practices could be transferred in such a way that schools in different areas can benefit from them. An online platform has been created to collect 82 teaching/learning practices and other tools for self-study and self-assessment.

Parole chiave: approccio sistemico, burn out, dinamiche positive, trasferibilità.

Keywords: systemic approach, burn out, positive dynamics, transferability.

1. Introduzione[2]

Secondo diversi studi, il *burn out* degli insegnanti in Europa è stimato tra il 25 e il 35% (EU, 2013). Un tale dato rimanda a una situazione di sofferenza psicologica e comporta conseguenze negative sugli insegnanti stessi, sui loro studenti e sul sistema educativo, i quali incidono sulla qualità della classe e sui risultati di apprendimento. La realtà descritta influisce negativamente anche sull'attrattività della professione docente. I partner del progetto sui Best performers in Education (Austria, Italia e Portogallo) hanno partecipato a una nuova call Erasmus+ a partire da un progetto precedente focalizzato su una prospettiva resiliente al contrasto dei *drop out* a scuola. L'idea che soggiace allo sviluppo di questo nuovo programma consiste nel rileggere, con un approccio sistemico, la struttura scuola, il fenomeno *drop out* degli studenti che "non stanno bene a scuola" ma anche il fenomeno *burn out,* rappresentando come spesso anche gli insegnanti "non stanno bene a scuola". Il progetto *Learning from Best performers in education* tuttavia non si prefiggeva di adottare un framework *problem based* ma, al contrario, di rendere visibili le attività di molti insegnanti e scuole che sono riusciti ad affrontare efficacemente, e in modo creativo, le sfide dell'educazione di oggi, producendo risultati di apprendimento e di inclusione preziosi, motivando studenti e colleghi, contribuendo all'innovazione della scuola. Le migliori performance, sia a livello individuale che a livello scolastico, rappresentano una risorsa inestimabile per far fronte alle prove della scuola, in quanto ci mostrano azioni per cui padroneggiare efficacemente le difficoltà quotidiane diventa possibile. Se nel corso degli anni a scuola si è sviluppato un circolo vizioso della passività e del ritiro, il progetto si propone di contribuire a sostituirlo con un circolo virtuoso di motiva-

2 Il progetto è stato realizzato in collaborazione con l'Università Telematica degli Studi IUL, partner del Consorzio europeo.

zione, *empowerment*, efficienza e innovazione. Scopo di questo programma consisteva dunque nel rendere possibile il passaggio dal prevalere di dinamiche negative all'emergere di dinamiche positive. Il progetto lavora su due livelli diversi e complementari, vale a dire le attività dei singoli insegnanti e quelle organizzative delle loro scuole, puntando anche alla valorizzazione delle reti e delle comunità di pratiche (Wenger & Wenger, 2015). Pertanto, l'approccio sistemico che il progetto ha adottato nonché il framework dell'apprendimento socio emotivo (Humphrey, 2013), della *mindfullness* (Tobin, 2018) e della salutogenesi (Lindström, 2003; Lindström & Eriksson, 2011; Garista, 2018; Garista et al., 2019) hanno portato a elaborare la seguente domanda di ricerca da rivolgere a insegnanti e dirigenti: quale pratica/esperienza didattica o di gestione della scuola ti rende maggiormente felice o rende maggiormente felici i tuoi alunni?

2. Metodo di lavoro

Le migliori prestazioni, sia a livello individuale che a livello di scuola, rappresentano una risorsa preziosa per la scuola in quanto ci mostrano come le attuali sfide possono essere effettivamente affrontate. Sulla base di quanto finora descritto il progetto si è proposto di:

- Individuare nei 3 paesi partner insegnanti e dirigenti scolastici in grado di raccontare una *best practice* intesa come attività/approccio efficace ma anche felice
- Selezionare e validare una serie di metodi e strumenti di buone pratiche riproducibili in altre realtà educative rispetto a quella di origine
- Sviluppare, sulla base dell'analisi di cui sopra, proposte formative e strumenti per lo sviluppo di capacità che possono essere fruite e utilizzate dai docenti e dai dirigenti scolastici

I quattro principali gruppi target del progetto sono stati: insegnanti; dirigenti scolastici; organizzazioni di formazione degli insegnanti; responsabili politici dell'istruzione. In termini di metodo, l'approccio innovativo del progetto risiede in un processo che non è principalmente finalizzato all'identificazione dei problemi. Il progetto ha accertato le pratiche che già funzionano bene e indagato la loro trasferibilità in riferimento a come potrebbero essere trasferite e integrate nelle scuole al fine di trarne vantaggio, adottandole e adattandole al loro contesto e ai loro bisogni specifici. Niente è più convincente e potente delle idee che si sono già dimostrate efficaci. Le scuole possono essere efficienti e di successo anche in condizioni difficili e possono essere un luogo in cui sia gli insegnanti che gli studenti possono sviluppare il loro pieno potenziale, affrontando tutte le situazioni difficili presenti e future.

Anche le attività del gruppo di lavoro hanno cercato di costruire un equilibrio tra: partecipazione soddisfacente, esigenze di programmazione e ricerca di un benessere nei vari meeting organizzativi, provando strumenti di visualizzazione delle attività progettuali, proposte di *mindfulness* e di movimento corporeo durante le riunioni. Tra le varie pratiche individuate, un ruolo centrale è rivestito dalle lingue straniere, soprattutto in riferimento alla metodologia CLIL, alla lettura estensiva in lingua e all'uso autentico e significativo della comunicazione nella propria lingua madre e/o nelle lingue seconde o straniere all'interno di progetti internazionali come eTwinning o Erasmus Plus.

3. Il lavoro di ricerca sulle best practices

Una fase operativa cruciale nel progetto è risultata la raccolta delle *best practices*. Definita la domanda trigger esposta alla fine del primo paragrafo, si è proceduto nell'individuazione di best performers conosciuti in base al nostro lavoro sul campo con le scuole a livello nazionale. I possibili best performers sono stati

contattati e intervistati nell'ambito della prima edizione (2017) della Fiera Didacta a Firenze, luogo in cui si sono ritrovati molti docenti e dirigenti di tutta Italia. A una prima narrazione libera è seguita una fase di trascrizione e trasferimento degli appunti dell'intervista all'interno di un *worksheet* definito dal gruppo di lavoro. Obiettivo del *worksheet* era raccogliere la testimonianza della buona pratica ma anche dati per la sua catalogazione e facile lettura nella piattaforma multilingue del sito del progetto[3]. Nel *worksheet* bisognava specificare il target, le competenze sviluppate, i passaggi che hanno permesso di mettere in pratica l'attività didattica o l'approccio organizzativo, i materiali accessibili online, le risorse da reperire, come si evince dalla figura 1.

Figura 1. Esempio di un worksheet visibile dalla piattaforma, compilato sull'esperienza di gestione della scuola con la dirigente Alfina Bertè

3 Il sito è http://www.best-performers.eu/index.php?id=2, in cui iscrivendosi è possibile accedere ai materiali prodotti anche dai nostri best performers italiani.

1. LL (*Learning Lab*)
2. Giochiamo con la grammatica
3. Un modo semplice per fare letteratura
4. L'albero (esercizi di equilibrio/ concentrazione)
5. Parole da vedere
6. Una soluzione per la soluzione (ripasso lezione)
7. Attività di gruppo per classi eterogenee
8. Un bruco molto affamato (raccontare storie)
9. La danza del tempo (lavoro con il corpo)
10. Matematica e calcoli
11. L'insieme di regole per completare uno stage o come essere cacciato da uno stage in cinque minuti
12. Parti del corpo umano (lavoro con il corpo)
13. Il massaggio del sottobicchiere (percezione del corpo)
14. Un piccolo seme (approccio alle STEM)
15. Lezioni di matematica personalizzate (invece degli esami ci sono controlli per obiettivo di apprendimento)
16. Metodo della scuola moderna (Freinet)
17. Giochi educativi (concentrazione e attenzione)
18. Buongiorno classe! Connettere mente e corpo prima della lezione
19. Drammatizzazione di eventi storici
20. Quiz kahoot
21. Ampliare il vocabolario di base delle discipline
22. *Learning Speed duet*
23. Diario di apprendimento come compagno del percorso di apprendimento
24. Semafori (compiti da svolgere in classe)
25. *Healthy space* (consulenza per l'apprendimento e il benessere).
26. La mia famiglia è storia!
27. Periodo di corteggiamento (*coaching*)
28. Quartine (lavoro di gruppo, storia e poesia)
29. *Championsleague* e campo di formazione per accordi di classe (apprendimento regole)
30. Consiglio di classe
31. Scatole di apprendimento (autonomo)
32. Partecipazione degli studenti al *Brainfitness*
33. Lotta a palle di neve (discipline e movimento)
34. Menti sorridenti (meditazione)
35. Consultazione collegiale (riunioni insegnanti)
36. Parlamento degli alunni come creare e gestire un parlamento degli alunni
37. Rifletti e condividi per migliorare le pratiche
38. Assemblea di lode e apprezzamento
39. *The metaplan method* (il processo di lavoro)
40. Riflessione in triade
41. Apprendimento linguistico con *whatsapp*
42. *Mentalfit*
43. Visualizzazione del vocabolario
44. Pausa scolastica con il movimento
45. Visita di classe collegiale
46. KOKOKO (cooperazione, gestione dei conflitti)
47. Scuola sana (educazione alimentare)
48. *Practice class* Innovazione alla scuola superiore
49. Pedagogia focalizzata sul potenziale
50. *Governance* della scuola collaborativa
51. Approccio COOL
52. *Esabac* e premio *Goncourt des lycees* apprendimento della lingua francese e pensiero critico
53. Orario individualizzato e orientato al potenziale
54. Metodo di *feedback* con gli studenti: dialogo sordo
55. Gli insegnanti diventano tutor
56. La strada per l'inferno è lastricata di buone intenzioni. Scopri come utilizzare la metodologia obiettivo SMART
57. Il drago che legge (promozione della lettura)
58. Progetto di lettura estensiva
59. *Coderdojo* la palestra per programmare attraverso l'educazione tra pari
60. *Let's play Eu 60* progetto eTwinning
61. Design cotonella *outfit*
62. Laboratori di lezioni creative
63. WWW imparare insieme
64. Facciamo scuola – Progettazione di classi partecipative
65. Cos'è l'arte oggi?
66. Scuole innovative: dal porre il problema al curriculum trasformativo
67. Discorso a catena (apprendimento tra pari)
68. *Super-size me* (*project work*)
69. Sono un insegnante per 10 minuti
70. Lavoro di progetto per costruire la soluzione in modo diverso
71. Sofia…una storia collettiva
72. A scuola mi emoziono
73. Consolidamento dell'apprendimento degli studenti
74. Fiera dei prodotti del XVI secolo
75. Liberi pensatori
76. Cultura dell'accordo
77. *The metaplan method* – Procedura di una carta d'inchiesta
79. Un attimo (meditazione)
80. *MindUP*
81. *Fitness* della mente (esercizi in classe)
82. Caffè mattutino (cerchi concentrici su comunicazione)

Figura 2. Elenco delle 82 best practices raccolte nei Paesi coinvolti nel progetto: Italia, Austria e Portogallo

Il *worksheet* veniva poi tradotto in inglese per la validazione/revisione da parte di un partner di un altro Paese secondo una griglia condivisa in grado di mettere in luce gli aspetti specifici legati al sistema educativo di riferimento e ad argomentarli in un confronto con altri. A partire dal feedback ricevuto il best performer è stato contattato per ulteriori approfondimenti e per condividere il *worksheet* finale. Dopo la revisione del documento si è proceduto con la traduzione per il database in piattaforma. I metodi raccolti sono stati 82, come si evince dalla figura 2, comprendono metodi per l'insegnamento delle discipline, metodi per l'apprendimento socio-emotivo e la *mindfullness*, metodi per sviluppare benessere e apprendimento e metodi per la gestione della scuola.

4. Risultati e conclusioni

In termini di prodotti, la dimensione innovativa si basa su una combinazione unica di un approccio fondato sullo sviluppo di benessere, salute e resilienza a livello individuale ancorato a pratiche realmente realizzate nel campo dell'istruzione, con una prospettiva organizzativa basata sulla *leadership* e lo sviluppo di capacità di docenti e dirigenti. La combinazione di questi approcci complementari si riflette nei risultati del progetto consultabili sul sito online. La dimensione transnazionale del progetto è stata fondamentale per ottenere un campione diversificato di migliori pratiche, che coprisse almeno tre diversi sistemi educativi e ambiti culturali. Questa diversità di contesti ha contribuito non solo alla pertinenza dell'analisi delle migliori pratiche del progetto, ma anche al valore dei suoi prodotti e alla loro trasferibilità. La dimensione transnazionale è stata inoltre utile in termini di potenziale impatto dei risultati del progetto, che sarà chiaramente più significativo con il coinvolgimento attivo di partner e parti interessate di diversi paesi europei. Tra i prodotti del pro-

getto ricordiamo: l'attivazione di un forum e di una comunità di pratici, un manuale per le scuole; un database dei metodi (82), la proposta di percorsi formativi in presenza e online (secondo il modello della Iuline), strumenti per l'autoformazione.

Concludiamo con una riflessione sulle risorse che il progetto ha fatto emergere come la connessione tra metodo didattico e «stare bene a scuola», o ancora la valorizzazione di piccole *best practices*, ovvero di microattività con il potenziale di cambiare il clima scolastico, i processi di inclusione e il vissuto dell'esperienza educativa a scuola. Un altro aspetto positivo riguarda il grande lavoro di documentazione dell'attività didattica e di gestione della scuola che ha reso visibile il lavoro docente. Tra i limiti invece riportiamo il focus sui prodotti, richiesto dalla tipologia dei progetti Erasmus+, la parte di ricerca infatti poteva aprire a grandi opportunità di studio e analisi che sono state ridimensionate dalla necessità di elaborare un prodotto finale.

Riferimenti bibliografici

European Union (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in EuropeLuxembourg*. Brussels: Publications Office of the European Union.

Garista P., (2018). L'ombrello della salutogenesi per connettere benessere e apprendimento. *Riflessioni sistemiche*, 18.

Garista P., Pocetta G. & Lindström B. (2019), Picturing academic learning: salutogenic and health promoting perspectives on drawings. *Health Promotion International*, 34, pp. 859-868.

Humphrey N., (2013). *Social and Emotional Learning: A Critical Appraisal*. LA: Sage Publications.

Lindström, B. & Eriksson, M., (2011). From health education to healthy learning: implementing salutogenesis in educational science. *Scandinavian Journal of Public Health*, 39, pp. 85-92.

Lindström, B. (2003) Developing a salutogenic learning model for the European dimension. In Davis, J. K. (ed), *The EUMAHP Final Report*. Brighton: Brighton University Press.

Tobin K., (2018). Mindfullness in education. *Journal of Learning, research and practice*, 4, 1, pp. 1-9

Todd S., (2016). Facing uncertainty in education: beyond the harmonies of Eurovision education. *European Educational Research Journal*, 15, 6.

Wenger-Trayner E.& Wenger-Trayner B. (2015). *Communities of practice – A brief introduction*. V April 15, 2015 (Retrieved from: http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf).

VI.

Le tecnologie assistive per la disabilità tra attualità e innovazione: una systematic review

Assistive technologies for disabilities between newness and innovation: a systematic review

Serenella Besio[1], **Nicole Bianquin, Mabel Giraldo, Fabio Sacchi**
Università degli Studi di Bergamo

abstract

Tecnologie Assistive (AT) indica prodotti o servizi (specializzati/di comune commercio) utilizzati da persone con disabilità per migliorarne la qualità di vita supportando abilità cognitive, sociali e di autonomia. Dato l'incremento di tecnologie *mainstream* (TM) nella vita di ciascuno, esiste ancora un settore di sviluppo specifico di AT e un mercato dedicato? Come si caratterizzano? Per esplorare le aree di sviluppo, è stata condotta una *systematic review* seguendo una procedura multifase al fine di analizzare le AT dedicate a bambini e giovani, adulti e anziani. La ricerca, in tre database, ha individuato 951 articoli. Rimossi 77 duplicati, 874 articoli (415 bambini/giovani, 106 adulti, 353 anziani) sono stati analizzati. Infine, sulla base dei criteri di inclusione/esclusione, sono stati selezionati 292 studi, ripartiti nelle diverse fasce d'età: 115 bambini/giovani, 26 adulti, 151 anziani. Le AT identificate sono state catalogate secondo le classi e le finalità proposte dallo Standard ISO 9999:2016. Pur nell'eterogeneità dei prodotti individuati, si rintracciano delle

1 L'articolo è stato progettato e condiviso interamente da tutti gli autori: il paragrafo *1. Introduzione* è stato scritto da Fabio Sacchi; il paragrafo *2. Metodologia* da Nicole Bianquin; mentre il paragrafo *3. Risultati principali e discussione* da Mabel Giraldo. Il paragrafo *Conclusioni* è stato, invece, ideato e scritto da tutti gli autori. Serenella Besio ha partecipato alla progettazione del disegno di ricerca coordinando la stesura del contributo e revisionando ogni parte.

abstract

linee di ricerca a seconda delle fasce di età: ausili per l'esercizio di abilità e la comunicazione per bambini e adolescenti, per il lavoro e la formazione professionale per adulti e per la cura e la protezione per anziani. I risultati evidenziano la rinnovata attenzione della comunità scientifica per le AT, caratterizzate da una elevata innovazione tecnologica. Ciò rende tale settore una zona di frontiera, sfidante per la pedagogia speciale e per il progetto di vita della persona con disabilità.

Assistive Technology (AT) refers to products or services (specialized/mainstream) used by persons with disabilities to improve their quality of life by supporting cognitive and social skills and autonomy. Given the increase in mainstream technologies in everyone's life, is there still a specific AT development filed and a dedicated market? How are they characterized? To explore the areas of development, a systematic review was conducted following a multiphase procedure in order to analyze the AT dedicated to children and young people, adults and the elderly. The research, in three databases, identified 951 articles. 77 duplicates removed, the AT identified in the remaining 874 articles (415 children/young people, 106 adults, 353 elderly) were classified according to definition and the classification of the Standard ISO 9999:2016. Despite the heterogeneity of the identified products, research lines emerge according to the age groups: technologies for practicing skills and communication for children and adolescents, for work and professional training for adults and for the care and protection for the elderly. The results highlight the renewed attention of the scientific community for AT, characterized by a high technological innovation. This makes the sector as a border area, challenging for special education and for the life project of the person with disability.

Parole chiave: disabilità, tecnologie assistive, età della vita.

Keywords: disability, assistive technologies, life-span.

1. Introduzione

Per le persone con disabilità le opportunità per fronteggiare i compiti quotidiani possono provenire dalle tecnologie, in particolare da quelle assistive (AT), intese come «qualsiasi prodotto (dispositivi, apparecchiature, strumenti, software, ...), di produzione specializzata o di comune commercio, utilizzato da persone con disabilità per finalità di 1) miglioramento della partecipazione 2) protezione, sostegno, sviluppo, controllo o sostituzione di strutture corporee, funzioni corporee o attivita 3) prevenzione di menomazioni, limitazioni nelle attività, o ostacoli alla partecipazione»[2]. Analoghe sono le finalità dichiarate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) che vede nelle AT quei prodotti, servizi e sistemi capaci di consentire di vivere una vita produttiva, indipendente e dignitosa[3].

La Convenzione ONU sui Diritti delle persone con disabilità (2006) riconosce l'importanza delle AT in quanto garanti dei diritti fondamentali, l'accesso all'informazione e agli scambi comunicativi (art. 4) e la mobilità (art. 20).

Il settore delle AT, nato verso la fine degli anni '70, si è sviluppato rapidamente; tale evoluzione è da correlarsi a una molteplicità di fattori relativi all'approccio ecologico alla disabilità promosso dall'ICF (OMS, 2001) e alle innovazioni tecnologiche degli ultimi decenni (Besio, 2019). La AT deve essere progettata tenendo conto della persona nella sua globalità e deve essere capace di soddisfarne le necessità ponendo in relazione il profilo di funzionamento con il contesto considerato (componenti fisiche, sociali e culturali). La persona con disabilità diventa dunque il focus attorno al quale si sviluppa il ciclo produttivo delle AT

2 https://www.iso.org/standard/60547.html (consultato in data 08/06/2019).

3 https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technology (consultato in data 08/06/2019).

(ideazione, progettazione, realizzazione e valutazione); non si tratta di un processo lineare, ma circolare e complesso in cui l'utilizzatore non rappresenta il punto di arrivo del processo, ma partecipa a tutte le fasi (Cook & Polgar, 2012). Le AT si sono avvalse anche dei progressi tecnologici, in particolare della diffusione di Internet e dei nuovi dispositivi multimediali: ciò ha permesso una diversificazione e specializzazione degli ausili tecnologici e l'avvento di prodotti *mainstream* che assumono funzionalità assistive (Besio, 2019).

Le TM si caratterizzano per tempi di realizzazione brevi, costi ridotti, facile reperibilità e minor impatto stigmatizzante rispetto alle AT tradizionali (Liu et al., 2010) e hanno cambiato il modo di vivere divenendo indispensabili nella vita di ciascuno e rivoluzionando, al tempo stesso, «le idee di sviluppo tecnologico, le funzioni dei prodotti e le modalità per implementarle» (Besio, 2019:2) rendendo il confine fra TA e TM a volte indefinibile.

Alla luce di queste considerazioni e tenuto conto sia dell'incremento di TM nella vita di ciascuno sia dell'interessamento del mercato *mainstream* al settore delle AT, esiste ancora un settore di sviluppo specifico delle AT? E come si connotano, sul piano tecnologico e delle finalità, le AT maggiormente sviluppate?

2. Metodologia

Al fine di rispondere alle domande di ricerca è stata condotta una *systematic review*, mediante una procedura multifase basata su linee guida stabilite (Cochrane Library, 2011). Dopo approfondite discussioni tra i ricercatori sugli obiettivi della presente ricerca e sui criteri di inclusione ed esclusione, finalizzate a costruire un quadro comune per le fasi di selezione, sono stati identificati i lavori oggetto di indagine a partire dalle seguenti banche dati: Scopus, IEEE Digital Library, Web of Science.

Le banche dati sono state interrogate mediante una ricerca

avanzata derivante dalla combinazione delle seguenti parole chiave (AND/OR sono gli operatori booleani usati):

a. assistive technology products OR assistive technology devices
b1. child* with disab* OR young with disab*
b2. adult with disab*
b3. older people with disab* OR elderly with disab*

Due valutatori indipendenti hanno esaminato titolo e abstract di tutti gli articoli trovati includendo solo quelli indirizzati alle AT in relazione alle fasce di età sopra riportate. Hanno quindi confrontato le loro decisioni risolvendo tramite discussioni eventuali divergenze e ricorrendo, in caso di disaccordo, ad un terzo valutatore.

Per analizzare gli studi identificati, pubblicati tra il 2015 e il 2019, è stata predisposta una *reading form* al fine di raccogliere informazioni relative a: indicatori bibliometrici, specifiche di prodotto e tipologia di disabilità.

Successivamente i prodotti tecnologici individuati e descritti dagli studi sono stati ricondotti allo Standard ISO (9999: 2016) al fine di individuarne le classi appartenenza e le finalità in termini di partecipazione, protezione e prevenzione.

3. Risultati principali e discussione

La ricerca ha individuato 951 articoli. Rimossi 77 duplicati, gli abstract dei rimanenti 874 articoli (415 bambini/giovani, 106 adulti, 353 anziani) sono stati registrati e letti. Infine, sulla base dei criteri di inclusione/esclusione, sono stati selezionati 292 studi, ripartiti nelle diverse fasce d'età: 115 bambini/giovani, 26 adulti, 151 anziani.

Gli studi selezionati presentano ricerche relative a prodotti indirizzati a differenti disabilità. Per quanto riguarda, i bambi-

ni/giovani si individuano ausili per l'autismo e per la disabilità motoria. Rispetto a quest'ultima, analoghi risultati si rilevano anche negli ausili dedicati agli adulti. Un rilievo rispetto alla popolazione con più di 18 anni riguarda la prevalenza di tecnologie sviluppate, non tanto per l'adulto/anziano con disabilità dalla nascita, ma progettati in relazione ad una disabilità acquisita successivamente: si tratta per gli adulti, di conseguenze di malattie o traumi cardiocircolatori e, per gli anziani, di difficoltà cognitive associate alla disabilità intellettiva.

Le tecnologie rientrano sia nelle AT più 'tradizionali' sia in quelle *mainstream*. Per quanto concerne le prime, esse riguardano dispositivi per menomazioni sensoriali (es: *hearing augmentation devices*) oppure per la mobilità (es: *lofstrand crutches,* carrozzine motorizzate) e la comunicazione (*eye trackers*, prodotti che utilizzano la CAA). Relativamente, invece, alle TM, esse riguardano l'utilizzo di IT che, sfruttando la connessione *wifi*, trasferiscono informazioni e svolgono diverse funzionalità, tra cui quelle assistive. A tal proposito, si rileva una diffusione dei *mobile devices* sui quali installare applicazioni: conoscere in tempo reale le caratteristiche di un interlocutore (*EyeCYou*), leggere codici a barre, riconoscere un capo di vestiario (*Read QR&Barcode*) o geolocalizzare la persona (*Seeing Assistant Move Lite*). Si ritrovano inoltre *operating system* per la domotica che sfruttano anche la tecnologia *Kinetics* o *smartphone/smartwatch* che fungono da *alarm system*.

Emergono nuove tendenze che investono il campo delle TA identificabili con una molteplicità di prodotti, alcuni particolarmente innovativi (*wearable, portable, actuated glove-orthosis*, gioielli *wearable* di localizzazione) e altri capaci di arricchire le funzionalità di tecnologie tradizionali come il deambulatore robotico che raccoglie i dati relativi ai parametri vitali e manda un segnale in caso anomalie.

La *Tab. 1* illustra le TA e TM sviluppate nei vari studi per le differenti classi ISO e ne evidenzia alcuni *trend* legati alle specifiche età: emerge una numerosità di ausili indirizzati a tutte le

età, per la comunicazione oppure la mobilità personale. Al contrario, si segnala che, mentre per bambini/giovani si punta alla sperimentazione di *device* per l'esercizio di abilità e le attività di tempo libero, tali ausili non sono individuati per adulti/anziani. Infatti, per questi si sviluppano ausili per manovrare dispositivi, adattamenti per la casa o ancora per agevolare trattamenti sanitari.

ISO	Bambini	Adulti	Anziani
04 - Ausili per trattamenti sanitari personali	0	0	6
05 - Ausili per l'esercizio di abilità	16	6	0
06 - Ortesi e protesi	5	1	3
09 - Ausili per la cura e la protezione personale	0	0	6
12 - Ausili per la mobilità personale	43	4	24
15 - Ausili per la cura della casa	0	0	3
18 - Mobilia e adattamenti per la casa o altri ambienti	0	0	12
22 - Ausili per comunicazione e informazione	35	10	52
24 - Ausili per manovrare oggetti o dispositivi	0	0	44
27 - Ausili per il miglioramento delle condizioni ambientali	0	0	0
28 - Ausili per l'ambito lavorativo e la formazione professionale	4	4	1
30 - Ausili per le attività di tempo libero	12	1	0

Tab. 1 – classi delle AT secondo ISO 9999:2016

L'individuazione di una delle finalità stabilite nella definizione di AT dello Standard è esplicitata nella maggioranza degli studi. Solo 22 articoli dichiarano di produrre ausili indirizzati a un miglioramento della qualità della vita. Come emerge dalla *Tab. 2*, i prodotti utilizzati da bambini/giovani con disabilità hanno finalità di protezione, sostegno e sviluppo di funzioni corporee e attività declinate per la didattica o il tempo libero. Per l'anziano con disabilità, invece, si prediligono dispositivi per l'assistenza e la cura finalizzati alla prevenzione di menomazioni e di ostacoli alla partecipazione. In relazione a questo, si segnala, come molti studi si indirizzino al miglioramento della partecipazione della

persona nei suoi contesti di vita (con un'attenzione alla sfera domestica). Per gli adulti, infine, non si rilevano particolari *trend.*

		Bambini	Adulti	Anziani
1	Miglioramento della partecipazione	18	9	30
2	Protezione, sostegno, sviluppo, controllo o sostituzione di strutture corporee, funzioni corporee o attività	60	11	44
3	Prevenzione di menomazioni, limitazioni nelle attività, o ostacoli alla partecipazione	34	5	59
4	Altro	3	1	18

Tab. 2 – finalità delle TA secondo la definizione ISO 9999:2016

4. Conclusioni

La ricerca ha evidenziato come il profilo di funzionamento della persona con disabilità richieda una specificità nella progettazione e realizzazione di una TA: ciò sembra confermare l'esistenza di un settore specializzato, dinamico e attraversato da correnti di profonda innovazione. Parallelamente, emerge come molte TM trovino sempre più una precisa collocazione nell'ambito della disabilità andando ad assumere funzionalità assistive. Questo potrebbe configurarsi come un'ibridazione del settore che comporta un ampliamento dell'offerta anche con prodotti facilmente reperibili, poco stigmatizzanti ed economici grazie a modalità di progettazione più semplificate e a una distribuzione capillare (anche via web) dei prodotti stessi. Tale possibilità di disporre e scegliere autonomamente tra i molti prodotti disponibili in commercio non è, tuttavia, esente da rischi, soprattutto per le persone con gravi disabilità: si pensi alla possibilità di incorrere in prodotti non del tutto specifici rispetto al proprio profilo di funzionamento, di non disporre di tutte le informazioni per poter compiere delle scelte consapevoli o, ancora, di sacrificare la qualità all'economicità.

In questa prospettiva il ruolo della pedagogia speciale è di presidiare il rispetto della centralità della persona, garantendo un equilibrio tra il diritto alla scelta libera, autodeterminata e indipendente delle persone con disabilità delle AT e la tutela della stessa nell'adeguatezza della scelta.

Riferimenti bibliografici

Besio, S. (2019). lnnovazione tecnologica e modelli di disabilità. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 356-364). Brescia: Scholé.

Cook, A.M., & Polgar, J.M. (2014). *Essentials of Assistive Technologies-E-Book*. Elsevier Health Sciences.

Liu, X., Doermann, D., & Li, H. (2010). Mobile Visual Aid Tools for Users with Visual Impairments. In X. Jiang, M. Ma, C. Chen, *Mobile Multimedia Processing* (pp. 21-36). Berlino: Springer.

United Nations (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. www.un.org/development/-desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html.

VII.

Diversità e disabilità: come gli insegnanti percepiscono l'inclusione
Diversity and disability: How teachers perceive inclusion

Fabio Bocci, Edera Dimasi, Ines Guerini, Alessia Travaglini
Università degli Studi Roma Tre

abstract

Quando si parla di *inclusione* l'idea di fondo è che ci sia *qualcuno da dover includere* all'interno di un contesto (scolastico o sociale). Eppure sappiamo che *metter dentro non basta*: l'inclusione deve comportare *il processo di trasformazione dei contesti scolastici*. Anche se in letteratura se ne discute da anni, la pratica scolastica mostra situazioni di *pull* e *push out*. Queste le ragioni alla base della nostra ricerca quali-quantitativa, mirata a rilevare la percezione degli insegnanti in merito ai processi inclusivi a scuola. A un gruppo di insegnanti (210) di diverso ordine e grado è stato somministrato il *QuePIS* (*Questionario sulla Percezione degli Insegnanti dei Processi Inclusivi a Scuola*), strumento appositamente costruito dagli autori che indaga soprattutto la percezione dei docenti in merito ai fattori (culturali, organizzativi e didattici) che facilitano o ostacolano lo sviluppo dei processi inclusivi nei contesti di appartenenza. Gli esiti evidenziano diversi aspetti critici, tra cui il persistere del fenomeno della *delega* tra docenti curricolari e specializzati, la scarsa partecipazione di tutte le componenti alle procedure di *governance* scolastica, il ricorso a pratiche didattiche tradizionali.

Talking about *inclusion* still means that there is *someone to be included* within a context (scholastic or social). Nevertheless, we know that *putting in is not enough*: inclusion must necessarily involve *the process of transforming scholastic contexts*. This is a difficult issue, since from several years literature deals with it, but the scholastic practice still shows nowadays *pull and push out* events. For these reasons, we have decided to do a quali-quantitative research aimed at detecting teachers' perception of inclusive processes at school. Thus, the *QuePIS* (Italian:

abstract

Questionario sulla Percezione degli Insegnanti dei Processi Inclusivi a Scuola) has been administered to a group of teachers (210) of different school degree. The *QuePIS* – specifically built by the authors of the present paper – mainly investigates the teachers' perception regarding the factors (cultural, organizational and didactic) that facilitate or hinder the development of inclusive processes in the contexts of belonging. The results highlight different critical aspects, as for instance the persistence of the phenomenon of *delegation* between curricular and support teachers, the scarce participation of all the components in the procedures of scholastic governmental, the use of traditional teaching practices.

Parole chiave: processi inclusivi; scuola; percezione degli insegnanti.

Keywords: inclusive processes; school; teachers' perception.

1. Introduzione

Nonostante termini come *inclusione*, *disabilità*, *diversità* siano ormai ampiamente diffusi, il loro utilizzo nel panorama scolastico italiano (e internazionale) ha dato luogo a pratiche tra loro diversificate e spesso contrastanti.

Quando si parla di *inclusione* – a livello di senso comune o tra gli *addetti ai lavori* – l'idea di fondo è che ci sia *qualcuno da dover includere* all'interno di un contesto (scolastico o sociale). Ciò implica che, nel momento in cui un allievo non si dimostri in grado di rispondere alle aspettative del sistema scolastico, il sistema stesso mette in atto processi – spesso latenti ma non per questo meno pervasivi – di *pull* e *push out* (Demo, 2014). Tale fenomeno è visibile, ad esempio, nei risultati delle prove Invalsi, che evidenziano la persistenza di forti differenziazioni tra gli studenti, i cui esiti oscillano tra punte di eccellenze raggiunte dai Licei del nord Italia e situazioni di scarsa padronanza delle competenze di base riscontrate negli Istituti Tecnici e Professionali delle regioni del sud (Invalsi, a.s. 2016/2017).

Lo stesso fenomeno del *drop out* risulta ancora correlato a situazioni di povertà e di esclusione sociale, interessando in misura maggiore i maschi, i poveri e gli stranieri[1] (Miur, 2019).

Ci interroghiamo, quindi, sulle cause del persistere di situazioni che – evocando modelli che non sembrano allontanarsi molto dalla scuola "borghese e classista" denunciata da don Milani in *Lettera a una professoressa* (1967) – contrastano i principi dichiarati dalla Costituzione e dalla legislazione italiana. Parafrasando Gardou (2015), *metter dentro non basta:* non ci si può limitare a inserire nelle classi comuni gli alunni con disabilità (o

1 Ricordiamo, a tal fine, il caso di alcuni Licei che, per incentivare nuove iscrizioni, indicavano – come elemento di qualità della propria scuola – il fatto di non avere "né poveri, né disabili" (La Repubblica, 8 febbraio 2018).

appartenenti ad altre categorie identificate come bisognose di tale azione); è necessario, piuttosto, mettere in atto *un processo di trasformazione dei contesti scolastici* (D'Alessio, 2011; AA.VV, 2018; Bocci, 2019). Questione ancora problematica, giacché in letteratura (Goodley, 2011; Medeghini et Al. 2013; Bocci, 2016; Mitchell, 2017) se ne discute da diversi anni, ma la pratica scolastica evidenzia tutt'oggi pratiche di esclusione (Raimo, 2017; AA.VV, 2019). Analizzare il sistema scolastico italiano è imprescindibile per attuare un processo di trasformazione dei contesti scolastici e a tale analisi non possono sottrarsi gli atteggiamenti e le percezioni degli insegnanti sui temi dell'inclusione.

2. La ricerca

Lo scopo della ricerca quali-quantitativa è stato quello di rilevare i fattori (culturali, organizzativi e/o didattici) che ostacolano lo sviluppo di un processo inclusivo a scuola. Attraverso il *QuePIS*[2], uno strumento appositamente realizzato e fruibile dai partecipanti sulla piattaforma GoogleModuli, nei mesi di gennaio-luglio 2019 abbiamo chiesto l'opinione di un gruppo di insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di I e di II grado.

Il *QuePIS* è un questionario semi-strutturato suddiviso in tre ambiti. Il primo raccoglie le informazioni socio-demografiche dei rispondenti, il secondo (*Approcci didattici*) è relativo all'utilizzo del Cooperative Learning, della Didattica Aperta e del Peer Tutoring, il terzo ambito riguarda le percezioni degli insegnanti relativamente alla disabilità e all'inclusione.

Il campione non probabilistico di convenienza è costituito da 210 insegnanti (F=88,10% *vs* M=11,90%) della scuola primaria

2 *QuePIS* (*Questionario sulla Percezione degli Insegnanti dei Processi Inclusivi a Scuola*).

(47,14%) e secondaria di I (9,52%) e di II grado (43,33%). L'età media dei partecipanti è 45, con un'età media degli anni di servizio pari a 23.

Sui dati raccolti abbiamo compiuto un'analisi descrittiva delle frequenze (effettuata attraverso SPSS) e un'analisi del contenuto (effettuata attraverso il software Atals.ti). Queste hanno restituito una partecipazione al questionario maggiore da parte degli insegnanti che lavorano in scuole del centro Italia (74,76%), seguiti da coloro i quali lavorano nelle regioni del Nord (21,90%).

In prevalenza si tratta di docenti di ruolo (76,67% *vs* con incarico annuale=18,57% e con incarico temporaneo=4,76%) e prevalentemente curriculari (60,95% *vs* specializzati sul sostegno=36,67% e non specializzati sul sostegno=2,38%).

3. Risultati della ricerca

Come mostra il grafico (Fig. 1), la maggior parte dei partecipanti sostiene che gli inseganti curriculari generalmente collaborano con l'insegnante di *sostegno*. Tuttavia, vi è una percentuale (46,19%) secondo cui gli insegnanti curriculari solitamente delegano all'*insegnante di sostegno*[3].

3 Il corsivo vuole indicare un duplice fenomeno: 1) la dizione comune *di sostegno* senza dare risalto al fatto che sia un insegnante (in primo luogo) che si è poi specializzato; 2) il fatto che attualmente vi sono molti insegnanti *di sostegno* non specializzati (fenomeno che, pur indipendentemente da essa, rafforza la dizione di senso comune).

Fig. 1: Percezione insegnanti circa collaborazione tra docenti curriculari e docenti di sostegno

Gli alunni con disabilità restano, quindi, prerogativa del docente *di sostegno* ed è interessante notare che sono proprio gli insegnanti curriculari ad avere tale percezione (Fig. 2).

Lei è docente	Frequenza
curricolare	54
specializzata su sostegno	42
non specializzata sul sostegno	1
Totale	97

Fig. 2: Distribuzione docenti secondo i quali gli insegnanti curriculari delegano all'insegnante di sostegno

Sull'atteggiamento dei propri alunni nei confronti del/della compagno/a con disabilità, il 59,52% dei docenti che ha preso parte alla ricerca percepisce che gli studenti considerano il/la

compagno/a con disabilità come facente parte a tutti gli effetti del gruppo classe. Fortunatamente inferiore, ma non per questo meno rilevante, è la percentuale di docenti (28,10%) secondo i quali per i propri alunni la presenza del/della compagno/a con disabilità è tollerata. Inoltre, secondo il 72,86% dei docenti la tipologia di disabilità influenza il modo in cui gli alunni si approcciano allo studente con disabilità (Fig. 3).

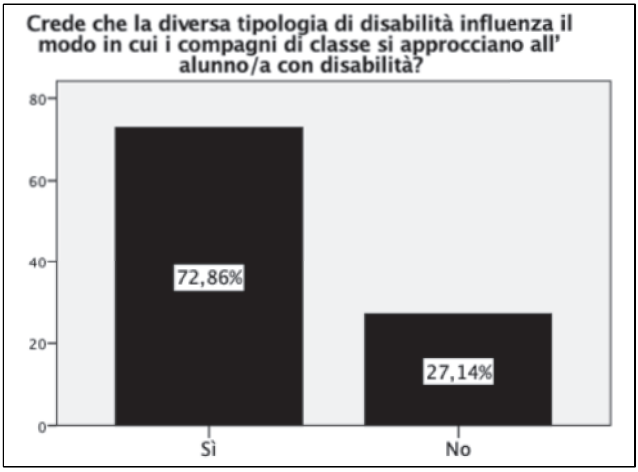


Figura 3: Percezione insegnanti circa l'atteggiamento degli alunni nei confronti della disabilità

La situazione è simile a ciò che i docenti pensano di se stessi: la maggior parte (82,86%) afferma che la differente tipologia di disabilità influenza il modo in cui gli insegnanti si approcciano agli alunni con disabilità (Fig. 4).

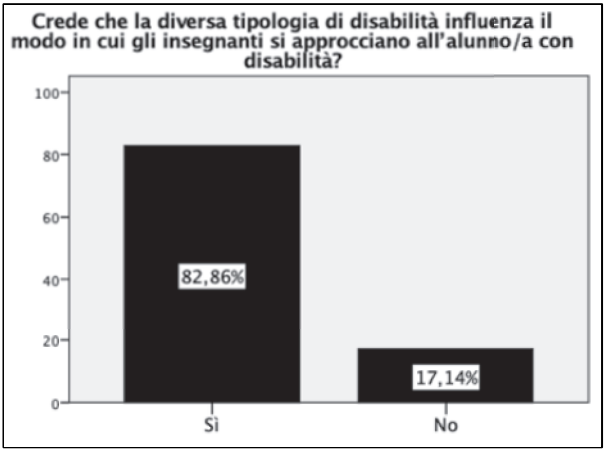


Figura 4: Percezione insegnanti circa il loro atteggiamento nei confronti della disabilità

La quasi totalità dei docenti ritiene di avere una percezione positiva del processo inclusivo nella propria classe (*molto positivo=23,33%*; *abbastanza positivo=40,95%*; *positivo=28,10%*). Tuttavia, essi riferiscono l'esistenza di alcuni ostacoli che impediscono o rallentano lo sviluppo del processo stesso. Secondo la maggior parte (46,67%), tali ostacoli sono ascrivibili alla formazione degli insegnanti; una percentuale inferiore ritiene, invece, che gli impedimenti siano di tipo culturale (28,57%) o dovuti alla mancanza di docenti specializzati sul sostegno (14,76%).

La mancanza di docenti specializzati sul sostegno e la scarsa formazione degli insegnanti (tanto di quelli che lavorano sul sostegno, quanto di coloro i quali lavorano su posto comune) sono elementi emersi anche dall'analisi del contenuto compiuta sulle risposte aperte fornite dagli insegnanti.

A queste criticità si aggiunge la *poca chiarezza sul concetto di inclusione*, poiché – come riportano diversi insegnanti – *l'inclusione è ancora confusa con l'integrazione*. Non mancano, tra le risposte fornite dai docenti, la *difficoltà nella collaborazione tra in-*

segnanti curriculari e di sostegno, nonché la *mancanza di tempo per progettare percorsi che siano allo stesso tempo accessibili e in grado di rispondere alle esigenze di uno studio approfondito*.

Infine, relativamente agli approcci didattici, il Peer Tutoring è quello più frequentemente utilizzato (51,43%), almeno nelle dichiarazioni, e la Didattica Aperta è l'approccio di cui si fa meno uso (32,38%). Il Cooperative Learning risulta essere l'approccio più conosciuto tra gli insegnanti, ma non ancora ampiamente usato. I dati raccolti evidenziano, infatti, che il 43,33% degli insegnanti dichiara di usarlo frequentemente a fronte di un 42,38% che dichiara di utilizzarlo saltuariamente.

L'utilizzo di tali approcci, difatti, sostengono i docenti, è possibile solo *se i colleghi curriculari sono collaborativi* o, come riferito da alcuni insegnanti per il Peer Tutoring, *solo in assenza di ritardo cognitivo che richiede la presenza costante dell'insegnante di sostegno*.

4. Conclusioni

Quanto finora esposto e i risultati a cui la ricerca è attualmente giunta, consentono di riflettere su alcune questioni. Innanzitutto, considerando che in questi ultimi anni si è assistito a un massiccio investimento nella formazione degli insegnanti[4] e che ciononostante la maggior parte (46,67%) dei docenti partecipanti alla ricerca riferisce che la scarsa formazione degli insegnanti costituisce un ostacolo al processo di inclusione, riteniamo sia ineludibile continuare a fare ricerche di tipo formazione-azione nelle scuole al fine di creare cultura inclusiva e innestare effettivamente un processo inclusivo.

4 Basti pensare, a tal proposito, che la piattaforma S.O.F.I.A. (Sistema Operativo per la Formazione e le iniziative di Aggiornamento dei docenti) elenca un numero elevatissimo di proposte formative di vario tipo.

Questione del tutto in linea con ciò che emerge dalla nostra indagine. Si pensi, ad esempio, a quanto sostenuto dagli insegnanti relativamente all'ambiguità ancora esistente in relazione al concetto di *inclusione*.

Inoltre, i risultati evidenziano che la mancanza di docenti specializzati per il sostegno, nonché la scarsa collaborazione tra insegnanti curriculari e *di sostegno* impediscono lo sviluppo di contesti inclusivi nelle classi scolastiche. In altri termini, il fenomeno della *delega* è ancora ampiamente diffuso e gli alunni con disabilità restano prerogativa del docente *di sostegno*. Situazione che ci ricorda come la disabilità sia ancora molto medicalizzata. Non a caso, gli insegnanti dichiarano di percepire atteggiamenti differenti – messi in atto da loro stessi e/o dai propri alunni – nei confronti delle diverse *tipologie di disabilità* e che la disabilità intellettiva, di conseguenza, necessita di una presenza costante dell'insegnante *di sostegno*.

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (2019). *MicroMega*. *Almanacco della scuola*. Roma: Micromega.

AA.VV. (Goodley D., D'Alessio S., Ferri, B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini, V., Bocci F., Marra A.D. e Medeghini R.). (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.

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* (pp. 120-129). Milano: FrancoAngeli.

Bocci, F. et al. (2016) (eds.). *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi*. Lecce: Pensa MultiMedia.

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

Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'interazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), pp. 202-217.

Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori Università.

Goodley, D. (2011). *Disability Studies: An interdisciplinary introduction*. London: Sage.

INVALSI (2017). *Rilevazione Nazionale degli apprendimenti 2016-2017* [disponibile su invalsi.it/invalsi/doc_eventi/2017/Rapporto_tecnico_SNV_2017.pdf (ultimo accesso 29/09/2019)].

MIUR (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018* [disponibile su https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.201617+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741 (ultimo accesso 29/09/2019)].

Mitchell, D. (2017). *Diversities in Education. Effective ways to reach all learners*. New York: Routledge.

Medeghini, R. & Al. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

Raimo, C. (2017). *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*. Torino: Einaudi.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Zunino, C. (2018). "Qui niente poveri né disabili". Le pubblicità classiste dei licei. *La Repubblica*, 8 febbraio 2018.

VIII.

Metafore della relazione educativa in contesti multiculturali. MetaLab: laboratori per la formazione docente*

Metaphors of the educational relationship in multicultural contexts. MetaLab: workshops for teachers

Giambattista Bufalino, Gabriella D'Aprile, Raffaella C. Strongoli
Università degli Studi di Catania

abstract

Il contributo presenta i fondamenti epistemologici e metodologici dei laboratori MetaLab, avviati nell'ambito delle ricerche educative *FIRD2017* del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania e indirizzati alla formazione interculturale dei docenti. La specifica metodologia laboratoriale si serve della metafora quale strumento epistemologico ed euristico in grado di indagare le discrasie tra i modelli didattici *espliciti* e i modelli culturali *impliciti*, che agiscono in maniera invisibile sulle rappresentazioni della diversità. La finalità è de-costruire, in ottica trasformativa e attraverso la sperimentazione attiva dei processi di elaborazione della conoscenza, le rappresentazioni dominanti della diversità e della differenza, nonché la *cultura pedagogica* implicita che influenza le prassi educative e didattiche dei docenti.

This article presents the epistemological and methodological foundations of the MetaLab laboratories which are specifically addressed to the intercultural training of teachers and implemented within the Department of Educational Sciences (University of Catania). This methodology adopts the metaphor as

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In dettaglio, Gabriella D'Aprile è autrice del paragrafo 1, Raffaella C. Strongoli è autrice del paragrafo 2 e Giambattista Bufalino del paragrafo 3. Le conclusioni sono è a cura di tutti gli autori.

abstract

an epistemological and heuristic tool which can support to explore the gap between *explicit* teaching models and implicit cultural models. In this sense, the main aim of this laboratory is to de-construct the dominant representations of diversity and difference as well as the implicit *pedagogical culture* that influences educational and educational practices.

Parole chiave: metafore educative, educazione interculturale, laboratori epistemologici, formazione interculturale degli insegnanti.

Keywords: educational metaphors, intercultural education, epistemological laboratories, teacher intercultural education.

1. Introduzione

Nelle attuali società eterogenee e interdipendenti e, in ordine ai nuovi contesti scolastici multiculturali, la formazione interculturale ricopre un ruolo centrale per la costruzione di scuole autenticamente inclusive e aperte a tutte le differenze (Fiorucci, 2015). Gli insegnanti sono chiamati a rimettere in discussione i tradizionali modelli educativo-didattici di riferimento, che quotidianamente incidono in modo *invisibile* sulla rappresentazione della diversità culturale e sulle pratiche di accoglienza e di integrazione/inclusione educativo-scolastica.

È per questa ragione che bisogna porre l'attenzione non soltanto sul corredo di conoscenze e competenze da acquisire, ma anche sulle epistemologie personali, rappresentazioni della diversità, stili di insegnamento e teorie implicite d'apprendimento, al fine di rilevare eventuali discrasie tra modelli educativi e culturali manifesti e modelli impliciti non formalizzati né argomentati.

Nei processi di insegnamento esiste un curricolo esplicito, che attiene a scelte intenzionali in merito agli obiettivi, ai contenuti e alle metodologie dell'azione didattica; e un curricolo *nascosto*, che agisce in modo latente e silenzioso nel lavoro scolastico e porta con sé atteggiamenti, aspettative, motivazioni, dimensioni non tematizzate e prive di una esplicita intenzionalità progettuale. Si tratta di formare gli insegnanti a fare i conti con le proprie credenze e *gestalt* concettuali e valoriali che hanno una forte componente emotiva e una decisa caratterizzazione valutativa, che può tradursi in accettazione o rifiuto nei confronti degli allievi. La loro cultura pedagogica, gli approcci didattici con cui sono stati formati, il loro stile d'insegnamento, gli abiti mentali nei confronti della diversità, la qualità della progettazione didattica e dell'esperienza agita e interagita in classe, incidono in modo significativo sulle pratiche di accoglienza, partecipazione, inclusione scolastica degli allievi, predisponendo un terreno fertile, inclusivo o respingente. Tale questione si riflette, inevitabilmente, sull'orizzonte culturale di un'etica dell'agire educativo-didat-

tico, non soltanto sotto il profilo metodologico-disciplinare, ma anche in riferimento alla sfera più *invisibile* e inconscia della relazione educativa (Bonetta, 2017).

Imparando ad assumere una prospettiva di "etnocentrismo critico" (De Martino, 1977) e di decentramento cognitivo, affettivo ed esistenziale, i docenti devono riscoprire il loro prezioso ruolo di *agenti generativi di cambiamento*, per promuovere una scuola inclusiva aperta e sensibile alle differenze tutte. Per una destrutturazione di stereotipi e pregiudizi e per far emergere le tacite percezioni della diversità, significative sono le sollecitazioni prospettate dal filone di ricerca neo-piagetiano (Fabbri, Munari, 2005) in riferimento all'Epistemologia operativa; non soltanto modello teorico, ma anche strategia di intervento per i processi di apprendimento, di elaborazione della conoscenza che adottano come metodologia l'approccio metaforico, ovvero si avvalgono di uno strumento chiamato *traslazione metaforica* che produce *déplacement*, spiazzamento necessario per una presa di coscienza cognitiva. In che modo le metafore possono agire come dispositivi pedagogici per la formazione interculturale dei docenti?

Ecco la proposta dei laboratori MetaLab che utilizzano l'approccio metaforico alla formazione pedagogica degli insegnanti per esplorare quelle epistemologie personali e professionali tacite, implicite, nascoste che permeano in modo più o meno inconsapevole la routine e la pratica didattica.

2. Attra*verso* le metafore educative

La ricerca educativa si sta arricchendo di direttrici d'indagine che considerano il profilo degli insegnanti in termini sempre più complessi volgendo l'attenzione alle cosiddette variabili tacite dell'insegnamento. La considerazione di fondo è che i docenti muovano la loro azione didattica a partire dai modelli d'istruzione, intesi come aggregati compositi di strategie, procedure e at-

teggiamenti didattici (Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2018), e da un'idea di apprendimento e di istruzione che si è costruita attraverso percorsi formativi formali, non formali e informali. L'ipotesi è che l'insegnamento non sia basato unicamente sulla didattica evidente, ma che consista nella messa a punto di *saperi pratici* radicati nei gesti, nelle routine, nelle azioni, nelle conoscenze tacite, nelle credenze, nelle memorie e nell'affettività dell'insegnante (Perla, 2008; 2010; 2011).

Se ogni insegnante possiede un insieme di teorie relative alla natura dell'apprendimento e dell'istruzione, alle rappresentazioni della diversità e della differenza, che conducono a operare delle scelte in ordine a criteri, strumenti, azioni e ruoli, allora si rileva l'opportunità di indagare queste dimensioni attraverso percorsi mediati, soprattutto in riferimento alle questioni etiche e valoriali che agiscono nelle pieghe delle auto ed eterorappresentazioni culturali e interculturali legate a stereotipi e pregiudizi.

Per conoscere questi impliciti educativi viene incontro un nutrito fronte di studi che, nel corso del tempo, ha accreditato il portato euristico della metafora come vero e proprio strumento di rappresentazione implicita della conoscenza superando la prospettiva meramente linguistica, che considerava la metafora come semplice figura retorica e orpello linguistico (Lakoff, Johnson, 1980; Ricoeur, 1975). Grazie alla scoperta della capacità di proiettare conoscenze e credenze su un dominio concettuale, attivando connessioni semantiche e gnoseologiche, emerge come la metafora presenti elementi di continuità con i modelli educativi perché "ambedue costituiscono modi di ridescrivere un certo dominio d'esperienza […], sono accumunati dal trasferimento analogico di un certo vocabolario, e si reggono dunque sulla logica dell'analogia" (Baldacci, 2012, p. 90).

Attivando proiezioni da un dominio di origine a un dominio target che strutturano corrispondenze ontologiche ed epistemologiche, una metafora pedagogica non riguarda termini isolati, ma interi domini concettuali e delinea un modo di intendere la relazione educativa che porta con sé teorie e pratiche educative

ad esso ispirate. Parlare dell'allievo nei termini di un vaso da riempire o di una pianta da coltivare significa riconoscere alla relazione didattica connotazioni e denotazioni decisamente differenti (Strongoli, 2017).

Si rileva, così, la possibilità di esplorare gli impliciti didattici che silenziosamente lavorano nella definizione del profilo personale e professionale del docente in termini culturali e interculturali attraverso un'indagine sull'adozione e sulla rappresentazione delle metafore della relazione educativa grazie alla capacità di queste ultime di ricoprire una funzione concettuale in termini di modelli con teorie quasi completamente inespresse in termini formali che indicano "le modalità generali di condurre la pratica educativa" (Baldacci, 2012, p. 34).

3. *Metalab*. laboratori per la formazione docente

L'esperienza laboratoriale per la formazione dei docenti è concepita come cerniera capace di saldare i tempi della preparazione formale, della preparazione pratica e come luogo/struttura di operazionalizzazione del nesso teoria-pratica-teoria. A tal fine, viene sostenuta l'esperienza dei docenti partecipanti, attraverso fasi di spiazzamento/comprensione/attribuzione di senso e progettazione di azioni deliberate, che delineano un setting per l'acquisizione/ricostruzione di abiti e competenze professionali e uno spazio fisico e mentale per trasformare la conoscenza in competenza. Pertanto, tale esperienza può avviare nel docente percorsi di consapevolezza sugli aspetti intellettuali, didattici ed etici che si muovono dietro la propria azione in termini riflessivi (Schön, 1993).

La proposta MetaLab per la formazione interculturale dei docenti, in corso di sperimentazione nell'ambito delle ricerche educative FIRD2017 sul tema *EducAzione e cambiamento. Modelli per l'innovazione educativo-didattica, sviluppo sostenibile, istituzioni scolastiche*, muove da una rielaborazione e da una contami-

nazione originale e creativa tra l'impianto metodologico dei Laboratori di Epistemologia Operativa (Fabbri, Munari, 2005) e quello dei workshop *Lego® Serious Play®* (Kristiansen, Rasmussen, 2014). Entrambi gli approcci, seguendo gli orientamenti epistemologici costruttivisti e costruzionistici, affermano il principio secondo cui ogni costruzione di pensiero emerge dall'azione e che nell'azione si costruisce la conoscenza della realtà.

In tale direzione, i *MetaLab* si propongono di:

- indagare teorie implicite d'apprendimento e rappresentazioni della diversità dei docenti;
- rilevare eventuali discrasie tra modelli educativi e culturali manifesti e modelli impliciti;
- de-costruire le rappresentazioni/narrazioni dominanti portate in aula;
- promuovere una cosciente autoriflessione che consenta di superare i vizi di pensiero e sfidare i propri pregiudizi e le proprie posture abituali;
- stimolare il docente-ricercatore a ricercare e riflettere, ovvero ad assumere una postura che preveda un'alternanza tra distanziamento e immersione nella pratica didattica e professionale.

La metodologia laboratoriale si serve delle rappresentazioni metaforiche, quali strumenti epistemologici ed euristici per indagare l'invisibile educativo e de-costruire, in ottica trasformativa, le rappresentazioni dominanti della diversità e della differenza e la cultura pedagogica implicita dei docenti. Seguendo i principi dell'epistemologia operativa, le attività proposte vengono costruite in funzione del contesto e della domanda istituzionale, delle conoscenze da elaborare e del target al quale si rivolgono. Nello specifico, i laboratori riuniscono piccoli gruppi di docenti attorno ad attività concrete, confezionate per indagare ed elicitare, vissuti, esperienze e rappresentazioni della diversità culturale che possono incidere sulle pratiche di accoglienza e di integrazione/inclusione educativo-scolastica.

Riferimento privilegiato e costante è l'uso di metafore e dello *storytelling* attraverso le presentazioni di immagini o la costruzione (con i mattoncini lego) di modelli: esso permette peraltro di coinvolgere il lato emozionale delle persone e aumentare i livelli di attenzione grazie all'esposizione a diversi stimoli verbali, tattili, visivi che consentono di creare connessioni inaspettate, inusuali che vivificano l'esperienza attraversandola da prospettive inedite.

4. Conclusioni

La proposta laboratoriale MetaLab promuove l'attuazione di percorsi formativi interculturali atti a stimolare i docenti ad assumere una postura riflessiva che preveda un'alternanza tra distanziamento ed immersione nella pratica didattica e professionale. In altri termini, si ritiene opportuno avviare processi di *re-culturing* piuttosto che *re-structuring*, per ridefinire i significati e le rappresentazioni della diversità e fondare un cambiamento paradigmatico e culturale. Si tratta di costruire un profilo di docente "ricercatore", che entri nel contesto della ricerca e della pratica riflessiva individuando i bisogni formativi culturalmente dati e in continua trasformazione.

Riferimenti bibliografici

Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
Bonaiuti, G., Calvani, A., Ranieri, M. (2018). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
Bonetta, G. (2017). *L'invisibile educativo*. Roma: Armando.
De Martino, E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
Fabbri, D., Munari, A. (2005). *Strategie del sapere. Verso una Psicologia Culturale*. Milano: Guerini.

Fiorucci, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione e Insegnamento*, 13(1), pp. 55-70.

Kristiansen, P., Rasmussen, R. (2014). *Building a better business using the Lego® Serious Play® method*. Hoboken: Wiley.

Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani 1998.

Perla, L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni epistemologiche. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa,* 4, pp. 119-130.

Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

Perla, L. (2008). L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso le metafore. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche,* (7), pp. 249-267.

Ricoeur, P. (1975). *La metafora viva.* Milano: Jaca Books 1975.

Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*, trad.it. di A. Barbanente. Bari: Dedalo 1993.

Strongoli, R.C. (2017). *Metafora e pedagogia. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*. Milano: FrancoAngeli.

IX.

La certificazione delle competenze degli studenti di scuola secondaria di secondo grado con grave disabilità: il modello IN-ARCA

The certification of achievement of upper-secondary school students with severe disabilities: the IN-ARCA model

Davide Capperucci
Università di Firenze

abstract

Negli ultimi anni la certificazione delle competenze ha assunto un rilievo centrale all'interno delle politiche per l'inclusione di diversi paesi europei. Essa coinvolge anche gli studenti con disabilità, i quali, secondo la Legge n. 104/1992, hanno diritto ad un Piano Educativo Individualizzato (PEI) in grado di accompagnare l'intero percorso d'istruzione. Il presente contributo illustra i risultati di un percorso di ricerca-formazione, realizzato con un gruppo di 32 docenti, appartenenti a 18 istituti di istruzione superiore della Toscana, volto all'elaborazione e validazione empirica di un modello inclusivo di certificazione delle competenze, denominato IN-ARCA, pensato per studenti con disabilità in condizioni di gravità.

In recent years the certification of achievement has taken on a central importance within the policies for inclusion of many European countries. It involves also students with disabilities, who, as required by Law no. 104/1992, have the right to an Individualized Educational Plan (IEP) capable of accompanying the entire educational path. The present paper illustrates the results of a research, carried out with a group of 32 teachers, belonging to 18 secondary schools in Tuscany, aimed at the elaboration and empirical validation of an inclusive model for the certification of competences, called IN-ARCA, designed for students with severe disabilities.

Parole chiave: Inclusione, certificazione delle competenze, personalizzazione, rubriche.

Keywords: Inclusion, certification of competences, personalization, rubrics.

1. Ordinamento scolastico e certificazione delle competenze

La Legge n. 169/2008 e il DPR n. 122/2009 hanno previsto il rilascio della certificazione delle competenze a seguito dell'adempimento dell'obbligo di istruzione e con il DM n. 9/2010 è stato fornito alle scuole un modello nazionale di certificazione costruito attorno alle competenze degli "assi culturali" (asse dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale), che il consiglio di classe è chiamato ad apprezzare mediante tre livelli ("base", "intermedio", "avanzato").

La valutazione del percorso scolastico dello studente con disabilità, come riportato nelle *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 2009, va sempre e comunque riferita al Piano Educativo Individualizzato (PEI), che deve riportare in modo chiaro gli obiettivi da perseguire (Zappaterra, 2014; Bocci, 2015). Infatti, è a partire dal loro raggiungimento o meno, documentato dalla valutazione stessa, che si pongono le basi per una costante rivisitazione del processo di inclusione orientato ad una costruzione più puntuale del progetto di vita (Besio, 2009; Caldin, 2014; D'Alonzo, 2008).

Secondo la normativa vigente, quando lo studente con disabilità ha assolto l'obbligo di istruzione, la scuola è tenuta a redigere anche per lui il certificato delle competenze acquisite. La questione viene risolta dal DM n. 139/2007 con una generica indicazione secondo la quale: «ai fini dell'adempimento dell'obbligo di istruzione da parte degli alunni diversamente abili si fa riferimento al Piano Educativo Individualizzato». Per un verso questo autorizza le scuole a collegare i livelli della certificazione agli obiettivi e ai risultati del PEI anziché agli indicatori standard riportati nel modello nazionale, il cui utilizzo diverrebbe poco funzionale soprattutto per studenti con una disabilità grave; per un altro non fornisce nessuna indicazione metodologica su come poterlo fare. Anche la certificazione delle competenze degli studenti con disabilità, al pari della valutazione, per essere uno strumento dinamico in grado di riconoscere i progressi compiuti

dallo studente, deve essere realizzata a livello perosonalizzato, considerando aree, indicatori, descrittori e livelli di competenza che funzionalmente, ma non necessariamente, devono fare riferimento a quelli impiegati per tutti gli alunni.

A partire da questi presupposti ha preso forma il modello IN-ARCA (*INclusive-Assessment, Rubrics and Certification of Achievement*) descritto nelle pagine successive.

2. La ricerca

Il percorso di ricerca-formazione legato al modello IN-ARCA ha inteso perseguire due obiettivi: 1. costruire uno strumento di certificazione delle competenze per gli studenti in situazione di gravità in grado di declinare in maniera personalizzata le acquisizioni conseguite al termine dell'obbligo di istruzione; 2. contribuire allo sviluppo professionale degli insegnanti, implementando le loro competenze in materia di valutazione e certificazione delle competenze.

Nell'impostare l'indagine, il target che il gruppo di ricerca ha preso a riferimento è stato quello dello studente con grave disabilità, che presenta un ritardo mentale di grado medio; riesce a comprendere globalmente il linguaggio verbale ma la comprensione del testo scritto è modesta o assente; possiede una produzione verbale funzionale, mentre la capacità di scrittura è sintatticamente ridotta; è in grado di contare e operare con la quantità e/o il calcolo per risolvere semplici problemi di vita quotidiana; ha tempi di attenzione ridotti; è capace di esprimere i propri bisogni se sollecitato e di rapportarsi con altri in contesti socio-relazionali noti e rassicuranti.

Le fasi attraverso le quali si è articolato il percorso di ricerca-formazione sono state le seguenti:

1. composizione del gruppo di lavoro, formato da 32 insegnanti (22 di sostegno, 10 curricolari), proveienti da 18 istituti superiori della Toscana, e 3 ricercatori universitari;

2. impostazione del disegno di ricerca da parte del gruppo di lavoro a partire dalla ricognizione di materiali e strumenti presenti in letteratura e/o in uso negli istituti di appartenenza dei docenti;
3. definizione del *target* di riferimento mediante l'analisi delle diagnosi funzionali e dei PEI di studenti frequentanti gli istituti partecipanti alla ricerca;
4. costruzione del certificato delle competenze, mediante la definizione della struttura, delle aree di competenza, degli indicatori di competenza, dei livelli di certificazione;
5. costruzione delle rubriche di valutazione riferite ai livelli di certificazione individuati;
6. sperimentazione del certificato delle competenze all'interno degli istituti di titolarità dei docenti del gruppo di lavoro;
7. modifiche e integrazioni ad alcuni indicatori di competenza del certificato;
8. approvazione della versione finale dello strumento e sua disseminazione all'interno degli istituti coinvolti;
9. follow-up della ricerca a distanza di un anno per implementare la qualità e l'efficacia dello strumento.

Il percorso di ricerca-formazione è stato realizzato da ottobre 2017 a marzo 2018.

3. Prodotti della ricerca

Grazie al modello di certificazione IN-ARCA, al termine della ricerca sono stati elaborati 65 certificati delle competenze riferiti a studenti con disabilità che hanno assolto l'obbligo di istruzione. Nella *Tab. 1* è riprodotto un esempio di certificato. Nella maggior parte dei casi i documenti hanno mantenuto le stesse aree di competenza previste dal DM n. 9/2010, riferite agli "assi culturali". Gli indicatori di competenza di ciascun asse, invece, sono stati associati a comportamenti e azioni che lo studente con grave

disabilità è in grado di esprimere in contesti e situazioni a lui familiari.

Competenze di base	Livelli
Asse dei linguaggi	
Lingua Italiana ascolta e comprende semplici messaggi comunica i propri bisogni verbalizza ed esprime sentimenti ed emozioni esprime le proprie idee produce messaggi orali legati al proprio vissuto personale usa termini e parole adatte al contesto decodifica e comprende messaggi misti (parole e/o immagini) scrive semplici parole	
Lingua Straniera discrimina vocaboli e espressioni della lingua italiana da quelli della lingua straniera comprende semplici vocaboli di uso quotidiano	
Altri Linguaggi decodifica ed interpreta vari messaggi espressivi sa esprimere sentimenti ed emozioni attraverso diversi linguaggi e canali comunicativi	
Asse matematico	
opera con la quantità e/o il calcolo per risolvere semplici problemi reali classifica e divide gli oggetti in gruppi secondo criteri stabiliti si orienta nel tempo e nello spazio conosciuto stabilisce relazioni temporali tra eventi appartenenti alla sfera personale sa mettere in relazione, ordinare, fare corrispondenze	
Asse scientifico-tecnologico	
sa utilizzare in modo funzionale strumenti informatici (PC, tablet, ecc.) sa utilizzare in modo funzionale strumenti di comunicazione (cellulare, ecc.) sa utilizzare in modo funzionale strumenti per accedere alle informazioni (elenchi, tabelle, registri, siti web) è in grado di svolgere un compito assegnato seguendo uno schema dato	
Asse storico-sociale	
comprende le principali regole di convivenza partecipa e collabora alle attività di gruppo individua il proprio ruolo all'interno del gruppo individua i propri compiti all'interno del gruppo distingue i ruoli e i compiti dei membri del gruppo accetta consigli e critiche sa chiedere aiuto ha cura di sé sa gestire il proprio materiale di studio	

Tab. 1. Certificato delle competenze di base acquisite dallo studente con grave disabilità al termine dell'istruzione obbligatoria (Modello IN-ARCA)

La descrizione per ciascuno studente dei comportamenti corrispondenti ai livelli di certificazione "base", "intermedio", "avanzato" è stata riportata in una rubrica di valutazione, che il gruppo di lavoro ha costruito e successivamente sperimentato nella pratica didattica per verificarne la validità. Come evidenziato nella *Tab. 2*, elementi importanti di questo strumento sono stati la progressione delle prestazioni attese e la necessità da parte dello studente di fare ricorso o meno al supporto o alla guida di un adulto di riferimento.

Assi culturali	Livelli		
	Base	*Intermedio*	*Avanzato*
Asse dei Linguaggi *Lingua Italiana*	Presta attenzione per tempi brevi. Comprende semplici messaggi, riconducibili alla frase minima e proposti in modo facilitato (immagini, icone). Comunica con suoni, immagini, semplici parole e con l'uso della gestualità. Agisce solo se stimolato dall'adulto.	Presta attenzione per la durata della attività di lavoro. Comprende semplici messaggi anche oltre la frase minima. Comunica utilizzando parole o semplici frasi. Riconosce immagini/ parole legate all'autonomia personale. Agisce in modo efficace, se accompagnato dalla guida dell'adulto.	Presta attenzione anche per tempi prolungati. Ascolta e comprende semplici messaggi, anche con più espansioni. Comunica in modo chiaro e appropriato. Scrive semplici parole o frasi. Agisce in modo autonomo in contesti familiari.
Lingua Straniera	Riconosce parole non appartenenti alla lingua italiana.	Riconosce e ripete semplici parole della lingua straniera. Agisce solo in contesti noti e se guidato in modo partecipe dall'adulto.	Riconosce e comprende parole o espressioni della lingua straniera. In contesti noti agisce in modo autonomo.
Altri Linguaggi	Decodifica i messaggi espressivi in arrivo attraverso l'adulto di riferimento. Manifesta il proprio stato d'animo attraverso la gestualità o in un modo che viene interpretato solo dall'adulto di riferimento.	Decodifica i messaggi espressivi in arrivo in modo autonomo. Manifesta il proprio stato d'animo e i propri bisogni in modo chiaro e comprensibile.	Interpreta i messaggi espressivi in arrivo e risponde in modo appropriato. Sa esprimere emozioni, sentimenti, bisogni e preferenze.

Asse Scientifico-Tecnologico	Usa alcune tecnologie funzionali all'apprendimento e all'esercizio della propria autonomia. Opera sotto la guida dell'adulto in contesti noti.	Usa alcune tecnologie essenziali e funzionali per la propria autonomia, l'apprendimento e la comunicazione. Agisce in modo autonomo in contesti noti e strutturati.	Sa applicare semplici procedure di utilizzo delle diverse tecnologie in funzione allo scopo. Sceglie la tecnologia adeguata alle situazioni e ai bisogni da soddisfare. Opera in modo autonomo nello svolgere un compito dato.
Asse Storico-Sociale	Sta nel gruppo conosciuto con la mediazione dell'adulto di riferimento. Partecipa all'attività di gruppo con stimoli forniti dall'adulto di riferimento. Deve essere guidato in modo puntuale nella cura di sé e del proprio materiale di studio.	Sta nel gruppo anche in modo autonomo. Partecipa e collabora all'attività di gruppo con stimoli forniti dell'adulto di riferimento. Devono essergli ricordati i compiti connessi alla cura di sé e al proprio materiale di studio.	Partecipa in modo autonomo e collabora alle attività del gruppo. Riconosce e individua le persone di cui avvalersi per svolgere un compito. Sa gestire in autonomia la cura di se stesso e del proprio materiale di studio. È consapevole dei propri punti di forza e di debolezza.

Tab. 2. Rubrica di valutazione dei livelli di certificazione riferiti alle competenze degli assi culturali

4. Conclusioni

L'eterogeneità di casi che accompagna la disabilità rende poco utile il ricorso a strumenti di certificazione standardizzati, da qui la necessità di elaborare a livello empirico-sperimentale, con la partecipazione delle scuole, modelli rispettosi delle caratteristiche individuali di ciascuno, capaci di valorizzare i progressi conseguiti dagli studenti (Ianes, Macchia, 2008).

Il modello di certificazione IN-ARCA, proposto nelle pagine precedenti, per quanto circoscritto e bisognoso di ulteriori approfondimenti, può costituire un primo tentativo per successivi percorsi di ricerca-formazione interni alle scuole in grado di rendere "evidenti" le competenze dei soggetti con disabilità (Cottini, Morganti, 2015), a vantaggio della pianificazione e realizzazione di progetti di vita sostenibili.

Riferimenti bibliografici

Besio, S. (2009). Progettazione e orientamento alla vita. In N. Paparella (ed.), *Il progetto educativo* (Vol. 2, pp. 67-93). Roma: Armando.

Bocci, F. (2015). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), pp. 139-153.

Caldin, R. (2014). Educatability and possibility, difference and diversity: the contribution of Special Pedagogy. *Education sciences & society*, 4(2), pp. 65-77.

Cottini, L. & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.

D'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile, radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.

Ianes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.

Zappaterra, T. (2014). Disabilità intellettiva e inclusione. Il lavoro come self empowerment. In G. Elia (ed.), *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 153-169). Milano: FrancoAngeli.

X.

L'inclusione scolastica di bambini e ragazzi con la Sindrome dell'X fragile: il punto di vista degli insegnanti e dei genitori nel contesto campano

The school inclusion of children and young people with fragile X syndrome: the point of view of teachers and parents in the Campanian context

Valentina Paola Cesarano
Università degli Studi di Napoli Federico II

abstract

La Sindrome dell'X Fragile è una condizione genetica ereditaria caratterizzata da disabilità cognitiva, difficoltà di apprendimento e relazionali. L'Associazione Italiana Sindrome X fragile ha attivato il progetto "Formazione X inclusione" con lo scopo di formare gli insegnanti su questa disabilità per promuovere l'inclusione scolastica e l'alleanza educativa tra insegnanti e genitori e realizzare progetti di vita autonomi e autentici. Nell'ambito del progetto è stato realizzato uno studio esplorativo di tipo empirico-descrittivo volto ad indagare le rappresentazioni che genitori e insegnanti del contesto campano sull'inclusione scolastica. È stato adottata quale substrato teorico e metodologico la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), realizzando delle interviste semi-strutturate con i genitori. Insegnanti e genitori riconoscono l'importanza di stipulare una sinergia educativa come dimensione centrale ai fini della promozione dell'inclusione scolastica. Tuttavia i genitori hanno riportato le difficoltà incontrate nello stipulare un'alleanza educativa definendo spesso il contesto scolastico come ostile nel riconoscimento dei diritti dei propri figli ad esprimere le proprie peculiarità e differenze. Le rappresentazioni proposte dagli insegnanti in merito all'inclusione spesso restano solo concettualizzazioni non operazionalizzate nelle pratiche educative e didattiche.

abstract

Fragile X Syndrome is an inherited genetic condition characterized by cognitive disability, learning difficulties and relationships. The Italian fragile X syndrome association has activated the project "Training X inclusion" with the aim of training teachers about this condition of disability to promote scholastic inclusion and to promote the educational alliance between teachers and parents for the realization of autonomous and authentic life projects. Within the project "Training X inclusion" it was decided to carry out an exploratory study of an empirical-descriptive type aimed at investigating what are the representations that parents and teachers of the Campanian context have about school inclusion. Specifically, the Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) was chosen as the theoretical and methodological substrate. With regard to the tools used, semi-structured interviews were conducted with parents and teachers. Teachers and parents recognize the importance of stipulating an educational synergy as a central dimension for the promotion of school inclusion. However, parents reported the difficulties encountered in entering into an educational alliance, often defining the school context as hostile in recognizing the rights of their children to express their own peculiarities and differences. The representations proposed by teachers regarding inclusion often remain only non-operational conceptualizations in educational and didactic practices.

Parole chiave: inclusione scolastica; disabilità; insegnanti, genitori.

Keywords: school inclusion, disability, teachers, parents.

1. Introduzione

La sindrome dell'X fragile è una condizione genetica ereditaria che causa disabilità cognitiva, problemi di apprendimento e relazionali. Nello specifico il gene FMR1 (Fragile X Mental Retardation 1) posizionato sul braccio lungo del cromosoma X presenta una rottura, da cui la definizione di "X Fragile" (Draghini, Trisciuoglio, 2014). Ciò comporta difficoltà cognitive e comportamentali. Non tutte le persone presentano le medesime caratteristiche, ma solo alcune di esse e di intensità variabile (Draghini, Trisciuogno, 2014). Dal 2009 l'Associazione italiana Sindrome X-Fragile, attraverso vari progetti di Pedagogia Speciale, è impegnata in una riflessione su metodologie, metodi, comportamenti e strumenti che possano favorire l'inclusione scolastica e dunque gli apprendimenti di persone con Sindrome X Fragile. Non esistendo in Italia una letteratura in merito di inclusione scolastica di persone con la sindrome dell'X fragile, il principale impegno dell'Associazione in questo senso è stato quello di ricerca-azione e, insieme, di raccolta e riflessione su fonti che non appartengono alla letteratura italiana. Le principali fonti esistenti infatti, sono di derivazione anglo-americana e dunque non sempre adattabili al sistema scolastico italiano che, differentemente da quello in cui tale materiale è stato elaborato, è caratterizzato dall'inclusione scolastica di alunni che vivono una condizione di disabilità entro scuole pubbliche e non speciali. Attraverso i progetti ideati e agiti dall'Associazione, diventa possibile restituire a famiglie e insegnanti, preziosi orientamenti metodologici e ulteriori informazioni sul profilo della sindrome che possono costituire la basi per una formazione specifica. Nello specifico è stato realizzato il progetto "Formazione X inclusione" in diverse regioni italiane, con l'intento di offrire momenti di formazione specifica a insegnanti su inclusione scolastica ed apprendimenti per persone con la sindrome dell'X fragile, senza però perdere la prospettiva della ricerca con il coinvolgimento delle famiglie.

2. Il progetto "formazione x inclusione": lo studio esplorativo in Campania

A seguito della realizzazione del progetto "Formazione X inclusione" in Campania, si è scelto di effettuare uno studio esplorativo, di tipo empirico-descrittivo, al fine di indagare il punto di vista dei genitori e degli insegnanti in riferimento all'inclusione scolastica nel contesto campano. Sono stati coinvolti 50 insegnanti e 20 genitori con i quali sono state realizzate delle interviste semistrutturate (Mantovani, 1998). Gli incontri di formazione con gli insegnanti sono stati audio registrati e successivamente sbobinati. Si è scelto di realizzare analisi qualitativa del corpus delle interviste e delle sbobinature secondo la prospettiva teorica e metodologica della Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) con il supporto del software Nvivo (Richards, 1999). La codifica aperta e la codifica focalizzata realizzate mediante tale software, hanno consentito di formulare una serie di macrocategorie, definiti sets nel linguaggio di Nvivo, in merito alla tematica dell'inclusione di bambini/ragazzi in condizione di X fragile. Sono state individuate le seguenti macrocategorie, la cui discussione sarà oggetto dei successivi paragrafi:

- I vissuti dei genitori in merito alla relazione scolastica.
- La relazione del bambino/ragazzo con il contesto scolastico.
- La promozione del progetto di vita a scuola.
- Il concetto di integrazione secondo gli insegnanti.
- Il concetto di inclusione secondo gli insegnanti.
- I protagonisti dell'inclusione secondo gli insegnanti.
- L'idea di scuola inclusiva secondo gli insegnanti.
- La promozione dell'inclusione nel contesto scolastico.
- L'idea e l'utilizzo dell'ICF (2001) nella pratica educativa e didattica.

3. La discussione delle macrocategorie: il punto di vista dei genitori

La maggior parte dei genitori racconta di avere raggiunto una buona relazione con la scuola a seguito di iniziali momenti di disaccordo, nati per ottenere il riconoscimento dei diritti dei figli e della diagnosi al fine di richiedere l'attuazione di interventi didattici appropriati che mirassero a potenziare le loro capacità. Spesso veniva ignorata e disconosciuta la diagnosi del bambino, altre volte questi erano lasciati a loro stessi davanti a pc o a dormire sul banco, generando una regressione nel bambino. Con il tempo i genitori si sono sentiti partecipi dell'esperienza scolastica dei propri bambini, grazie alla progressiva collaborazione con insegnanti, terapisti e dirigenti, osservando miglioramenti comportamentali, nelle prestazioni, nella relazione a casa ed a scuola osservati nei propri bambini in seguito all'esperienza scolastica. Alcuni dichiarano di aver incontrato un insegnante di sostegno competente in grado di sostenere lo sviluppo del proprio bambino. Altri genitori sono soddisfatti della relazione con l'insegnante curricolare il quale, attraverso varie attività didattiche di gruppo, promuove l'inclusione di tutti i bambini. Ciò che accomuna tutti i vissuti dei genitori è il fondamentale bisogno di sentirsi inclusi nel percorso scolastico dei propri figli e quando questo non accade, nutrono sentimenti negativi come sconforto, rassegnazione e sfiducia verso gli insegnanti. Talvolta il contesto scolastico non è percepito come inclusivo a causa di insegnanti di sostegno considerati incompetenti e poco preparati per affrontare la sindrome dell'X fragile unitamente all'incapacità degli insegnanti curriculari di promuovere inclusione. Dalle testimonianze dei genitori che hanno avuto esperienze positive con il conteso scolastico si è osservato che tale percezione sicuramente è dovuta all'esperienza del proprio bambino con l'insegnante, le attività, i compagni e con il personale scolastico. La maggior parte di questi genitori vive in uno stato di preoccupazione al "dopo di noi". Tale preoccupazione, presente soprattutto in genitori con bam-

bini che presentano una forma grave della sindrome e quelli che hanno sperimentato relazioni negative con la scuola, ha generato uno scetticismo generale circa la tematica del progetto di vita.

4. La discussione delle macrocategorie: il punto di vista degli insegnanti

Nel corso delle interviste realizzate con gli insegnanti, in alcuni casi è emersa l'assenza di differenza tra i costrutti di integrazione ed inclusione. In altri casi l'integrazione è considerata in termini di inserimento del bambino o ragazzo, come un processo statico e di omologazione, fondato sull'individuo che consente la compensazione di quelle difficoltà che ne impediscono la *performance* scolastica. Alcuni degli insegnanti considerano invece l'integrazione come una forma di accoglienza di bambini e ragazzi con disabilità che permetterebbe il riconoscimento della diversità come risorsa e che mirerebbe alla realizzazione di pari opportunità per tutti. L'inclusione viene definita come un processo dinamico, rivolto a bambini e ragazzi con bisogni educativi speciali e con disabilità, che mira alla promozione delle loro potenzialità e al benessere scolastico di tutti gli alunni, mediante la riduzione di conflitti e discriminazioni intervenendo prima sul contesto e poi sull'individuo, coinvolgendo la società, la politica, la scuola e la famiglia. La maggior parte degli insegnanti riduce il processo inclusivo solo alla pratica scolastica. Per alcuni insegnanti i protagonisti dell'inclusione sono esclusivamente coloro che circondano le persone con difficoltà. Altri intervistati hanno menzionato invece il gruppo dei pari. Soltanto alcuni insegnanti hanno sottolineato l'importanza di chiarire che tutti devono essere protagonisti del processo inclusivo quale azione che coinvolge famiglia, scuola, società, specialisti che cooperano. L'inclusione viene concettualizzata dagli insegnanti intervistati come una sfida, come un processo difficoltoso senza fine che coinvolge ed allo stesso tempo è condiviso da tutti gli "attori": gli insegnanti, i diri-

genti, il personale ATA, personale educativo, le famiglie, gli alunni e gli enti del territorio al fine di realizzare una progettazione inclusiva partecipata e condivisa. La maggior parte degli insegnanti dichiara di promuovere l'inclusione nella pratica scolastica agendo sul gruppo. Alcuni insegnanti dichiarano invece di promuovere l'inclusione mediante l'ascolto dell'alunno in condizione di disabilità, mediante l'amore per il proprio lavoro e investendo unicamente nella relazione piuttosto che sui fattori contestuali riguardanti la classe. Si riconosce l'importanza di adottare tecniche specifiche e azioni specializzate che mirano all'individualizzazione e alla personalizzazione ma solo qualche insegnante afferma di collaborare con le altre figure scolastiche, la famiglia e gli specialisti. In merito alla progettazione didattica nessuno degli insegnanti intervistati utilizza l'ICF (2001), riconoscendo come necessaria una formazione *ad hoc* su di esso e sulla sua operazionalizzazione nel lavoro educativo e didattico.

5. Conclusioni

Attraverso l'analisi del materiale raccolto è stato possibile individuare la *core category* che attraversa le interviste analizzate, nell'alleanza educativa tra scuola e famiglia come fattore centrale per l'inclusione ed il progetto di vita. Tuttavia emergono contraddizioni evidenti sia nell'operato dell'insegnante sia in quello che il genitore percepisce. Pochi sono i genitori che hanno incontrato un ambiente favorevole fin da subito, tutti gli altri si sono interfacciati con un ambiente ostile che non riconosceva nemmeno il diritto ad essere differente del proprio bambino in condizione di X fragile, costringendoli a lottare per il riconoscimento e per i diritti che al proprio figlio spettano. Gli insegnanti, spesso privi di formazione e di competenze in materia di disabilità, si sono mostrati come degli improvvisatori e non sempre nelle loro pratiche di inclusione è prevista una reale alleanza educativa con la famiglia ed altre figure professionali. Sembra esserci

un *gap* tra le idee degli insegnanti in merito ai processi inclusivi e la loro reale attuazione nella didattica. Le insegnanti non conoscono lo strumento dell'ICF (WHO, 2001), le sue funzioni e le sue potenzialità e ciò rappresenta un ostacolo alla progettazione e realizzazione del loro intervento professionale al fine di promuovere l'inclusione ed il progetto di vita degli alunni con X fragile. Tutto ciò ha incrementato la preoccupazione dei genitori i quali sono sempre più scettici circa la capacità della scuola di promuovere un progetto di vita reale e realistico. Va inoltre evidenziato che tanto gli insegnanti quanto i genitori focalizzino l'attenzione sulla sindrome e sulle strategie rivolte unicamente a compensare le difficoltà di funzionamento connesse alla sindrome dell'X fragile, piuttosto che porre lo sguardo sui fattori contestuali che possono fungere, in ottica ICF (2001), da facilitatori e barriere, al fine di promuovere azioni educative *from cure to care*.

Riferimenti bibliografici

Daghini R., Trisciuoglio L. (2014). *Oltre l'X fragile. Conoscere, capire, crescere: un percorso possibile verso l'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.

Glaser B. G. & Strauss A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine de Gruyter.

Mantovani S. (1998) *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi.* Milano. Bruno Mondadori.

Richards, L. (1999). *Using NVivo in qualitative research*. London: Sage.

WHO. World Health Organization (2001*). International Classification of Functioning and Health Disabilities.* Geneva: World Health Organization.

XI.

La didattica differenziata nella percezione dei docenti. Il caso del percorso formativo DIDI – Didattica Differenziata: scuole che fanno la differenza

Differentiated education in the perception of teachers. The case of the DIDI training course – Differentiated Education: schools that make the difference

Maria Elisabetta Cigognini, Michelle Pieri
INDIRE Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa

abstract

Il contributo approfondisce gli aspetti pedagogici e metodologici dell'introduzione della differenziazione didattica nei contesti scolastici, attraverso il caso del progetto "DIDI - Didattica Differenziata: scuole che fanno la differenza" iniziato a Novembre 2018 e terminato a Giugno 2019. Il progetto è promosso dall'IC Mariti di Fauglia, già capofila dell'idea Apprendimento Differenziato del movimento Avanguardie Educative di INDIRE, e fondatore della rete Senza Zaino, da alcune scuole del centro-Italia afferenti alla rete Senza Zaino e da INDIRE come partner scientifico all'interno di un accordo di ricerca, in risposta al bando MIUR relativo alla Didattica Differenziata. L'obiettivo prioritario di DIDI è lo sviluppo di una didattica inclusiva a sostegno degli apprendimenti per competenze, intesa sia come modello didattico che come cultura educativa. A conclusione dei momenti formativi del percorso DIDI è stata condotta un'indagine quali-quantitativa tramite questionario, finalizzata sia a comprendere motivazioni e aspettative che hanno sostenuto i corsisti nella partecipazione al progetto, sia ad approfondire quanto e come il percorso DIDI abbia introdotto la differenziazione didattica nel "fare scuola" quotidiano dei partecipanti.

abstract

The contribution deepens the pedagogical and methodological aspects of the introduction of differentiated education in the scholastic contexts, through the case of the project "DIDI - Differentiated Education: schools that make the difference" lasting from November 2018 to June 2019. The project is promoted by the IC Mariti of Fauglia, leader of the Differentiated Learning idea of the INDIRE Avanguardie Educative movement, and founder of the Senza Zaino network, and by some schools in central Italy related to the Senza Zaino network and from INDIRE as scientific partner within a research agreement, in response to the MIUR call for tenders for Differentiated Education. The priority objective of DIDI is the development of an inclusive teaching in support of learning by competences, intended both as alearning model and an educational culture. At the end of the learning experience of the DIDI course, a qualitative-quantitative survey was conducted by means of a questionnaire (May - June 2019), aimed both at understanding the motivations and expectations that supported the students in their participation in the project, and at analyzing how much and how the DIDI course has triggered the educational differentiation in the daily "making school" of the participants.

Parole chiave: inclusione, didattica differenziata, potenziamento, formazione docenti.

Keywords: inclusion, differentiated education, empowerment, teacher training.

1. Introduzione

La differenziazione, che è in primis una filosofia educativa (Tomlinson, 2003), si basa sulla capacità di affrontare il lavoro didattico con modalità differenti per promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe (Gentile, 2007 e d'Alonzo, 2016).

Il progetto "DIDI – Didattica Differenziata: scuole che fanno la differenza" è finalizzato allo studio, all'approfondimento e alla diffusione delle pratiche di differenziazione dei processi di insegnamento e apprendimento tramite non solo attività di formazione e accompagnamento ma anche processi di ricerca-azione rivolti ai docenti e alle scuole del territorio del centro Italia realizzati dalle scuole promotrici del progetto.

2. DIDI – didattica differenziata: scuole che fanno la differenza

Il progetto è promosso dall'IC Mariti di Fauglia, già capofila dell'idea Apprendimento Differenziato del movimento Avanguardie Educative e fondatore della rete Senza Zaino, da alcune scuole del centro-Italia facenti parte della rete Senza Zaino – in Toscana IC Montespertoli (FI), IC Lucca 5 e IC Castel Del Piano (GR); in Umbria IC Da Vinci di San Giustino (PG); nelle Marche IC Alighieri (Pesaro) – e da INDIRE come partner scientifico all'interno di un accordo di ricerca, in risposta al bando MIUR relativo alla Didattica Differenziata.

Il progetto ha previsto una fase iniziale (Gennaio-Febbraio 2019) con la realizzazione di seminari formativi d'avvio finalizzati alla diffusione delle pratiche di differenziazione e all'approfondimento dei casi di studio di scuole che hanno fatto della didattica differenziata l'abito culturale caratterizzante tutta la loro offerta formativa. Nella seconda fase (Marzo-Maggio 2019) si sono snodati i percorso formativi – che hanno alternato momenti in presenza a momenti mediati dalle tecnologie di rete sincro-

ne e asincrone – per gruppi di docenti, e hanno preso forma le attività di co-ricerca con i docenti-corsisti e i docenti esperti delle scuole della rete e i ricercatori INDIRE, con le visite nelle scuole polo per le osservazioni delle attività differenziate in aula e le attività legate alla "Fabbrica dei materiali" come momento formativo di didattica laboratoriale.

L'approfondimento degli stili cognitivi, i momenti dedicati allo stimolo dell'auto-percezione dei ragazzi e lo sviluppo della meta-riflessione sul proprio apprendimento sono alcuni dei contenuti che hanno affiancato momenti di job-shadowing con i formatori esperti, specie sulle riflessioni sull'analisi dello spazio come "terzo educatore", la valutazione autentica e lo studio dei materiali tattili.

3. Indagine

A Giugno 2019 è stato somministrato un questionario via e-mail ai 183 docenti che hanno portato a termine il percorso. La partecipazione all'indagine era volontaria e hanno risposto 98 docenti. Il tasso di risposta appare molto soddisfacente, Nulty (2008) riporta tassi di risposta a questionari somministrati in modo analogo compresi tra il 20% e il 47%.

Il questionario è composto da 20 domande, il primo set di domande è volto a descrivere i soggetti, mentre il secondo si focalizza sulle caratteristiche della didattica differenziata nella propria esperienza di docente.

Il 60,8% dei partecipanti insegna nella scuola primaria, il 25,5% nella secondaria di primo grado e il 13,7% nella scuola dell'infanzia. Per quanto riguarda gli anni di insegnamento, il 76,5% insegna da più di dieci anni, l'8,2% da un periodo compreso tra i quattro e i sei, l'8,2% da un periodo compreso tra uno e tre e il restante 7,1% ha un'esperienza di insegnamento compresa tra i sette e i dieci. Tra le motivazioni che hanno portato i docenti a partecipare al percorso DIDI vi sono l'interesse e l'arricchimento professionale (40,8%), l'appartenenza alla rete Sen-

za Zaino (37,8%), l'attenzione verso gli studenti (15,3%) e, infine, l'invito del dirigente scolastico a partecipare (6,1%).

Per ciò che concerne le motivazioni che hanno portato i partecipanti a seguire il percorso DIDI emerge una differenza statisticamente significativa (p< .02) legata al grado di scuola (si veda Tab. 1). Si noti come il dato relativo alla rete Senza Zaino rispecchi la minore presenza di scuole secondarie inferiori nella rete.

		Grado di scuola			Totale
		Infanzia	Primaria	Sec. I gr	
Per quale motivo hai deciso di seguire il percorso DIDI?	Senza Zaino	38,5%	45,0%	20,0%	37,8%
	Arricchimento professionale/Interesse	46,2%	38,3%	44,0%	40,8%
	Scelta del Dirigente Scolastico	15,4%		16,0%	6,1%
	Prospettiva didattica studenti		16,7%	20,0%	15,3%
Totale		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 1: Differenza significativa fra la motivazione e il grado di scuola

In risposta alla domanda "Che cosa è per te la didattica differenziata?" i partecipanti hanno evidenziato come sia una didattica che mette al centro l'alunno con le sue peculiarità: "è cucire.... scucire ... un abito per /con ogni bambino", "una metodologia in cui vengono valorizzate le diversità di ciascuno, promosse le potenzialità di ogni studente nel rispetto dei diversi stili di apprendimento" e "la didattica differenziata è quella didattica che permette al bambino di maturare mantenendo la sua essenza, di imparare sfruttando le sue qualità insite e i suoi interessi".

Per quanto riguarda le precedenti esperienze di didattica differenziata, il 59,2% dei partecipanti dichiara di non averne avute mentre il 40,8% dichiara di averne avute.

I partecipanti in risposta alla domanda "Di cosa hai avuto bisogno per iniziare a praticare la didattica differenziata?" sottolineano come sia fondamentale avere: spazi, materiali e strumenti adeguati (31,9%), formazione (20,9%), progettazione dettagliata delle attività (15,4%), conoscenza approfondita dei propri

alunni (14,3%), collaborazione e confronto con i colleghi (9,9%), anni di esperienza (4,4%) e tempo (3,3%). Non emergono differenze statisticamente significative dal confronto tra le riposte a questa domanda e il grado di scuola nel quale operano i partecipanti, e il fatto che i partecipanti abbiano o non abbiano avuto precedenti esperienze di didattica differenziata.

Alla domanda "Cosa ti serve per portare avanti la didattica differenziata nella tua classe?" i docenti rispondono: spazi, materiali e strumenti adeguati (31,5%), collaborazione e confronto con i colleghi (23,9%), formazione (20,7%), progettazione dettagliata delle attività (9,8%), conoscenza approfondita dei propri alunni (7,6%), tempo (5,4%) e anni di esperienza (1,1%). Si nota come i partecipanti valutino la collaborazione e il confronto con i colleghi maggiormente importante per "portare avanti" piuttosto che per iniziare a praticare la didattica differenziata. Statisticamente significativa ($p < .01$) risulta la differenza di importanza attribuita a "spazi, materiali e strumenti adeguati", "formazione" e "conoscenza approfondita degli alunni" da coloro che hanno già avuto esperienze di didattica differenziata e coloro che non ne hanno avute (Tab. 2).

		Avevi già avuto esperienze di didattica differenziata?		Totale
		No	Sì	
Cosa ti serve per portare avanti la didattica differenziata nella tua classe?"	Collaborazione confronto colleghi	24,5%	23,1%	23,9%
	Anni esperienza	1,9%		1,1%
	Spazi/materiali/strumenti adeguati	41,5%	17,9%	31,5%
	Formazione	15,1%	28,2%	20,7%
	Conoscenza alunni		17,9%	7,6%
	Tempo	5,7%	5,1%	5,4%
	Progettazione	11,3%	7,7%	9,8%
Totale		100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 2: Differenza significativa fra importanza attribuita a "spazi, materiali e strumenti adeguati", "formazione" e "conoscenza approfondita degli alunni" da coloro che hanno già avuto esperienze di didattica differenziata e coloro che non ne hanno avute

Per ciò che concerne l'eventuale cambiamento che il percorso DIDI ha apportato nel modo di fare didattica dei partecipanti, i docenti evidenziano come i principali cambiamenti siano connessi a: ruolo docente (31,6%), modo di vedere gli studenti (28,6%), pratica (15,3%) e organizzazione del tempo e dello spazio (11,2%). Dal confronto tra le riposte a questa domanda e l'aver o non aver avuto precedenti esperienze di didattica differenziata emergono differenze statisticamente significative ($p < .02$), in particolare per quanto riguarda il ruolo del docente e la visione degli studenti (Tab. 3).

		Avevi già avuto esperienze di didattica differenziata?		Totale
		No	Sì	
Che cosa hai cambiato nel tuo modo di fare didattica grazie al percorso DIDI?	Pratica	13,8%	17,5%	15,3%
	Ruolo docente	22,4%	40,5%	31,6%
	Visione studenti	36,2%	17,5%	28,6%
	Spazio/ tempo / multimedialità	13,8%	7,5%	11,2%
	Nulla per ora	12,1%	2,5%	8,2%
	Altro	1,7%	10,0%	5,1%
Totale		100%	100%	100%

Tab. 3: Differenza significativa fra l'aver avuto esperienza di didattica differenziata e la percezione del ruolo del docente e la visione degli studenti

Tutti i partecipanti pensano di utilizzare la didattica differenziata il prossimo anno, il 59,2% prevede di utilizzare questo approccio in toto mentre il 40,8% parzialmente.

Come ultima domanda del questionario è stato chiesto ai docenti se volevano segnalare qualcosa che non gli è stato chiesto ("Vuoi segnalarci qualcosa che non ti abbiamo chiesto?"). Le segnalazioni riguardano da una parte la crescita professionale e la paura di mettersi in gioco come docente, "Non mi avete chiesto se ho paura di iniziare questo nuovo percorso. Sì, tanta paura, ma anche tanta voglia di sperimentare e mettermi in gioco.",

"Non mi avete chiesto se rifarei il corso...la mia risposta è sì assolutamente, penso sia stato un grande momento di crescita" e "Faccio ancora molta fatica a differenziare il lavoro per gruppi...Ma è un obiettivo che mi sono prefissata". Dall'altra sono connesse al contrasto tra la "scuola tradizionale", e la scuola che molti genitori si aspettano di trovare, e questo approccio didattico innovativo, "Si, come imposteremo la valutazione. Quello della valutazione è un punto cruciale dato che ci richiedono valutazioni dei bambini numeriche oggettive" e "credo che DIDI sia un percorso vincente con i ragazzi di oggi, sia altamente inclusiva e affascinante ma che però vada a cozzare con quella che è la realtà della scuola e quello che sono le aspettative dei genitori che non sempre sono sensibilizzati adeguatamente".

4. Conclusioni

Dai risultati dell'indagine emerge l'importanza di attività formative dei docenti che agiscano sull'asset pedagogico ad ampio respiro: l'apprendimento differenziato alla base del corso è quella cornice culturale e quel modello pedagogico in cui i ruoli di docenti e studenti possono crescere a tutto tondo, sviluppando un vero e proprio cambio di prospettiva all'interno della scuola. Al crescere della consapevolezza sull'approccio metodologico cresce la consapevolezza della necessaria attenzione ai soggetti che apprendono e alle dinamiche del gruppo classe rispetto all'attenzione verso gli strumenti, gli spazi e i materiali adeguati. Nella didattica differenziata i docenti sono stimolati a intercettare e valorizzare le specificità di ciascuno studente, e come ricaduta acquisiscono specularmente una maggiore consapevolezza delle proprie specificità professionali e della complessità del proprio ruolo: si può dire che dove si diano ai docenti gli strumenti per far emergere lo studente anche la motivazione allo sviluppo professionale del docente cresce.

Inoltre, l'esperienza formativa su metodologie complesse di-

viene stimolo e volano alla consapevolezza di una necessità formativa constante, di un accompagnamento professionale diffuso e condiviso con i colleghi. Restano da esplorare, nel proseguo del processo di diffusione dell'apprendimento differenziato nelle scuole dei docenti coinvolti, i processi di sintetizzazione e di messa a sistema, che verranno monitorati ex post nel prossimo anno.

Riferimenti bibliografici

D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione.* Trento: Erickson.

Gentile, M. (2007). Insegnare alla classe e personalizzare l'apprendimento, *L'Educatore*, 55(5), pp. 13-16.

Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), pp. 301-314.

Tomlinson, C. A. (2003). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners.* Alexandria, VA: ASCD.

XII.

Inclusione universitaria in Sudamerica: processi, strumenti e ricadute

University and inclusion in South America: processes, tools and impact

Alessia Cinotti
Università Milano Bicocca
Enrico Angelo Emili
Libera Università di Bolzano
Luca Ferrari
Università di Bologna

abstract

Il progetto *Modernity and Disability: Ensuring Quality Education for Disabled* (MUSE) è stato cofinanziato dalla Commissione Europea attraverso il programma ERASMUS + (KA2 – 2015-2018). Coordinato dall'Università di *Vina del Mar* (Cile), il MUSE ha visto la partecipazione di sei università cilene, messicane e argentine. Questi atenei sono stati sostenuti nei processi di formazione iniziale sui temi dell'*inclusive education* da istituzioni europee provenienti da Italia, Spagna e Inghilterra. La motivazione che ha guidato l'ideazione del progetto nasce dalla consapevolezza che, nonostante un quadro legislativo antidiscriminatorio, nei suddetti paesi dell'America Latina (AL), vi sono enormi divari tra il diritto internazionale, le politiche locali e le pratiche di inclusione in ambito universitario. Come evidenziato dalla "Convenzione sui diritti delle persone con disabilità", le tre sedi stanno prendendo sempre più spesso in considerazione i diritti degli studenti con disabilità, con particolare attenzione al loro accesso all'istruzione superiore. Per far fronte a questo scenario il MUSE ha sostenuto la creazione di Centri e di Servizi a supporto dell'inclusione di studenti disabili, con l'obiettivo di innalzare la qualità, l'accesso, la partecipazione e gli apprendimenti di questo target.

abstract

The Modernity and Disability: Ensuring Quality Education for Disabled project (MUSE) was co-financed by the European Commission through the ERASMUS + programme (KA2 - 2015-2018). Coordinated by the University of Vina del Mar (Chile), the MUSE was attended by six Chilean, Mexican and Argentinean universities. These universities were supported in their initial training processes on inclusive education by European institutions from Italy, Spain and England. The motivation that guided the design of the project stems from the awareness that, despite an anti-discrimination legislative framework, in the above-mentioned Latin American (LAC) countries, there are huge gaps between international law, local policies and inclusion practices in the university environment. As highlighted by the "Convention on the Rights of Persons with Disabilities", the three sites are increasingly taking into account the rights of students with disabilities, with particular attention to their access to higher education. To address this scenario, the MUSE has supported the creation of Centres and Services to support the inclusion of disabled students, with the aim of raising the quality of access and participation in HE scenario.

Parole chiave: istruzione superiore, disabilità, tecnologie digitali, inclusione.

Keywords: higher education, disability, digital technologies, inclusion.

1. Il progetto muse[1]

Il progetto *Modernity and Disability: Ensuring Quality Education for Disabled Students* (MUSE) nasce e si sviluppa in un partenariato internazionale, negli anni 2016-17-18, attraverso una rete che coinvolge l'Italia (Università di Bologna), la Spagna (Universidad de Alicante), il Regno Unito (Coventry University), la Grecia (Foundation Four Elements) e sei università sudamericane che comprendono l'Universidad Viña del Mar e l'Universidad de Magallanes in Cile, l'Instituto Tecnologico y de Estudios Superiores de Monterrey e l'Universidad de Colima in Messico, l'Universidad Nacional del Rosario e l'Universidad Nacional del Litoral in Argentina.

Il MUSE abbraccia, in modo particolare, tre tematiche fondamentali quali la promozione dei diritti umani, la tutela dei gruppi vulnerabili e la qualità della vita dei giovani adulti con disabilità che si affacciano alla vita adulta (Caldin, Guerra, 2017).

Il progetto è costruito da una pluralità di azioni/attività triennali coordinate in funzione di obiettivi e risultati attesi molto complessi; tuttavia, nell'economia del presente lavoro, si è deciso di dedicare un focus specifico all'azione progettuale che mira a promuovere il ruolo dei Servizi a Supporto degli studenti con disabilità. Essi fungono da "contenitori" volti alla promozione e alla tutela dei diritti, conformemente alla Convenzione ONU

1 Alcune parti del presente articolo sono state riprese ed elaborate dai nostri: CINOTTI, Alessia. "Nuovi" sguardi alla disabilità e "vecchie" pratiche: un processo a due velocità. Dall'inserimento all'inclusione in ambito universitario. Education Sciences & Society - Open Access Journal, [S.l.], v. 10, n. 1, jun. 2019. ISSN 2284-015X. CINOTTI, Alessia, FERRARI, Luca, EMILI, Enrico Angelo, RIGHINI, Giulia. The MUSE project. Improving access, participation and learning of students with disability in Latin American universities. Education Sciences & Society - Open Access Journal, [S.l.], v. 9, n. 1, jun. 2018. ISSN 2284-015X.

(2006). Il rafforzamento dei Servizi – e il loro potenziale coordinamento nazionale – è indispensabile per renderli maggiormente efficaci nel rispondere ai bisogni delle persone con disabilità in un'ottica inclusiva (Caldin, 2013). Ciò significa che tale azione è finalizzata principalmente a rafforzare: la struttura organizzativa e culturale dei Servizi, attraverso capillari corsi di formazione rivolti allo staff amministrativo e accademico nonché le competenze dello staff amministrativo e accademico attraverso eventi formativi e campagne di sensibilizzazione a livello regionale e nazionale.

2. Caratteristiche dei servizi e proposte formative in Cile

L'azione principale che qui viene presentata verte sull'implementazione dei Servizi a Supporto degli Studenti con Disabilità (SSSD) che risultano per lo più inesistenti nelle sedi coinvolte nel progetto, che dichiarano di non aver adottato *disabled-friendly measures*. In linea con l'articolo 37 della Legge 20.422 che invita le università cilene a disporre di meccanismi per facilitare l'accesso delle persone con disabilità, l'Universidad Viña del Mar (UVM) e l'Universidad de Magallanes (UdM) – attraverso un lavoro di inter-scambio con le università europee – hanno iniziato a immaginare, pensare e progettare la costruzione di un Servizio a Supporto degli Studenti con Disabilità appropriato alle caratteristiche della propria sede e rispondente ai bisogni degli studenti. In relazione al primo punto, l'UdM ha incontrato delle barriere contestuali "aggiuntive" rispetto all'UVM, ad esempio, in relazione al clima dell'area geografica – come la neve, il ghiaccio e le temperature rigide – che ostacola la partecipazione degli studenti e, dunque, per questa sede vi è stata la necessità di pensare anche a misure che facilitassero gli spostamenti. Al contrario, l'UVM, che si trova in una zona agiata e centrale della città, non ha posto tra le proprie aree di priorità, la questione degli spostamenti degli studenti.

I SSSD possono, dunque, essere visti come mediatori che cer-

cano di far avvicinare gli studenti all'università in relazione agli spostamenti, all'esplicamento delle pratiche burocratiche di immatricolazione, di tirocinio ecc., al dialogo con il corpo docente, alla mobilità e così via.

Alla luce di queste considerazioni, ogni sede ha strutturato alcuni principali servizi sui quali ha deciso di investire maggiormente. L'UVM ha cercato di adottare prevalentemente i seguenti supporti: i) assistenza per le pratiche amministrative; ii) dotazione di ausili tecnologici/consulenza; iii) *counseling* psico-pedagogico e iv) accessibilità dei libri di testo. L'UdM ha erogato: i) assistenza per le pratiche amministrative; ii) dotazione di ausili tecnologici/consulenza; iii) accompagnamento da e verso le strutture universitarie e iv) assistenza per il reperimento del materiale didattico.

Con riferimento al tema delle "tecnologie inclusive" sono state proposte al partenariato una serie di azioni formative che hanno preso la forma di *workshop*. Nel primo *workshop*, il gruppo di lavoro si è confrontato sulle strategie didattiche inclusive più efficaci partendo da una riflessione sui risultati di ricerche *evidence based* (Mitchell, 2014; Hattie, 2012). In particolare, i lavori del gruppo si sono concentrati sull'analisi dei principi dell'*Universal Design for Learning – UDL* (CAST, 2011). Una proposta didattica che miri a rimuovere preventivamente ostacoli e barriere all'apprendimento per tutti gli alunni può trovare, infatti, nelle linee guida dell'UDL una bussola per garantire adeguate opportunità di partecipazione (WHO, 2001). In altre parole, possono fornire un contributo fondamentale alla progettazione educativa, così come le strategie di individualizzazione e di personalizzazione didattica nell'area dello sviluppo delle *capability* in un ottica di *empowerment*.

Nel corso del secondo workshop i ricercatori dell'Università di Bologna hanno presentato e proposto *una suites* di software open source per sostenere il lavoro didattico con gli studenti con disabilità. In particolare, la suite presenta il software italiano "TuttiXuni" di Serena. L'interesse dimostrato dai partecipanti ha

favorito una logica *bottom-up* e condivisa di ulteriore sviluppo del software. Grazie alla disponibilità del programmatore e dell'Università di Alicante "TuttiXuni" è stato tradotto in spagnolo e corredato delle sintesi vocali relative a tutte le lingue delle nazioni del progetto.

Il filo conduttore che ha guidato il processo d'ideazione e di implementazione dei *workshop* può essere rintracciato in questa affermazione. Sosteniamo che la relazione interattiva tra la progettazione di ambienti universitari e la progettazione pedagogica delle proposte didattiche, sia l'elemento centrale per modificare i *setting* e i contesti di apprendimento. Questi aspetti devono essere considerati in tandem (Perks, Orr, Alomari, 2016). In altre parole, la modificazione del *setting* fisico dell'aula, inserendo una serie di tecnologie digitali o di ausili tecnologici, dovrebbe essere accompagnata da un cambiamento delle pratiche pedagogiche dei docenti. In questo senso è richiesto un investimento significativo, in termini di formazione iniziale e continua, sulle competenze di tecnici, docenti e ricercatori rispetto ai modelli e alle strategie didattiche più funzionali sia alle caratteristiche del target sia alle architetture degli ambienti di apprendimento.

3. La voce degli studenti

Dalle interviste effettuate nell'ultima annualità del progetto agli studenti con disabilità iscritti, si evince che la maggioranza di questi ha scelto uno degli atenei suindicati perché si trattava di una sede accessibile: il fatto che l'Ateneo prescelto fosse facilmente raggiungibile dalla propria abitazione rappresenta – secondo il punto di vista degli studenti - uno dei criteri di selezione più importante («Non avrei mai scelto un'università distante da casa: la vicinanza, per me, era un requisito fondamentale per immatricolarmi»). Un secondo criterio verte sulla presenza di un Servizio di Supporto: nessun intervistato avrebbe scelto sedi prive di supporti. In tal senso, la valutazione circa la presenza di ser-

vizi è uno degli aspetti più rilevanti che vengono presi in esame Gli intervistati, seppur molto motivati ad individuare un'Università che eroghi il corso di studi che vorrebbero frequentare, affermano che preferiscono ri-orientare la propria scelta piuttosto che optare per una sede che non dispone di servizi e supporti per gli studenti con disabilità («Prima di iscrivermi, ho telefonato in più Atenei e ho chiesto cosa "offrivano" agli studenti con disabilità»). Infine, il terzo criterio riguarda la qualità dei servizi offerti: le percezioni degli "utenti" sono positive, anche se ogni tipologia di servizio potrebbe essere potenziata o ampliata attraverso l'erogazione di nuovi servizi («Il rapporto con il Servizio di supporto agli studenti è buono; il personale è senz'altro disponibile e abbastanza competente»; «Gli ausili tecnologici di cui dispone la mia Università sono moderni e all'avanguardia»; «Il *counselling* psicologico è molto utile. Le difficoltà non mancano, così come i momenti in cui vorrei "arrendermi»).

4. Conclusioni

Al di là delle interessanti potenzialità emerse nel progetto MUSE, si evince che l'approccio adattato dalla maggior parte delle università sudamericane coinvolte è prevalentemente incentrato sui bisogni individuali degli studenti con disabilità e su risposte di tipo specialistico e compensativo, concertando l'erogazione dei servizi sulla base di un approccio biomedico che tende ad interpretare il deficit come una caratteristica strettamente individuale. Per le sedi coinvolte, la sfida è quella di provare ad oltrepassare questa visione nel tentativo di riorganizzare il contesto universitario sul piano organizzativo, del curriculo, delle tecnologie digitali e delle strategie di insegnamento e di apprendimento utili per tutti gli studenti in grado di includere l'intera gradazione delle diversità presenti tra gli studenti (Martín-Padilla, Sarmiento, Coy, 2013; Dovigo, 2007). Evidentemente, la presenza di giovani adulti con disabilità ha stimolato un apprendimento

da parte dei contesti, cercando di costruire una memoria collettiva che ha prodotto/sta producendo delle trasformazioni. Aiutare a far crescere una persona con disabilità, proiettandola verso il mondo degli adulti, richiede – estendendo la riflessione di Montobbio (2004) – alla società fatica e coraggio, ma anche il raggiungimento di una certa maturità.

Riferimenti bibliografici

Caldin, R. (2013). Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 11-25.

Caldin, R., Guerra, L. (2017). Università e Cooperazione Educativa Internazionale. I motivi di un impegno condiviso. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2, pp. 129-131.

CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Text available at the website: www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines (23.03.2018)

Dovigo, F. (2007). *Fare differenze*. Trento: Erickson.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge.

Martín-Padilla, E., Sarmiento, P.J. & Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61, pp. 195-2014.

Mitchell, D. (2014). *What really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge.

Montobbio, E. (2004). Una maturità immatura. In Carbonetti D., Carbonetti G., *Mio figlio Down diventa grande. Lasciarlo crescere accompagnandolo nel mondo degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.

ONU. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Text available at the website: https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_persone_disabili.pdf (03.12.2019)

Perks, T., Orr, D., Alomari, E. (2016). Classroom Re-design to Facilitate Student Learning: A Case Study of Changes to a University Classroom. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(2): 53-68. DOI:10.14434/josotl.v16i1.19190

World Health Organization (2001). I*nternational Classification of Functioning, Disability and Health – ICF*. Geneva: Switzerland.

XIII.

Gli algoritmi come costrutti culturali. Una minaccia per l'inclusione scolastica e sociale

Algorithms as cultural constructs. A threat to school and social inclusion

Martina De Castro, Umberto Zona, Fabio Bocci
Università degli Studi Roma Tre

abstract

Le società capitalistiche e post-industriali si fondano su dualismi es: io/altro, mente/corpo, natura/cultura, uomo/donna, abile/disabile, bianco/nero che riflettono una visione del mondo a misura di un soggetto dominante (maschio, bianco, abile al lavoro), la cui normalità è definita attraverso parametri quali l'eterosessualità e la produttività individuale. Questo impianto culturale contamina la progettazione degli algoritmi: il fatto che essi siano espressi in linguaggio matematico fa propendere per la loro neutralità, ma negli ultimi anni vari autori – tra i quali diversi matematici li descrivono come costrutti culturali. Le decisioni, le domande che si pone e gli scopi che si prefigge chi crea l'algoritmo incidono direttamente sulle risposte che questo fornisce. Inoltre, se il dataset su cui l'algoritmo agisce non contempla l'eterogeneità che caratterizza lo spettro delle differenze (di genere, culturali, ecc…), la macchina può restituire visioni delle cose segnate da pregiudizi e stereotipi che rinforzano asimmetrie e ingiustizie sociali. A programmare, istruire e educare gli algoritmi sono infatti principalmente tecnici di sesso maschile che tendono a immettere nel sistema frammenti della cultura eterosessuale, patriarcale e fondata sul dominio della razza bianca, come confermano i Report 2018 sulla diversità di Google e Apple.

1 Il contributo è frutto dell'opera collettiva degli autori. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione delle sue singole parti, si precisa che la Premessa e le Conclusioni sono a cura di Fabio Bocci, il paragrafo 2 è di Umberto Zona e il paragrafo 3 di Martina De Castro.

abstract

Capitalist and post-industrial societies are based on dualisms - including me/other, mind/body, nature/culture, man/woman, skillful/disabled, white/black - and on a variety of factors - which reflect a world view tailored to a dominant male subject, of a white and workable "race", whose "normality" is defined through parameters such as heterosexuality and individual productivity. This cultural framework contaminates the design of algorithms; the fact that they are expressed in mathematical language would suggest their total neutrality, but in recent years many authors - including several mathematicians - have begun to emphasize partiality of algorithms and describe them as cultural constructs. The decisions, questions and aims of the algorithm's creator directly affect the answers provided by the algorithm. If the dataset on which the algorithm is practiced is not diversified by gender, "race" and ability/disability, the machine will give us a view of things often marked by prejudices and stereotypes that can reinforce asymmetries and social injustices. In fact, the technicians who instruct and educate the algorithms are mainly male who, inevitably, tend to introduce into the system fragments of the heterosexual and patriarchal culture, based on the domain of the white "race", as confirmed by the same "2018 Report on Diversity" of Google and Apple.

Parole chiave: algoritmi; stereotipi; pregiudizi; educazione.

Keywords: algorithms; stereotypes; prejudices; education.

1. Premessa

Le società capitaliste si fondano su dualismi – tra i quali *io/altro*, *mente/corpo*, *natura/cultura*, *uomo/donna*, *abile/disabile*, *bianco/nero*, ecc. (Irigaray, 2017) – che riflettono una visione del mondo a misura di un soggetto dominante maschile, di "razza" bianca e abile al lavoro, la cui "normalità" è definita attraverso parametri quali l'eterosessualità e la produttività individuale (Bocci, 2019).

Secondo Rosemarie Garland-Thomson, le cui teorie rientrano nella cornice teorica dei Disability Studies, già Aristotele definiva le donne come "uomini mutilati", mentre Freud annoverava tra le fasi necessarie allo sviluppo dell'identità di genere e sessuale femminile quella "dell'invidia del pene" (Hall, 2011). Per tale ragione, il filone di ricerca dei Feminist Disability Studies costruisce un parallelismo tra i costrutti di "disabilità" e "femminilità", fondati culturalmente su una "mancanza". Quest'ultima crea "differenza" e rende le persone che rientrano in tali categorie subalterne a quelle che rivestono posizioni di potere. Il genere (Butler, 2017), la "razza" (Davis, 2018; Hall, 2015) e la "disabilità" (Vygotskij, 2016) sono, pertanto, costrutti culturali che si alimentano delle narrazioni, delle costruzioni politiche e sociali della classe dominante, che arriva a definire l'"Altro" come diverso.

2. Anche gli algoritmi sono costrutti culturali

Nelle società contemporanee le macchine sono destinate ad assumere un ruolo sempre più rilevante, non solo per le mansioni via via più sofisticate che sono a esse affidate (per esempio nel campo della produzione di beni e servizi) ma per l'interfacciamento sempre più elevato con l'elemento umano, già oggi così sviluppato da poterle definire "tecnologie trasparenti" (Clark, 2003): non le percepiamo più come dispositivi che colloquiano

con i nostri "corpi di carne", ma piuttosto come un "upgrade" tecnologico della nostra persona fisica (sotto forma di estensione e potenziamento delle nostre capacità mnemoniche, oppure come sostegno nella risoluzione di problemi quotidiani o, nel caso della bionica, come vero e proprio innesto macchinico). Questa nostra migrazione verso la dimensione cyborg è iniziata sul finire del secolo scorso (Haraway, 2018), nel momento in cui i progressi nella robotica si sono accompagnati a quelli conseguiti nel campo dell'intelligenza artificiale.

Il prezzo per l'indiscutibile aiuto fornito dalle tecnologie digitali, al quale probabilmente non sapremmo più rinunciare, è la cessione, più o meno consapevole, di un'enorme mole di dati personali. Tutte le nostre ricerche in Rete, per esempio, sono tracciate e forniscono dati essenziali ai "giganti delle piattaforme" (Google, Amazon, Facebook, ecc.), che li utilizzano per allestire schedari estremamente puntuali sulle abitudini e i comportamenti di tutti i loro utenti (come nel caso di Google Ads Setting). È per questa ragione che motori di ricerca, social network, siti di e-commerce e di condivisione di contenuti sembrano conoscerci così bene da consigliarci prodotti affini ai nostri gusti e, spesso, perfettamente calzanti ai nostri bisogni. Un regime di sorveglianza permanente è la *conditio sine qua non* su cui implementare servizi di personalizzazione sempre più potenti e sofisticati.

Più la massa di dati che rilasciamo in Rete si accresce più diventa impossibile, per le capacità umane, elaborarla per ricavarne profilazioni attendibili. È a questa altezza che subentra la potenza algoritmica. Un algoritmo è un «processo logico-formale strutturato in passaggi logici elementari che conduce a un risultato ben definito in un numero finito di passaggi» (Ippolita, 2017); serve, in breve, a risolvere problemi. Il fatto che gli algoritmi siano espressi in linguaggio matematico lascerebbe propendere per la loro totale neutralità, ma negli ultimi anni vari autori – tra i quali diversi matematici – hanno iniziato a sottolinearne la parzialità e a descriverli come costrutti culturali (Finn, 2018;

Zona e Bocci, 2018; Noble, 2018; Cardon, 2016; O'Neil, 2017; Bogost, 2015)

3. Stereotipi sessisti, razzisti e abilisti veicolati dalla Rete

A programmare, istruire e "educare" gli algoritmi sono principalmente tecnici di sesso maschile che, inevitabilmente, tendono a immettere nel sistema frammenti della cultura eterosessuale, patriarcale e fondata sul dominio della "razza" bianca. Aziende come Google e Apple preferiscono, infatti, mettere insieme team di lavoro omogenei – in cui il *default* è rappresentato dal maschio bianco – come dimostrano i Report 2018 sull'inclusione e la diversità diffusi dalle aziende stesse.

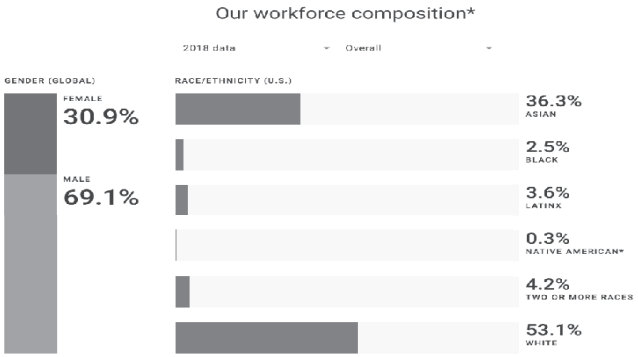


Figura 1: "Report 2018 sulla diversità di Google"- composizione della forza lavoro

In Google (Brown, 2018), a livello globale, la percentuale di dipendenti maschi è del 69.1%. I bianchi, invece, rappresentano il 53.1%.

In Apple (2018), invece, gli uomini sono il 67% dei lavoratori totali e i bianchi – donne e uomini – il 50%.

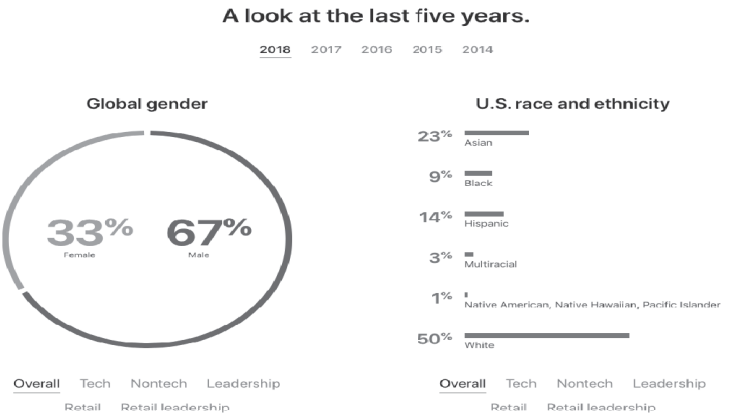


Figura 2: "Report 2018 sulla diversità di Apple" - composizione della forza lavoro

Negli ultimi anni sono stati condotti vari studi che dimostrano che gli algoritmi non sono neutri. Ne citiamo tre in particolare:

- Un team di ricercatori (Datta et al., 2015) già nel 2015 aveva dimostrato che – nei siti per la ricerca di un impiego – le proposte di lavoro erano differenziate per genere. Creando 1000 profili falsi – metà uomini e metà donne – hanno individuato una correlazione causale tra sesso di appartenenza dei candidati e redditività dell'impiego. La differenza nella prestigiosità degli impieghi proposti era sicuramente imputabile alla differenza di genere poiché *Google Ads Settings* non possedeva altre informazioni su questi "falsi individui" oltre il genere di appartenenza.

Top ads for identifying the female group

Ad Title	Ad URL	Times shown to Females	Males
Jobs (Hiring Now)	www.jobsinyourarea.co	45	8
4Runner Parts Service	www.westernpatoyotaservice.com	36	5
Criminal Justice Program	www3.mc3.edu/Criminal+Justice	29	1
Goodwill - Hiring	goodwill.careerboutique.com	121	39
UMUC Cyber Training	www.umuc.edu/cybersecuritytraining	38	30

Top ads for identifying the male group

Ad Title	Ad URL	Times shown to Females	Males
$200k+ Jobs - Execs Only	careerchange.com	311	1816
Find Next $200k+ Job	careerchange.com	7	36
Become a Youth Counselor	www.youthcounseling.degreeleap.com	0	310
CDL-A OTR Trucking Jobs	www.tadrivers.com/OTRJobs	0	8
Free Resume Templates	resume-templates.resume-now.com	8	10

Figura 3: Risultati ricerca condotta dalla Carnegie Mellon University

Agli uomini, comunque, venivano mostrati annunci di lavoro a alto reddito più di 1800 volte, mentre per le donne la media di tali visualizzazioni scendeva a poco più di 300. La ricerca dimostra che a determinare l'assunto discriminatorio secondo il quale gli uomini sarebbero più adatti a ricoprire posizioni lavorative meglio retribuite è un algoritmo deviato che si fonda su principi sessisti;

- Joy Buolamwini, ricercatrice afroamericana al MIT, ha scoperto a sue spese che gli algoritmi di riconoscimento facciale di Microsoft, IBM e Face++ confondono il genere delle donne nere molto più frequentemente di quanto avviene con i maschi bianchi (Lohr, 2018).

In termini generali i risultati dimostrano che:

- tutti i sistemi lavorano meglio con i volti maschili che con quelli femminili (8.1% - 20.6% di differenza percentuale nell'errore); meglio con i volti bianchi piuttosto che con quelli

neri (11.8% - 19.2% di differenza percentuale nell'errore); hanno i risultati peggiori con i volti femminili neri (20.8% - 34.7% di percentuale d'errore);
- i sistemi Microsoft e IBM lavorano meglio con i volti bianchi maschili (percentuale di errore rispettivamente dello 0.0% e dello 0.3%);
- il sistema Face++ è quello che lavora meglio con i volti neri maschili (0.7% la percentuale di errore);
- la differenza massima nella percentuale di errore tra i gruppi classificati meglio e peggio è del 34.4% (Buolamwini e Gebru, 2018).

Nonostante gli errori commessi dai software di riconoscimento facciale, essi sono già utilizzati per gli scopi più vari: per inserire pubblicità personalizzate sui social network, per prendere decisioni relative a assunzioni e prestiti, ma, soprattutto, dalle polizie a scopo preventivo (O'Neal, 2017; Angwin et al, 2016);
- L'UNESCO ha pubblicato un Report (2019) in cui si mette in evidenza come gli assistenti virtuali abbiano quasi sempre voci, volti e fattezze femminili (Cortana, Alexa, Siri, Crystal, la segretaria Amy), sostenendo, inoltre, che molte delle risposte che gli assistenti forniscono sono sessiste, come dimostrato dalla replica "I'd blush if I could/Se potessi arrossirei" – che dà anche il titolo allo studio - fornita da *Siri* all'affermazione "You're a slut/Sei una puttana". Da parte nostra, abbiamo notato che gli stereotipi veicolati da questi algoritmi sono anche di tipo abilista. Se si domanda "Sei disabile" o "Sei handicappato" all'assistente virtuale di Google, esso risponderà scusandosi e chiedendo di inviare un feedback - negativo, aggiungiamo noi – all'azienda.

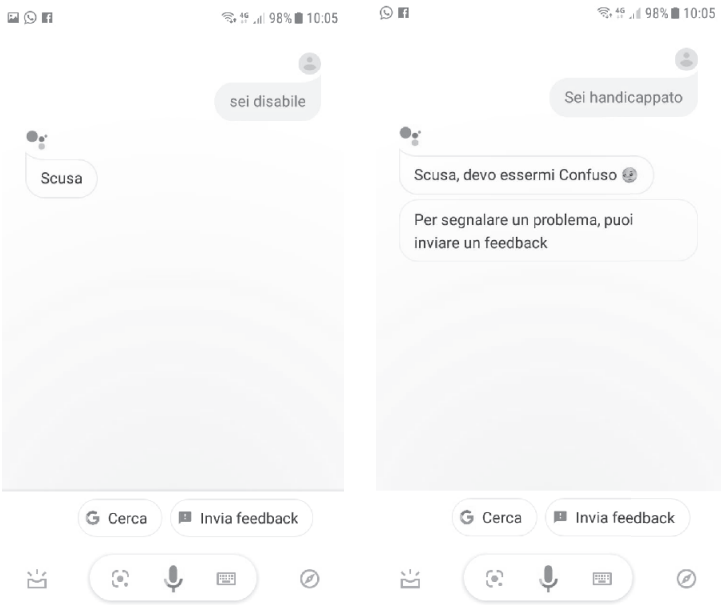


Figura 4: Risposte che l'assistente Samsung fornisce alle domande "Sei disabile" e "Sei handicappato"

4. Conclusioni

L'assistente, dunque, attribuisce un'accezione negativa ai termini "disabile" e "handicappato", li considera dei sinonimi di "incapace" o "inabile" e li percepisce come una sorta di colpa che genera imbarazzo (l'emoticon rafforza questa tesi). Quindi, nonostante sia stata generalizzata, in quasi tutti i contesti, l'idea che la disabilità sia un costrutto sociale, gli assistenti virtuali – dietro i quali ci sono algoritmi programmati da esseri umani – ancora veicolano l'idea che essa sia un'incapacità individuale e, ancora peggio, vada vissuta come una colpa.

Riferimenti bibliografici

Angwin, J., Larson, J., Mattu, S., Kirchner, L. (2016). *Machine Bias. There's software used across the country to predict future criminals. And it's biased against blacks*, https://www.propublica.org/article/machine-bias-risk-assessments-in-criminal-sentencing.

Apple (2018). *Inclusion &* diversity, https://www.apple.com/diversity/.

Bocci, F. (2019). *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva, in M.V. Isidori, La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-129). Milano: FrancoAngeli.

Bogost, I. (2015). *The Cathedral of Computation. We're not living in an algorithmic culture so much as a computational theocracy*, https://-www.theatlantic.com/technology/archive/2015/01/the-cathedral-of-computation/384300/.

Brown, D. (2018). *Google diversity annual report 2018*, www.-google.com/diversity.

Buolamwini, J., Gebru, T. (2018) *Gender shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification*, p.8, http://proceedings.mlr.press/v81/buolamwini18a/buolamwini18a.pdf.

Cardon, D. (2016). *Che cosa sognano gli algoritmi. Le nostre vite al tempo dei big data*. Milano: Mondadori.

Clark, A. (2003). *Natural-Born Cyborgs: Minds, Technologies, and the Future of Human Intelligence*. Oxford: Oxford University Press.

Datta, A., Tschantz, M. C., Datta, A. (2015). *Automated Experiments on Ad Privacy Settings. A tale of Opacity, Choice, and Discrimination*, https://arxiv.org/pdf/1408.6491.pdf.

Davis, A. (2018). *Donne, razza e classe*. Roma: Alegre.

Finn, E. (2018). *Che cosa vogliono gli algoritmi? L'immaginazione nell'era dei computer*. Torino: Einaudi.

Hall, Q. K. (2011). *Feminist Disability Studies*. Bloomington: Indiana University Press.

Hall, S. (2015). *Cultura, razza, potere*. Verona: Ombre Corte.

Haraway, D. (2018). *Manifesto Cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*. Milano: Feltrinelli.

Ippolita (2017). *Tecnologie del dominio. Lessico minimo di autodifesa digitale.* Milano: Meltemi.

Irigaray, L. (2017). *Speculum. L'altra donna*. Milano: Feltrinelli.

Lohr, S. (2018). Facial Recognition Is Accurate, if You're a White Guy. *New York Times*, https://www.nytimes.com/2018/02/09/technology/facial-recognition-race-artificial-intelligence.html.

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.

Unesco (2019). *I'd Blush if I Could: Closing Gender Divides in Digital Skills Through Education*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/-pf0000367416.

Zona, U., Bocci, F. (2018). The Network as a Skinner Box. Neo Behaviorism, Social Bubbles and Post-Truth. *MEDIA EDUCATION*.

XIV.

Valutare l'inclusione dei bambini con disabilità nei servizi per la prima infanzia: criteri e pratiche inclusive

Methods and requirements to assess the inclusion of disabled children at nursery schools

G. Filippo Dettori, Giovanna Pirisino
Università degli Studi di Sassari

abstract

La presente ricerca descrive i risultati di un'indagine sull'inclusione dei bambini nei servizi educativi 0-3 anni. La letteratura internazionale in materia di *special needs education* suggerisce l'importanza di un inserimento precoce all'interno di servizi inclusivi, sottolineandone i molteplici benefici in termini di sviluppo delle abilità sociali e del raggiungimento delle autonomie. Nello specifico, nel presente lavoro sarà analizzato il grado di soddisfazione degli operatori (educatori e coordinatori di servizi 0-3), in merito ad alcuni criteri di qualità emersi in una precedente indagine di tipo qualitativo che ha coinvolto le famiglie. Attraverso un questionario che ha coinvolto circa 300 operatori appartenenti a diverse regioni italiane (grazie alla collaborazione del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia che ha supportato la ricerca e favorito la divulgazione) sono stati definiti alcuni requisiti ritenuti imprescindibili per la valutazione di un percorso inclusivo nella primissima infanzia.

The present research describes the results of the investigation of the inclusion of the children from 0 to 3 y.o. in ECEC services. The literature at international level in the matter of education special needs suggests the importance of the early inclusion inside the ECEC services, underlining different benefits in terms of development of social abilities and of the achievement of independence. In particular, this research is focused on the perception of the operators (educators, coordinators) within some qualitative criteria analysed in the previous qualitative investigation among the families. Through the questionnaire filled by 300 operators from different Italian regions

abstract

(thanks to the collaboration of Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia who supported the research and helped with its divulgation), it was possible to define some essential requisites to evaluate inclusive path of early childhood.

Parole chiave: inclusione, disabilità, requisiti, servizi 0-3, valutazione.

Keywords: inclusion, disability, requirements, ecec, evaluation.

1. Introduzione

I servizi per la prima infanzia concorrono con la famiglia allo sviluppo emotivo, cognitivo e sociale del bambino accompagnandolo nel raggiungimento delle autonomie e dei traguardi che saranno indispensabili durante il corso della vita. Questo particolare periodo dell'esistenza umana viene definito da Maria Montessori (1936) come i «1000 giorni che contano» proprio per sottolineare la rilevanza che le competenze e le abilità acquisite in questa fase hanno nella strutturazione dell'identità individuale e nella formazione della persona. La nuova riforma del sistema di istruzione (Dgls. 65 del 2017) che istituisce un modello educativo unitario che va dalla nascita fino ai 6 anni (Dgls. 66 del 2017) volta, inoltre, a migliorare l'inclusione scolastica nel nostro Paese, non prende in esame in maniera specifica l'inclusione nella fascia d'età che va dagli 0 ai 3 anni. Tale assenza normativa talvolta impedisce ai bambini con disabilità di beneficiare di strategie e metodologie inclusive efficaci durante la primissima infanzia. L'importanza di promuovere servizi per la prima infanzia inclusivi e accessibili per tutti i bambini è stata riconosciuta come una necessità dall'Unione europea che ha definito i benefici dei servizi 0-3 come "spendibili" da tutte le classi sociali e in grado di risolvere numerose problematiche relative ai bambini a rischio di esclusione (COM 2010). In questa prospettiva migliorativa, riferibile all'inserimento in percorsi di tipo inclusivo appare opportuno domandarsi quali strategie e metodologie siano preferibili e perseguibili nei servizi 0-3. Questo contributo nasce proprio dalla necessità di analizzare e comprendere quali siano i criteri rilevanti per promuovere e garantire l'inclusione nei servizi per la primissima infanzia.

2. Ricerca e analisi dei dati

La presente ricerca nasce dalla necessità di rispondere alle seguenti domande: Come viene interpretata dagli educatori l'in-

clusione nei servizi per la prima infanzia? Quali sono i criteri da tenere in considerazione per valutare l'inclusione nei servizi 0-3? Gli educatori sono soddisfatti delle misure inclusive presenti nel servizio in cui operano?

L'assenza di riferimenti normativi chiari e la presenza di pochi studi in materia ha indirizzato l'indagine verso l'utilizzo di un metodo misto (Johnson, Onwuegbuzie, 2004), in grado di rispondere in maniera esaustiva agli interrogativi teorico-operativi insiti nella tematica presa in esame. Nello specifico il disegno di ricerca scelto si configura come sequenziale esplorativo (Teddlie, Tashakkori, 2009) composto da due fasi interdipendenti tra loro. La prima fase di tipo qualitativo (interviste e focus group a genitori ed educatori), già conclusa (Dettori, Pirisino, 2017, 2019), ha avuto lo scopo di indagare il fenomeno nella sua complessità per la definizione di alcuni criteri inclusivi:

1. ambiente spazio e strumenti specifici;
2. strategie inclusive nel gruppo dei pari;
3. progettazione educativa e PEI;
4. supporto e formazione degli educatori;
5. collaborazione con la rete sanitaria;
6. intervento precoce e prevenzione;
7. continuità con la scuola dell'infanzia;
8. normative;
9. supporto e coinvolgimento della famiglia.

Nel presente contributo saranno analizzati nel dettaglio i primi risultati emersi nella fase quantitativa; in cui i criteri inclusivi sopradescritti sono stati declinati in item specifici per la strutturazione di un questionario rivolto agli operatori e diffuso a livello nazionale. Lo strumento è composto da due batterie con Scala Likert con valori da 1 a 5, la prima (25 item) indaga la soddisfazione degli operatori in merito alle misure inclusive presenti nel servizio in cui operano, la seconda (10 item) chiede agli operatori di attribuire un valore di importanza ai criteri inclusivi emersi

nella fase qualitativa. Il questionario è stato inserito nella piattaforma online Survey Monkey e divulgato grazie al supporto del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia. Hanno partecipato all'indagine 278 operatori. I dati emersi dal questionario sono stati analizzati con il supporto del software di statistica sociale SPSS (IBM), sono state condotte analisi di tipo descrittivo e l'analisi della varianza (ANOVA) (Huberty, Lix, Olejnik, et alt., 1998).

3. I primi risultati emersi

I primi risultati riguardano la rilevanza dei criteri inclusivi evidenziati nella fase qualitativa (Graf.1), la ricerca quantitativa ne ha confermato l'importanza, infatti il valore medio più basso è di 4,33 mentre quello più alto è di 4,78 su una scala di valori da 1 a 5.

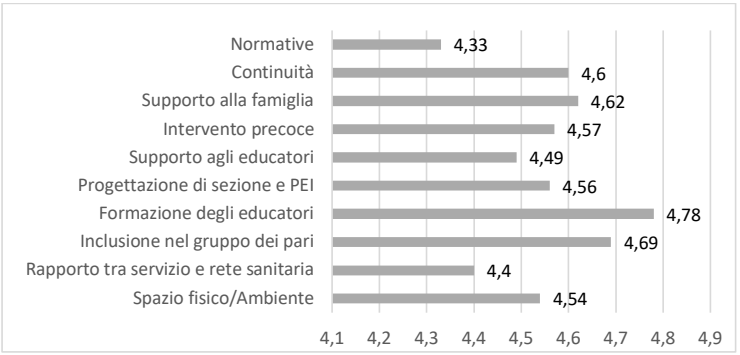


Grafico 1: Rilevanza criteri inclusivi

Il criterio a cui sono stati attribuiti i valori di importanza più alti riguarda la formazione degli educatori (M=4,78). Le medie indicano inoltre la rilevanza delle strategie di inclusione nel gruppo dei pari (M=4,69) e di quello che è il supporto e il coinvolgimento delle famiglie (M=4,62). I risultati riguardanti la soddisfazione (Graf. 2) ci mostrano le misure inclusive di cui gli

operatori sono maggiormente soddisfatti. L'inclusione nel gruppo dei pari è la misura con il grado più alto di soddisfazione (M=3,76), così come le misure di supporto alle famiglie (M=3,46) e i progetti di continuità con la scuola dell'infanzia (M=3,46). La misura inclusiva meno soddisfacente è la formazione degli educatori che ha ottenuto il punteggio più basso (M= 2,83).

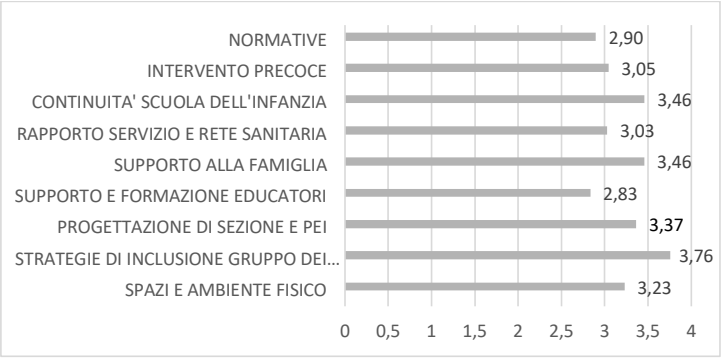


Grafico 2: Medie soddisfazione Operatori

Di seguito saranno descritti alcuni risultati emersi dall'analisi della varianza (ANOVA). L'analisi è stata condotta prendendo in esame la tipologia di servizio (pubblico, privato, privato convenzionato) come variabile indipendente rispetto alle variabili dipendenti: importanza e soddisfazione.

Gli operatori dei servizi pubblici risultano maggiormente soddisfatti, rispetto a coloro che operano nel privato; per ciò che concerne le misure inclusive riferibili alla progettazione (F=5,978 p 0,003), al supporto della famiglia (F=6,802 p 0,001) e alla collaborazione con la rete sanitaria (F=8,892 p 0,000). Mentre i colleghi delle strutture private appaiono maggiormente soddisfatti delle strategie di prevenzione (F=4,483 p 0,012) e di intervento precoce (Graf. 3).

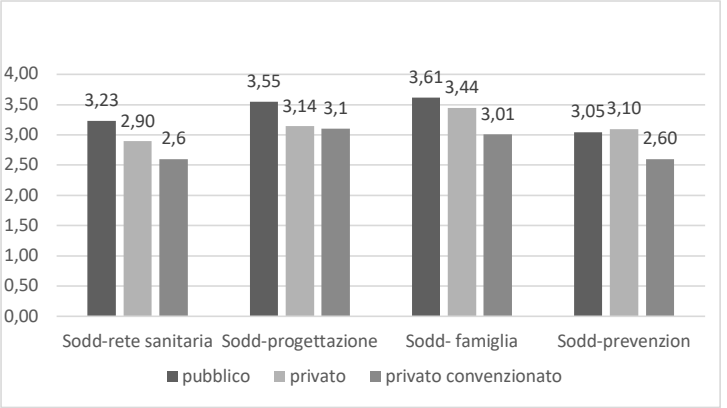


Grafico 3: Medie soddisfazione rispetto alla tipologia del servizio

I dati significativi riferibili all'importanza dei criteri inclusivi (Graf. 4) riguardano la progettazione (F=3,740 p 0,025) che viene ritenuta maggiormente rilevante per l'inclusione dagli educatori del servizio pubblico.

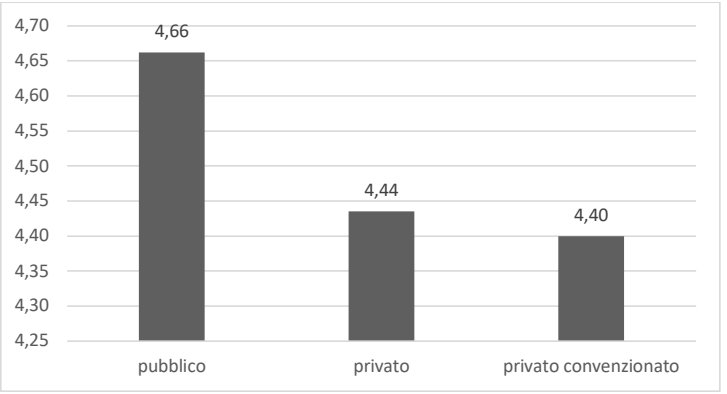


Grafico 4: Medie importanza progettazione rispetto alla tipologia del servizio

4. Conclusioni

I risultati descritti nei grafici dimostrano quali siano i criteri da tenere in considerazione nell'organizzazione di servizi per la prima infanzia inclusivi, in grado cioè di accogliere in maniera adeguata i bambini con disabilità. Il criterio che in maggior misura incide sull'inclusione risulta essere la formazione degli educatori. La ricerca conferma quanto è emerso in altri studi, ossia la necessità di investire sull'aggiornamento professionale degli operatori (Chang, Early, Winton, 2005). Il secondo criterio in ordine di importanza è l'inclusione nel gruppo dei pari, tale aspetto è stato considerato anche in letteratura molto valido ed efficace in quanto garantisce rilevanti benefici in merito alla socializzazione, allo sviluppo cognitivo e persino nello sviluppo motorio (Buysse, 2011; Odom, Buysse, Soukakou, 2011; Buysse, Bailey, 1993). Anche il criterio che riguarda il supporto e l'accoglienza della famiglia ottiene punteggi molto alti, questo è facilmente spiegabile dal fatto che il supporto della rete sociale e dei servizi permette ai genitori di bambini con disabilità di affrontare lo stress e mettere in atto strategie di coping adeguate (Gavidia-Payne, Stoneman, 1997). Relativamente alla seconda variabile dipendente, ossia la soddisfazione degli educatori, in riferimento alle misure presenti nei servizi, l'inclusione nel gruppo dei pari ottiene il punteggio maggiore, dimostrando come vi sia una grande attenzione per l'organizzazione di contesti relazionali inclusivi. Inoltre, i dati ci mostrano che la soddisfazione riferita alla formazione degli operatori ottiene il punteggio più basso, nonostante sia ritenuto dagli stessi il criterio di maggiore rilevanza. Le medie relative al confronto delle tipologie di servizio (pubblico, privato, convenzionato) evidenziano che gli educatori del settore pubblico sono maggiormente soddisfatti del rapporto con i sanitari, in quanto è forse possibile creare una maggiore collaborazione fra professionisti rispetto a quanto accade con le strutture private. Gli operatori dei servizi pubblici appaiono più soddisfatti, inoltre, del rapporto con le famiglie e della progettazione educativa,

criterio a cui il pubblico attribuisce maggiore rilevanza rispetto ai servizi di tipo privato. Questa tendenza può essere spiegata dal fatto che vi è un maggiore controllo nel pubblico in ambito di progettazione e valutazione della qualità della didattica, anche in una prospettiva inclusiva. Gli educatori di strutture private (esclusi i privati convenzionati) sono invece maggiormente soddisfatti delle misure di intervento precoce, e fanno riferimento a schede di osservazione utilizzate nel servizio. La fase di analisi dei dati non è ancora conclusa, successivamente si procederà ad incrociare ulteriormente le diverse variabili per individuare in che modo i servizi 0-3 anni possono essere più inclusivi e rispondenti ai bisogni dei bambini con disabilità e delle loro famiglie.

Riferimenti bibliografici

Buysse, V. (2011). Access, participation, and supports: The defining features of high-quality inclusion. *Zero to Three Journal, 31*(4), pp. 24-29.

Buysse, V., Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education, 26*, pp. 434-461.

Chang, F., Early, D., & Winton, P. (2005). Early childhood teacher preparation in special education at 2-and 4-year institutions of higher education. *Journal of Early Intervention, 27*, 110-124.

Comunicazione della Commissione Europa 2020: "Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva", COM(2010) 2020, in EuroLex: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/-ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, in materia di *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della Legge 13 luglio 2015, n. 107*, GU del 16 maggio 2017, Serie Generale n.112 - Suppl. Ordinario n. 2.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, in materia di *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. GU n.112 del 16-5-2017-Suppl.Ordinario n. 2.

Dettori G.F., Pirisino G. (2017). L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi per la prima infanzia. L'esperienza di Melampo al nido. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 107-120.

Dettori G.F., Pirisino G., (2019). Processi inclusivi nella primissima infanzia. Il punto di vista dei genitori sulla qualità dei servizi 0-3. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18, 1, pp. 58-71.

Gavidia-Payne S., Stoneman Z., (1997). Family Predictors of Maternal and Paternal Involvement in Programs for Young Childrenwith Disabilities. *Child Development*, 68, 4, pp. 701-717.

Huberty C.J., Lix L. M., Olejnik S. (1998), Statistical Practices of Educational Researchers: An Analysis of their ANOVA, MANOVA, and ANCOVA Analyses. *Review of Educational Research*, 68, pp. 350-386.

Montessori M. (1936). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.

Odom S. L., Buysse V., Soukakou E. (2011). Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, pp.334-356.

Teddlie C., Tashakkori A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences.* Thousand Oaks, CA, Sage.

XV.

Inclusione e formazione docente: studio sugli atteggiamenti degli insegnanti verso gli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico

Inclusion and teacher education: a study on teachers' attitudes towards students with Autism Spectrum Disorder

Diana Carmela Di Gennaro, Laura Girelli, Paola Aiello
Università degli Studi di Salerno

abstract

La letteratura scientifica sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico evidenzia la presenza di preoccupazioni legate alle manifestazioni del disturbo, sottolineando l'importanza della formazione docente quale aspetto essenziale dello sviluppo professionale che può condurre ad una maggiore consapevolezza della sindrome e ad una maggiore capacità di gestire i comportamenti degli studenti con autismo in classe. Partendo da tali premesse, il lavoro proposto in questa sede intende presentare i risultati di uno studio finalizzato ad indagare gli atteggiamenti verso gli studenti con autismo di un gruppo di docenti che ha preso parte ad un corso di specializzazione per le attività di sostegno al fine di verificare se la formazione specifica ha modificato gli atteggiamenti degli insegnanti coinvolti. Il protocollo di ricerca ha previsto la somministrazione della versione italiana della *Autism Attitude Scale for Teachers*, validata in uno studio precedente, e la successiva analisi dei dati.

1 Diana Carmela Di Gennaro, ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno, è autrice del lavoro.
2 Laura Girelli, ricercatrice di Psicologia generale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno, ha curato l'elaborazione statistica dei dati.
3 Paola Aiello, Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno, è coordinatore scientifico del lavoro.

abstract

A body of literature on teachers' attitudes towards the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder highlights the presence of concerns due to ASD-related manifestations and the importance of teacher education as an essential aspect of professional development which can lead to an increased awareness of the syndrome and to a greater capacity to manage classroom behavior of pupils with ASD. Stemming from these considerations, the present exploratory study aims to investigate the attitudes towards students with ASD of a group of teachers who took part in a professional development course to obtain the warrant as learning support teachers in order to assess if the specific training activity had an impact on their attitudes. The research protocol included the administration of the Italian version of the *Autism Attitude Scale for Teachers*, validated in a previous study and the subsequent data analysis.

Parole chiave: inclusione; atteggiamenti; autismo; formazione docente.

Keywords: inclusion; attitudes; autism; teacher education.

1. Introduzione

"*An attitude change is the cheapest way to achieve inclusion in our schools and communities*".

Questa affermazione, tratta dalla relazione del prof. Umesh Sharma tenutasi nell'ambito dell'International Symposium "Teacher Agency for Inclusive Education: An Interdisciplinary Perspective" che si è svolto il 6-7 luglio 2017 presso l'Università degli Studi di Salerno, appare sintetizzare in modo efficace i presupposti da cui muove lo studio presentato in questa sede.

Il lavoro, infatti, si inserisce in un più ampio filone di studi internazionali volto ad indagare la dimensione *cachée* dell'insegnamento individuando quelle variabili che possono influire sull'agire didattico dei docenti promuovendo od ostacolando i processi inclusivi.

In particolare, tale studio si pone in continuità con le ricerche che negli ultimi decenni hanno esplorato il costrutto "atteggiamento" (Sharma et al., 2017; Aiello et al., 2016; Saloviita & Schaffus, 2016; Sharma & Sokal, 2015; Forlin et al., 2014; Canevaro et al., 2011; Ianes et al., 2010) in quanto elemento che condiziona l'intenzione ad agire determinando il comportamento degli individui, nell'ottica di framework teorici come la *Theory of Planned Behaviour* (Ajzen, 1991) o la *3-H Theory* (Florian & Rouse, 2009; Shulman, 2004).

Nello specifico, la letteratura scientifica sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli studenti con autismo evidenzia la presenza di preoccupazioni e tensioni legate alle manifestazioni del disturbo, in particolare quelle relative al deficit nell'interazione sociale e nella comprensione della dimensione emotiva (Alamri & Tyler-Wood, 2016; Chung et al., 2015; Humphrey & Symes, 2013; Ashburner, Zivaini & Rodger, 2010; Emam & Farrell, 2009). Inoltre, la gamma di sfumature comportamentali e la diversità di bisogni educativi che gli studenti con autismo possono presentare non consentono il ricorso a prassi didattiche consolidate, generando ansie e frustrazioni nei docenti e renden-

do la relazione didattico-educativa particolarmente complessa e sfidante (Morrier et al., 2011).

A tal proposito, la ricerca su questi temi sottolinea l'importanza della formazione docente quale aspetto essenziale dello sviluppo professionale che può condurre ad una maggiore consapevolezza della sindrome (Cottini, 2019; Leblanc, Richardson, & Burns, 2009) e ad una maggiore capacità di gestire e migliorare la condotta di questi studenti in classe, riducendo in tal modo i livelli di stress e di preoccupazione degli insegnanti (Probst & Leppert, 2008).

Sulla scia di queste considerazioni, appare importante, nell'ambito dei percorsi di formazione, indagare gli atteggiamenti degli insegnanti verso gli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico per individuare gli aspetti critici rispetto ai quali occorrerebbe orientare le attività formative con l'obiettivo di generare processi di "authentic inclusion" (Ferguson, 1995).

In tale prospettiva, il presente studio esplorativo mira ad indagare gli atteggiamenti verso gli studenti con autismo di un gruppo di docenti in formazione al fine di verificare se la specifica attività formativa ha prodotto un cambiamento.

2. La ricerca

2.1 *Procedura e partecipanti*

Il campione dello studio è un campione di convenienza costituito da 218 insegnanti curricolari e di sostegno provenienti dalle scuole di ogni ordine e grado della regione Campania che hanno preso parte al corso di specializzazione per le attività di sostegno svoltosi presso l'Università degli Studi di Salerno nell'anno accademico 2017/2018.

Il protocollo di ricerca ha previsto la somministrazione, in presenza e in forma anonima, di un questionario all'inizio e alla fine del percorso formativo e la successiva analisi dei dati.

2.2 *Lo strumento*

Il questionario è suddiviso in due parti: la prima mira a raccogliere dati demografici utili a definire il profilo personale e professionale del campione; la seconda, invece, include la versione italiana della *Autism Attitude Scale for Teachers* (AAST, Olley *et al.*, 1981), validata in uno studio precedente (Aiello *et al.*, 2018).

Lo strumento originario era composto da 14 items ed era stato elaborato da un gruppo di studiosi statunitensi per rilevare gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione di studenti con autismo nelle scuole pubbliche che negli anni Ottanta del secolo scorso si accingevano ad accoglierli.

La versione italiana della AAST è costituita da 10 items su una scala Likert a 5 ancoraggi e comprende due dimensioni, definite "Impatto critico dello studente con autismo" (6 items) e "Presa in carico dello studente con autismo" (4 items).

2.3 *Analisi dei dati*

È stata condotta un'analisi della varianza (ANOVA) per misure ripetute per ciascuna delle due dimensioni della scala AAST. In quest'analisi sono stati considerati due livelli per il fattore tempo (all'inizio del corso di formazione e al termine dello stesso) e due livelli per il fattore grado di scuola (Infanzia e Primaria, Secondaria di I e II grado).

2.4 *Risultati*

Dalle analisi condotte, emerge una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi per quanto riguarda la dimensione "Impatto critico dello studente con autismo" ($F_{(1,158)} = 8.970$; $p < 0,01$; $\eta^2p = 0,05$) ovvero i docenti, al termine dell'intervento formativo, sembrano percepire un minore impatto critico dello

studente con Disturbo dello Spettro Autistico rispetto alla fase iniziale del percorso.

Nessuna differenza statisticamente significativa, invece, è stata riscontrata tra l'inizio e la fine del corso di formazione rispetto alla dimensione definita "Presa in carico dello studente con autismo".

Non sono emerse differenze statisticamente significative rispetto alla tipologia di docenza e al grado di scuola in cui si insegna, né in riferimento all'età dei partecipanti.

Per quanto riguarda il genere, il numero esiguo di docenti maschi non consente di rilevare differenze statisticamente significative.

3. Discussione e conclusioni

I risultati dello studio condotto orientano la riflessione su un duplice versante: da un lato, sembrano evidenziare che una specifica attività di formazione può ridurre le preoccupazioni dei docenti circa l'impatto negativo che la presenza di uno studente con autismo può avere sulla classe e sulle attività didattiche; dall'altra, sembrano sottolineare l'esigenza di un'attenzione peculiare alla dimensione della presa in carico dello studente con autismo nell'ambito dei percorsi di formazione e sviluppo professionale dei docenti, al fine di favorire il consolidarsi di una *responsabilità educativa* e di una *pratica della cura* che possa concretizzarsi in un agire didattico "ricettivo" e "responsivo" (Mortari, 2015).

Nonostante i suoi limiti (relativi, ad esempio, al numero esiguo del campione e all'assenza di un gruppo di controllo), lo studio fornisce interessanti suggestioni circa il possibile cambiamento degli atteggiamenti dei docenti che partecipano a determinate attività di formazione sui temi della disabilità e, nel caso specifico, sui Disturbi dello Spettro Autistico.

Sarebbe auspicabile condurre ulteriori ricerche per evidenzia-

re differenze statisticamente significative rispetto ad altre variabili che, secondo la letteratura scientifica di riferimento, possono incidere sugli atteggiamenti degli insegnanti, quali l'esperienza personale e/o professionale e il contatto diretto con le persone con disabilità, la percezione delle risorse umane e materiali disponibili, il supporto e la collaborazione dei colleghi e del dirigente e, più in generale, della comunità scolastica (Rodríguez *et al.*, 2012).

Riferimenti bibliografici

Aiello, P., Di Gennaro, D.C., Girelli, L., Olley, J.G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & Insegnamento XVI, 1,* pp. 177-188.

Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D.C., Dimitrov, D.M., Pace, E.M., Zollo, I. & Sibilio, M. (2017). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, Lavoro, Persona*, VII, 20, pp.10-24.

Alamri, A. & Tyler-Wood, T. (2016). Teachers' Attitudes Towards Children with Autism: A Comparative Study of the United States and Saudi Arabia. *Journal of the International Association of Special Education, 16*(1), pp.14-25.

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes,* 50 (2), pp.179-211.

Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(1), pp.18-27.

Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.

Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., De Lambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education, 18*(2), pp.1-12.

Cottini, L. (2019). Quando l'inclusione è complicata: gli allievi con

disturbi dello spettro autistico a scuola. *Nuova Secondaria*, 34(7), pp.8-20.
Emam, M.M. & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education, 24*(4), pp. 407-422.
Ferguson, D.L. (1995). The real challenge of inclusion: Confessions of a 'rabid inclusionist'. *Phi Delta Kappan,* 77, 1, pp. 281–287.
Florian, L., Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher Education for inclusive education. *Teacher and Teaching Education,* 25(4), pp. 594-601.
Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42*(3), pp. 247-260.
Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), pp. 32-46.
Leblanc, L., Richardson, W., & Burns, K.A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education, 32*(2), pp.166-179.
Morrier, M.J., Hess, K.L., & Heflin, L.J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), pp.119-132.
Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
Olley, J.G., Devellis, R.F., DeVellis, B.M., Wall, A.J., & Long, C.E. (1981). The Autism Attitude Scale for Teachers. *Exceptional children, 47*(5), pp.1-14.
Probst, P. & Leppert, T. (2008). Brief report: Outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(9), pp.1791-1796.
Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra wor. *European Journal of Special Needs Education, 31*(4), pp.458-471.
Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education co-

urse on pre service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), pp. 276-284.

Sharma, U., Aiello, P., Pace, E.M., Round, P. & Subban, P. (2017). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, August 2017.

Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

XVI.

Disabilità e inclusione a scuola. Una ricerca sugli atteggiamenti e sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione

Disability and inclusion at school. A study on the attitudes and perceptions of a pre-service teachers group

Andrea Fiorucci
Università del Salento

abstract

Il contributo presenta alcuni risultati di una ricerca sugli atteggiamenti verso la disabilità e l'inclusione di un gruppo di insegnanti in formazione afferenti al corso di specializzazione sul sostegno e al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università del Salento (Lecce). Per la rilevazione degli atteggiamenti degli insegnanti pre-service sono stati utilizzati due strumenti di ricerca: 1) scala SACIE-R (Forlin et al., 2011), uno strumento validato; 2) Scala OFAID, uno strumento sviluppato dal gruppo di ricerca per rilevare le opinioni sui fattori che influenzano gli atteggiamenti degli insegnanti. I risultati evidenziano gli elementi di maggiore fragilità di una formazione docente che dovrebbe puntare di più sulla relazione, sul contatto, sulla gestione delle paure.

The paper presents some results of a study on attitudes towards disability and the inclusion of preservice teachers group of course on support disability and the degree course in Primary Education of the University of Salento (Lecce). Two research tools to measure pre-service teacher attitudes were used: 1) SACIE-R scale (Forlin et al., 2011), a validated tool; 2) OFAID scale, a tool developed by the research group that explores Opinions regarding the factors that influence the preservice teachers' attitudes. The results highlight the elements of greater fragility of a teacher training that should focus more on the relationship, on contact, on managing the fears.

Parole chiave: atteggiamenti degli insegnanti; inclusione; disabilità; scuola.

Keywords: teachers' attitudes; inclusion; disability; school.

1. Introduzione

Gli atteggiamenti positivi degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità sono uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano processi inclusivi (Taylor & Ringlaben, 2012), mentre quelli di chiusura compromettono gli apprendimenti e le interazioni sociali (Darrow, 2009).

L'aspetto che incide maggiormente sugli atteggiamenti dei docenti è la gravità e la tipologia della disabilità. A una maggiore complessità del deficit, di solito, corrispondono atteggiamenti di inadeguatezza (Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006). Spostando l'attenzione sui docenti, sembra che gli uomini rivelino con più frequenza atteggiamenti negativi verso la disabilità, mentre le donne mostrino maggiore sensibilità nei confronti della relazione di prossimità (Forlin, Kawai & Higuchi, 2015). I docenti più giovani, invece, presentano atteggiamenti più accondiscendenti, ma dichiarano di sentirsi poco esperti. Gli anni di servizio incidono positivamente sulla qualità della relazione e sull'efficacia didattica, ma espongono i docenti a eventi stressogeni (De Caroli & Sagone, 2008). Rispetto all'ordine scolastico, gli insegnanti di scuola primaria tendono ad avere atteggiamenti più positivi, mentre nella scuola di secondo grado è più probabile incontrare atteggiamenti negativi (Monsen & Frederickson, 2004). La disciplina scolastica influenza gli atteggiamenti nella misura in cui essa veicola contenuti disciplinari maggiormente codificati e quindi più difficili da adattare (Ellins & Porter, 2005). Infine, influenzano positivamente gli atteggiamenti degli insegnanti il contatto con una persona con disabilità (Burke & Sutherland, 2004) e la formazione su tematiche inerenti alla *Special Education* (Sharma, 2012, Canevaro et al., 2011).

2. Obiettivi di ricerca

Alla luce degli elementi attenzionati dalla letteratura, si presentano alcuni degli esiti di una ricerca sugli atteggiamenti di un

gruppo di insegnanti in formazione afferenti al *corso di specializzazione per le attività di sostegno* (CS) e al *corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria* (SFP) dell'Università del Salento (Lecce). La ricerca fa parte di una più ampia indagine sui *modelli culturali della differenza e la promozione dell'inclusione a scuola*[1], realizzata tra il 2017 e il 2018.

L'obiettivo è rilevare le preoccupazioni, gli atteggiamenti e le opinioni verso la disabilità e l'inclusione di un gruppo di docenti in formazione e conoscere i fattori che li influenzano.

2. Metodologia della ricerca

3.1 *I partecipanti*

Sono stati coinvolti 167 corsisti pugliesi con un'età media tra i 25 anni e i 45 anni (26-35 anni 29,5%; 36-45 anni 34,5%) perlopiù con una laurea (61,2%), di genere femminile (91%) e afferenti al CS (79%) e al I grado di istruzione (CS 58,6%; SFP21%). Il 37,7% dei partecipanti vanta esperienze pregresse come insegnante curricolare, mentre il 62,3% dichiara di non aver mai avuto esperienza sul sostegno. Emerge un livello di preparazione discreto (56,9%) o inesistente (21,6%), un livello di padronanza intermedio (58,1%) o basso (28,7%) e un livello di esperienza discreto (53,9%) o assente (42,5%).

3.2 *Strumenti e procedure di analisi*

La ricerca ha fatto riferimento a tre strumenti:

1. questionario (15 item) sulle caratteristiche socio-demografiche e professionali dei partecipanti;

1 Lo studio fa parte di un programma di ricerca coordinato dalla prof.ssa Stefania Pinnelli, Università del Salento.

2. *Sentiments, Attitudes, Concerns regarding Inclusive Education* Scale (SACIE-R) di Loreman et al. (2007), rivista da Forlin et al. (2011) e tradotta in italiano da Pinnelli (2014) (15 item), che indaga tre differenti fattori: atteggiamenti, preoccupazioni e opinioni.
3. Scala sulle *Opinioni riguardo i Fattori che influenzano gli Atteggiamenti dei docenti verso l'Inclusione e la Disabilità* (OFAID) (16 item).

Entrambe le scale presentano risposte multidimensionali Likert a 4 ancoraggi: da 1 (fortemente in disaccordo) a 4 (fortemente d'accordo).

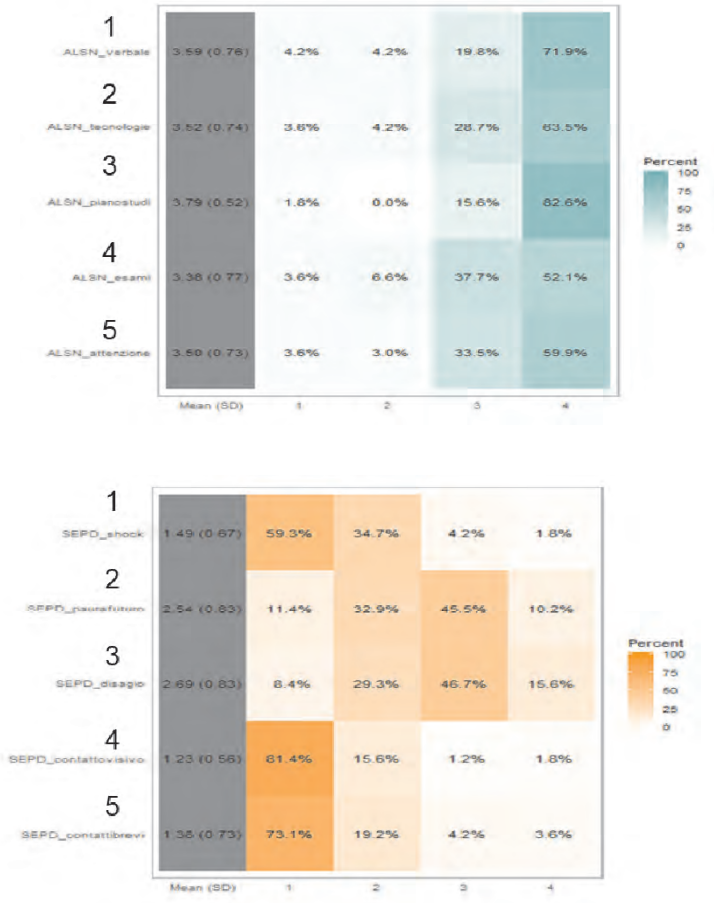
Le elaborazioni dei dati sono state effettuate con SPSS 20.0. Per riassumere i profili dei partecipanti e le medie e le frequenze percentuali relative ai risultati sono state utilizzate statistiche descrittive, mentre sulle scale sono state condotte le analisi dei coefficienti di correlazione. Per ulteriori indagini, si rimanda ad un più esteso contributo di ricerca in corso di pubblicazione.

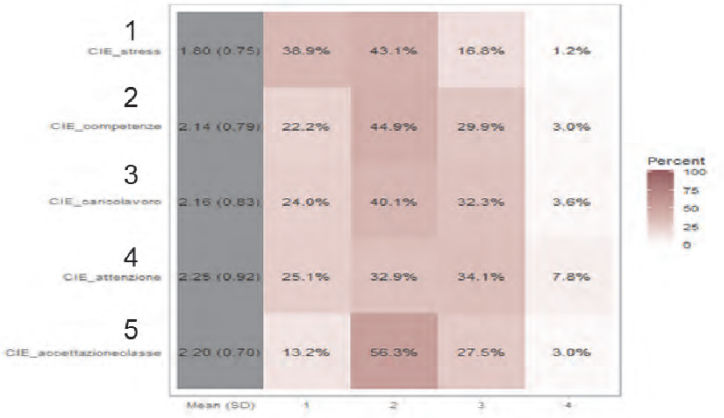
3.3. *Risultati*

Dalla distribuzione delle risposte alla Scala SACIER (Graf. 1) emerge un alto grado di assenso soprattutto in riferimento alla scala degli atteggiamenti (ALSN). Distribuzioni percentuali maggiormente variabili, invece, si rilevano nella scala delle opinioni (SEPD), nella quale si registra un alto grado di disaccordo verso gli item (SEPD_1, 4, 5) che indagano la paura a relazionarsi con una persona disabile e un moderato grado di accordo verso gli item (SEPD_2, 3) che esplorano la paura che il futuro docente potrebbe provare nell'immaginarsi di essere o diventare disabile.

Nella scala delle preoccupazioni (CIE), punteggi debolmente sopra la media non mostrano un deciso dissenso verso i timori che potrebbero ostacolare l'inclusione a scuola. Infatti, seppur inferiori, i punteggi rilevano un certo grado di preoccupazione

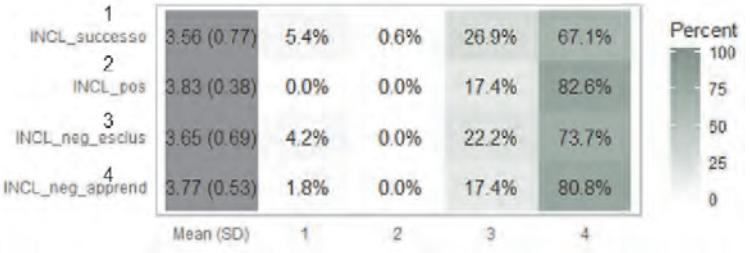
verso il possibile aumento del proprio carico di lavoro in presenza di studenti con disabilità (3) e verso la possibilità di riservare un'attenzione speciale a tutti gli studenti (4).

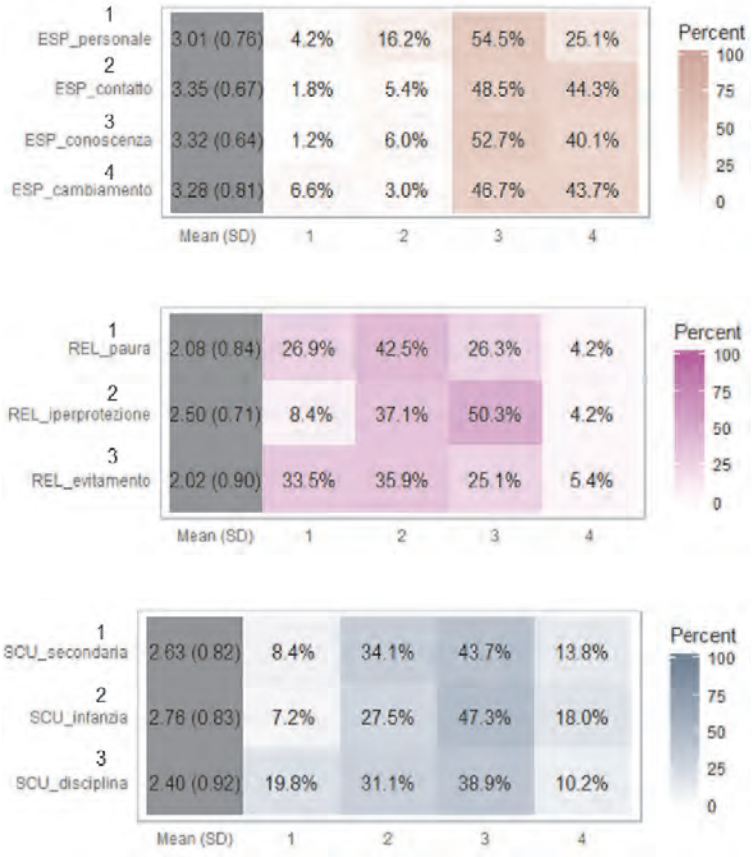




Graf.1: punteggi scale SACIE-R

Dai punteggi ottenuti alla scala OFAID (Graf.2), rispondente a 5 fattori concettuali, emerge un forte grado di accordo sul ruolo facilitante degli atteggiamenti (INCL_) per lo sviluppo dell'inclusione e sull'influenza positiva della conoscenza, del contatto e dell'esperienza (ESP_).

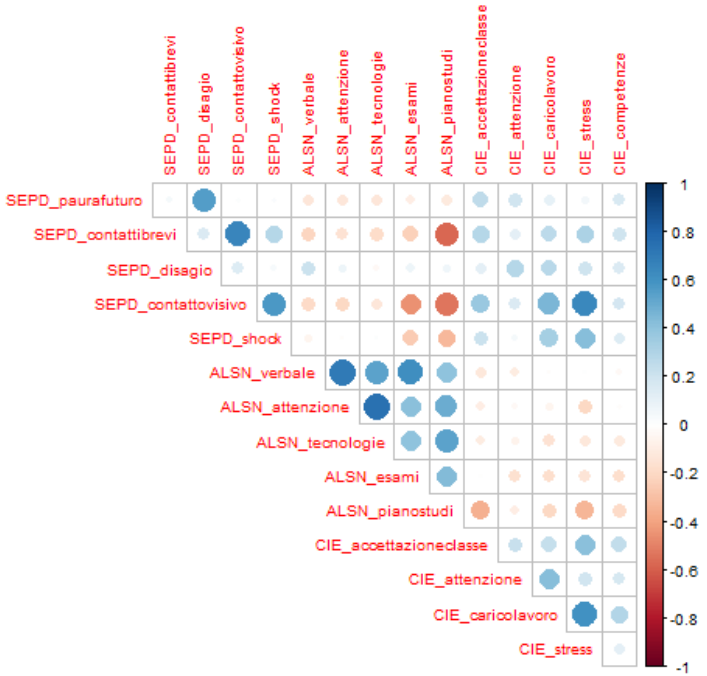




Graf.2: punteggi scale OFAID

Una maggiore variabilità si riscontra nell'ambito relazionale (REL_): non si crede che la relazione con una disabilità generi paura e compassione, mentre si crede che la stessa possa generare iperprotezione o ingerenza. Un debole accordo si rileva nel credere che la tipologia e la gravità della disabilità (DIS_), così come l'ordine di scuola (SCU_), influenzino gli atteggiamenti dei futuri docenti. Il grado di accordo diventa ancor più variabile se il focus si sposta sulla disciplina (3).

Dall'analisi correlazionale emergono relazioni significative tra i fattori indagati. In riferimento alla scala SACIER (Graf. 3), si evidenzia una forte coerenza della scala degli atteggiamenti.

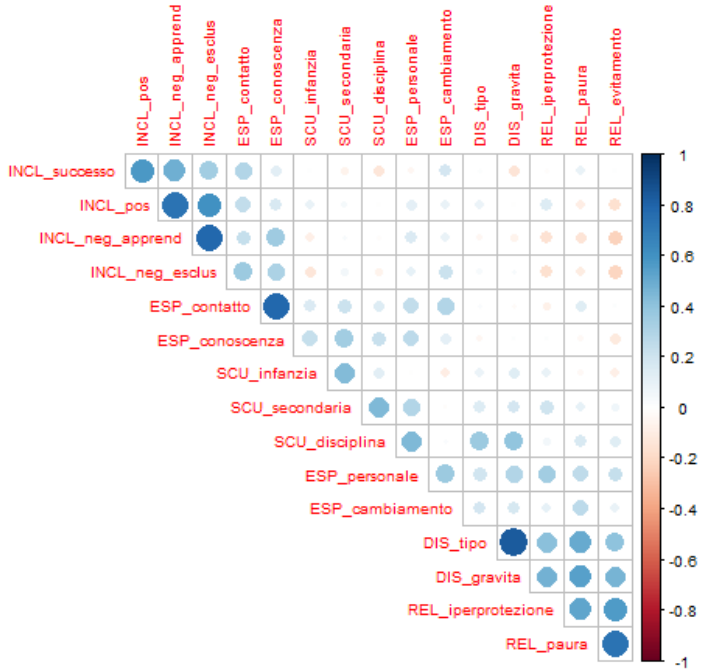


Graf.3: Correlazioni tra gli item della scala SACIE-R

Per la scala delle opinioni (SEPD), invece, i maggiori contrasti riguardano contatti brevi (rho = -.579) e contatto visivo (rho = -.534): chi ha maggior reticenza nell'accettare l'inclusione di studenti che necessitano di un piano di studi personalizzato sono quelli con maggiori difficoltà a stabilire un contatto fisico e visivo con essi. Per la scala delle preoccupazioni (CIE), la contrapposizione maggiore si osserva per gli item accettazione in classe (rho = -.353) e stress (rho = -.332), ovvero, rispettivamente, con il timore che la presenza in classe di studenti con disabilità in-

contri la mancata accettazione da parte degli altri studenti e che sia fonte di stress per il futuro docente. Alte correlazioni positive si osservano tra gli item della scala delle opinioni e della scala delle preoccupazioni: in particolare, chi non regge il contatto visivo con persone disabili teme che la presenza di disabili in classe incida negativamente sullo stress (rho = .643) e sul carico di lavoro (rho =.459).

In riferimento alla scala OFAID (Graf. 4), l'idea che atteggiamenti negativi impattino sulla didattica e l'apprendimento si correla a quella che gli stessi atteggiamenti alimentino segregazione in classe (rho = .788) e all'idea che atteggiamenti positivi agevolino l'inclusione (rho = .735).



Graf.4: correlazioni tra gli item della scala OFAID

In più, chi crede che il contatto influenzi l'inclusione crederà che lo faccia anche la conoscenza pregressa (rho = .781), così come chi pensa che gli atteggiamenti dipendano dal tipo di disabilità sarà portato a pensare che essi dipendano anche dalla gravità (rho = .835). Infine, all'idea che la relazione con alunni disabili disorienti e crei paura si lega quella che la stessa relazione generi compassione ed evitamento (rho = .735).

4. Conclusioni

In linea generale, nei docenti in formazione è possibile rilevare atteggiamenti positivi verso ciò che può essere definito il modello di integrazione scolastica *made in Italy*; un modello che più di quarant'anni fa ha scommesso sull'incontro, sulla relazione, sulla possibilità di riconoscere alle persone con disabilità il diritto allo sviluppo e alla crescita personale e culturale in contesti di apprendimento e interazione comuni. Come già emerso in un altro studio (Aiello et. al., 2016), lo conferma il disaccordo espresso dai partecipanti nei confronti di alcune preoccupazioni che potrebbero manifestarsi nella propria professione e le opinioni che mostrano apertura nella relazione con la disabilità. Quando la percezione diventa ego-riferita emergono, invece, disagio e paura nell'immaginarsi di essere o diventare disabili; affiora la paura che scaturisce da quella "tirannia della normalità" richiamata da Kristeva e Vanier (2011).

Rispetto al ruolo degli atteggiamenti, in linea con il lessico ICF (OMS, 2011), emerge il ruolo facilitante o ostacolante che essi possono esercitare sullo sviluppo dell'inclusione, ribadendo, però, la necessità di avviare a scuola un'azione corale suffragata da più concreti patti di corresponsabilità educativa. Inoltre, tra gli aspetti ritenuti maggiormente influenti sugli atteggiamenti, dalle percezioni dei futuri docenti non affiora la tipologia e la gravità del deficit, mentre emerge il ruolo positivo svolto dall'esperienza professionale e dall'entrare in contatto con una disabilità.

Dagli esiti di ricerca riportati, sebbene per l'economia del contributo siano parziali, emerge che l'investimento su percorsi formativi caratterizzati da un alto grado di coinvolgimento, ai quali si legano significative esperienze di contatto, di relazione con la disabilità e di gestione delle paure, possa rappresentare una importante risorsa per la riduzione degli atteggiamenti negativi e quindi per lo sviluppo di una scuola inclusiva.

Riferimenti bibliografici

Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I.& Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(1), pp. 64-87.

Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: knowledge vs experience. *Education*, 125(2), pp. 163-172.

Canevaro,A., d'Alonzo, L., Ianes, D. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.

Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22, pp. 29-31.

De Caroli, M.E., & Sagone, E. (2008). Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali. Livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno. *Life Span and Disability*, 9(1), pp. 41-59.

Forlin C., Earle C., Loreman T. & Sharma U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), pp. 50-65.

Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), pp. 314-331.

Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, pp. 381-394.

Kristeva, J., & Vanier J. (2011). *Il loro sguardo buca le nostre ombre.*

Dialogo tra una non credente e un credente sull' handicap e la paura del diverso. Roma: Donzelli.

Loreman, T., Earle, C., Sharma U., & Forlin C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Preservice Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education,* 22(2), pp. 150-159.

Monsen, J.J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, pp. 129-142.

OMS (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: OMS.

Pinnelli, S. (2014). La Scala Rivista delle Opinioni, degli Atteggiamenti e delle Preoccupazioni sulla Formazione Inclusiva (SACIE-R) per la Misurazione delle Percezioni degli Insegnanti tirocinanti circa l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 2(1), pp. 67-84.

Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), pp. 53-66.

Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), pp. 16-23.

XVII.

Contesti e competenze per la promozione dell'inclusione delle persone adulte con disabilità

Context and competences for promoting the inclusion of adults with disabilities

Valeria Friso
Università di Bologna

abstract

La ricerca descritta nel presente contributo ha come obiettivo quello di supportare le politiche sociali locali che sono chiamate a situarsi oltre la compensazione degli svantaggi offrendo beni e servizi in grado di ampliare e garantire le capacità di scelta individuali e collettive, ma che spesso agiscono in modo assistenziale. La conduzione della ricerca ha quindi avuto come obiettivo parallelo quello di mettere in rete le forze territoriali che agiscono sulle politiche dell'inclusione sociale delle persone con disabilità. La ricerca, attraverso la letteratura, la ricerca all'estero, la somministrazione di un questionario, la realizzazione di interviste a persone con disabilità e a testimoni privilegiati, sta indagando quali aspetti dell'autodeterminazione di persone adulte disabili siano maggiormente sviluppati in diverse situazioni di vita (vita nella famiglia di origine, vita in gruppi appartamento, frequenza di centri diurni, appartenenza al mondo del lavoro).

This contribution proposes research that aims to support local social policies. They are called upon to go beyond compensating for disadvantages by offering goods and services capable of expanding and guaranteeing individual and collective capacity for choice, but often act in a caring manner. The parallel objective, therefore, was to network the territorial forces that act on the policies of social inclusion of people with disabili-

abstract

ties. The research, through literature, research abroad, the administration of a questionnaire, the realization of interviews with people with disabilities and privileged witnesses, is investigating which aspects of self-determination of disabled adults are most developed in different situations of life (life in the family of origin, life in apartment groups, frequency of day care centers, belonging to the world of work).

Parole chiave: disabilità adulta; pedagogia; giurisprudenza; economia.

Keywords: adult disability; pedagogy; law; economics.

1. Introduzione

A fronte di rappresentazioni sociali cui spesso le persone con disabilità sono oggetto (Lepri, 2016) l'ipotesi è che l'acquisizione di capability (Sen, 2004; Nussbaum, 2002) funzionali allo sviluppo di percorsi di autonomia all'inserimento della persona nella società, alla crescita personale in un'ottica di cittadinanza attiva, possano significare una promozione della persona stessa e, allo stesso tempo, anche un motivo di accrescimento della ricchezza sociale.

Affinché si creino le condizioni favorevoli a uno sviluppo delle competenze di ciascuno è necessario che il contesto si costituisca in rete e attivi, dunque, alleanze. Alleanze intese come azioni e intenti comuni, anche se a partire da prospettive diverse, verso gli stessi obiettivi di inclusione. Ci piace riferirci, in questo senso, al decalogo delle alleanze proposto da Montobbio e Navone (Montobbio, Navone 2003):

1. l'alleanza non si inventa, ma si costruisce giorno dopo giorno;
2. l'alleanza nasce e si sviluppa in un clima avalutativo e di riconoscimento dei meriti;
3. l'alleanza è frutto di buone relazioni;
4. l'alleanza è un patto fondato sulla condivisione e a volte sulla complicità;
5. l'alleanza si coltiva;
6. l'alleanza non può mai essere data per scontata;
7. l'alleanza si deve rinnovare;
8. l'alleanza fonda le sue radici non solo sull'intelligenza e sulle motivazioni, ma soprattutto sulla componente emotiva della relazione;
9. l'alleanza deve essere verificata attraverso feedback costanti;
10. l'alleanza si fonda sulla fiducia.

Il contesto di crescita e sviluppo di una persona è di influenza fondamentale nel determinare le caratteristiche della sua maturazione, l'evoluzione delle sue capacità e le modalità di gestione delle difficoltà emergenti nel corso della vita. Anche la teoria ecologica dello psicologo statunitense Bronfenbrenner ci consente di comprendere al meglio il funzionamento delle dinamiche relazionali che coinvolgono il microsistema contenente la persona, la sua famiglia e la comunità e i servizi. Lo psicologo ritiene di importanza fondamentale il rapporto di reciprocità esistente tra la persona e l'ambiente circostante, un rapporto che deve essenzialmente essere bidimensionale, di influenza reciproca tra tutte le parti. Il modello di Bronfenbrenner mostra, quindi, come la persona si trovi al centro di una rete di rapporti che la coinvolgono in modo diretto e indiretto, influenzando il suo funzionamento e incidendo sulla stabilità del suo equilibrio. Alla luce di questo viene evidenziata come il contesto incida sullo sviluppo delle competenze del singolo e, quindi, come sia necessario fornire giusti supporti, diverse opportunità e servizi che creano un beneficio a più livelli e, incidendo sul corretto funzionamento del microcosmo, portano beneficio in situazioni difficili e altamente stressanti come nel caso della disabilità.

Nella società odierna, però, «non basta integrare in contesti già istituiti ma bisogna connettersi e interagire con gli agenti di cambiamento. In passato si poteva pensare che «persone con bisogni speciali» potessero beneficiare dell'integrazione in un contesto sociale sicuro e organizzato. Oggi cambia il quadro epistemologico: da un 'dato' in cui inserirsi a un 'divenire' al quale partecipare. Allora, la prospettiva inclusiva è una dinamica costruttiva». (Canevaro, 2013). D'altra parte questo è in linea con i dati del report del *Word Economic Forum The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution* del 2016, che riportano il fatto che, in media, entro l'anno 2020, più di un terzo delle competenze fondamentali richieste nella maggior parte delle professioni sarà composto da competenze che non sono ancora considerate cruciali per il lavoro di oggi.

2. Contesti e fasi della ricerca

Affinché una persona adulta possa sentirsi inclusa in un contesto è evidentemente necessario che possa agire un ruolo effettivo e reale. Gardou individua quattro condizioni indispensabili affinché le persone con disabilità siano messe in condizione di operare: riconoscimento: «nessuna persona esiste senza che un'altra persona non la riconosca come tale nella sua differenza»; autonomia: «Nessuna persona esiste senza che un'altra persona li accompagni per conquistare l'autonomia»; diritti: «Nessuna persona esiste senza che un'altra persona non riconosca i propri diritti e la propria dignità»; dire e agire: «Non esiste persona disabile che può realizzarsi come persona senza una società che traduca in azioni le sue intenzioni democratiche di inclusione» (Gardou, 2006, p. 39).

La ricerca, finanziata dal Progetto Almaidea dell'Università di Bologna, è andata ad indagare quali competenze e quali aspetti dell'autodeterminazione di persone adulte disabili siano maggiormente sviluppati in quattro specifiche situazioni di vita: vita nella famiglia di origine; vita in gruppi appartamento; frequenza di centri diurni; appartenenza al mondo del lavoro. Il costrutto di autodeterminazione cui si è fatto riferimento è quello proposto da Wehmeyer e Sands (1998), il quale afferma che «autodeterminazione non significa che la persona svolge le azioni da sola (non sarebbe possibile nelle situazioni più complesse). Ma significa che è l'agente causale del processo decisionale. La performance quindi è secondaria alla partecipazione nel processo decisionale della persona».

L'indagine ha avuto tre prospettive: una pedagogica, una legislativa e una economica. Prospettive che ricalcavano le professionalità dei componenti del gruppo di ricerca che hanno condotto l'indagine la quale è stata accompagnata da alcune domande di fondo che così possono essere riassunte: le politiche sociali attuali agiscono spesso in modo assistenziale? Le rappresentazioni sociali attuali ci fanno vedere le persone con disabilità come

adulte (Lepri, 2016)? Le politiche sociali attuali promuovono lo sviluppo di competenze per l'autonomia delle persone con disabilità?

In questo senso, la ricerca si propone di poter supportare le politiche sociali che sono chiamate a situarsi oltre la compensazione degli svantaggi offrendo beni e servizi in grado di ampliare e garantire le capacità di scelta individuali e collettive, ma che spesso agiscono in modo assistenziale.

Le fasi della ricerca sono state le seguenti:

- Studio di casi nazionali e internazionali. In particolare, si è andati a conoscere direttamente il caso svizzero per quanto riguarda l'accompagnamento al mondo del lavoro delle persone con disabilità, e il caso rumeno per quanto riguarda le azioni messe in atto nell'accompagnamento al lavoro al fine di soddisfare i criteri europei.
- Incontri con realtà significative del territorio. In particolare, si è andati ad incontrare Confcooperative Emilia Romagna, Lega Coop Bologna e si sono instaurate collaborazioni con la Regione Emilia Romagna.
- accolta dati (questionario a professionisti, interviste a persone adulte con disabilità, interviste a testimoni privilegiati).
- Elaborazione dei dati e diffusione dei risultati.

3. Metodo della ricerca e strumenti

La ricerca si è avvalsa di metodi che hanno utilizzato strumenti di rilevazione sia quantitativi sia qualitativi. Innanzitutto, con avvio in fase progettuale, è avvenuto un approfondimento della letteratura a livello delle diverse discipline con relativa condivisione di un linguaggio il più comune possibile. L'approfondimento è avvenuto sia a livello di letteratura scientifica sia attraverso incontri con referenti del territorio della Regione Emilia-Romagna, focus principale della rilevazione successiva.

Successivamente è stato predisposto, validato e diffuso un questionario semistrutturato on line alle seguenti categorie di professionisti che nel proprio lavoro hanno a che fare con persone adulte con disabilità: educatori, amministratori di sostegno, datori/colleghi di lavoro, familiari, assistenti sociali, tutori. Il questionario, in particolare, è stato lo strumento che ha permesso di raccogliere il maggior numero di informazioni che coprissero tutte e tre le aree di interesse delle discipline coinvolte (pedagogia, giurisprudenza, economia). Il questionario era così strutturato:

– Sezione A: dati del compilatore.
– Sezione B: dati sulla persona con disabilità seguita dal professionista.
– Sezione C: gestione, da parte della persona con disabilità seguita dal professionista di: emozioni, comunicazione, organizzazione ed esecuzione compiti affidati, decisioni, regole, difficoltà. Grado di capacità nelle relazioni con: pari, altri adulti in contesti formali e informali. Capacità di agire un ruolo, di spostarsi in modo autonomo, di avere cura di sé.

In contemporanea alla distribuzione on line dei questionari validati, sono state realizzate interviste semistrutturate direttamente a persone adulte con disabilità che vivessero in uno dei quattro contesti considerati. I contenuti delle interviste andavano ad insistere sulle medesime aree tematiche indagate con il questionario e riguardavano, dunque:

– Sezione A: dati dell'intervistato
– Sezione B: gestione da parte propria delle emozioni, della comunicazione, della capacità nell'organizzazione ed esecuzione di compiti affidati, della capacità di prendere decisioni, di sapere rispettare regole, di sapere esprimere le proprie difficoltà e richiedere supporti qualora ritenuti necessari. Grado di capacità nelle relazioni con: pari, altri adulti in contesti for-

mali e informali. Grado di capacità nelle relazioni con: pari, altri adulti in contesti formali e informali. Capacità di agire un ruolo, di spostarsi in modo autonomo, di avere cura di sé. Impiego del tempo libero.
– Sezione C: domande specifiche a seconda dei quattro contesi indagati (lavora, vive in famiglia, vive da sola/in gruppi, frequenta centri diurni).

Nella fase attuale si stanno conducendo interviste semistrutturate a testimoni privilegiati. In queste interviste si è scelto di focalizzare l'attenzione sull'area di indagine riferita all'inserimento lavorativo andando, in particolare, ad indagare: il processo dalla presa in carico della persona fino all'inserimento nel mercato del lavoro

– servizi / opportunità (ad es. formazione, tirocinio ecc.) presenti nei vari territori;
– la spesa dedicata alla creazione di servizi/opportunità per le persone disabili;
– nuovi strumenti di self marketing per la persona;
– il ruolo dell'azienda.

Gli interlocutori finora sentiti sono: due realtà straniere, referente Confcooperative Emilia Romagna, Lega Coop Bologna, responsabili nazionali per la disabilità di Cgil, Cisl, Ugl, responsabile area sociale Inapp ex Isfol, Presidente dei Disability manager.

4. Conclusioni

Questa ricerca sta producendo diverse prime riflessioni sui luoghi in cui le competenze si possono sviluppare e la modalità con cui esse possono crescere. Al momento attuale ci sono ancora alcuni mesi prima della chiusura del progetto che permetteranno

di analizzare tutti i dati raccolti, ma alcuni obiettivi sono già stati raggiunti.

Gli obiettivi raggiunti sono a diversi livelli.

Per quanto riguarda il livello relativo ai professionisti contattati attraverso i questionari, immaginiamo che il riflettere sulle competenze che portano a esperienze di autodeterminazione può promuovere la ricerca di nuove vie per favorire il diritto alla scelta delle persone con disabilità nonché il riflettere nel rispondere alle domande del questionario potrebbe aver suscitato nei rispondenti rispetto al sostegno necessario alle persone con disabilità ad essere realmente protagoniste nella costruzione del loro progetto di vita.

Per quanto riguarda il livello relativo alle persone adulte con disabilità intervistate a riflettere sui luoghi in cui vengono apprese le competenze, i risultati al momento riguardano la possibilità che si è aperta loro di rivedere le proprie modalità di azione, di dare senso e significato alle proprie scelte, di acquisire consapevolezza.

A livello di comunità scientifiche di pedagogia e di giurisprudenza, in particolare, la ricerca ha messo in luce come sarebbe importante iniziare un nuovo filone di ricerca congiunta interdisciplinare. Perché questo possa avvenire è avvenuto, fin dalla fase di progettazione la non sempre facile e immediata condivisione di un linguaggio comune tra discipline che possono trattare lo stesso tema da prospettive diverse e che spesso utilizzano un linguaggio proprio per ciascuna.

Le prossime azioni riguarderanno la disseminazione dei risultati attraverso l'analisi dei risultati, la redazione di indicazioni da rendere disponibili alle figure professionali, la contribuzione nel mantenere vigile l'attenzione sul funzionamento della rete territoriale, la proposta di interrogativi nuovi rispetto alla "categoria" delle persone con disabilità.

Riferimenti bibliografici

Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto.* Trento: Erickson.

Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.

Lepri, C. (eds) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: Franco Angeli.

Montobbio, E., & Navone, A.M. (2003). *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socio assistenziale di persone con disabilita marcata*. Pisa: Edizioni del Cerro.

Nussbaum, M. C. (2002). Transcendence and Human Values. Philosophy and Phenomenological Research, 64, pp. 445-452.

Sen, A. (2004). Elements of a Theory of Human Rights. *Philosophy & Public Affairs*, 32, pp. 315-356.

Wehmeyer, M. & Sands, D. (Eds.) (1998). *Making it happen: Student involvement in education planning, decision making, and instruction*. Baltimore: Brookes.

World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution.* Cologny, Geneva: Switzerland.

XVIII.

Riflettere sulla leadership per scuole e comunità resilienti in un corso eTwinning

Reflecting on leadership to foster resilient schools and communities within eTwinning

Patrizia Garista, Letizia Cinganotto
INDIRE

abstract

La resilienza sta diventando un termine comune in relazione a: inclusione, disabilità, capacità di vita, formazione degli insegnanti, leadership, mentoring e orientamento. Il coordinamento europeo della rete eTwinning ha deciso di replicare, in un corso online, un workshop sul tema "leadership per scuole e comunità resilienti" svoltosi durante una conferenza internazionale. Questa comunicazione presenta la struttura online del corso, definita da un modello specifico utilizzato dal network Euroschoolnet. Dopo aver definito la resilienza, concentrandosi sulla dimensione della connettività come fattore di resilienza, un'attività riflessiva ci ha dato l'opportunità di raccogliere 328 disegni/immagini e una relativa riflessione sull'idea di resilienza di insegnanti e dirigenti su identità professionale e su come sostenere la resilienza nelle scuole all'interno della comunità di pratica eTwinning. Gli insegnanti possono rispondere positivamente o negativamente di fronte alle sfide, quindi una leadership resiliente potrebbe aiutarli a promuovere sia la capacità individuale (biografica) che quella collettiva di farvi fronte. I 322 questionari di autovalutazione sulla leadership resiliente hanno aggiunto informazioni all'attività riflessiva, descrivendo una motivata comunità nella promozione della resilienza, soprattutto attraverso la connettività, che la piattaforma online e il gemellaggio rendono possibile.

1 Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto di entrambe le autrici. Ai soli fini concorsuali, si segnala che gli abstract e i paragrafi 1, 2, 4 sono stati scritti da Patrizia Garista, mentre il paragrafo 3 da Letizia Cinganotto.

abstract

Resilience is becoming a very common term in relation to inclusion, disability, life skills, teachers' training, leadership, mentoring, and guidance. The most important factor is its capacity to create new opportunities, resources, skills; in other words, new learning, emerging from a stressful, disadvantaged or traumatic situation. The European management of eTwinning network decided to replicate a workshop held during an international conference focused on "leadership for resilient schools and community" into an online course. This paper presents the online structure of the course, defined by a specific model used within Euroschoolnet. After defining resilience in the e-twinning context, a reflective activity and a self-assessment questionnaire gave us the opportunity to collect 328 drawings and self-reflection on teachers' idea of resilience and how to support resilience in schools within the eTwinning community of practice. We know that teachers may respond positively or negatively in the presence of challenges, so a resilient leadership could help them in fostering both the individual and the collective capacity to cope with these stressful situations. The 322 self-assessment questionnaires added value and information to the reflective practice activity describing a motivated community in fostering resilience through connectedness that online platform and twinning make possible.

Parole chiave: resilienza; connettività; riflessione; comunità di pratiche.

Keywords: resilience; connectedness; reflection; community of practice.

1. Introduzione

La Resilienza sta diventando un termine molto comune in relazione a inclusione, disabilità, capacità di vita, formazione degli insegnanti, leadership, tutoraggio e orientamento. Il fattore più importante che la caratterizza risiede nella sua capacità di creare nuove opportunità, nuove risorse, nuove competenze; in altre parole, nuovo apprendimento (Pinto Minerva, 2004; Cyrulnik, 2002; Malaguti, 2005; Walsh, 2008; Garista, 2014) che può emergere da una situazione stressante, svantaggiata o traumatica. La resilienza si riferisce a un processo che può riguardare le persone, la scuola, le comunità ma può diventare anche una lente per leggere le storie di grandi innovazioni educative che hanno contribuito a promuovere l'inclusione a scuola. Come sostiene Goussot:

> L'agire pedagogico è uno spazio di importante elaborazione e messa in opera del processo resiliente. […] La resilienza può diventare un prisma per rileggere il pensiero di chi si è occupato di istruzione, per ripercorrere il ponte tra resilienza e apprendimento (Goussot, 2014, pp 12-16, *traduzione nostra*).

Il costrutto della resilienza è da molti anni oggetto della ricerca educativa (Brown et al., 2001; Newman, 2002). Nel maggio 2018 il network eTwinning dell'agenzia Euroschoolnet ha organizzato una conferenza europea a Roma, sulla leadership e l'empowerment, dedicata alle eTwinning schools, una comunità di pratiche virtuose nata nella lunga storia dei progetti Erasmus+, una comunità che è stata capace di coinvolgere e "connettere" migliaia di docenti e dirigenti in tutta Europa con la finalità di unirsi in gemellaggio e lavorare insieme per progetti. Questo elemento di *networking*, di scambio reciproco, di collaborazione e connettività rappresenta sicuramente una dimensione del successo di eTwinning in Europa (Cinganotto et al., 2017) ma costituisce anche un elemento di costruzione della resilienza delle

scuole e delle comunità (Milstein & Henry, 2008). All'interno della conferenza, il seminario sul tema "resilienza e leadership" ha proposto di definire la resilienza nel contesto eTwinning, partendo dal vissuto dei partecipanti. In tale esperienza multiculturale, infatti, la resilienza potrebbe essere intesa come una metafora dell'apprendimento e della cultura, un processo in grado di trasformare le persone, le loro conoscenze e capacità per far fronte alle situazioni e risolvere i problemi. Nello scorso autunno l'agenzia europea di eTwinning ha deciso di prolungare l'offerta formativa sulla *leadership* nella scuola alla sua comunità più ampia, offrendo un corso online che riproducesse parte dei temi trattati alla conferenza. Sulla base di tale richiesta presentiamo di seguito il framework teorico di riferimento a un lavoro sulla leadership e la resilienza nella scuola, l'organizzazione del relativo modulo nel corso online, le attività proposte in un'ottica di *reflective practice*.

2. Un framework teorico per la promozione della leadership in scuole e comunità resilienti

Il processo resiliente, rispetto ad altri costrutti, si attiva, come sostenuto dalla metafora di Cyrulnik (2002), intrecciando due fili, quello delle risorse interne delle persone e quello delle risorse esterne. Fondamentale è quindi il fattore mentoring, ovvero la presenza di uno o più mentori in grado di creare una bolla sensoriale, ovvero un ambiente in cui sia possibile lavorare per la progettualità futura (Milani & Ius, 2010; Garista, 2018). Se la figura del mentore nel lavoro educativo con i soggetti vulnerabili è fondamentale, possiamo affermare che, quando il lavoro educativo non si concentra sul singolo soggetto ma deve coinvolgere e far partecipare una comunità più ampia, il focus sul mentoring si dovrebbe spostare sulla promozione di una funzione di leadership (Meilstein & Henry, 2008). A questa prima considerazione aggiungiamo che, nella letteratura che si occupa della for-

mazione di docenti/educatori sulla resilienza (Brown et al. 2001; Milstein & Henry, 2008), tutti concordano sulla necessità etica di riflettere sulla propria resilienza, recuperando la sua radice narrativa e biografica come ci insegna Goussot (2014), per diventarne consapevoli in modo da poter promuovere quella altrui. Sono stati utilizzati dunque due diversi modelli (Brown et al. 2001; Milstein & Henry, 2008) di approccio all'educazione alla resilienza nelle scuole. Entrambi definiscono la resilienza come un processo e non un risultato. Ambedue tentano di promuovere un approccio trasformativo alla resilienza, incentrato su fattori protettivi per favorire la resilienza nei giovani e sostenere la resilienza degli educatori. Sappiamo che gli insegnanti possono rispondere positivamente o negativamente in presenza di sfide, quindi una leadership resiliente potrebbe aiutarli a favorire sia la capacità individuale (o biografica) sia quella collettiva di affrontare queste situazioni stressanti. Non esiste una formula magica per rendere una scuola resiliente ma la qualità dell'ambiente di insegnamento e apprendimento, l'organizzazione cooperativa, una visione olistica del lavoro scolastico, un senso di appartenenza alla scuola, i social network e, soprattutto, lo stare in connessione potrebbero aiutare e promuovere il processo resiliente. E-Twinning rappresenta uno dei modi migliori per creare resilienza attraverso la connessione con altre scuole e agenzie educative (Garista & Cinganotto, 2017). Il percorso riflessivo del workshop ha offerto attività riflessive, attività per familiarizzare con i modelli teorici e per trasportali nel proprio contesto e attività di autovalutazione.

Diventare consapevoli della propria resilienza aiuterà a riconoscere i bisogni e le risorse nelle altre persone. Riflettendo su debolezza e punti di forza, gli insegnanti potranno osservare, analizzare e muoversi verso la trasformazione come sostengono Brown e colleghi (2001). La "ruota della resilienza" di Milstein & Henry (2008) e le sue dimensioni (connessioni positive; comunicazione di comportamenti chiari, coerenti e appropriati; competenze di orientamento; educazione e sostegno; scopi e

aspettative; partecipazione significativa) permetterà di riconoscere le dimensioni complesse dell'educazione alla resilienza nel proprio paese e nella propria scuola.

3. La cornice digitale di un corso EUN per Etwinning

Il corso online promosso da eTwinning è stato erogato secondo il modello formativo di EUN (European Schoolnet) e prevedeva un ambiente di apprendimento e di condivisione online su piattaforma Moodle, in cui docenti e dirigenti potevano confrontarsi e scambiarsi idee, esperienze, buone pratiche. La piattaforma diveniva dunque lo strumento principale per la costruzione di una comunità di pratiche internazionale, finalizzata alla crescita e all'arricchimento reciproco, sotto l'egida del concetto di resilienza.

Il primo step della formazione è stato rappresentato dal lavoro riflessivo sulla propria resilienza, implementato in piattaforma, che ha consentito ai partecipanti di attivare la riflessione e meta-cognizione sul proprio profilo professionale. Queste considerazioni hanno costituito il punto di partenza per lo svolgimento del task assegnato in piattaforma: "la tua metafora della resilienza", che i partecipanti dovevano rendere in modalità narrativa, oppure grafica, sottoforma di disegno a mano o digitale, attraverso l'uso di uno dei tool del web 2.0 suggeriti in piattaforma. Anche il focus sulle competenze digitali non è trascurabile nello scenario di una scuola resiliente. Il forum di discussione in cui i partecipanti potevano postare commenti sulle proprie metafore di resilienza e su quelle dei colleghi è ricco di osservazioni profonde e significative, che testimoniano come anche la *visual literacy*, tra tutte le *literacies o pluriliteracies* del ventunesimo secolo possa rappresentare una componente importante di una professionalità resiliente. Infine, il *self-assessment questionnaire*, ha permesso una rielaborazione finale di quanto proposto.

4. Risultati e conclusioni

I partecipanti (422 iscritti da tutta Europa) hanno così avuto modo di condividere le loro diverse esperienze nell'educazione alla resilienza, rendendoli espliciti e visibili (in alcuni paesi sono presenti e implementati da tempo, in altri l'educazione alla resilienza e la leadership resiliente per le scuole rimangono un nuovo orizzonte per la formazione e lo sviluppo dell'apprendimento). Alcuni partecipanti (328) hanno creato una metafora e disegnato un'immagine di resilienza con una breve spiegazione scritta. È stata tematizzata l'importanza di offrire, senza forzare, diversi tipi di strumenti per comunicare pensieri, emozioni ed esperienze. La resilienza rappresentata nelle composizioni visuali e narrative era situata tra le relazioni in cui "condivisione" e "fiducia" potevano aiutare gli insegnanti a risolvere i problemi e dove erano presenti progetti eTwinning. I partecipanti hanno concordato sull'importanza di condividere pratiche e problemi, senza fissare in modo troppo strutturato azioni o dimensioni della resilienza ma offrendo un quadro multidimensionale, flessibile e complesso. Il rischio infatti potrebbe essere quello di escludere e non includere, giudicare e non aiutare. Infine, nelle risposte al *self assessment questionnaire* è stato possibile rintracciare un quadro in cui i docenti si dichiarano più fiduciosi e competenti nello sviluppo della resilienza attraverso la relazione con studenti e colleghi e meno nel lavoro più ampio con la comunità scolastica e territoriale. È quanto emerge dai 322 task di riflessione sulla propria resilienza nel mondo eTwinning, confermando l'esigenza di investire maggiormente in un lavoro formativo sulla funzione di leadership per promuovere resilienza a scuola.

Riferimenti bibliografici

Brown, J.H., D'Emidio Caston, M., & Benard, B. (2001). *Resilience education*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.

Cyrulnik, B. (2002). *I brutti anatroccoli*. Milano: Frassinelli.
Cinganotto, L., Di Stasio, M., Garista, P., Mangione, G., Messina, L., & Pettenati, M.C. (2017). Il profilo del docente eTwinner. Un bilancio di competenze per la valorizzazione professionale e l'orientamento formativo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, numero speciale, 325-342.
Garista, P. (2014). Resilienza. On Brandani W. & Tramma S. (eds.), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 285-288). Roma: Carocci.
Garista, P. & Cinganotto, L. (2017). Keats' negative capability for digital resilience education. Exploring boundaries among English language, social network, and resilience for communities and inclusion. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 9, 13.
Garista, P. (2018). *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
Goussot, A. (2014). *Pedagogié er Résilience*. Paris: L'Harmattan.
Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza.* Trento: Erickson.
Milani, P. & Ius, M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina.
Milstein, M.M., & Henry, D.A. (2008). *Leadership for Resilient Schools and Communities.* CA: Corwin Press.
Newman, T. (2002). *Promoting resilience: a review of effective strategies for child care services*. Centre for evidence based social services: University of Exter.
Pinto Minerva, F. (2004). Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio. *Innovazione Educativa*, 7-8, pp. 24-29.
Walsh, F. (2008). *La resilienza familiare.* Milano: Raffaello Cortina.

XIX.

Dalla 'voce degli studenti' alla co-progettazione di percorsi inclusivi: uno studio di caso

From the 'student voice' to the co-design of inclusive paths: a case study

Catia Giaconi, Arianna Taddei, Noemi Del Bianco, Aldo Caldarelli, Ilaria D'Angelo
Università degli Studi di Macerata

abstract

Il presente contributo prende le mosse all'interno del movimento pedagogico *Student Voice (SV),* presente nella letteratura internazionale e nazionale con emergenti pratiche innovative (Grion, 2017). La struttura base di SV pone al centro il punto di vista degli studenti nella ricerca educativa, dove il dialogo e il confronto critico rappresentano gli elementi cruciali per avere un feedback diretto dai "testimoni" dei processi formativi (Cook-Sather, 2014). La promozione della partecipazione attiva degli studenti nel nostro contesto di ricerca attiene alla voce di studenti universitari con disabilità, rilevante per l'individuazione di strategie di implementazione nei contesti universitari inclusivi (Bellacicco, 2017). In linea con tali premesse, il gruppo di ricerca della cattedra di Pedagogia e Didattica Speciale dell'Università degli Studi di Macerata ha realizzato uno studio pilota con studenti universitari con Disturbo dello Spettro Autistico per la co-progettazione di spazi accessibili attraverso l'uso di percorsi virtuali (Caldarelli, 2018). L'intervento presenterà la rilevazione della voce degli studenti, le fasi di co-progettazione con gli stessi e la realizzazione del prodotto virtuale quale espressione della progettazione *Universal Design for Learning* (Savia, 2018), delle *Linee Easy to Read* (Giaconi, Del Bianco, 2018) e delle esigenze delle persone con Disturbo dello Spettro Autistico (Giaconi, 2015).

abstract

The present paper starts from the pedagogical movement called Student Voice (SV), relevant in international and national level with innovative emerging practices (Grion, 2017). The basic structure of SV considers the students' point of view the centre of the implementation for educational paths, where dialogue and critical confrontation represent crucial elements to have direct feedback from the "witnesses" of the formative processes (Cook-Sather, 2014). The promotion of students' active participation, in our research context, concerns the voice of university students, relevant for identifying strategies directed to implement inclusive university contexts (Bellacicco, 2017). In line with these premises, a research group in the Pedagogy and Special Didactics field, from the University of Macerata, has carried out a pilot study with university students with Autism Spectrum Disorder. This study has been geared towards the co-planning of spaces accessible through the use of augmented reality (Caldarelli, 2018). This article will present the survey of the students' voice with Autism Spectrum Disorder, the phases of co-planning with them and the realization of the virtual product, as an expression of Universal Design for Learning (Savia, 2018), the Easy to Read guidelines (Giaconi, Del Bianco, 2018) and the needs of people with Autism (Giaconi, 2015).

Parole chiave: student voice; disabilità; università; inclusione.

Keywords: student voice; disability; university; inclusion.

1. Introduzione

La cornice progettuale dello studio pilota che andremo a presentare è il Progetto Inclusione 3.0, avviato dall'Università degli Studi di Macerata nell'anno 2017, avente come obiettivo «l'implementazione di azioni di progettazione nella direzione dell'inclusione universitaria di studenti con disabilità o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento» (Giaconi, Del Bianco, 2018, p.285). È in tale direzione che, accanto a percorsi di didattica universitaria volti alla personalizzazione, all'inclusione e all'innovazione, vengono organizzate azioni progettuali di implementazione dell'accessibilità degli ambienti universitari da parte di una popolazione studentesca in crescita nell'Ateneo maceratese, ovvero quella con Disturbi dello Spettro Autistico. Il progetto pilota, denominato "Ateneo Inclusivo", ha diverse sezioni, ma per l'economicità del presente trattato affronteremo la *voice* dei giovani universitari con Disturbo dello Spettro Autistico e la costruzione di percorsi multidimensionali in grado di anticipare e rendere prevedibili gli spazi universitari.

2. Students' voice e disabilità

Nonostante le pari opportunità di accesso, e le tutele legislative volte a garantire il diritto all'istruzione superiore per gli studenti con disabilità, numerose sono ancora le barriere sociali e fisiche (Bellaccicco, 2018; Agarwal *et al.*, 2015) che ne impediscono la piena partecipazione alla vita accademica. Questo si traduce in un decremento qualitativo del successo formativo (Beardon *et al.*, 2015) incidendo rispetto all'acquisizione di *skills*, attitudini e competenze spendibili nei futuri contesti di vita, non da ultimo quello del mondo del lavoro (Giaconi, 2015). L'università è chiamata a ripensare il proprio compito istituzionale inglobando nella valutazione delle proprie prassi didattiche, valutative ed organizzative, parametri di accessibilità, qualità ed equità (EASDNE,

2006; ONU, 2006; CNUD, 2014; ONU, 2015; EU, 2010), al fine di pervenire ad un'istruzione e formazione inclusiva per tutti (Giaconi, Del Bianco, 2018). È con tali premesse che diverse ricerche sono state condotte al fine di individuare i fattori che facilitano o ostacolano l'apprendimento e l'appartenenza al contesto accademico (de Anna, 2016), tra questi un filone di studi è quello che si colloca all'interno del movimento *Students' Voice* (Bellacicco, 2018; Grion, 2017; Beardon, 2009). Nato negli anni '90 nel contesto internazionale, tale movimento mira a valorizzare il ruolo attivo e partecipato degli studenti nella comprensione e analisi critica dei contesti educativi di appartenenza (Grion, 2013; Cook-Sather, 2002), attraverso la creazione di spazi in cui le 'voci' degli studenti siano ascoltate, riconosciute e legittimate come elementi trasformativi del contesto formativo. Nell'idea che ci sia «qualcosa di fondamentalmente sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza mai richiedere il parere di coloro per i quali il sistema verosimilmente è progettato» (Cook-Sather, 2002, p.3) gli studenti vengono considerati dal movimento *Students' Voice* partner esperti dotati di competenza (Cook-Sather, 2002), anche nella ricerca universitaria (Dunne, Zandstra, 2011). In tale prospettiva, dagli anni '90, si è andata sviluppando una tradizione di ricerca che, con l'utilizzo di diversi metodi qualitativi, ha dato spazio alla voce degli studenti con disabilità (Hurst, 1996; Moriña Díez, López, Molina, 2015; Kendall, 2016; Bellacicco, 2018). Tuttavia, dall'analisi della letteratura (Seale, 2017; Bellacicco, 2018), emerge la necessità di approfondire l'ascolto degli studenti con disabilità all'interno dell'istruzione superiore (Pavone, Bellacicco, 2016) attraverso indagini sul campo che mostrino il loro contributo nello sviluppo delle politiche universitarie e dei servizi a loro dedicati (Bellacicco, 2018; Beardon *et al.*, 2015).

3. Co-progettare l'accessibilità: uno studio di caso

In questo paragrafo riportiamo un'esemplificazione di come sia possibile passare dalla rilevazione della voce degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico ad azioni di co-progettazione per rendere accessibili e prevedibili gli ambienti. Lo studio di caso rientra in un'indagine più ampia che ha visto il coinvolgimento dell'intera popolazione studentesca con disabilità. Attraverso un questionario strutturato si è cercato di indagare il livello di soddisfazione degli studenti con disabilità in merito all'accessibilità dei diversi dipartimenti dell'Ateneo. Su una popolazione stimata di circa duecento studenti con disabilità iscritti all'Università di Macerata, ottantaquattro studenti con disabilità hanno risposto al questionario. Di questi, il sessanta percento ha restituito un buon livello di soddisfazione in riferimento all'accessibilità dell'Ateneo maceratese; il restante quaranta percento ne ha segnalato un basso livello. Dall'analisi dei dati, abbiamo rilevato che questa percentuale corrispondeva a studenti con Disturbi dello Spettro Autistico. Pertanto, si è deciso di procedere con un'intervista strutturata per comprendere le motivazioni sottese al basso livello di soddisfazione di questo target, in riferimento all'accessibilità dell'Ateneo di Macerata. Tra il gruppo di studenti universitari con Disturbo dello Spettro Autistico che ha risposto al questionario, abbiamo scelto i cinque studenti iscritti all'ultimo anno delle triennali del nostro Ateneo. Dall'analisi delle interviste (trascritte e analizzate nel testo scritto), è emersa come *core category* la mancanza di strumenti in grado di rendere prevedibili gli ambienti universitari (segreteria studenti, aule, biblioteche, laboratori tecnologici, ecc.). Per tale motivo, secondo questi studenti l'Ateneo maceratese risulterebbe poco accessibile in riferimento alle loro necessità di anticipazione e prevedibilità. Dall'indagine siamo passati al coinvolgimento di questi cinque studenti nella co-progettazione di percorsi accessibili anche per studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. L'esito della co-progettazione ha visto la realizzazione di un percorso virtuale di

diversi ambienti universitari (postazioni tecnologiche, biblioteche, aule) attraverso la combinazione di formati fotografici digitali (comunemente conosciuti come "foto sferiche") fruibili da qualsiasi dispositivo. Nel tour virtuale le didascalie sono state formulate attraverso le regole delle linee *Easy to Read*. Il coinvolgimento diretto degli *stakeholders* attraverso l'attività di co-progettazione, iscrivibile nel *Collaborative design for all*, dimostra tutte le sue potenzialità non solo in merito alla creazione di ambienti inclusivi, ma anche in termini di acquisizione di «competenze metacognitive, metodologiche e formative che [...] pongano [gli studenti] in grado di gestire le proprie aspettative/potenzialità/vincoli riguardo a traiettorie adulte di vita indipendente» (Pace, Pavone, Petrini, 2018, p.292). La fruizione, la partecipazione culturale e la condivisione di spazi di vita comunitaria sono di notevole rilevanza nella formazione permanente (Giaconi, Del Bianco, 2018). Per tali motivazioni, il prototipo realizzato sarà sviluppato e generalizzato per la mappatura virtuale delle diverse sedi dell'Ateneo maceratese che sono di elevato interesse per la comunità studentesca.

Riferimenti bibliografici

Agarwal, N., Moya, E.M., Yasui, N.Y., & Seymour, C. (2015). Participatory action research with college students with disabilities: Photovoice for an inclusive campus. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, pp. 243-250.

Beardon, L., Martin, N., & Woolsey, I. (2009). What do students with Asperger syndrome or high functioning autism want at college and university? (in their own words). *GAP*,10(2), pp. 35-43.

Bellacicco, R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), pp. 25-41.

Bellacicco, R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.

Caldarelli, A. (2018). Narrazione e realtà virtuale: nuovi scenari per

l'inclusione sociale, In Giaconi, C., & Del Bianco, N. (2018) (Eds.), *In Azione, prove di inclusione* (pp. 24-33). Milano: FrancoAngeli.

CNUDD. (2014). *Linee guida*. Retrieved September 20, 2019 from https://www.crui.it/documenti-pubblici.html

Commissione Europea. (2010c). *Strategia Europea sulla Disabilità 2010-2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere*. Retrieved September 20, 2019. Estratto da: http://eur-lex-europa.eu/legalcontent/IT/ALL/?uri=CELEX:52010DC0636

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing student perspectives: toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), pp. 3-14.

Cook-Sather, A. (2014). Student-faculty partnership in explorations of pedagogical practice: A threshold concept in academic development. *International Journal for Academic Development*, 19(3), pp. 186-198.

de Anna, L. (2016). *Le esperienze di integrazione ed inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.

Dunne, E., & Zandstra, R. (2011). *Students as change agents. New ways of engaging with learning and teaching in higher education*. Bristol: ESCalate.

EADSNE (2006). *Handicap ed Istruzione in Europa. Il sostegno nell'istruzione post-primaria. Pubblicazione tematica*. Retrieved September 20, 2019. Estratto da: www.european-agency.org

Giaconi, C. (2015). *Qualità della Vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

Giaconi, C., Del Bianco, N. (Eds.) (2018). *In Azione, prove di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.

Grion, V., Cook-Sather, A. (Eds.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerrini.

Grion, V. (2017). Student Voice' in Italy: the State of the Art. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 20, pp. 1-4.

Hurst, A. (1996). Reflecting on researching disability and higher education. In L. Barton (Ed.), *Disability and Society: emerging issues and insights* (pp. 123-143). London: Longman.

Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 3(1), pp. 1-12.

Savia, G. (2018) (Eds.). *Universal Design for Learning. Progettazione*

universale per l'apprendimento e didattica inclusiva. Trento: Erickson.

Moriña Díez, A., López, R.G., & Molina, V.M. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34(1), pp. 147-159.

Nazioni Unite. (2015). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Retrievied September 20, 2019. Estratto da: http://www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals

Nazioni Unite. (2006). *Convention on the Rights of People with Disability*. New York.

Pace, S., Pavone, M., & Petrini, D. (2018). *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Contex*t. Milano: FrancoAngeli.

Pavone, M., & Bellacicco, R. (2016). University: a universe of study and independent living opportunities for students with disabilities. Goals and critical issue. *Education Sciences & Society*, 16(1), pp. 101-120.

Seale, J. (2017). From the voice of a 'socratic gradfly': a call for academic activism in the researching of disability in postsecondary education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), pp. 153-169.

XX.

Aspetti metodologici e progettuali secondo l'approccio dell'Embodied Cognitive Science

Methodological and planning aspects according to the Embodied Cognitive Science approach

Filippo Gomez Paloma, Cristiana D'Anna, Vincenza Barra
Università degli Studi di Macerata
Paola Damiani
Università degli Studi di Torino

abstract

La qualità dell'inclusione scolastica richiede una profonda analisi culturale (Booth, 2009). La sola innovazione dei dispositivi didattici, pur implicando realmente un cambiamento dei processi di insegnamento-apprendimento, non è sufficiente a rendere qualitativamente inclusiva una scuola; è necessaria, nel contempo, l'implementazione degli stessi processi attraverso un nuovo approccio che enfatizzi condivisione, relazione, empatia e corresponsabilità. L'approccio dell'Embodied Cognitive Science (ECS) (Gomez Paloma, 2013) si orienta in questa direzione. In riferimento all'inclusione, l'approccio dell'ECS, infatti, consente di "attraversare" la complessità del contesto scolastico riconoscendo le differenze e promuovendo il successo di tutti gli alunni (Gomez Paloma, Damiani, 2015). Per far fronte ad una valorizzazione delle differenze, inquadrate secondo una prospettiva olistica (ICF 2001) urge, pertanto, un cambiamento di approccio alla didattica. Il presente articolo ha l'obiettivo di delineare gli aspetti che caratterizzano l'approccio dell'ECS da un punto di vista non solo scientifico, ma anche progettuale e metodologico, sostenendo una didattica che valorizzi la qualità dell'inclusione scolastica e che, attraverso la formazione professionale dei docenti, promuova un inquadramento a livello antropologico secondo una logica di progettazione per competenze e di valorizzazione delle differenze.

abstract

The quality of school inclusion requires a deep cultural analysis (Booth, 2009). The innovation of teaching devices alone, although it really implies a change in the teaching-learning processes, is not sufficient to make a school effectively inclusive; at the same time, it is necessary to implement the same processes through a new approach that emphasizes sharing, relationship, empathy and co-responsibility. The Embodied Cognitive Science (ECS) approach (Gomez Paloma, 2013) is oriented in this direction. In reference to the inclusion, the ECS approach, indeed, allows to "cross" the complexity of the school context, recognizing the differences and promoting the success of all students (Gomez Paloma, Damiani, 2015). In order to cope with an enhancement of the differences, framed according to a holistic perspective (ICF 2001), therefore, a change of the approach to teaching is urgently needed. The present article aims to outline the aspects that characterize the ECS approach from a not only by scientific perspective, but also project and methodological point of view, supporting a didactics that enhances the quality of school inclusion and that, through the professional training of teachers, promotes an anthropological framework according to a planning based on skills and the enhancement of differences.

Parole chiave: inclusione scolastica; Embodied Cognitive Scienze; ICF; Competenze.

Keywords: scholastic inclusion; Embodied Cognitive Sciences; ICF; Skills.

1. Introduzione

L'Agenda Educazione 2030 dell'UNESCO si inserisce nel movimento globale finalizzato al contrasto delle povertà attraverso diciassette Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. L'Obiettivo n.4 mira a "garantire un'educazione di qualità e inclusiva e promuovere le opportunità di apprendimento lungo tutta la vita per tutti", ma l'educazione, identificata anche come uno strumento per il conseguimento di tutti gli altri obiettivi, rappresenta una strategia essenziale per lo sviluppo sostenibile (Unesco, 2015).

Pertanto, il documento UNESCO assume e promuove una prospettiva transdisciplinare secondo una (la) logica "sostenibile" circolare di tipo co-evolutivo che pone al centro il ruolo fondamentale dell'educazione e, di conseguenza, dello sviluppo di competenze adeguate, tra le quali, le competenze personali di vita (WHO, 1993) e le Soft Skills o trasversali risultano essenziali.

Le scuole sono ancora una volta chiamate ad accogliere e a realizzare una sfida che richiede profondi cambiamenti e consapevolezze principalmente da parte di coloro che quotidianamente, per anni, mediano il confronto degli studenti – futuri cittadini planetari – con il sapere e con la realtà, attraverso la relazione educativa e didattica.

É necessario pertanto garantire a tutti i docenti la possibilità di dotarsi di modelli interpretativi e di strumenti applicativi validi ed adeguati, al fine di provare ad assolvere al meglio i complessi compiti della loro professionalità. La nostra ricerca si colloca in questa "ambiziosa" direzione.

2. Ripensare la didattica alla luce dell'Embodied Cognitive Science (ECS)

Stringendo il fuoco sui processi di apprendimento-insegnamento e sulla didattica, l'assunzione del paradigma dell'Embodied Cognitive Science si fonda su due solide argomentazioni: la sua

validità scientifica e la sua valenza inclusiva. Entrambe risultano coerenti e funzionali allo sviluppo delle scuole nella direzione indicata dagli orientamenti sovranazionali sopra menzionati; una scuola sostenibile, promotrice di equità e di benessere per tutti, deve essere anche una scuola "efficace", in grado di sviluppare libertà e capacità (Sen, 1985; Nussbaum, 2011) attraverso scelte e azioni "sapienti".

L'ECS può essere descritto come un paradigma multidisciplinare, i cui fondamenti sono ormai riconosciuti in numerosi ambiti scientifici (Gallese, 2005; Barsalou, 2013; Borghi, 2013; Clark, 2014; Glenberg, 2016; Gomez Paloma, 2017; Abrahamson, 2018), anche se i suoi principi e costrutti si riferiscono essenzialmente alle neuroscienze e alla psicologia cognitiva. La natura eclettica dell'ECS richiede l'assunzione di una prospettiva plurima che favorisca un orientamento etico nella sua applicazione. Fenomeni complessi necessitano di uno sguardo complesso, maggiormente rappresentativo della varietà della realtà e dell'imprevedibilità delle dinamiche e degli esiti evolutivi ed educativi (Kaneklin, Scaratti, 1998; Demetrio, 1998; Contini, 2012; Canevaro, 2013). L'approccio dell'ECS consente, infatti, di "attraversare" la complessità del contesto scolastico, riconoscendo le differenze e favorendo il successo di tutti gli alunni attraverso la messa in luce delle dimensioni "di base", spesso misconosciute, che rendono possibile lo sviluppo delle capacità fondamentali e l'apprendimento: corpo, movimento, emozione, percezione, relazione (Gomez Paloma, Damiani, 2015). In sinergia con il modello bio-psico-sociale e con l'ICF (ICF, 2001; ICF-CY 2007), l'ECS favorisce la valorizzazione delle differenze inquadrate secondo una prospettiva olistica che tiene conto della globalità del funzionamento delle persone e della loro relazione con il contesto. Inoltre, coerentemente con il modello dello "Sviluppo sostenibile", l'approccio ECS consente la messa in luce delle connessioni tra il livello individuale e il livello collettivo e sociale, ponendo al centro il paradigma della relazionalità e dell'etica relazionale (Mortari, 2012), nell'ottica co-evolutiva del co-sviluppo.

3. Il dispositivo "integrato" ECS Based

Il nostro percorso di studio e ricerca ha condotto all'elaborazione di un quadro concettuale di "Educational ECS" e di dispositivi coerenti con la progettazione ECS based ed inclusiva (cfr. Gomez Paloma, Damiani, 2019 *in press*). La finalità è quella di provare a rispondere alle sfide della scuola attuale attraverso la sperimentazione di un modello di "Scuola ECS". Più in particolare, abbiamo cercato di delineare gli aspetti che caratterizzano l'approccio dell'ECS da un punto di vista non solo scientifico, ma anche progettuale e metodologico, sostenendo una didattica che valorizzi la qualità dell'inclusione scolastica e promuovendo un apprendimento riflessivo e trasformativo nei docenti.

Siamo quindi partiti dall'identificazione dei riferimenti scientifici fondamentali delle neuroscienze e dell'ECS connessi all'Educational (Rivoltella, 2012; Rossi, 2012; Damiani, 2012; Gomez Paloma, 2013), approfondendo alcuni temi utili alla messa a punto di quadro teorico "originale", funzionale alle sfide e ai bisogni emergenti della «scuola inclusiva» (Gomez Paloma & Damiani, 2015; 2017).

L'identificazione e l'elaborazione di dispositivi applicativi coerenti sono avvenute contestualmente alla sperimentazione avviata presso alcune scuole nell'anno scolastico 2015-16, attraverso l'applicazione di metodologie partecipative. L'aspetto – chiave dal quale siamo partiti è costituito dalla formazione professionale dei docenti, secondo l'approccio della ricerca-formazione che riconosce il ruolo essenziale di tutti gli attori e la valenza trasformativa della riflessione sulle pratiche e sugli atteggiamenti (Schon, 1983; Mezirow, 2003). L'obiettivo consiste nella promozione di un inquadramento antropologico, in linea con il modello dell'ICF, secondo una logica di progettazione per competenze e di valorizzazione delle differenze (Ianes, Cramerotti, 2013), che si allineai con i mandati ministeriali (MIUR 2012, 2013, 2017). In questo modo viene stimolata la riflessione dei docenti sulle relazioni virtuose tra sviluppo, apprendimento, co-

gnizione corporea e personalizzazione, favorendo la realizzazione del "compito primario" della scuola: formare la persona assumendo un'antropologia complessa. Il paradigma dell'ECS supporta la ricomposizione delle «unitarietà complesse» corpo-mente, emozioni-cognizione, salute-malattia, individuale-collettivo, per cercare di comprendere al meglio dimensioni e fenomeni mutevoli e agire efficacemente – ed eticamente – per il loro miglioramento, in vista del bene comune.

Più nel dettaglio, la progettazione curricolare della scuola ECS si articola attorno alle seguenti tre direttrici:

– didattica per competenze: progettazione curricolare trasversale e verticale; approcci costruttivisti; metodologie esperienziali e laboratoriali;
– arricchimento curricolare: dimensioni emotivo-relazionali, corporee, filosofiche, estetiche, etiche; didattica enattiva ed embodied;
– valutazione per competenze: dispositivi integrati valutativi, autovalutativi, arricchimento con modalità riflessive, narrative, autobiografiche, esperienziali embodied.

Il curricolo arricchito a fondamento della scuola ECS prende in considerazione e valorizza le dimensioni di contesto interconnesse: ambiente interno (mente-corpo di docenti e studenti); ambiente esterno (spazi fisici indoor e outdoor); ambiente pedagogico (dispositivi pedogogici, didattici e valutativi), al fine di sviluppare e potenziare le competenze disciplinari e trasversali attese (MIUR, 2012; EU, 2018) e le competenze "arricchite" ECS based (capacità etiche, empatiche, emotivo-relazionali, globali) di tutti gli attori (studenti e docenti *in primis*).

4. Conclusioni e prospettive

Sinteticamente, la proposta di un modello di scuola fondata sui principi dell'"Educational ECS" risulta funzionale alle richieste

dei quadri transnazionali e delle sfide della contemporaneità, in quanto favorisce la trasformazione della didattica come processo relazionale dialogico di mediazione, richiede la disposizione dell'ambiente di co-insegnamento, co-apprendimento e compartecipazione secondo i principi antropologici dell'ICF e scientifici *evidence based* (Mitchell, 2014; Fiorella Mayer, 2015) e sviluppa consapevolezza e assunzione intenzionale di corresponsabilità da parte di tutti gli insegnanti. Tutte queste azioni richiedono una preliminare e fondamentale competenza nel vedere, immaginare e pensare in modo inclusivo, che può essere sviluppata e potenziata attraverso il dispositivo metodologico-didattico denominato "curricolo arricchito" su base ECS.

In prospettiva, per quanto riguarda il framework teorico, siamo interessati alla valorizzazione dei modelli della Quality of Life (Giaconi, 2018) e dell'Apprendimento degli adulti (Transformative Learning; self-directed learning) e all'identificazione dei possibili spazi di dialogo e contatto; dal punto di vista metodologico, risulta necessario avviare una sperimentazione sistematica del modello di scuola ECS, finalizzata al monitoraggio degli effetti/esiti del cambiamento del livello di competenze trasversali ECS (anche attraverso la messa a punto di un sistema di indicatori «ECS specifici») e della qualità dell'inclusione.

Riferimenti bibliografici

Booth, T. & Ainscow, M. (2009). *L'index per l'inclusione*. Trento: Erickson.

Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.

Damiani, P. (2012). Neuroscienze e Disturbi Specifici dell'Apprendimento: verso una "Neurodidattica"? *Integrazione Scolastica e Sociale*, 11/4, pp. 367-378.

Fiorella, L., & Mayer, R. (2015). *Learning as a Generative Activity: Eight Learning Strategies that Promote Understanding*. Cambridge University Press.

Giaconi, C. (2018). *For an inclusive approach: differences, disability and Quality of Life*. Inclusive Education, Edizioni Accademiche Italiane.

Gomez Paloma, F. (2013), *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica.* Roma: Edizioni Nuova Cultura.

Gomez Paloma F., Damiani P. (2015). *Cognizione Corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva.* Trento: Erickson.

Gomez Paloma F. (Editor) (2017). *Embodied Cognition. Theories and Application in Education Sciences.* New York: Nova Publisher Edition.

Gomez Paloma, F., Damiani, P. (2019). *Manuale delle Scuole ECS*. Brescia: Morcelliana (in press).

Ianes, D., Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della D.M. 27/12/2012 e della C.M. n.8 del 06/03/2013.* Trento: Erickson.

Kaneklin, G.C., Scaratti, G. (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies.* Second edition. Abingdon, Oxon: Routledge.

Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development A*pproach. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schön, D.A. (1984). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

WHO, (1993). *Life Skills in education*. Geneva.

UNESCO, (2015). Education 2030, Incheon. *Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4, Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.*

XXI.

Verso una cultura inclusiva: ruoli, funzioni e compiti del coordinamento pedagogico

Towards an inclusive culture: roles, functions and tasks of pedagogical coordination

Silvia Maggiolini
Università Cattolica del Sacro Cuore
Moira Sannipoli
Università di Perugia

abstract

Il contributo promuove una riflessione critica sulle funzioni che il coordinamento pedagogico può assumere in termini inclusivi. La costruzione di una rete di interventi a favore di bambini con disabilità in età prescolare, esito di un pensare corale che necessita del continuo intreccio di attori, linguaggi, ambienti, è attualmente una delle zone d'ombra del nostro sistema educativo. Ciò che viene a mancare, spesso, non è solo la possibilità di mettersi in dialogo o di promuovere una sempre maggiore consapevolezza professionale, ma anche l'opportunità di definire i compiti di chi è chiamato a tenere la rete stessa. In tal senso, il coordinamento pedagogico, figura-chiave nell'ambito dei servizi per l'infanzia, rappresenta un'opportunità ineludibile, sia in termini di accompagnamento dell'équipe educativa, sia ancora per quella dimensione di cura che la connessione con famiglie, servizi socio-sanitari e territorio rende necessaria, all'interno di un orizzonte che voglia definirsi autenticamente inclusivo.

1 Il presente contributo è frutto delle riflessioni condivise dalle autrici. Tuttavia sono attribuibili a Silvia Maggiolini i paragrafi 1.2.e a Moira Sannipoli il paragrafo 3.

abstract

The paper aims to promote a critical reflection on the functions of pedagogical coordination in an inclusive perspective starting from emerging scenarios in the national and international context. The supportive network for pre-school aged children with disabilities is the result of a choral thinking that requires the continuous intersections of actors, languages, environments. Its management is currently one of the critical area in our educational system. What is often missing is not only the possibility to establish a dialogue or to promote an increasing professional awareness, but also the opportunity to define the tasks of the professional who should maintain a strong network itself. In this regard, the pedagogical coordinator - a key figure in the field of children's services - represents a significant opportunity in terms of accompanying the educational team. His/her importance is also true in a care dimension in order to connect families, health, social services and the local community essential, whitin a totally inclusive horizon.

Parole chiave: coordinatore pedagogico; inclusione; ruolo; servizi prescolari.

Keywords: pedagogical coordinator; inclusion; role; preschool services.

1. Cultura educativa e servizi per l'infanzia: tra scenari e sfide attuali

Se è vero, richiamando la celebre citazione di Victor Hugo (*Il futuro ha vari nomi. Per i deboli è l'irraggiungibile. Per i timorosi lo sconosciuto. Per i coraggiosi è l'opportunità)*, che il futuro possa avere molti nomi, la peculiare contingenza storica in cui versa il sistema educativo, con particolare attenzione al mondo dei servizi per l'infanzia, induce a cogliere le molteplici opportunità insite nei processi trasformativi in atto, mediante i quali risignificare l'agire quotidiano nella prospettiva di un continuo e costante miglioramento (Maggiolini, Zanfroni, 2019). L'interesse culturale, politico, sociale che l'età prescolare e le strutture che ne sono deputate all'accoglienza e alla crescita hanno acquisito in misura crescente negli ultimi anni, insieme ad una ricca mole di ricerche in campo neuroscientifico sono andati affiancandosi ad una lunga tradizione di studi pedagogici attorno al tema dell'infanzia, contribuendo ad alimentare il dibattito e ad individuare possibili fattori in grado di incidere sulla promozione di standard qualitativi. Tutto ciò appare ancora più significativo se considerato in relazione alla fotografia che alcuni recenti report di indagine restituiscono in merito alla condizione dei minori nel nostro Paese. Al riguardo, ben noti sono i rilievi forniti da *Save the Children* e dall'Osservatorio sulla povertà educativa in collaborazione con l'impresa sociale *Con i Bambini* (Save The Children, 2018); Fondazione CON IL SUD, Con i Bambini, 2018), nei quali si delineano tendenze preoccupanti circa l'emergere di fenomeni di svantaggio e disuguaglianza sociale che coinvolgono minori sin dalla più tenera età. Viene infatti precisato che "*la povertà educativa […] si configura oggi a maggior ragione come un serio vincolo al conseguimento di quelle competenze cognitive indispensabili per farsi strada in un mondo sempre più caratterizzato dall'economia della conoscenza, dalla rapidità delle innovazioni, dalla velocità delle connessioni*" (Save The Children, 2015, p.5) A ciò si aggiungano le acquisizioni conseguite dalla ricerca scienti-

fica, nelle sue differenti articolazioni disciplinari (Heckman, 2013; OECD, 2016; Shonkoff, 2017), che correlano le differenti forme che la povertà educativa può assumere con la riduzione o la mancanza di opportunità di apprendimento nei primi anni di vita, in ragione del fatto che le strutture cerebrali derivino il proprio sviluppo da una stretta interazione tra dotazione genetica e contesto ambientale, corroborando con ciò l'importanza per il bambino di relazioni primarie significative e di proposte educative, adeguatamente progettate e pedagogicamente orientate. Non solo. Le straordinarie potenzialità racchiuse in questo prezioso arco temporale, se opportunamente riconosciute e valorizzate, divengono competenze fondamentali grazie alle quali riuscire a "nuotare contro corrente", e quindi, fuor di metafora, a consentire la piena espressione di sé, di capacità ancora nascoste o comunque in fieri, anche in presenza di situazioni di fragilità siano esse individuali, familiari o sociali.

Quali dunque i possibili fattori in grado di incidere favorevolmente sul processo di crescita del bambino, garantendo ad ognuno le medesime condizioni di partenza e tutelandone i diritti essenziali, primo fra tutti quello ad un'educazione di qualità? Ora, se la risposta a tale quesito pare essere in qualche misura scontata, meno immediata è invece la traduzione quantitativa di ciò che da tempo viene sostenuto e condiviso almeno dagli addetti ai lavori in relazione alle opportunità offerte da servizi per la (prima) infanzia di elevato spessore pedagogico. Pare dunque opportuno interrogarsi circa le implicazioni che da tutto ciò possono derivare per l'agire inclusivo nell'ambito delle strutture prescolari.

2. Coordinamento pedagogico e pratiche inclusive. Quali riflessioni?

L'ampliamento dello sguardo inclusivo a differenti contesti, ambiti e fasce di età ha favorito il delinearsi di una prospettiva di in-

tervento che non releghi le azioni utili alla promozione della qualità di vita delle persone con disabilità entro determinati confini spaziali (es. i luoghi formali di educazione e di apprendimento), temporali (es. la fase evolutiva, come se il bambino con tale condizione non divenisse adulto ed anziano) o categorie semantiche e di ruolo (disabilità come luogo della mancanza, della privazione o dell'impossibilità). È necessario garantire servizi predisposti ad accogliere la sfida inclusiva, sin dai primi anni in cui il processo educativo prende forma in un percorso progettuale formale, rendendo attuabili alcuni principi della pedagogia speciale come la presa in carico e l'intervento precoci e ottemperando all'obiettivo 4 dell'Agenda EU 2030 *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti* (ONU, 2015). Tutto ciò si affianca ai mutamenti sociali che hanno investito la struttura familiare, modificandone assetti, modelli di gestione, dinamiche ed equilibri e conducendo ad un'articolata conformazione di esigenze e richieste. In un recente rapporto Istat dedicato all'analisi delle strutture educative prescolari, si evidenzia come "*l'emergere di nuovi bisogni sociali e le trasformazioni istituzionali degli ultimi anni abbiano determinato nuovi scenari organizzativi degli asili nido e dei servizi integrativi per la prima infanzia"* (Istat 2017, p. 2). Bisogni che in presenza di realtà familiari complesse e delicate assumono contorni differenti, anche se accomunati dal desiderio, più o meno esplicito, di supporto e accompagnamento da parte dei professionisti che si affiancano ai genitori nel compito della crescita del minore. Figura-chiave che assume un ruolo di garante di una progettazione pedagogica inclusiva e una funzione di collante e gestore dei vari nodi della rete implicati nell'educazione del bambino con disabilità è quella del coordinatore pedagogico; la sua identità professionale si sviluppa attorno ad intreccio di competenze progettuali, relazionali e comunicative (Catarsi 2010), dalla cui efficacia dipende il buon funzionamento del servizio stesso.

3. Il coordinatore pedagogico: funzioni e occasioni inclusive

La domanda di ricerca di questa riflessione interroga le funzioni di coordinamento pedagogico per mettere in luce il ruolo che potrebbe rappresentare per la costruzione di contesti educativi inclusivi.

Il Centro di Documentazione sull'infanzia della Regione Umbria ha messo in campo lo scorso anno educativo un'indagine con i coordinatori pedagogici dei servizi 0-3. Hanno partecipato all'indagine 67 coordinatori in servizio[2]. Il questionario è stato costruito *ad hoc* e organizzato con dati anagrafici, formativi e professionali in termini di funzioni dichiarate come prioritarie ed effettivamente esercitate.

Emerge l'importanza di questo professionista in tre ambiti principali con ricadute in termini inclusivi.

1) Sostegno al gruppo di lavoro.

Partire dalla "vita della mente" (Mortari, 2003) e dagli impliciti del personale educativo, permette ad ogni equipe di collocarsi in territori di azioni inclusive possibili, sostenibili e realmente percorribili.

2) Costruzione di reti territoriali.

Le funzioni di coordinamento si interfacciano principalmente con l'universo dei servizi socio-sanitari e delle famiglie.

In merito al rapporto con il mondo sanitario, si evidenzia come la presenza di un professionista educativo responsivo porti a costruire contesti maggiormente paritari e cooperativi, in cui ciascun attore si esercita nello sforzo costante di rendere trasparenti

2 Il gruppo è stato scelto sulla popolazione target attraverso la metodologia dell'*opportunity sampling*. A partire da questo approccio, i criteri di inclusione sono stati essere un coordinatore pedagogico di servizi per l'infanzia in Umbria ed esercitare attualmente questa professione.

i dispositivi ermeneutici che guidano e accompagnano tanto le scelte educative e didattiche che le diagnosi cliniche e funzionali. In termini di rete, un altro anello debole del sistema è il totale abbandono in cui spesso viene lasciata la coppia genitoriale dopo la comunicazione della diagnosi, specie nei primi anni di vita. Le funzioni di coordinamento possono a questo riguardo regalare uno spazio di consulenza che contiene, attiva, accompagna il vissuto genitoriale (Caldin, Serra, 2011).

3) Progettazione dei percorsi formativi.

Emerge come i professionisti dell'educazione non abbiano bisogno solo di momenti informativi ma di spazi formativi che consentano di alimentare la riflessione. Vivere esperienze formative con il proprio gruppo di lavoro permette di interrogare le pratiche più che chiuderle nella ricetta del momento, di educare alla possibilità di farsi le giuste domande più che andare a cercare inutili risposte confezionate.

Il coordinatore pedagogico, anche grazie alla cosiddetta legge Iori, sembra guadagnare un ruolo più significativo nella complessità dell'intervento di prevenzione e contenimento di situazioni di povertà educativa, svantaggio, difficoltà e disabilità. Partire da questa figura significa anche ammettere che non ci sia sempre bisogno di nuovi profili specifici, ma che tra le professionalità educative esistono risorse spendibili, se accompagnate a consapevolezza rispetto a certi compiti[3].

3 Cfr. Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti: senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson; Moliterni, P. (2017). Formare i professionisti dell'educazione inclusiva. *Pedagogia Oggi*, *15*(2), pp.249-262.

Riferimenti bibliografici

Caldin, R., Serra, F. (2011). *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi*. Padova: Fondazione Emanuela Zancan.

Catarsi, E. (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Junior, Bergamo.

Fondazione CON IL SUD, Con i Bambini (2018). *Povertà educativa. Servizi per l'infanzia e minori*.

Heckman, J. (2013). *Giving kids a fair chance*, Boston Review Books.

Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti: senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

Istat (2017). *Report Asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia.*

Maggiolini, S., Zanfroni, E. (2019). *Innovare al nido. La proposta pedagogica di Pulcini &Co*. Brescia: Morcelliana.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione.* Roma: Carocci.

OECD (2016). *Who uses childcare? Background brief on inequalities in the use of formal early childhood education and care (ECEC) among very young children.* Paris: OECD Publishing.

Save The Children (2015), *Illuminiamo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*.

Save The Children (2018). *Nuotare Contro Corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*.

Save The Children (2018). *Atlante dell'infanzia a rischio 2018. Le periferie dei bambini.* Ist. Enciclopedia Italiana.

Shonkoff, J.P. (2017). Rethinking the Definition of Evidence-Based Interventions to Promote Early Childhood Development. *Pediatrics*, 140(6).

XXII.

Un approccio salutogenico per promuovere l'incremento dei livelli di inclusione nelle scuole

Increasing levels of inclusion in schools: A salutogenic approach

Erika Marie Pace, Maurizio Sibilio
Università degli Studi di Salerno

abstract

I progressi nella ricerca educativa hanno sollevato la necessità di "dare evidenza" a quanto esplicitato, sul piano teorico, nelle riforme ministeriali. Pur essendoci un'ampia gamma di indicatori finalizzati all'individuazione, alla misurazione e alla valutazione dei livelli di inclusione scolastica, ad oggi, non vi è una ricca letteratura circa modelli e teorie specifici volti a guidare le fasi progettuali degli interventi per incrementare i livelli di inclusione scolastica. Il presente lavoro prende in esame la letteratura riguardante gli sviluppi sia dell'educazione inclusiva sia della ricerca sulla promozione del benessere al fine di individuarne i punti di incontro. Il modello salutogenico di Antonovsky costituisce il framework teorico per orientare la riflessione in una prospettiva di salute/abilità e, quindi, per promuovere la ricerca di teorie e di modelli che si focalizzino sui fattori positivi e sulle risorse su cui costruire interventi. Il modello PRECEDE-PROCEED, in tal senso, potrebbe rappresentare una "mappa" per la progettazione di interventi che partono dall'individuazione delle variabili facilitanti sì da creare ambienti di apprendimento inclusivi sostenibili ed efficaci. Questo studio ha lo scopo di aprire un dibattito circa il ruolo che la ricerca sulla promozione del benessere potrebbe avere nello sviluppo di ambienti scolastici inclusivi attraverso interventi *theory-driven*.

Advances in educational research and issues related to accountability have raised the need to ground any reform in theory to

abstract

provide evidence of its success. An array of indicators have been developed to identify, measure, and evaluate the levels of school inclusion. Yet, to date, literature is still scant in terms of specific models and theories that can guide the design, implementation and evaluation of interventions aimed at increasing levels of school inclusion. This research was based on literature available regarding the historical and conceptual developments in both inclusive education and health promotion research to trace the key milestones and identify common values and principles. Antonovsky's salutogenic model of health was deemed suitable as an underpinning framework to orient the reflection from a health/ability perspective and, thus, encourages the search for theories and models that focus on the positive factors and assets on which to build interventions. The PRECEDE-PROCEED model is suggested as a possible "road map" because it would guide planners to work backwards to identify the origins of sustainable and effective inclusive learning environments. This paper is aimed at creating debate on how health promotion research could contribute to the development of inclusive school environments through theory-driven interventions.

Parole chiave: inclusive education; salutogenesis; school development; community-based approach.

Keywords: educazione inclusiva; salutogenesi; sviluppo scolastico; approccio comunitario.

1. Introduzione

In un'epoca nella quale la scuola dell'autonomia si trova in prima linea a dover garantire un'istruzione di qualità, l'esigenza di fondare qualsiasi riforma sulla teoria e sulle pratiche *evidence-based* non è mai stata così cruciale (Cottini & Morganti, 2015). Il dibattito ancora acceso nel campo pedagogico e didattico su quanto il sistema inclusivo, in tutte le sue accezioni, sia la soluzione più efficace per la piena realizzazione di una scuola per tutti e per ciascuno, pone sempre di più la necessità di interrogarsi sui processi, oltre che sui risultati ottenuti, in modo da poter contribuire alla definizione di una risposta più esaustiva. Inoltre, gli innumerevoli interventi realizzati per incrementare i livelli di inclusività nelle scuole, come demandato anche dalle normative vigenti (C.M. n. 8 del 6 marzo 2013; D.Lgs. 66/2017), inducono ad orientare l'attenzione verso l'individuazione di modelli e di teorie che possano guidare tali azioni, facendo emergere, quindi, una priorità condivisa alla quale la ricerca educativa è chiamata a rispondere.

Infatti, a supportare l'importanza di tale aspetto nei processi inclusivi, è proprio una letteratura assai ricca per quanto riguarda gli indicatori di qualità, sia in Italia che all'estero. Oltre all'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011), citato nella C.M. n.8 del 2013 (MIUR, 2013), diffuso in oltre quaranta Paesi e di cui si attende la quarta edizione, vi sono la Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi (Cottini et al., 2016), gli Indicators for Inclusive Education dell'allora European Agency for the Development of Special Needs Education (Kyriazopoulou & Weber, 2009), l'Open File on Inclusive Education (UNESCO, 2003) e tanti altri ancora (Loreman, Forlin & Sharma, 2014). In sintesi, pur se tali framework traggono origine da contesti diversi, da sistemi educativi in cui l'inclusione è ancora un'esperienza nuova o nei quali è consolidata da esperienze decennali, emerge chiaramente che per incrementare i livelli di inclusività nella scuola si deve lavorare su vari fronti contemporaneamente in modo trasversale, dunque, a livello micro, meso e macro, sulle politiche,

sulle culture e sulle pratiche, garantendo anche una partecipazione realmente attiva degli stakeholders. Un altro aspetto importante, inoltre, è che ci siano momenti di monitoraggio e di valutazione oggettivi nonché di autovalutazione. Tale riflessione ha condotto a ricercare possibili teorie e modelli di intervento che possano fornire una "mappa" per la progettazione di interventi che rispecchino a pieno gli obiettivi, i principi, i valori e le pratiche inclusive, e che, allo stesso tempo, prendano in considerazione gli indicatori ed i succitati framework.

2. La promozione del benessere e il paradigma dell'inclusione

Nella ricerca di una teoria e/o di un modello che possa rispondere a queste richieste, l'attenzione si è focalizzata sugli studi condotti nel campo della promozione del benessere e della qualità della vita (Pace, 2017). Analizzando in modo approfondito questi due ambiti di ricerca e di azione, è possibile affermare che, a livello temporale, c'è stata un'evoluzione parallela nel modo in cui si è pensato e si pensa ai concetti di salute/malattia e di abilità/disabilità, giungendo ad un punto di incontro assai rilevante. Focalizzando l'attenzione sulle definizioni fornite dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), difatti, la salute non è soltanto l'assenza di malattia (OMS, 1948), è il risultato di una relazione stretta tra le condizioni socio-economiche, la scelta degli stili di vita delle persone e la loro posizione nel continuum tra la salute e la malattia (Lindström & Eriksson, 2005). Allo stesso modo, nell'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (OMS, 2001), si adotta un paradigma bio-psico-sociale secondo il quale la disabilità non si basa più semplicemente su una diagnosi medica, ma è definita come un'esperienza che ogni individuo può avere, in modo permanente o per un breve periodo di tempo, a causa di un cambiamento nello stato di salute o nell'ambiente circostante. Le restrizioni e i limiti alla partecipazione sono maggiormente influenzati dal contesto sociale ed ambientale nel quale l'individuo vive e, quindi, tali

condizioni possono generare una forma soggettiva di disabilità. Come emerge dalle definizioni, dunque, sia la condizione di salute/malattia, sia quella di abilità/disabilità non dipendono da una diagnosi clinica; piuttosto, entrambe sono percepite in modo soggettivo e l'ambiente circostante gioca un ruolo centrale. In altre parole, è solo l'individuo che può rispondere alle domande "Ti senti in salute?", "Ti senti abile?".

Si può ipotizzare, dunque, che come la salute e la malattia si trovino su due poli opposti dello stesso continuum, anche le percezioni di abilità o di disabilità occupino i due poli dello stesso continuum al centro del quale c'è l'individuo che, sulla base di determinanti endogeni ed esogeni, oscilla tra queste due estremità. Da un lato, troviamo *ill-health*, *dis-ease* e *dis-ability*, dall'altro, vi sono *health*, *ease* e *cap-ability* (Fig. 1).

È importante, a questo punto, fare riferimento alle origini del concetto di salutogenesi in quanto il pensiero di Aaron Antonovsky, sociologo americano-israelita, ha orientato, in tal senso, la pratica nei contesti di promozione del benessere (Jensen, Dür & Buijs, 2017). Egli pone l'individuo nel continuum tra salute e malattia, suggerendo di spostare l'attenzione da quelle che sono le cause della malattia e dall'individuazione di soluzioni per eliminare questi *stressors* alle origini del concetto di salute e ai fattori che spingono l'individuo verso uno stato di totale benessere (Fig. 1) (Antonovsky, 1979, 1996).

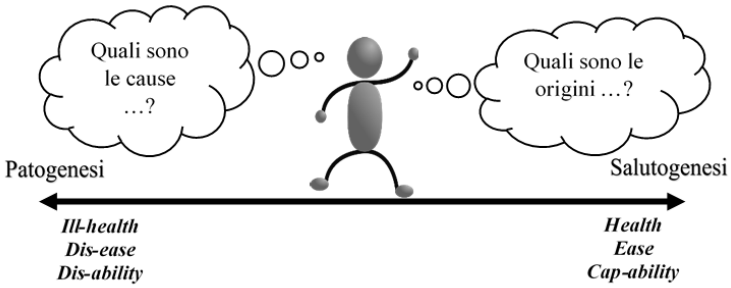


Fig. 1: I due poli dello stesso continuum – dalla patogenesi alla salutogenesi

Prendendo spunto dalle riflessioni di Antonovsky, dunque, la ricerca nel campo dell'inclusione educativa dovrebbe anche riflettere sull'impostazione data all'individuazione e alla progettazione di interventi. Si deve passare da domande come "Quali sono le problematiche, i limiti, le risorse mancanti che causano l'insuccesso di un approccio inclusivo?" a "Quali sono le soluzioni, le variabili facilitanti, le risorse a disposizione che danno origine al successo di un approccio inclusivo?".

Altri punti di incontro tra questi due ambiti si trovano nei principi fondanti dei due paradigmi, quello della promozione del benessere e dell'inclusione. Come l'inclusione, la promozione del benessere è un processo politico e sociale globale che mira non solo a rafforzare le abilità e le capacità delle persone, ma prevede azioni finalizzate a cambiare le condizioni sociali, ambientali ed economiche per ridurre l'impatto, in questo caso, sulla salute pubblica ed individuale. È un processo volto a rendere le persone "abili" a prendere il controllo dei determinanti di salute e a migliorare il loro stato di benessere (*empowerment)*. Inoltre, ambedue i movimenti prediligono approcci ecologici *system-wide* che possono incidere sulle culture, sulle politiche e sulle pratiche, sottolineando, anche in questo caso, l'importanza della partecipazione attiva. La comunità, infatti, è considerata una protagonista essenziale affinché ci possa essere un cambiamento: difatti, creare un ambiente realmente inclusivo presuppone che i membri della comunità (nel nostro caso) scolastica condividano la stessa visione.

3. Conclusioni

In sintesi, dalla breve analisi fatta emergono punti di incontro che sostengono l'ipotesi di adottare un approccio salutogenico nella creazione di ambienti sempre più inclusivi. Una delle analogie tra promozione del benessere ed inclusione, è lo *shift*, nel primo caso, da approcci patogenici ad approcci salutogenici, nel

secondo caso, dal concetto di *disability* ai *capability approaches*. Il benessere e l'inclusione sono considerati come mezzi e non come finalità da raggiungere, sono processi complessi che mirano ad una migliore qualità della vita; entrambi devono affrontare la sfida relativa alla raccolta di prove empiriche dell'efficacia degli interventi. Di conseguenza, sia che si tratti di mirare ad un ambiente scolastico sano o a politiche e pratiche scolastiche più inclusive per affrontare situazioni di disabilità e di esclusione, l'impatto e i risultati dovrebbero essere utili per entrambi gli obiettivi, a condizione che venga adottato un approccio ecologico che metta al centro la comunità. Il modello salutogenico di Antonovsky (1996) viene proposto come quadro teorico di riferimento poiché guida la riflessione dal punto di vista della salute/abilità e, quindi, incoraggia la ricerca di teorie e di modelli che si concentrano sui fattori predisponenti, abilitanti e rinforzanti su cui delineare ed implementare interventi atti ad aumentare i livelli inclusivi. I modelli validati ed utilizzati anche nei contesti scolastici che possono fornire una "mappa" per monitorare i processi e valutare *ex ante*, *in itinere* ed *ex post* gli interventi e le ricerche sono vari. Il modello PRECEDE-PROCEED (Green & Kreuter, 2005), oramai ampiamente utilizzato anche in ambito educativo, costituisce un esempio, ma è solo una delle strade percorribili nel campo della promozione del benessere.

Riferimenti bibliografici

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), pp. 11-18.

Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion – Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: CSIE.

Cottini, C., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale: Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.

Cottini, L. et al. (2016). A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness. *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete*, 16(2), pp. 65-87.

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.

Green, L.W., & Kreuter, M. W. (2005). *Health promotion planning: An educational and ecological approach* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.

Jensen, B.B., Dür, W., & Buijs, G. (2017). The application of salutogenesis in schools. In M.B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G.F. Bauer, J.M. Pelikan, B. Lindström, G.A. Espnes (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp. 225-235). doi: 10.1007/978-3-319-04600-6.

Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (2009). *Development of a set of indicators for inclusive education in Europe*. Denmark: EADSNE.

Lindström, B., & Eriksson, M. (2005). Glossary: Salutogenesis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, pp. 440-442.

Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. *Measuring Inclusive Education* (pp.165-187). Emerald Group Publishing Limited.

MIUR (2013). Circolare Ministeriale N.8 del 6 Marzo, 2013 - Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative.

Pace, E. M. (2017). *Salutgenic-oriented approaches for the development of inclusive schools*. Napoli: Guida editori.

UNESCO (2003). Open file on inclusive education. Paris: UNESCO.

WHO (1998). *Health promotion glossary*. Denmark: WHO.

WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Denmark: WHO.

XXIII.

Ricerca educativa e politiche istituzionali in dialogo. Il caso della sperimentazione nazionale in favore dei *Care Leavers*

Educational research and institutional policies in dialogue. The case of the national experimentation in favor of *Care Leavers*

Luisa Pandolfi
Università degli Studi di Sassari

abstract

Il contributo esaminerà criticamente il recente dibattito internazionale sulla valutazione delle politiche e degli interventi per i *care leavers* (termine utilizzato dalla letteratura internazionale per indicare i giovani che lasciano il sistema di cura e tutela), prendendo in esame l'impianto metodologico della recente sperimentazione ministeriale (D.M. n.523 del 6 novembre 2018). Negli ultimi anni infatti, anche in Italia, il tema dell'accompagnamento all'autonomia dei giovani in uscita da percorsi di accoglienza (comunità per minori e affidamento) è diventato sempre più rilevante ed urgente. In tale prospettiva, attualmente, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali ha disposto, nell'ambito della quota del Fondo per la lotta alla povertà e all'esclusione sociale, un importante finanziamento per consentire ai *care leavers* di completare il proprio percorso di crescita attraverso la costruzione di un progetto individualizzato che si basa sullo sviluppo di adeguate competenze, esperienze e conoscenze per affrontare la vita dopo l'accoglienza. La sfida è quella di tracciare linee di intersezione fra ricerca educativa e politiche istituzionali in un impegno congiunto finalizzato ad una migliore comprensione dei processi di inclusione e del loro impatto nel contesto sociale.

The contribution will critically examine the recent international debate on the evaluation of care leavers policies and interventions (care leavers is used by international literature to indicate young people leaving the care and protection system),

abstract

taking into consideration the methodological framework of the recent ministerial experimentation (D.M. n.523 del 6 novembre 2018). In recent years, in fact, even in Italy, the theme of leaving care (residential child and youth care and foster care) has become increasingly relevant and urgent. In this perspective, currently, the Italian Ministry of Labor and Social Policies has provided, within the quota of the Fund for the fight against poverty and social exclusion, an important loan to allow care leavers to complete their growth path through the construction of an individualized project that is based on the development of adequate skills, experiences and knowledge to face the transition from care to autonomy. The challenge is to draw lines of intersection between educational research and institutional policies in a joint commitment aimed at a better understanding of the processes of inclusion and their impact in the social context.

Parole chiave: autonomia; valutazione; care leavers; inclusione.

Keywords: autonomy; evaluation; care leavers; inclusion.

1. Introduzione

Secondo la recente indagine campionaria pubblicata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2016) in Italia i minori (di età compresa 0-17 anni) che vivono nel sistema di accoglienza sono complessivamente 26.615, al netto dei Minori Stranieri Non Accompagnati. Nello specifico, 14.012 si trovano in affidamento familiare, mentre 12.603 sono ospiti in una comunità per minori. Si tratta di numeri significativi nello scenario nazionale, considerando che la fascia di età maggiormente rappresentata è quella 15-17 anni e che solo il 21% dei ragazzi e delle ragazze prossimi/e al compimento della maggiore età potrà rientrare nella propria famiglia di origine, in quanto nella gran parte dei casi non ci sono stati cambiamenti migliorativi rispetto alle gravi situazioni di difficoltà e vulnerabilità iniziali delle figure genitoriali, di fatto alla base del collocamento dei minori in comunità o in affido. Ma purtroppo nel nostro Paese la responsabilità di supporto economico e residenziale da parte del servizio pubblico nei confronti dei ragazzi che vivono fuori dalla propria famiglia di origine termina al compimento del 18° anno di età, con l'obbligo della dimissione dalla struttura residenziale o la fine del progetto di tutela presso la famiglia affidataria. Questo significa che esiste un'emergenza educativa e sociale per tanti giovani neomaggiorenni che dopo aver sperimentato un periodo più o meno lungo di cura e tutela da parte dello Stato e dei servizi socio-educativi rischiano di essere lasciati soli ad affrontare la fase di transizione verso l'autonomia, con una pericolosa perdita dei supporti e delle sicurezze ricevuti (in termini di stabilità abitativa e relazionale) che può condurre all'esclusione sociale e ad esiti di vita fallimentari, se viene meno la continuità degli interventi di supporto. Si tratta, infatti, di ragazze e ragazzi con bisogni educativi speciali, che portano con sé la fatica e la sofferenza sperimentati nel percorso dell'infanzia e dell'adolescenza, in quanto cresciuti in contesti caratterizzati spesso da incuria, trascuratezza, maltrattamenti e violenza. Ragazze e ragazzi che grazie all'intervento del

sistema di tutela socio-educativo hanno potuto, in tanti casi, riorganizzare in modo positivo la propria vita ed essere aiutati a 'riparare' le carenze e i danni provocati da esperienze familiari disfunzionali, ma che a 18 anni non sono ancora pronti per lasciare l'ambiente protetto della comunità o della famiglia affidataria.

Nei paragrafi seguenti il tema verrà approfondito con particolare attenzione all'implementazione e valutazione di interventi e politiche mirate, mettendo in evidenza i possibili intrecci e forme di collaborazione, attuali e potenziali, con la ricerca educativa e le eventuali ricadute in termini di conoscenze e validazione di misure e progetti innovativi.

2. Ruolo e contributo della ricerca educativa

Nel panorama internazionale, soprattutto in ambito anglosassone, già da circa un ventennio esistono delle buone prassi consolidate riguardo al fenomeno dei giovani che, al compimento della maggiore età, vivono fuori dalla propria famiglia di origine, sia per ciò che concerne gli aspetti di tutela legislativa che per gli studi sul campo (Driscoll, 2013; Stein & Munro, 2008). È, infatti, in ambito anglosassone, che è stato coniato il termine *care leavers* (coloro che lasciano la cura). In questo caso la ricerca scientifica ha rivestito un ruolo importante, in una duplice prospettiva. In primo luogo, ha permesso di diffondere conoscenza sulle dimensioni dei percorsi educativi di accompagnamento all'autonomia, ma anche degli esiti dei percorsi di accoglienza educativa residenziale, attraverso la documentazione e l'analisi delle esperienze e delle buone pratiche, studi di caso, ricerca partecipativa, indagini valutative, anche a livello longitudinale, con l'obiettivo di individuare i principali fattori protettivi per la costruzione di percorsi di autonomia resilienti. In secondo luogo, la ricerca internazionale ha concentrato l'attenzione sul miglioramento della qualità e dell'efficacia delle azioni implementate anche mediante l'utilizzo di procedure e strumenti di rilevazione sistematica delle

evidenze empiriche, favorendo, al contempo, la possibilità di ottimizzare le risorse pubbliche investite. (Glynn & Mayock, 2019; Stein, 2012). In molti contesti ormai si fa strada la consapevolezza che il processo di definizione e ri-definizione delle politiche e delle misure di intervento, anche in ambito sociale ed educativo, dovrebbe essere *evidence-based*, ossia realizzato mediante l'evidenza dei fatti, documentata in maniera adeguata (Martini & Trivellato, 2011). In Italia il dibattitto sulla valutazione delle politiche socio-educative sta avviando i primi passi, attraverso un progressivo riconoscimento della necessità di promuovere una prospettiva dialogica che sappia far comunicare in modo costruttivo la ricerca educativa con la pratica professionale e le politiche di intervento all'interno di un approccio collaborativo e di partenariato al fine di generare ‹‹processi di consapevolezza che consentano il movimento dall'esperienza al sapere esperto e che favoriscano l'assunzione di 'posture' generatrici di conoscenza, come, per esempio, quella del professionista riflessivo›› (Grange, 2016, p. 186). La ricerca pedagogica ha, dunque, il compito e la responsabilità di colmare la mancanza di dati fattuali circa l'impatto di misure ed interventi, soprattutto se innovativi come nel caso dei *care leavers*, e restituirlo ai professionisti e ai decisori per lo sviluppo ed il miglioramento delle pratiche e delle politiche formative mediante l'assunzione di decisioni fondate su basi di conoscenze valide (Viganò, 2016).

3. Il caso della sperimentazione nazionale in favore dei care leavers

In assenza di una normativa nazionale che disciplini e regolamenti in modo univoco le pratiche e gli interventi rivolti ai *care leavers*, negli ultimi anni sono state realizzate diverse iniziative e progetti, anche attraverso la spinta di movimenti associativi nati "dal basso", che offrono supporto educativo e finanziario, seppur in modo spesso frammentato e con modalità e strategie molto

differenziate nei vari contesti regionali e locali. La Regione Sardegna è l'unica ad aver introdotto, già dal 2006, una legge regionale specifica (L.R. 11 maggio 2006, n.4, art.17, comma 2 'Programma di Inclusione Sociale Prendere il volo') per il finanziamento e la realizzazione di progetti triennali di accompagnamento all'autonomia per ragazze e ragazzi che concludono un percorso educativo in comunità o in affidamento. Si tratta di una buona prassi consolidata, migliorata e ridefinita in alcuni aspetti anche in seguito ad un percorso di ricerca valutativa partecipato (Pandolfi, 2015). Da un modello di intervento regionale si è arrivati, nel 2018, all'avvio di una sperimentazione nazionale di interventi in favore di coloro che, al compimento della maggiore età, vivono fuori dalla famiglia di origine sulla base di un provvedimento dell'autorità giudiziaria, finanziato nell'ambito del Fondo per la Lotta alla Povertà e all'Esclusione Sociale e realizzato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Decreto del Direttore Generale per la lotta alla povertà e per la programmazione sociale n. 523 del 6 novembre 2018). La sperimentazione riguarda il triennio 2019-2020-2021 e prevede il finanziamento di progetti per l'autonomia individualizzati rivolti a *care leavers* di età compresa tra i 18 e i 21 anni per l'attivazione di percorsi di studio, formazione o inserimento lavorativo. L'investimento finanziario è di complessivi 15 milioni di euro ripartiti fra tutte le regioni italiane. I progetti di autonomia saranno elaborati e supportati da équipe multidisciplinari a livello locale e regionale, con la presenza della figura del tutor per l'autonomia che affianca i giovani durante il percorso; questi ultimi sono chiamati a partecipare attivamente, sia a livello individuale, che di gruppo (mediante lo strumento della *youth conference*).

In questa sede non ci si addentra nei dettagli tecnici, ma si ritiene utile soffermarsi su alcuni punti chiave che la caratterizzano, in linea con il discorso sviluppato, ossia:

- *la centralità della valutazione in itinere*: a livello micro dell'efficacia dei singoli progetti per l'autonomia; a livello meso del-

l'andamento della sperimentazione a livello regionale e, a livello macro, inerente gli esiti della sperimentazione nel suo complesso, a livello nazionale;
- *la centralità della ricerca*: raccolta di dati quantitativi e qualitativi attraverso strumenti di valutazione ed auto-valutazione mediante un approccio multi-metodo, che integra ricerca, formazione, documentazione, anche con attenzione alle dimensioni contestuali e soggettive;
- *l'integrazione tra azione politica e ricerca pedagogica*: presenza nel Comitato Scientifico di un ricercatore universitario di area pedagogica, con funzione di indirizzo su contenuti e metodologie di accompagnamento dei progetti individualizzati e di definizione del sistema di valutazione della sperimentazione in itinere ed ex post.

4. Conclusioni

I tre punti chiave delineati mettono in luce la relazione forte, che può essere definita anche come alleanza, tra ricerca educativa empirica, pratiche e politica istituzionale, nell'ottica di attuare cambiamenti migliorativi in questo particolare segmento del sistema socio-educativo. Nel caso considerato tale relazione acquista maggiore valore trattandosi di una politica di intervento nata come sperimentazione, intesa, dunque, come un'opportunità per comprendere i processi, rilevarne l'impatto e le ricadute, in una prospettiva trasformativa. In tale direzione, la metodologia della ricerca può contribuire ad accrescere la capacità di impiegare i risultati e le evidenze documentate per passare da un 'modello' di interventi di accompagnamento all'autonomia ad un 'dispositivo' consolidato, da implementare, affinare e declinare nelle realtà locali. La sfida per tutti è quella di permettere la costruzione di un futuro alternativo e resiliente per ragazze e ragazzi che intraprendono la complicata strada verso l'autonomia, stimolando la loro partecipazione ed *empowerment* e rendendoli co-costruttori del proprio percorso di vita.

Riferimenti bibliografici

Decreto del Direttore Generale per la lotta alla povertà e per la programmazione sociale n.523 del 6 novembre 2018.

Driscoll, J. (2013). Supporting care leavers to fulfill their educational aspirations: resilience, relationships and resistance to help. *Children and Society*, 27, pp.139-149.

Glynn, N. & Mayock, P. (2019). "I've Changed so Much within a Year": Care Leavers' Perspectives on the Aftercare Planning Process. *Child Care in Practice*, 25(1), pp.79-98.

Grange, T. (2014). Ricerca educativa e pratica professionale: una prospettiva dialogica. In Corsi M. (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp.183-189). Lecce: Pensa MultiMedia.

Martini, A. & Trivellato, U. (2011). *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche.* Venezia: Marsilo.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2016). *Affidamenti familiari e collocamenti in comunità al 31/12/2016. Indagine campionaria.*

Pandolfi, L. (2015). *Costruire resilienza. Analisi e indicazioni per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori.* Milano: Guerini Scientifica.

Stein, M. (2012). *Young People Leaving Care. Supporting Pathways to Adulthood*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Stein, M. & Munro, E.R. (2008). *Young People's Transitions from Care to Adulthood. International Research and Practice*. London: Jessica Kingsley Publisher.

Viganò, R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IX (16), pp. 71-84.

XXIV.

Il progetto Yesterday-Today-Tomorrow: un percorso educativo per la riduzione del pregiudizio nella scuola primaria

Yesterday-Today-Tomorrow: an educational path to reduce prejudice in primary school

Paola Perucchini, Fridanna Maricchiolo, Maria Gaetana Catalano
Università degli studi Roma Tre
Sara Gabrielli, Giordana Szpunar
Sapienza Università di Roma

abstract

La presenza di alunni con background migratorio nella scuola italiana rende rilevante lo studio del pregiudizio nei bambini. Già nei primi anni di vita i bambini categorizzano le persone in base a caratteristiche etniche e assumono atteggiamenti di discriminazione sociale, influenzati anche dai processi di socializzazione con adulti e pari. La scuola è un contesto ottimale per ridurre il pregiudizio etnico. In letteratura il contatto (diretto o immaginato) intergruppi e l'empatia si dimostrano tra le strategie più efficaci di riduzione del pregiudizio. Il percorso educativo ha l'obiettivo di promuovere pratiche antidiscriminatorie e ridurre il pregiudizio, favorendo la riflessione sulla migrazione. Sono utilizzati disegni prodotti da migranti e raccolti dall'artista McCormack nel progetto *Yesterday-Today-Tomorrow*. Il percorso è realizzato in classi quinte di scuola primaria, utilizzando il linguaggio visivo per promuovere il *perspective taking* con disegni di migranti della stessa età dei destinatari: in questo modo si crea un contrasto tra la loro esperienza e quella dei migranti e si produce un apprendimento anche emotivo del vissuto della migrazione. Si struttura come percorso interdisciplinare di 8 incontri in cui si prevede la partecipazione attiva degli alunni, attivando l'empatia. Pre e post intervento sono somministrati strumenti per rilevare il pregiudizio implicito ed esplicito.

abstract

The presence of pupils with a migratory background in the Italian school increases the relevance of a study regarding children prejudice. Since the early years of life, children show social discrimination classifying people according their ethnicity, influenced by adult and peer socialization processes. School results to be an optimal context to contrast the development of ethnic prejudice. The intergroup contact theory has been demonstrated to be effective in the reduction of prejudice; and educational strategies that promote real or imaginary contact results are successful. The educational path aims to promote deconstruction of prejudice and reduction of discrimination practices, raising awareness to migration. It uses the migrants' drawings collected by the artist Bryan McCormack for the project Yesterday-Today-Tomorrow. It is realized a path for pupils in schools using the YTT visual language to produce perspective taking and an imaginary contact with a migrant/refugee of the same age: in this way it is possible to create a contrasting effect between their own experiences and migrants'/refugees' experiences and to stimulate an emotional understanding of the migration experience. The path is structured as interdisciplinary, composed by 8 lessons. It uses student-centered strategies, which activate empathy. Before and after the intervention questionnaires to measure implicit and explicit prejudice are administered.

Parole chiave: migrazione; pregiudizio; empatia; contatto.

Keywords: migration; prejudice; empathy; contact.

1. Introduzione

In Italia la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana registra un aumento progressivo a partire dagli anni '90 e si attesta, nell'a.s. 2017-2018, a 841.719 unità. Tale incremento subisce un rallentamento a partire dal 2013. Nonostante questo, la flessione progressiva degli studenti con cittadinanza italiana fa sì che l'incidenza degli alunni con background migratorio sull'intera popolazione studentesca continui ad aumentare (MIUR, 2019) rappresentando «il fattore tuttora dinamico del sistema scolastico italiano» (MIUR, 2018, p. 8).

La normativa scolastica italiana appare sensibile alle nuove istanze poste dall'ingresso degli studenti con background migratorio nelle scuole e, oltre a garantire ai minori stranieri le stesse condizioni di accesso previste per i minori italiani (C.M. n. 301/1989), orienta le pratiche educative verso la "via interculturale" (C.M. n. 205/1990). In particolare, nei documenti si promuove l'educazione interculturale come dimensione trasversale volta a favorire il confronto e il dialogo nella convivenza delle differenze (MIUR, 2012) e che consente di ridurre pregiudizi e stereotipi (MPI, 2007).

2. Il pregiudizio etnico

«La presenza di immigrati nella scuola può rendere più evidenti alcuni meccanismi […] come sottolineare le differenze tra persone appartenenti a gruppi diversi. […] Sono anche frequenti pregiudizi, opinioni e atteggiamenti preconcetti, condivisi da un gruppo, rispetto alle caratteristiche di un altro gruppo». Con queste parole (MPI, 2007, p. 15) si riconoscono le difficoltà poste dal fenomeno migratorio nel contesto scolastico e si attribuisce alla scuola un ruolo fondamentale per la promozione dell'intercultura e la riduzione del pregiudizio, esortando insegnanti e genitori ad assumersi la responsabilità.

La ricerca che si occupa del pregiudizio in età evolutiva dimostra la tendenza del bambino a utilizzare le categorie sociali (Ruble et al., 2006) e gli stereotipi ad esse collegate, appresi e utilizzati già nei primi anni di vita (Bigler & Liben, 1992; Nelson, 2009), che influenzano atteggiamenti e comportamenti nei confronti di categorie stigmatizzate (Brown, 2010; Dovidio et al., 2010).

Alcune ricerche hanno evidenziato cambiamenti nei pregiudizi espliciti (manifesti) e impliciti (latenti) dei bambini dovuti a stati psicologici, influenze contestuali e motivazionali (Blair, 2002; Gawronski & Bodenhausen, 2006). Tra i fattori protettivi, il contatto intergruppo, diretto e indiretto, è in grado di modificare gli atteggiamenti discriminatori espliciti e impliciti verso altri gruppi etnici (Allport, 1954; Turner, Hewstone &Voci, 2007).

Inoltre, gli studi sull'empatia e sul *perspective taking* mostrano un miglioramento nelle relazioni intergruppi e nella riduzione del pregiudizio (Batson & Ahmad, 2009). L'educazione all'empatia e all'accoglienza della diversità, conducono all'attivazione di atteggiamenti positivi verso l'altro enfatizzando le differenze nel gruppo, mantenendo la distinguibilità delle identità originarie.

3. Il progetto *Yesterday-Today-Tomorrow*

La scuola risulta, dunque, il contesto ottimale per contrastare lo sviluppo del pregiudizio etnico (Hello et al., 2004; Baron, 2015; Bigler & Liben, 2006), utilizzando le strategie educative che favoriscono il contatto reale o immaginato con i migranti e promuovendo l'assunzione della loro prospettiva (Allport, 1954; Batson et al., 2002; Birtel & Crisp, 2012).

Riconoscere l'esistenza e l'eredità culturale dei migranti costituisce un'importante garanzia dei diritti umani. In questa direzione l'artista irlandese Bryan McCormack nel 2016 ha avviato un progetto di arte concettuale, dal quale nasce l'associazione *Yesterday-Today-Tomorrow* (YTT), con l'obiettivo di dar voce ai migranti. L'artista e il suo team hanno visitato più di 35 centri

d'accoglienza, collaborando con migliaia di rifugiati e chiedendo loro di realizzare tre disegni: uno della loro vita passata, uno della loro vita presente e uno della loro vita immaginata nel futuro.

Dalla collaborazione tra l'associazione YTT e l'Università Roma Tre, è scaturito un percorso educativo-didattico con l'obiettivo di sensibilizzare gli alunni della scuola primaria ai diritti fondamentali dell'uomo e contrastare la formazione del pregiudizio etnico.

Il progetto, realizzato in classi quinte di scuola primaria, ha coinvolto 103 alunni, presso diversi istituti comprensivi romani: Artemisia Gentileschi, Stefanelli, Martellini, Salacone e l'Istituto San Giovanni Don Bosco.

Il percorso è stato suddiviso in sette incontri interdisciplinari che – a partire dall'esperienza personale degli alunni – hanno utilizzato il contatto mediato dai disegni, il contatto reale con un testimone privilegiato, l'empatia e il *perspective taking* attraverso metodologie centrate sugli studenti:

1) *I nostri yesterday-today-tomorrow*: realizzazione di tre disegni riferiti al proprio passato, presente e futuro. Discussione collettiva e compilazione di una scheda per descrivere quanto espresso nei disegni;
2) *Se fossi un bambino migrante…*: scheda delle conoscenze pregresse degli alunni in merito al fenomeno migratorio. Realizzazione dei tre disegni immaginando di essere un bambino migrante. Discussione collettiva e riflessione individuale scritta;
3) *Gli yesterday-today-tomorrow di un bambino migrante*: lavoro in gruppo per ricostruire le storie di vita di alcuni bambini della loro stessa età, partendo dai disegni raccolti dall'artista McCormack. Condivisione della storia ipotizzata, sviluppando una discussione collettiva e confronto con la storia reale di ciascun bambino migrante;
4) *Siamo tutti in movimento* (in due incontri): indagine per scoprire i luoghi d'origine di ogni alunno e dei suoi parenti. Co-

struzione di interviste da somministrare a parenti che hanno compiuto un'esperienza di migrazione. Condivisione delle interviste. Confronto tra le diverse storie di migrazione e tra quelle dei parenti con quelle dei rifugiati;

5) *Identità condivise*: giochi per decostruire e ricostruire la propria identità. Il primo chiede di rispondere alla domanda *Chi sei tu*, scrivendo la risposta su sei bigliettini. Un countdown porta ad accartocciare ogni volta un bigliettino diverso, fino a tenerne due. Riflessione su quali componenti devono abbandonare i migranti. Il secondo ricostruisce l'identità, chiedendo agli alunni di disegnare in una valigia ciò che porterebbero per affrontare un lungo viaggio;
6) *Il testimone*: un testimone privilegiato, un migrante, conduce un'attività con i bambini, coinvolgendoli nella propria esperienza e mostrando i propri disegni del passato, presente e futuro.

A conclusione degli incontri, è stata somministrata una scheda di verifica delle competenze acquisite. Per valutare l'efficacia di tale intervento educativo-didattico sulla riduzione del pregiudizio etnico, sono stati misurati pregiudizio inter-etnico esplicito e implicito (rispettivamente attraverso il Child-IAT e un'intervista strutturata, Pirchio et al., 2018), prima e dopo l'intervento nelle classi che hanno partecipato (sperimentali) e in classi di controllo. I risultati mostrano una riduzione significativa ($p=0,05$) del pregiudizio esplicito ed implicito dopo l'intervento solo nei bambini delle classi sperimentali, e non in quelle di controllo (Gabrielli et al., 2019).

4. Conclusioni

Tenendo in considerazione le *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012) – che identificano l'intercultura come il modello per consentire il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno – e la già citata *Via Italiana per la scuola interculturale e l'integrazione*

degli alunni stranieri, il percorso ha cercato di favorire la comprensione dei fenomeni migratori e delle differenze culturali, utilizzando disegni di bambini migranti della stessa età dei destinatari. In questo modo è possibile promuovere non solo un apprendimento conoscitivo ma anche emotivo dell'esperienza migratoria.

Riferimenti bibliografici

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Baron, A. S. (2015). Constraints on the development of implicit intergroup attitudes. *Child Development Perspective*, 9, pp. 50-54.

Batson, C. D., & Ahmad, N. Y. (2009). Using Empathy to Improve Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), pp. 141-177.

Batson, C. D., Chang, J., Orr, R., & Rowland, J. (2002). Empathy, Attitudes, and Action: Can Feeling for a Member of a Stigmatized Group Motivate One to Help the Group? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), pp. 1656-1666.

Bigler, R. S. & Liben, L. S. (1992). Cognitive mechanisms in children's gender stereotyping: Theoretical and educational implications of a cognitive-based intervention. *Child Development*, 63, pp. 1351-1363.

Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. *Advances in Child Development and Behavior*, 34, pp. 39-89.

Birtel M. D., & Crisp R. J. (2012). "Treating" prejudice: an exposure-therapy approach to reducing negative reactions toward stigmatized groups. *Psychological Science*, 23, pp. 1379-1386.

Blair, I. V. (2002). The Malleability of Automatic Stereotypes and Prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, 6(3), pp. 242-261.

Brown, R. (2010). *Prejudice. Its Social Psychology*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (Eds.). (2010). *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. London: Sage Publications Ltd.

Gabrielli, S., Maricchiolo, F., Catalano M.G., & Perucchini, P. (2019). Il progetto Yesterday-Today-Tomorrow: effetti di un percorso edu-

cativo per alunni di scuola primaria sul pregiudizio nei confronti dei migranti. *XXXII Congresso Nazionale, AIP, Sezione di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione,* Napoli, 23-25 settembre 2019.

Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132*(5),* pp. 692-731.

Hello, E., Scheepers, P., Vermulst, A., & Gerris, J. R. M. (2004). Association between educational attainment and ethnic distance in young adults: socialization by schools or parents? *Acta Sociologica*, 47, pp. 253-275.

MIUR - Ufficio Statistica e Studi (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, a.s. 2017/2018.

MIUR - Ufficio Statistica e Studi (2018). *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, a.s. 2016/2017.

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per la Scuola dell'Infanzia e il primo ciclo di istruzione*.

MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

MPI (1990). Circ 205/1990. *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*.

MPI (1989). Circ 301/89. *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*.

Nelson, T. D. (Ed.) (2009). *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.

Pirchio S., Passiatore Y., Panno A., Maricchiolo F., & Carrus G. (2018). A Chip Off the Old Block: Parents' Subtle Ethnic Prejudice Predicts Children's Implicit Prejudice. *Frontiers of Psychoogy*, 9, 110.

Ruble, D. N. & Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology*: Vol 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., 858-932). Hoboken, NJ: Wiley.

Turner, RN., Hewstone, M. & Voci, A., (2007). Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology.,* 93(3), pp. 369-388.

XXV.

Approcci culturali, politiche gestionali e pratiche organizzative per un'educazione inclusiva

Cultural approaches, management policies and organizational practices for an inclusive education

Marianna Piccioli
Università degli Studi di Firenze
Università di Vic – Università Centrale della Catalogna

abstract

Quali sono gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative che rendono inclusiva un'istituzione scolastica? Il contributo cerca di rispondere a questa domanda, anche attraverso la comparazione tra il sistema scolastico italiano e quello catalano, basandosi su tre quadri teorici: l'educazione inclusiva secondo l'approccio dei *Disability Studies*; l'autonomia e la *leadership* per l'inclusione; i processi di autovalutazione e automiglioramento come sviluppo inclusivo della scuola in relazione alla prospettiva proposta dall'*Index for Inclusion*. Dalla ricerca sul campo emerge che la legislazione di riferimento gioca un ruolo cruciale e la scuola deve riconquistare un pensiero pedagogico in cui pratiche organizzative e politiche di gestione siano fondate su basi culturali e valoriali inclusive.

What are the cultural approaches, management policies and organizational practices that make an educational institution an inclusive one? This is the question we try to answer with this investigation, using the comparative element between the Italian and the Catalan school systems. This work is based on three theoretical frameworks: inclusive education in coherence with the Disability Studies approach; autonomy and leadership for inclusion and the self-evaluation and self-improvement processes as an inclusive school development in accordance with the perspective proposed by the Index for Inclusion. Field

abstract

research reveals that the relevant legislation plays a crucial role and schools must regain a pedagogical thought in which organizational practices and management policies are based on inclusive cultural and value-based foundations.

Parole chiave: sviluppo inclusive della scuola; *Disability Studies*; *Index for Inclusion*; *Leadership* inclusiva.

Keywords: inclusive school development; Disability Studies; Index for Inclusion; inclusion management.

1. Introduzione

Quali sono gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative che rendono inclusiva un'istituzione scolastica? A questa domanda cerca di rispondere questo contributo, anche attraverso il confronto tra le pratiche inclusive sviluppate nel sistema scolastico italiano e in quello catalano. Il lavoro di ricerca, più ampio di quanto qui presentato, è stato condotto in accordo tra Università degli Studi di Firenze e Università di Vic, Università Centrale della Catalogna, provincia di Barcellona, Spagna; scelta derivata sia dalle salde relazioni esistenti con questa sede universitaria sia dall'approccio all'educazione inclusiva che questa propone.

La ricerca ha analizzato i processi gestionali maggiormente inclusivi considerando che «la scuola, per quanto complessa e condizionata dall'esterno, rimane fondamentalmente un dispositivo ragionevolmente governabile dalle intenzionalità dei soggetti che ne hanno in carico la conduzione» (Calvani, 2009, p. 95).

Il lavoro si è mosso su tre linee teoriche di riferimento, qui solo tratteggiate: l'educazione inclusiva in riferimento all'approccio dei *Disability Studies*; l'autonomia e la *leadership* pedagogica (Franceschini, 2011) per l'inclusione; i processi di autovalutazione e automiglioramento come sviluppo inclusivo della scuola, secondo la prospettiva proposta dall'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011).

2. La ricerca sul campo

È stato adottato un approccio *Mixed Methods* a disegno composto (Guest, 2013), con due studi uguali paralleli (Fig. 1), uno in Toscana e l'altro in Catalogna, ciascuno composto da tre sottostudi. Due hanno seguito un disegno sequenziale esplorativo secondo il modello per lo sviluppo di strumenti e il terzo un disegno convergente parallelo secondo il modello di triangolazione

convergente (Creswell, Plano Clark, 2017). I due studi paralleli hanno fornito i dati per una comparazione dei risultati emersi nei territori oggetto della ricerca.

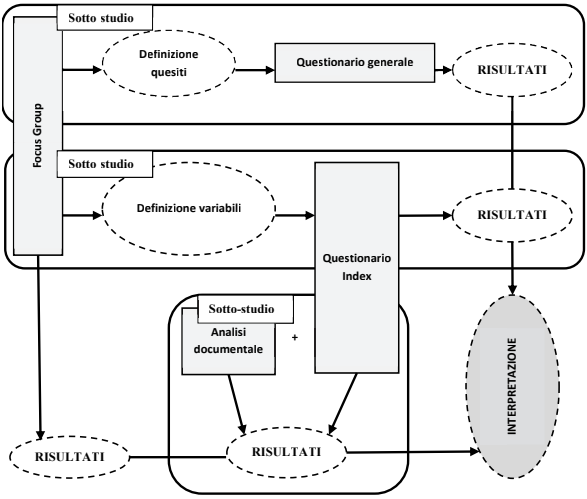


Fig. 1: Disegno della ricerca

La ricerca ha previsto sei fasi di cui qui saranno presentati i risultati del Sotto-studio 2, derivanti dalla somministrazione del Questionario 1. *Index for Inclusion*, (Q1.I).

I criteri etici che hanno guidato il lavoro sono ispirati all'approccio dei *Disability Studies* (Barton, 2011; Slee, 2001; D'alessio, 2015; Monceri, 2017) e volontà, partecipazione e riservatezza degli aderenti sono state garantite e tutelate in ogni fase del processo.

Il campione non probabilistico delle scuole aderenti si è costituito a seguito della scelta volontaria di 25 istituzioni scolastiche, quante i *focus group* effettuati. Il numero di scuole è sceso a 22 per la compilazione del Q1.I e a 9 per l'intera ricerca.

Dopo l'analisi dei risultati dei 25 *focus group*, la prima indicazione emersa riguarda lo strumento da utilizzare: il Q1.I propo-

sto da Booth e Ainscow (2011) con edizione italiana curata da Dovigo (2014), nella consapevolezza che il Q1.I sarebbe stato usato collocandosi soltanto nella prima fase del ciclo dell'uso dell'*Index* ma con la giustificazione che, secondo gli stessi autori, non esista un modo giusto per usarlo.

La scelta deriva anche da alcune considerazioni: far conoscere questo strumento e soprattutto il quadro valoriale cui si riferisce; preferire uno strumento già ampiamente in uso in ambito internazionale invece di costruirne uno nuovo; avere un riferimento internazionale conosciuto e praticato in Catalogna; stimolare una prima riflessione sulle tematiche introdotte dall'*Index*.

Dai *focus group* è emersa l'idea di somministrare il questionario a tutti gli attori coinvolti nei processi decisionali e di progettazione dell'istituto e sono state inserite alcune variabili per la successiva analisi dei dati e 2 domande aperte, limitando la lunghezza delle risposte:

– le tre cose che mi piacciono di più nella gestione inclusiva di questa scuola;
– le tre cose che vorrei cambiare nella gestione inclusiva di questa scuola.

Lo studio catalano ha seguito le stesse fasi, modalità e procedure di quello toscano, precedute da: approfondimento delle normative scolastiche per l'inclusione; acquisizione di un livello di conoscenza della lingua catalana che consentisse la conduzione diretta dei *focus group*; adattamento e traduzione degli strumenti già definiti durante lo studio toscano. È stato individuato come criterio di ammissibilità per una comparazione dei risultati l'essere scuole inclusive, cioè che accolgano alunni con disabilità abitualmente destinati a scuole speciali.

Il campione non probabilistico a campionamento a scelta ragionata ha compreso 7 scuole delle 4 province catalane, di cui una non ha poi partecipato e una ha effettuato solo il *focus group*.

3. Risultati emersi

Il Q1.I è stato compilato in Toscana da 1837 rispondenti, numero ridotto a 1826 dopo la pulizia dei dati (Tab. 1).

Ruolo all'interno della scuola	Frequenza	Percentuale
Assistente Amministrativo	63	3,5
Collaboratore Scolastico	114	6,2
Dirigente Scolastico	13	0,7
DSGA	8	0,4
Educatore (assistente all'autonomia e alla comunicazione)	9	0,5
Insegnante curricolare	931	51,0
Insegnante di sostegno	188	10,3
Rappresentante dei genitori (Consiglio di classe, interclasse, intersezione)	431	23,6
Rappresentante dei genitori nel Consiglio di Circolo/Istituto	69	3,8
Totale	1826	100,0

Tab. 1: Composizione campione toscano

Degli 82 questionari compilati in Catalogna, 80 sono stati analizzati dopo la pulizia dei dati e il campione risulta distribuito secondo l'andamento di quello toscano.

Per ciascun indicatore è stata eseguita un'analisi descrittiva, è stato effettuato il "calcolo della media di inclusività" (Demo, 2017) dopo aver trasformato in una scala *Likert* i riferimenti qualitativi del Q1.I per poter ordinare i singoli indicatori in relazione alla media di inclusività ottenuta, inoltre è stata individuata la deviazione standard per ciascun indicatore per poter apprezzare se esistono categorie di personale che ottengono un livello medio di inclusività che si discosta significativamente dalla media di *item*.

Nonostante la diversa normativa scolastica sull'educazione inclusiva, il livello medio di inclusività del campione catalano non si discosta significativamente da quello toscano e non si registrano significativi discostamenti tra i vari sottocampioni.

Se ne registrano invece in alcuni *item* di due sezioni diverse del questionario per il sotto-campione del personale assistente amministrativo delle scuole toscane (Tab. 2 e 3).

Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità									
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Famiglie	Personale Amministrativo	Collaboratori scolastici	Educatori	Dirigenti scolastici
3	Gli alunni si aiutano l'un l'altro	3,01	0,813	3,07	3,10	1,62	2,89	3,22	2,69
4	Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente	3,16	0,711	3,20	3,19	2,38	3,10	3,56	3,31

Tab. 2: Analisi per sotto-campione, Sezione A.1

Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento									
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Famiglie	Personale Amministrativo	Collaboratori scolastici	Educatori	Dirigenti scolastici
1	Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni	3,25	0,954	3,49	3,00	1,94	2,80	3,78	3,31
2	Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni	3,26	0,920	3,45	3,12	1,93	2,87	3,44	2,92
3	Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica	3,27	0,983	3,48	3,10	1,89	2,87	2,89	3,08

4	Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento	3,23	0,953	3,42	3,16	1,73	2,81	2,67	2,85
5	Gli alunni apprendono in modo cooperativo	3,02	0,977	3,16	3,01	1,73	2,62	2,78	2,62
6	Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone	2,94	1,132	3,15	2,75	1,58	2,54	2,89	2,62
7	La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni	3,00	1,066	3,19	2,85	1,87	2,59	2,89	2,69
8	La disciplina è basata sul rispetto reciproco	3,38	0,880	3,53	3,28	2,46	2,98	3,11	3,54
12	Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno	2,75	1,254	2,86	2,85	1,41	2,15	2,22	2,31
13	Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni	3,07	1,139	3,21	2,97	1,92	2,81	2,33	3,69

Tab. 3: Analisi per sotto-campione, Sezione C.2

Di maggior interesse risulta la comparazione tra i due campioni della media di inclusività ottenuta per ciascun indicatore e l'ordine conseguente che gli indicatori hanno acquisito. Facendo questa operazione e prendendo a riferimento i primi 5 per ogni sezione, si nota che, nella maggior parte dei casi, gli indicatori

coincidono potendo quindi ipotizzare che gli indicatori risultanti possano considerarsi i punti di forza di una scuola che voglia essere inclusiva.

Gli approcci culturali che rendono una scuola inclusiva possono essere quindi rappresentati dagli indicatori espressi dai due campioni compresi tra i primi 5 nell'ordine di media di inclusività ottenuta (Appendice, Tab. 4 e Tab. 5); la Tab. 6 e la Tab. 7 (Appendice) riportano le politiche che rendono una scuola inclusiva e la Tab. 8 e la Tab. 9 (Appendice) indicano invece le pratiche che la rendono tale.

Dall'analisi delle due domande finali del Q1.I emerge che nel campione toscano:

- c'è preoccupazione per il rischio di "bessizzazione" (Bocci, 2016) ritenuta legittima per garantire e tutelare i diritti degli alunni, garantire e tutelare i docenti dall'aumento al ricorso di azioni vertenziali da parte delle famiglie riguardo la valutazione e far emergere prassi consolidate all'interno della scuola primaria;
- l'uso del termine 'inclusione' piuttosto che 'integrazione' è considerato una questione di natura linguistica con poche ricadute nella pratica scolastica;
- le azioni gestionali indicate sono tutte ascrivibili al quadro normativo e questo sembra essere un punto d'orgoglio in quanto sempre sottolineato;
- la codifica dei processi inclusivi è avvenuta nei gruppi previsti dalla normativa con la produzione della relativa documentazione e l'autonomia scolastica ha permesso di utilizzare le Funzioni Strumentali per gestire le azioni progettate affiancate da numerosi referenti, uno per ogni categoria di alunni.

Anche il campione catalano sottolinea che le azioni gestionali sono tutte ascrivibili al quadro normativo lamentando il fatto che le azione delle scuole sono subordinate alle decisioni prese dagli psicopedagogisti della *Generalitat*.

Il termine 'inclusione' viene riferito alla capacità della scuola di portare a termine l'azione educativa con tutti gli studenti iscritti anche se i docenti non si sentono adeguatamente formati per insegnare agli alunni con disabilità presenti da poco nei contesti ordinari.

Il campione catalano sottolinea che tutte le figure educative e di assistenza partecipano ai processi decisionali che seguono percorsi partecipativi democratici fino ad essere ratificati nel *Claustre*, organismo paragonabile al nostro collegio docenti. Tutti i processi gestionali sono però subordinati alla compatta indicazione che vede nella didattica in aula l'elemento chiave per favorire l'inclusione.

4. Riflessioni e conclusioni

Lo sviluppo dell'educazione inclusiva in Italia ha portato il nostro Paese ad optare, ormai da più di quarant'anni, per la piena inclusione degli alunni con disabilità in classi e contesti ordinari; nel territorio catalano invece, anche le novità introdotte mantengono un percorso di separazione e di esclusione.

La ricerca sul campo fornisce, senza pretesa di esaustività, elementi indicativi per cui approcci culturali, politiche gestionali e pratiche organizzative delle scuole campione si riferiscono al concetto di integrazione essendo però poste all'interno di un processo di sviluppo inclusivo. La direzione verso cui dirigere tale sviluppo non sembra essere consapevolmente e intenzionalmente rivolta verso il concetto di inclusione, ma resta inserita all'interno di un processo di miglioramento continuo potenzialmente infinito.

In entrambe le realtà la normativa di riferimento gioca un ruolo cruciale, passando da poter essere considerata come leva per la tutela dei diritti alla piena inclusione degli alunni con disabilità in Italia, a motivo di esclusione e separazione degli stessi in Catalogna, con il rischio di consolidare un approccio medico-

individuale legato a classificazioni e interventi specializzati in entrambi i territori. La normativa sembra costringere le scuole a dover rispettare processi, procedure e prassi che riconducono gli alunni che incontrano più barriere per l'apprendimento alle varie categorie classificatorie adottate e l'esigenza di rispettare le indicazioni non lascia spazio ad alternative culturali, gestionali e organizzative.

Quello che sembra emergere è la necessità che le scuole si riapproprino di un pensiero pedagogico che basa le pratiche organizzative e le politiche gestionali su solide basi culturali e valoriali.

Appendice

Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
Ciascuno è benvenuto	3,51	Tothom és benvingut	3,66
Il personale coopera	3,22	L'escola promou la comprensió de les relacions entre persones, a tot el món	3,43
Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente	3,16	El personal i els alumnes es respecten mútuament	3,34
La scuola stimola a capire le relazioni tra persone, ovunque nel mondo	3,15	El personal coopera	3,31
La scuola è un modello di cittadinanza democratica	3,12	Els alumnes s'ajuden uns als altres	3,30

Tab. 4: Primi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione A.1.)

Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
La scuola promuove il rispetto dei diritti umani	3,51	L'escola s'oposa a totes les formes de discriminació	3,65
La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie	3,40	L'escola promou les interaccions no violentes i la resolució de les controvèrsies	3,64
L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	3,35	L'escola promou el respecte dels drets humans	3,54
La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta	3,33	L'escola encoratja els menors i adults a sentir-se bé amb si mateixos	3,49
La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi	3,28	L'escola contribueix a promoure la salut dels menors i dels adults	3,45

Tab. 5: Primi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione A.2.)

Dimensione B. Creare politiche inclusive – B.1. Sviluppare la scuola per tutti			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale	3,46	L'escola promou l'acollida de tots els alumnes de la comunitat local	3,51
Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio	3,45	S'ajuda als alumnes nous a estar ambientats de la millor manera possible	3,43
Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni	3,20	Les classes i els grups s'organitzen de forma imparcial per donar suport i afavorir l'aprenentatge de tots els alumnes	3,36
La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone	3,10	L'escola emprèn un procés de desenvolupament participatiu	3,06
La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato	2,99	L'escola prepara les pròpies estructures perquè siguin físicament accessibles a totes les persones	3,05

Tab. 6: Primi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione B.1.)

Dimensione B. Creare politiche inclusive – B.2. Organizzare il sostegno alla diversità			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
Il bullismo viene contrastato	3,27	S'oposa a l'assetjament	3,71
Gli ostacoli rispetto all'accesso e alla frequenza della scuola vengono ridotti	3,03	L'ús de les mesures disciplinàries s'intenta reduir tant com sigui possible	3,29
La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive	2,99	Es redueixen els obstacles a l'accés i l'assistència a l'escola	3,26
Le pressioni al ricorso a misure disciplinari vengono contenute il più possibile	2,97	L'escola assegura que les polítiques adreçades a les necessitats educatives especials siguin inclusives	3,22
Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curricolo	2,96	L'escola dóna suport a la continuïtat educativa dels alumnes seguits des dels serveis socials	3,15

Tab. 7: Primi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione B.2.)

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – C.1. Costruire curricoli per tutti			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre	2,96	Els alumnes aprenen la importància de la salut i les relacions	3,14
Gli alunni si appassionano alla lettura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali	2,93	Els alumnes aprenen la importància de la comunicació i de les tecnologies de la comunicació	3,14
Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni	2,91	Els alumnes s'apassionen per la lectura, l'art i la música i donen vida a creacions personals	3,09
Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione	2,80	Els alumnes estudien la Terra, el sistema solar i l'univers	3,07
Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo	2,79	Els alumnes estudien la vida en l'ambient terrestre	3,03

Tab. 8: Primi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione C.1.)

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – C.2. Coordinare l'apprendimento			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
La disciplina è basata sul rispetto reciproco	3,38	S'encoratja als alumnes a tenir confiança en les pròpies capacitats de reflexió crítica	3,38
Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica	3,27	La disciplina està basada en el respecte mutu	3,37
Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni	3,26	Les activitats d'aprenentatge estimulen la participació de tots els alumnes	3,30
Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni	3,25	S'implica activament els alumnes en el seu propi aprenentatge	3,24
Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento	3,23	El personal de suport afavoreix l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes	3,21

Tab. 9: Primi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione C.2.)

Riferimenti bibliografici

Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, pp. 63-76.

Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci et al. (eds.), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-69). Lecce-Brescia: Pensa MutiMedia.

Booth, T., Ainscow, M. et al. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Calvani, A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Modelli per una scuola efficace*. Trento: Erickson.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: Sage publications.

D'Alessio, D. (2015). La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(3), pp. 243-250.

Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.

Dovigo, F. (Ed.). (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola.* Roma: Carocci Faber.

Franceschini, G. (2011). Formazione, produzione, consumo e professionalità educative. In G. Franceschini, R. Russo (Eds.), *Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito* (pp. 21-70). Pisa: ETS.

Guest, G. (2013). Describing Mixed Methods Research. An Alternative to Typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), pp 174-151.

Monceri, F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.

Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research. The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), pp. 167-177.

XXVI.

Indagine pilota per l'adattamento italiano dell'*Intercultural Sensitivity Inventory*

Pilot survey for the Italian adaptation of the *Intercultural Sensitivity Inventory*

Giuseppe C. Pillera
Università degli studi di Catania

abstract

Il contributo – parte di un più ampio lavoro di ricerca legato al Master per docenti e dirigenti *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, presso l'Università di Catania – riporta i risultati di uno studio pilota finalizzato all'adattamento italiano dell'*Intercultural Sensitivity Inventory* (Bhawuk & Brislin, 1992), test basato su scenario che valuta la sensibilità interculturale come adattabilità, apertura mentale e flessibilità. Lo studio ha utilizzato un campione di convenienza di 40 soggetti, differenti per sesso, età, titolo di studio, professione. Similmente all'originale, la validità dell'adattamento è stata testata attraverso un'analisi di correlazione tra il punteggio ottenuto nel test ed alcune variabili considerate indipendenti, mentre l'attendibilità mediante calcolo dell'alfa di Cronbach.

This paper – which is part of a wider research work related to the Master's degree for teachers and school leaders *Organization and management of schools in multicultural contexts*, at the University of Catania – reports the results of a pilot study aimed at the Italian adaptation of the *Intercultural Sensitivity Inventory* (Bhawuk & Brislin, 1992), a scenario-based test that assesses intercultural sensitivity as adaptability, open-mindedness and flexibility. The study used a convenience sample of 40 Italian subjects, different for sex, age, qualification and profession. As the original, the validity of the adaptation was tested

abstract

through a correlation analysis between the test score obtained and some independent variables, while the reliability by calculating Cronbach's alpha.

Parole chiave: competenza interculturale; sensibilità interculturale; ICSI; adattamento test.

Keywords: intercultural competence; intercultural sensitivity; ICSI; test adaptation.

1. Stato dell'arte e contesto della ricerca

A partire dalla metà degli anni '90 del secolo scorso, una vasta letteratura internazionale, prevalentemente di matrice nordamericana, ha contribuito a sviluppare numerosi strumenti di valutazione della competenza interculturale (CI), con svariate applicazioni professionali (mobilità studentesca, servizi sociosanitari, management…). Essi presentano notevoli differenze non solo in relazione a contesto di costruzione e testing, campioni, modalità e risultati di validazione (Matsumoto & Hwang, 2013) ma anche rispetto al costrutto, di volta in volta identificato come adattabilità transculturale, sensibilità, alfabetizzazione, comunicazione, efficacia interculturali, intelligenza culturale, competenza globale. Sebbene gli indicatori utilizzati siano quasi sempre riconducibili a tre macroaree – cognitiva, affettiva e comportamentale – e nonostante la frequente rilevazione di fattori quali flessibilità mentale ed empatia (Matveev & Yamazaki Merz, 2014), l'articolazione variabile delle dimensioni di volta in volta prese in considerazione rispecchia la complessità poliedrica e polisemica racchiusa dal concetto di CI.

Lavorando alla valutazione della CI dei docenti scolastici della rete FAMI (Fondo Asilo Migrazione Integrazione), nell'ambito del corso di formazione *Contesti scolastici multiculturali: ricerca-azione e progettualità educativo-didattica per l'intercultura* presso l'Università di Catania (azione di disseminazione del Master FAMI per docenti e dirigenti), si è presto palesato che al ricco panorama internazionale appena tratteggiato fa eco un vuoto quasi totale nel contesto italiano, finanche nella traduzione di strumenti esistenti (con eccezione di Leone et al., 2005). Questo lavoro, che vuole rappresentare un contributo per colmare tale *gap*, riporta i risultati di una prima sperimentazione finalizzata all'adattamento italiano dell'*Intercultural Sensitivity Inventory* (ICSI) di Bhawuk e Brislin (1992), un test di 46 item sulla sensibilità interculturale.

2. Sensibilità Interculturale e ICSI

Basato sulla letteratura disponibile sull'aggiustamento e l'adattamento culturale, sulle differenze culturali nei valori legati al lavoro (Hofstede, 1980) e su precedenti lavori su incidenti critici nella formazione interculturale (Triandis et al., 1988), l'ICSI è uno strumento utile per esaminare le conoscenze delle persone sull'efficacia del loro comportamento quando si relazionano con altre culture, il livello di apertura mentale verso le differenze negli incontri interculturali e la flessibilità nell'adottare usanze non familiari che riflettono le norme altrui. Più nello specifico, l'ICSI misura l'abilità nel modificare il proprio comportamento in maniera culturalmente appropriata quando ci si muove da una cultura a un'altra.

La scelta di adattare l'ICSI poggia su tre motivazioni, la cui esplicitazione permette di descrivere più nel dettaglio le principali caratteristiche dello strumento.

1. Ampiezza del costrutto. Bhawuk e Sakuda (2009) sottolineano che la sensibilità interculturale è un processo di apprendimento che coinvolge aspetti cognitivi, affettivi e comportamentali: a livello cognitivo ciascuno riconosce e valuta le differenze culturali sulla base dei propri valori e credenze; a livello affettivo generalmente si esprime interesse nel capire e sperimentare le differenze culturali, anche se ciò può causare disagio ed emotività; a livello comportamentale ciascuno formula risposte culturalmente appropriate in base alla propria esperienza culturale.
2. Originalità delle modalità di indagine. Tutte le domande sono formulate cercando di catturare comportamenti piuttosto che attitudini o tratti; inoltre, la proiezione in uno scenario facilita l'autovalutazione della competenza non come costrutto astratto ma come "sapere in pratica", offrendo così un potente stimolo al decentramento cognitivo: e difatti, la compilazione delle prime due batterie, identiche, richiede uno sfor-

zo di immaginazione nel pensarsi prima in una situazione di vita e lavoro negli Stati Uniti (cultura individualista, item 1-16), poi in Giappone (cultura collettivistica, item 17-32). La terza batteria, infine, è incentrata sulle dimensioni della flessibilità (item 1, 2, 4, 5, 12, 13, 14) e dell'apertura mentale (item 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11).

3. Rapidità di scoring. La scala utilizzata è una Likert a 7 passi (da *estremamente d'accordo* a *molto fortemente in disaccordo*). Nelle prime due batterie i 16 item sono divisi in due tipologie ("I" per individualismo e "C" per collettivismo), in riferimento alla cultura dove il comportamento indicato nella domanda è maggiormente appropriato. L'attribuzione del punteggio più alto sulla scala è basata sull'assunto che una persona culturalmente adattabile risponderà agli item "I" con maggiore accordo e agli item "C" con maggiore disaccordo quando immagina di vivere in una società individualista; viceversa quando immagina di vivere in una società collettivista. Nella terza batteria, il rispondente riceve un punteggio più alto se mostra accordo con gli item "A" e disaccordo con gli item "D". Il punteggio finale (QS) è determinato dalla media dei punteggi delle prime due batterie, sommata ai punteggi ottenuti nella terza (Bhawuk & Sakuda, 2009).

Bhawuk e Brislin (1992) sperimentarono lo strumento su due campioni (46 studenti di master e 93 laureati), verificando la validità di costrutto mediante EFA e la validità ecologica tramite analisi di correlazione tra QS e variabili indipendenti. Inoltre, il risultato della profilazione di un sotto-campione sulla base della qualità delle interazioni interculturali osservate si dimostrò associato al QS. Alcuni anni dopo, Bhawuk (1998) testò nuovamente la validità ecologica su 102 studenti con un disegno a 4 gruppi: due dei tre gruppi sperimentali, che avevano seguito un corso di formazione interculturale, ottennero nell'ICSI punteggi significativamente più alti del gruppo di controllo.

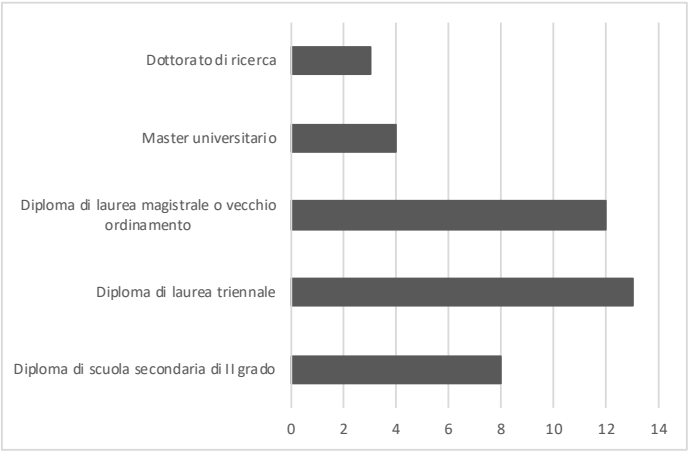
3. Metodologia e campione

Il piano di lavoro per l'adattamento italiano dell'ICSI si articola in 7 punti, di cui solo i primi 4 trattati in questo contributo:

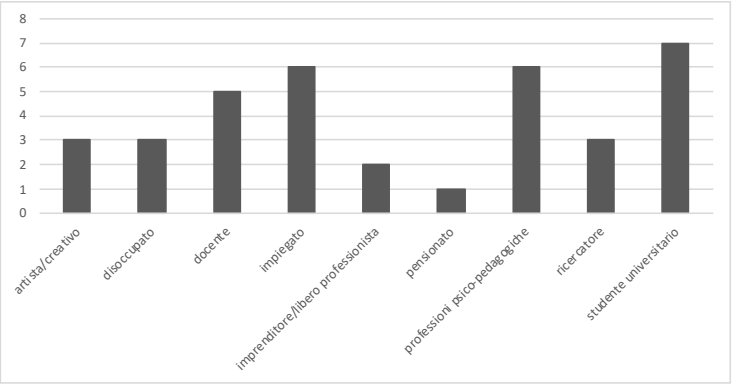
I. prima traduzione (v. 0.1);
II. somministrazione pilota;
III. 1° studio di validazione;
IV. revisione linguistica e adattamento (v. 0.2);
V. somministrazione a docenti corso FAMI;
VI. 2° studio di validazione;
VII. 2° revisione linguistica e adattamento (v. 1).

Il campione di convenienza dello studio pilota è rappresentato da 40 soggetti con età media di 38 anni (25-70), di cui 26 femmine (65%) e 14 maschi (35%). Titolo di studio e professione dei rispondenti sono illustrati rispettivamente nei grafici 1 e 2.

Sulla falsariga della procedura di validazione originaria, l'attendibilità dell'adattamento è stata verificata mediante calcolo di α di Cronbach, mentre la validità esterna attraverso analisi di correlazione tra il QS e: a) variabili considerate indipendenti, quali esperienza all'estero (durata del soggiorno estero più lungo), lingue conosciute (variabile originale suddivisa in n. di lingue comprese e parlate), propensione per la cucina straniera (variabile originale tripartita: piacere nel provare la cucina straniera all'estero e in Italia, abilità nel cucinare piatti stranieri); b) il punteggio ottenuto dalla profilazione di un sotto-campione di 32 soggetti (conoscenti personali) in base ai criteri seguiti nella validazione originaria (le persone con cui il soggetto interagisce sono felici dell'interazione; il soggetto stesso è felice quando interagisce con persone di altre culture; quando l'interazione coinvolge il lavoro con persone di altre culture, il soggetto porta avanti i propri compiti efficacemente; il soggetto non è stressato dall'interazione interculturale).



Graf. 1: Distribuzione del campione per titolo di studio



Graf. 2: Distribuzione del campione per professione

4. Risultati dell'analisi e discussione

Il nostro campione, come quello della validazione originale, non permette di identificare un'associazione tra punteggio ottenuto e sesso (tab. 1), mentre quella inversa con l'età, seppur debole, appare significativa (tab. 2).

	QS-1: 57-69	QS-2: 70-81	Tot.
Femmine	14	12	26
Maschi	9	5	14
Tot.	23	17	

Tab. 1: Tabella di contingenza della variabile sesso incrociata con il QS dicotomizzato

Rispetto alla verifica di validità ecologica, in linea con Bhawuk e Brislin (1992), gli anni vissuti all'estero e la propensione a provare cibi stranieri sono positivamente associati con il QS; di contro, a differenza di quanto segnalato nella validazione originaria, il QS correla anche con il numero di lingue conosciute, comprese ma soprattutto parlate (tab. 2). Per i 32 soggetti profilati secondo i suddetti quattro criteri, la correlazione tra QS e risultato della profilazione è significativa a livello 0,01 (a due code) con ϱ di Pearson = 0,64 e τ_b di Kendall = 0,54.

	τ_b (Kendall)	ρ_s (Spearman)	ρ (Pearson)
Età	-,22	-,30	-,35*
Titolo di studio	,15	,19	,20
L2 comprensione	,29*	,39*	,38*
L2 produzione	,41**	,51**	,52**
Durata soggiorno estero più lungo	,37**	,46**	,52**
Propensione a provare cucina straniera all'estero	,24	,31*	,31
Propensione a provare cucina straniera in Italia	,40**	,51**	,51**
Propensione a cucinare piatti stranieri	,36**	,48**	,53**

Tab. 2: Confronto di tre indici di associazione tra variabili indipendenti e QS. Correlazione significativa a livello 0,01 o 0,05* (a 2 code)**

Quanto alla verifica di attendibilità, nella versione completa della scala (SC) α di Cronbach risulta pari a 0,61, sensibilmente inferiore a quella ottenuta nella validazione originale a due campioni (0,80-0,82). Tuttavia cinque tra gli item non significativamente associati al punteggio totale (6, 10 e 12 in batterie I/II; 1 e 12 in batteria III), se eliminati (scala ridotta: SR), aumentano notevolmente i valori del test di affidabilità (tab. 3).

		N. item	α di Cronbach	α basata su item standardizzati
Batteria I-II	SC	32	,34	,35
	SR	26	,58	,55
Batteria III	SC	14	,60	,61
	SR	12	,70	,73
Globale	SC	15	,61	,64
	SR	13	,70	,74

Tab. 3: Verifica di attendibilità della traduzione completa della scala (SC) e di una versione ridotta di 5 item (SR). Casi validi: 40 su 40

5. Conclusioni

Con le dovute cautele imputabili all'esiguità del campione, possiamo concludere che lo studio pilota di validazione della traduzione italiana dell'ICSI conduce a risultati positivi sulla validità esterna e restituisce valori discreti, sebbene inferiori all'originale, quanto all'attendibilità, che tuttavia migliora sensibilmente eliminando cinque tra gli item non significativamente correlati con il QS.

Infine, anche grazie ai suggerimenti dei partecipanti al pilota, raccolti in domande aperte, abbiamo realizzato:

– una più precisa spiegazione introduttiva alla doppia operazione di immedesimazione;
– un miglioramento della traduzione, con ricorso a consulenza linguistica;
– l'adattamento di un item (11 in batteria I/II), per renderlo maggiormente fruibile nel contesto professionale della futura sperimentazione.

Il risultato del lavoro è illustrato nelle tabelle a seguire, dove sono indicati in corsivo gli item di cui si prospetta l'eliminazione nella versione definitiva dello strumento.

1	I	Quando sono in disaccordo all'interno di un gruppo, preferisco che permanga un conflitto nel gruppo, piuttosto che cambiare la mia posizione su questioni importanti.
2	C	Offrirei il mio posto in autobus al mio capo.
3	I	Preferisco essere diretto e franco quando ho a che fare con le persone.
4	C	Mi piace sviluppare relazioni a lungo termine con le persone con le quali lavoro.
5	C	Sono molto modesto quando parlo dei traguardi raggiunti.
6	I	Quando faccio regali a persone la cui collaborazione mi serve nel lavoro, sento di indulgere in comportamenti discutibili.
7	C	Se voglio che un mio subordinato svolga un compito, dico a questa persona che sono i miei superiori che lo vogliono.
8	C	Preferisco dare opinioni che aiutino le persone a salvare la faccia, piuttosto che dichiarare apertamente la verità.
9	I	Dico "No" in maniera diretta quando è necessario.
10	C	Definisco lo status di un'altra persona prestando attenzione al nome, al sesso, all'età e ad altre caratteristiche demografiche.
11	I	Per aumentare le vendite, annuncerei che il venditore con le vendite più alte riceverà il premio "Miglior venditore" / Per migliorare i voti, annuncerei che l'alunno con i voti più alti riceverà il premio "Studente Modello".
12	C	Mi piace essere emotivamente vicino alle persone con le quali lavoro.
13	I	È importante sviluppare una rete di persone nella mia comunità che possano aiutarmi quando ho compiti da svolgere.
14	I	Mi piace sentire di essere considerato di pari valore ai miei superiori.
15	C	Mostro rispetto verso i rappresentanti delle autorità con i quali interagisco.
16	C	Se voglio che una persona svolga un determinato compito, cerco di mostrare in che modo l'attività andrà a vantaggio di altri nel gruppo di quella persona.

Tab. 4: ICSI italiano v. 0.2: batteria I/II

1	D	Quando sono all'estero, valuto le situazioni con la stessa rapidità di quando vivo nel mio Paese.
2	D	Trovandomi all'estero, mi arrabbierei se non ricevessi un'e-mail o una telefonata da amici cari per più di un mese.
3	A	Se le condizioni igieniche fossero accettabili, non sarebbe un problema che i miei figli mangiassero cibo locale a scuola, vivendo in un altro Paese.
4	D	Non mi piace ricevere in casa visitatori non annunciati.
5	D	Non mi piacciono gli agenti doganali che mettono le mani nel mio bagaglio all'aeroporto.
6	A	Abbiamo tutti il diritto di avere credenze diverse su Dio e sulla religione.
7	D	Non mi piace incontrare stranieri.
8	D	È insolito per le persone mangiare i cani.
9	A	Decoro la mia casa o il mio ufficio con artefatti provenienti da altri Paesi.
10	D	I matrimoni tra persone di diverse culture sono sbagliati.
11	D	Il posto di una donna, veramente, è a casa.
12	D	Non permetterei ad un mio subalterno di promuovere suo nipote se c'è qualcuno di poco migliore di lui. La persona che è migliore deve essere promossa a tutti i costi.
13	D	L'influenza della Cina sta minacciando l'identità nazionale di molti Paesi asiatici.
14	D	Quando sono all'estero, trascorro la maggior parte del mio tempo libero con connazionali.

Tab. 5: ICSI italiano v. 0.2: batteria III

Riferimenti bibliografici

Bhawuk, D.P.S. (1998). The role of culture theory in cross-cultural training: A multimethod study of culture-specific, culture-general, and culture theory-based assimilators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, pp. 630-655.

Bhawuk, D.P.S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, pp. 413-436.

Bhawuk, D.P.S., & Sakuda, K.H. (2009). Intercultural Sensitivity for Global Managers. In Moodian, M.A. (ed.), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations* (pp. 255-267). Thousans Oaks, CA: SAGE Publications.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequence: International differences in work related values*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Leone, L., Van der Zee, K.I., van Oudenhoven, J.P., Perugini, M., & Ercolani, A.P. (2005). The cross-cultural generalizability and validity of the Multicultural Personality Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 38, pp. 1449-1462.

Matsumoto, D., & Hwang, H.C. (2013). Assessing Cross-Cultural Competence: A Review of Available Tests. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), pp. 849-873.

Matveev, A.V., & Merz, M.Y. (2014). Intercultural competence assessment: What are its key dimensions across assessment tools? In Jackson, L.T.B., Meiring, D., Van de Vijver, F.J.R., Idemoudia, E.S., Gabrenya Jr., W.K. (Eds.), *Toward sustainable development through nurturing diversity: Proceedings from the 21st International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology* (pp. 123-135). http://scholarworks.gvsu.edu

Triandis, H.C., & Brislin, R., Hui, C. (1988). Cross-cultural training across the individualism-collectivism divide. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, pp. 269-289.

XXVII.

Un nuovo strumento di autoriflessione sulla qualità dell'inclusione nei nidi e nelle sezioni "primavera"

A new self-reflection tool for the quality of inclusion in the nursery school and in the "spring" sections

Nicoletta Rosati
Università Lumsa Roma

abstract

Il contributo intende presentare il lavoro di adattamento e di prima applicazione di un "nuovo" strumento di rilevazione del livello di inclusione nel contesto educativo del nido. Lo strumento a cui si fa riferimento nasce all'interno del progetto europeo "Inclusive Early Childhood Education", al quale l'autrice di questo contributo ha partecipato. Il *Self-Reflection Tool*, questo il nome dello strumento di auto-riflessione, è stato realizzato dagli esperti pensando alle caratteristiche inclusive di accoglienza, insegnamento e apprendimento proprie della scuola dell'infanzia. Nell'ottica, però, della creazione di un sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni è sembrato opportuno alla scrivente proporre un possibile adattamento dello strumento al contesto educativo e didattico del nido e delle sezioni "primavera". Gli esiti di questa prima indagine propendono per la validità dello strumento di auto-riflessione nel contesto dei servizi alla prima infanzia ai fini di una riflessione comune e partecipata degli educatori sul proprio stile inclusivo di educazione.

This contribution aims to present the adaptation and first application of a "new" tool for identifying the level of inclusion in the educational context of nursery school. This tool was created as part of the European project "Inclusive Early Childhood Education", in which the author of this contribution

abstract

participated as an expert "The Self-Reflection Tool," as it is called, was created by experts whose focus was on the inclusive features of acceptance, teaching and learning in kindergarten. In view of the creation of an integrated educational system from birth to six years it seemed, however, appropriate to the writer to produce a possible adaptation of the tool for the educational and didactic context of the nursery school and the "spring" sections. The results of this first survey suggest the validity of the tool for a common and participatory reflection of the educators on their inclusive methods of education.in early childhood educative services.

Parole chiave: partecipazione; nido; inclusione; autoriflessione.

Keywords: participation; nursery school; inclusion; self-reflection.

1. Introduzione

Lo "Strumento di Auto-riflessione" o "Self-Reflection Tool" è un nuovo strumento per promuovere, riflettere e valutare le politiche e le pratiche inclusive di qualità nelle scuole dell'infanzia. Nasce e viene sviluppato nell'ambito del progetto "Inclusive Early Childhood Education" (IECE) che, dal 2015 al 2017, è stato portato avanti da un gruppo di ricercatori di trentadue paesi europei incaricati dalla *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*; tra questi anche l'autrice di questo contributo.

L'obiettivo generale del progetto europeo era quello di identificare, analizzare e promuovere le variabili predittive di un insegnamento inclusivo di alta qualità, nell'infanzia, per tutti i bambini (European Agency, 2017a). Lo Strumento di autovalutazione nasce come questionario di autoriflessione sui contesti educativi per l'infanzia con lo scopo di guidare le osservazioni dei ricercatori nell'analisi di alcune *best practice* relizzate nelle scuole dell'infanzia di otto dei trentadue paesi partecipanti (European Agency, 2016; 2017).

Durante gli incontri con educatori e insegnanti delle scuole coinvolte nel progetto, lo strumento è stato affinato e trasformato in una specie di "index" per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2008) ad uso esclusivo della scuola dell'infanzia. Durante la validazione della versione italiana dello Strumento, l'autrice di questo contributo matura la convinzione che tale questionario possa essere adattato alla realtà educativa del nido e delle sezioni primavera, nell'ottica del sistema integrato di educazione e di istruzione di cui al D.L.13 luglio 2015, n. 107. Questo contributo descrive la prima indagine esplorativa sull'applicazione dello "Strumento di auto-riflessione in alcuni nidi e sezioni "primavera" del Municipio XIV del Comune di Roma.

2. L'indagine esplorativa per l'uso dello strumento di auto-riflessione nei servizi educativi 0-3

Quando i ricercatori del progetto europeo IECE hanno iniziato a costruire il questionario di auto-riflessione, l'attenzione è stata rivolta all'intero arco di vita dell'infanzia (0-6 anni). Esigenze di tempo hanno poi obbligato la validazione dello strumento nell'ambito della scuola dell'infanzia. Si è iniziata pertanto in Italia un'indagine esplorativa sulle potenzialità dello strumento nei contesti educativi del nido e delle sezioni primavera. Nella prima fase sono stati coinvolti n.10 educatori dei nidi e n. 33 insegnanti della scuola dell'infanzia del XIV Municipio di Roma, che hanno costituito il gruppo pilota. La scelta degli educatori e dei docenti è stata casuale, basata sula loro disponibilità a partecipare all'indagine. Il lavoro di analisi e "adattamento" dello strumento alla fascia di età 0-3 anni è stato preceduto da alcuni *focus group* e interviste strutturate ai membri del gruppo pilota per far emergere le loro convinzioni circa i processi inclusivi e l'attiva partecipazione di tutti i bambini alle attività educative, concetti basilari nello strumento di auto-riflessione.

Dai dati raccolti è emerso come il concetto di inclusione fosse ritenuto applicabile soltanto in presenza di bambini con bisogni educativi speciali. Ciò ha indotto la ricercatrice a organizzare incontri di auto-formazione in cui educatori e insegnanti hanno cercato di approfondire, riformulare, ampliare il concetto di inclusione con speciale riferimento all'arco di età 0-3 anni.

3. L'inclusione nei contesti educativi 0-3 anni

Il concetto di inclusione appare ricco di sfumature semantiche che fanno percepire il processo che sottende l'azione di inclusione. Il verbo latino "includere" infatti indica un "chiudere dentro" nel senso di "far entrare" in modo definitivo qualcuno dentro un determinato contesto. Il verbo indica anche l'azione di introdur-

re, inserire, includere, quasi a illustrare un progressivo procedere che si compie a vari livelli prima di rendere la persona o la cosa realmente inclusa. Nell'ambito della letteratura europea il concetto di inclusione è strettamente legato a quello di "partecipazione" (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Canevaro & Caldin, 2007; Pavone, 2012; Ghirotto & Mazzoni, 2013; Flisi, Meroni & Vera-Toscano, 2016; Dovigo, 2017).

Dai dati di ricerca del progetto IECE è emerso che la partecipazione può essere considerata un criterio di valutazione dell'inclusione nei due aspetti di "frequenza" e di "impegno (European Agency, 2015; 2016;2017a; European Commision, 2014). Il bambino al quale è concesso di frequentare ogni giorno una struttura educativa, qualunque sia la sua condizione socio-economica o la condizione di disagio o di disabilità, è un bambino entrato nel processo di inclusione. Allo stesso modo il bambino che può prendere parte attiva nelle attività proposte per tutti è un bambino che partecipa, mentre frequenta, al processo di insegnamento inclusivo; questa attiva partecipazione genera la motivazione all'apprendimento, la persistenza nello sforzo dell'apprendere, l'apertura agli altri e lo sviluppo dell'affettività (Chiappetta Cajola, 2013; Imms et al., 2016; Besio, Bulgarelli & Stancheva-Popkostadinova, 2017; Bondioli & Savio, 2018, D'Alonzo, 2018; Bulgarelli,2018). Favorire l'inclusione nella prima infanzia significa «lavorare» soprattutto sul contesto di apprendimento rendendolo «accessibile» per tutti i bambini insieme. Così facendo si consente a ciascun bambino di partecipare attivamente, insieme ai coetanei, alle attività della struttura educativa che frequenta.

4. L'indagine esplorativa per l'uso dello strumento di auto-riflessione nei servizi educativi 0-3

Dopo aver approfondito il concetto di inclusione, il gruppo pilota ha esaminato lo strumento di auto-riflessione, nella tradu-

zione italiana e nelle otto sezioni che lo compongono: atmosfera complessivamente accogliente; contesto sociale inclusivo; approccio centrato sul bambino; ambiente fisico a misura di bambino; materiali per tutti i bambini; opportunità di comunicazione per tutti; insegnamento e ambiente di apprendimento inclusivi; ambiente a misura di famiglia.

Le domande contenute in ciascuna sezione sono nove, riformulate nell'ottica del contesto del nido e delle sezioni primavera dove lo strumento è poi stato validato. La riformulazione degli *item* non ha eliminato alcun contenuto da indagare, ma ha adattato le domande alla realtà dei servizi educativi 0-3 anni. Il gruppo pilota ha testato lo strumento così riformulato. Trattandosi di un questionario a domande aperte, l'elaborazione dei dati è avvenuta trasferendo le risposte, positive e negative, su una scala Likert a cinque modalità. I risultati ottenuti sono stati posti a confronto con gli *item* dell'Index per l'inclusione corrispondenti agli otto campi di indagine del nuovo Strumento. Si è così potuto constatare che il questionario dello Strumento presenta buone correlazioni con l'Index per l'inclusione (r 63). Lo Strumento è stato quindi presentato ad altri n.50 educatori di nidi convenzionati con il Comune di Roma e a n.20 insegnanti delle sezioni "primavera" presenti in scuole dell'infanzia comunali e paritarie di Roma. La seconda fase dell'indagine è ancora in corso. Dagli incontri con i partecipanti è comunque emersa l'utilità di questo Strumento per un contesto, quello dei 0-3 anni, ancora poco studiato per quanto attiene gli aspetti dell'educazione inclusiva.

5. Conclusioni

Per quanto l'indagine sia ancora in corso, i primi risultati depongono per l'utilità dello Strumento di autoriflessione nei contesti del nido e delle sezioni "primavera". Le domande contenute nello Strumento sono ideate per fornire un quadro chiaro dei pro-

cessi inclusivi della struttura esaminata, concentrandosi sugli aspetti sociali, di apprendimento e fisici del contesto stesso.

Lo strumento è progettato per essere utilizzato in modo flessibile, sulla base delle esigenze degli utenti, della struttura o dell'organizzazione della stessa.

Gli educatori e gli insegnanti che lo utilizzano possono decidere di concentrarsi su tutti gli aspetti o soltanto su alcuni di essi e possono anche aggiungere domande proprie al termine di ogni sezione che già si chiude con la richiesta: «Cosa vorresti cambiare?» La validità dello Strumento risiede proprio nell'offrire un'occasione di incontro, confronto e discussione per tutta la comunità educante, permettendo di focalizzare l'attenzione su un aspetto alla volta in modo da poter progettare miglioramenti nel contesto educativo e nel coinvolgimento attivamente partecipe dei più piccoli.

Riferimenti bibliografici

Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2017). *Play development in children with disabilities*. Berlino: De Gruyter Open.

Bondioli, A., & Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6.* Roma: Carocci.

Booth, T., Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola.* Trento: Erickson.

Bronfenbrenner U., & Morris P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, vol.1: Theoretical models of human development.* New York: Wiley.

Canevaro, A. & Caldin, R. (2007). *L'integrazione scolastica dell'alunno con disabilità.* Trento: Erickson.

Castiglioni, L. & Mariotti, S. (2002). *Vocabolario della lingua latina.* Torino: Loescher.

Chiappetta Cajola, L. (2013). L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo. *ECPS Journal*, 8, pp. 53-85.

D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione.* Brescia: Scholè.

Dovigo, F. (2017). Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale. *Formazione, lavoro, persona*, 8, 20, pp. 100-108.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *Inclusive Early Childhood Education*: *An analysis of 32 European examples* (P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Ginè, M. Kyriazopoulou eds). Odense: European Agency Publishing.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive early Childhood Education Environment Self-Reflection Tool* (M. Kyriazopoulou. P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Ginè, F. Bellor eds). Odense: European Agency Publishing.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017a). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools. Contribution from a European Study* (M. Kyriazopoulou, P. bBartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Ginè, F. Bellor eds). Odense: European Agency Publishing.

European Commission (2014). *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. trad. it.a cura di A. Lazzari. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.

Flisi, S., Meroni, E.C., & Vera-Toscano E. (2016). *Indicators for early childhood education and care*. Luxembourg: Publication office of the European Union.

Ghirotto, L., & Mazzoni, V., (2013). Being part, Being involved: the adult's role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education*, 21, 4, pp. 300-308.

Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P., & Granlund, M. (2016). "Participation": a systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58 (1), pp. 29-38.

Pavone, M. (2012). *Inserimento, integrazione, inclusione.* Napoli: Liguori.

XXVIII.

Sistemi informatici e sistemi sociali: mera robotizzazione dell'esistenza o migliore qualità della vita?

Information systems and social systems: robotic automation of existence or better quality of life?

M. Chiara Ruggieri, Giuseppe Gaballo
Università del Salento

abstract

Il contributo presenta i dati preliminari del progetto *Data System Platform for Smart Communities*. Partendo dai dati emersi all'interno di uno studio condotto nell'ambito di un bando Innolabs nell'area di Putignano (BA), saranno indagati tramite analisi desk, focus group e interviste di profondità, gli elementi di criticità e potenzialità relativi alla sperimentazione di strumenti e modelli di telemedicina e teleassistenza, volti alla riduzione della vulnerabilità sociale e sanitaria del target di riferimento. Si discuteranno: gli elementi di resistenza all'introduzione della telemedicina sul piano organizzativo, culturale e relazionale da parte di operatori e utenti; la presa di coscienza del proprio know how da parte degli operatori pubblici e privati coinvolti; e la riflessione legata alla necessità di integrare alla cura clinica il to care relazionale. La ricerca è particolarmente complessa, sia per il carattere interdisciplinare del progetto, sia per il fatto che in Italia la medicina di iniziativa è poco sperimentata e manca la cultura del ricorso a tecniche di Participatory Design nella creazione di prodotti di telemedicina-assistenza.

This paper presents the preliminary data of the Data System Platform for Smart Communities project. The essay, starting from the data that emerged from a study conducted as part of an Innolabs call for tenders in the area of Putignano (BA), investigates the critical elements and presents the data emerging from the experimentation of telemedicine and remote assi-

abstract

stance tools and models. The present document will debate: the elements of resistance to the introduction of telemedicine on an organizational, cultural and relational level by operators and users; the awareness of its know-how by public and private operators involved; and the consideration linked to need to integrate the relational care with the clinical treatment. The research is particularly complex, both for the interdisciplinary character of the project and for the fact that in Italy the telehealth is not used very often, and above all, there is no trace of application of the Participatory Design techniques in creation of telemedicine-assistance products.

Parole chiave: medicina di iniziativa; qualità della vita; inclusione; to care relazionale.

Keywords: telemedicine; quality of life; inclusion; relational care.

1. Introduzione. Tecnologia digitale in ambito socio-sanitario e assistenziale

Il contributo costituisce un'analisi conclusiva del primo step del progetto *Data System Platform for Smart Communities*, linea di ricerca smart social[1], portato a termine dal CNTHI "Centro per le nuove Tecnologie per l'Handicap e l'Integrazione" diretto dalla Prof.ssa Stefania Pinnelli (Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo Università del Salento). L'obiettivo consiste nella creazione di un cruscotto tecnologico per l'erogazione di servizi volto ad incrementare una maggiore efficacia ed efficienza comunicativa tra strutture pubbliche, strutture private e l'utenza e il miglioramento della qualità di vita del paziente e dei suoi *caregivers.*

L'istituzionalizzazione della "medicina di iniziativa[2]" attraverso la centralizzazione delle informazioni in modalità Cloud potrebbe generare una ricaduta significativa sulla qualità della vita dei pazienti. In ordine a comprendere i bisogni dell'utenza finale sono state sviluppate due linee di analisi: una strutturale di tipo quantitativo per far emergere le condizioni socio-demografiche della popolazione target (Noci) ed una qualitativa in cui approfondire gli aspetti culturali, cognitivi e comportamentali di utenti e *users* finali.

1 Progetto elaborato per la partecipazione ai bandi PO.FESR-FSE 2014-20, misura IV "Governo elettronico per la PA". I partner di progetto sono rappresentati prevalentemente da aziende produttrici di hardware e software con il supporto scientifico del Laboratorio interdisciplinare di Progettazione e Gestione Integrata di Impianti industriali dell'Università del Salento. Il progetto include altre due linee di ricerca: "Smart Building" e "Smart City".

2 Carr-Chellman, A.A., Cuyar, C., & Breman, J. (1998), User-design: A case application in health care training. *Educational Technology Research and Development*, IV.

2. Ambito di zona. Un'analisi di sfondo

Il territorio di Noci conta 19.115 abitanti e possiede un'ampia estensione (150,60 km^2) con la conseguenza di una bassa densità della popolazione: ciò pone molti problemi per utenti e operatori ai fini della reciproca raggiungibilità nell'erogazione dei servizi. Altro fattore di marginalità è rappresentato dal calo demografico (450 unità tra il 2001 e il 2017), per denatalità e aumento dei decessi. Da anni le giovani generazioni contano un numero sempre minore di componenti e non è più compensato da immigrazione straniera. Se a ciò aggiungiamo un maggior invecchiamento della popolazione (indice di vecchiaia – dati Istat: 113,5 nel 2002; 197,6 nel 2018) si può facilmente comprendere che gli anziani e i soggetti non autosufficienti non possono contare su validi supporti relazionali. Questa riflessione è confermata anche dalla riduzione del numero di componenti per famiglia 2,86 nel 2003 vs. 2,51 nel 2017 (Istat, 1-1-2019). Le forze giovanili che potrebbero offrire maggiore supporto alle persone in difficoltà, sono sempre meno e ciò richiede un maggiore sostegno istituzionale. Inoltre queste, come riporta il PdZ 2016-18 dell'Ambito di Putignano, sono caratterizzate da un impoverimento economico generale (5.300 ca. con meno di 10.000 l'anno), tale da non potersi rivolgere a risorse private, qualora quelle pubbliche fossero insufficienti o assenti. Grazie ad una lettura del PdZ è stato possibile elaborare un'analisi SWOT, rilevando i punti di forza e di debolezza, criticità e potenzialità dei servizi dell'Ambito di Zona di Putignano con specifico riferimento al comune target, Noci. L'attenzione si è concentrata così sulle strutture e sui servizi rivolti a due categorie: minori disabili e anziani. Dall'analisi del PdZ emerge:

1. Mancanza di banca dati e di controllo sulla loro qualità di vita,
2. Carenza di servizi di supporto familiare,
3. Carenza nella gestione dei malati di Alzheimer,
4. Carenze nell'assistenza-riabilitazione,

5. Assenza di strutture specifiche per disabili,
6. Assenza del "Dopo di Noi",
7. Scarse risorse per i servizi domiciliari.

Oltre alla carenza di servizi in termini di strutture e interventi, ciò che manca è la possibilità di raccolta di dati. Quindi, un primo grande passo è nell'impegno a munirsi di risorse per avere un quadro generale della situazione, senza il quale gli interventi sanitari e assistenziali rimarrebbero sempre nell'emergenza e nel contingente.

Per tale motivo si è scelto di andare oltre l'indagine quantitativa per scandagliare i bisogni soggettivamente percepiti. A tal scopo è stato predisposto un *focus group* con vari operatori dell'ambito sanitario e socio-assistenziale.

3. Aspetti metodologici e analisi dei bisogni

Considerata la complessità degli obiettivi di ricerca, la tecnica utilizzata per la rilevazione dei dati è stata il focus group e le interviste di profondità a tre operatori chiave[3]. È stato utilizzato un tipo di campionamento teorico-ragionato per elementi rappresentativi, con il fine di studiare stakeholders strategici nel campo socio-assistenziale e sanitario in grado di offrire una particolare ricchezza informativa al fenomeno in esame. Attraverso il focus group è stata data particolare attenzione ai servizi rivolti a utenti non autosufficienti e parzialmente autosufficienti, sia minori disabili, sia anziani. Inoltre è stato affrontato l'aspetto organizzativo e comunicativo dei servizi sopracitati, con un'analisi legata al background culturale degli operatori. Tra gli obiettivi pratici si sono poste le basi per costruire il successivo step investigativo: individuare i soggetti target per la sperimentazione dei prodotti

3 Rispettivamente: un medico dell'ambito di zona, un infermiere ADI e un pedagogista.

tecnologici includendo utenti con varie caratteristiche sanitarie (multi-morbilità), sociali, culturali ed economiche.

4. Nel vivo dell'analisi

L'analisi dei bisogni degli stakeholders ha permesso di individuare due macrocategorie: bisogni sociali e comunicativi. Per quanto concerne i bisogni sociali si evidenzia una diffusa povertà educativa e la difficoltà di emersione dei bisogni sociali, dato che mette in luce la necessità di incrementare la comunicazione del Comune di Noci al fine di accompagnare i cittadini nel complesso territorio dei servizi. La maggior parte degli stakeholders ha individuato nel welfare d'accesso l'anello debole della catena che impatta sulla qualità della vita delle persone accrescendone la vulnerabilità sociale e sanitaria.

Per quanto concerne l'aspetto generale della diffusa povertà educativa, sovente, si riscontra una certa resistenza nell'accesso a determinati servizi socio-assistenziali a causa del rifiuto di richiedere aiuto. Le richieste potrebbero rafforzare il pregiudizio discriminatorio nei confronti del proprio svantaggio e ciò alimenta l'auto-pregiudizio e di conseguenza l'auto-emarginazione. Altro elemento degno di nota è la presenza di figure di cura inesperte, con particolare riferimento alle colf, che spesso non possiedono un'adeguata educazione sanitaria di base e presentano barriere alla comprensione dell'italiano, fattori che incidono sulla qualità di vita degli assistiti.

Nell'ambito delle necessità di stampo comunicativo si registra un'assenza di informazioni basilari in relazione al welfare d'accesso[4] che si collega al fenomeno delle buone pratiche di settore troppo spesso vincolate alle singole persone: ad esempio, un

4 Legge 150 del 2000 che norma il patto tra Amministrazioni e cittadini grazie all'istituzionalizzazione della comunicazione sociale.

buon medico o un buon assistente sociale e non alla comunicazione e all'efficienza del servizio. Tutto ciò impatta significativamente sulla qualità di vita e produce un effetto domino su tutto il sistema. Non sono poche le ricerche scientifiche che convergono sull'importanza dell'effetto di contesto nei processi di cura e guarigione degli assistiti[5].

La ricerca, inoltre, ha evidenziato la necessità di utilizzare i database già esistenti, includendoli secondo modalità *cloud* in cluster più grandi. D'altro canto emerge un problema cruciale: la necessaria formazione rivolta agli operatori, alle stesse famiglie e ai caregivers, in modo da accrescere la consapevolezza delle risorse disponibili e del loro utilizzo. Considerato il carattere eterogeneo della domanda sociale, in relazione alla necessità di *integrazione dei database*, è emersa l'utilità di interfacciare tutti gli strumenti già esistenti trovando una strada unica e condivisa attraverso *App usabili*, dall'interfaccia semplice e intuitiva, dal linguaggio comprensibile, al fine di offrire diagrammi pratici sugli step operativi da seguire per accedere ai servizi. È chiaro il riferimento alla necessità di abbracciare in fase di progettazione la *User Centred Design Methodology* e quanto riportato nella Normativa ISO 13407, adottando un approccio alla progettazione di un sistema che abbia come principale obiettivo la sua usabilità[6].

Analisi Swot

In relazione a quanto emerso dai fattori demografici, dalla lettura del PdZ e dall'analisi dei bisogni mediante focus group è stato possibile elaborare una matrice Swot.

5 Mortari, L. (2006). La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico, in V. Boffo (ed.), *La cura in pedagogia. Linee di lettura,* Bologna: CLUEB.

6 L'usabilità è da intendersi come "la capacità di un prodotto di agevolare uno specifico utente nel raggiungimento di specifici obiettivi con efficacia, efficienza e soddisfazione in uno specifico contesto d'uso.

	Vantaggi/Opportunità	Rischi/Pericoli
Interno	Presenza massiccia del Terzo Settore; Buone pratiche di settore; Disponibilità alla collaborazione;	Incremento della senilità della popolazione e diminuzione delle nascite; Diminuzione nuclei familiari per n. e composizione; Povertà educativa diffusa; Welfare d'accesso poco conosciuto;
Esterno	Collaborazione tra Istituzione Comunale e Aziende per l'utilizzo di tecnologia hardware e software in ambito Smart social; Sinergia tra la ricerca umanistica e ingegneristica.	Know how degli operatori spesso inadeguato ai cambiamenti tecnologici; Criticità legata alla formazione Mancata condivisione di una comune cultura dell'intervento.

Punti di forza e di debolezza, potenzialità e criticità legati all'introduzione di modelli di telemedicina

5. Conclusioni

Dalla ricerca emergono due importanti punti di critici che obbligano ad un approfondimento. Considerata la complessità del quadro socio-culturale, economico e demografico occorre una doppia necessaria cautela. Le tecnologie possono favorire la partecipazione, l'accesso alle risorse e alle opportunità migliorando significativamente la vita delle persone; tuttavia in fase in progettazione, soltanto un approccio attento alla dimensione della persona in una prospettiva coerente a quella contenuta nell'ICF e al modello bio-psico-sociale, può scongiurare il rischio di un "pensiero magico" che investirebbe le tecnologie di un potere risolutore illusorio[7]. In secondo luogo, occorre prevedere chi potrà essere coinvolto dalla medicina di iniziativa, promossa dalle tecnologie informatiche, perché c'è sempre il rischio – spesso un dato

7 Carr-Chellman, A.A., Cuyar, C., & Breman, J. (1998). "User-design: A case application in health care training". *Educational Technology Research and Development*, 46 (4), 97-114.

di fatto – che si creino fenomeni di marginalizzazione di molte categorie sociali sia per fattori economici che per *background* culturale.

Riferimenti bibliografici

Bertolini, G. (1994). Un possibile (necessario?) incontro tra la Pedagogia e la Medicina. In G. Bertolini (Ed.), *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico.* Milano: Guerini Studio.

Canevaro, A. (2015). *Nascere Fragili. Processi Educativi e Pratiche di Cura.* Bologna: Centro Editoriale dehoniano.

Carr-Chellman, A.A., Cuyar, C., & Breman, J. (1998). User-design: A case application in health care training. *Educational Technology Research and Development*, IV.

Kensing, F. (2003). *Methods and Practices in Participatory Design.* Copenhagen: ITU Press.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro.* Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2006). La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico. In V. Boffo (Ed.), *La cura in pedagogia. Linee di lettura.* Bologna: CLUEB.

Pinnelli, S. (2014). Ambient Assisted Living, innovazione tecnologica e inclusione: tra linee di riflessione e opportunità di sviluppo professionale. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche.*

Schuler, D. & Namioka, A. (1993). *Participatory design: Principles and practices.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

XXIX.

Arti Marziali, ADHD e Funzioni Esecutive. Rassegna di studi internazionale

Martial arts, ADHD and executive functions. International study review

Clarissa Sorrentino
Università del Salento

abstract

Il contributo partendo da un'analisi comparata della letteratura volta a argomentare l'importanza delle funzioni esecutive e del loro sviluppo attraverso le arti marziali, intende riflettere sul tema del disturbo da deficit di attenzione iperattività (DDAI) e quanto la pratica delle arti marziali può supportare la persona iperattiva. Il disturbo DDAI si caratterizza per lo specifico deficit nelle funzioni esecutive (Barkley, 1997), pertanto individuare le caratteristiche specifiche delle arti marziali che agiscono nel loro potenziamento, può risultare un approccio metodologico estendibile anche aldilà degli ambienti sportivi e soprattutto in ambito scolastico. Nel presente lavoro si vogliono considerare gli studi di settore e gli esiti di ricerca nello sviluppo delle funzioni esecutive in bambini con e senza iperattività che hanno partecipato a percorsi di arti marziali. A valle del contributo si presenterà una riflessione pedagogica su come a livello metodologico la pratica di tali arti, e in particolare del Jiu-Jitsu brasiliano e del Taekwondo, può aiutare i bambini a migliorare le proprie abilità di pianificazione, concentrazione, problem solving e soprattutto il controllo e gestione delle proprie emozioni.

The contribution, starting from a comparative analysis of the literature aimed at arguing the importance of executive functions and their development through martial arts, intends to reflect on the theme of attention deficit hyperactivity disorder

abstract

(ADHD) and how the practice of martial arts can support the hyperactive person. ADHD is characterized by a specific deficit in the executive functions (Barkley, 1997) therefore identifying the specific characteristics of the martial arts that act in their empowerment may result in a extensible methodological approach even beyond sports environments with particular regard to the school. In this work we want to consider studies and research results in the development of executive functions in children with and without hyperactivity who participated in martial arts courses. A pedagogical reflection is presented on how at the methodological level the practice of these arts, and in particular of Brazilian Jiu-jitsu and Taekwondo, can help children improve their planning, concentration, problem solving skills and especially the control and management of one's emotions.

Parole chiave: Funzioni esecutive; arti marziali; DDAI.

Keywords: Executive functions; martial arts; ADHD.

1. Introduzione

Alzarsi la mattina, controllare lo zaino, stare attenti e seduti per un'intera giornata scolastica, sono tutte attività normalmente richieste e "normalmente eseguibili" per bambini in età scolare ma gravose per i bambini con disturbo d'attenzione iperattività.

Le abilità necessarie per programmare, mettere in atto e portare a termine un comportamento finalizzato a uno scopo vengono definite "funzioni esecutive" (FE) e tali funzioni rappresentano il "core deficit" nell'ADHD (Barkley, 1997). Tra esse si annoverano le abilità di pianificazione, l'organizzazione, l'inibizione, la flessibilità, il controllo emotivo, l'attenzione, il monitoraggio e l'iniziativa. Le FE fondamentali sono la flessibilità cognitiva, l'inibizione (autocontrollo, autoregolazione) e la memoria di lavoro (Diamond & Lee, 2011). FE più complesse includono la risoluzione di problemi, il ragionamento e la pianificazione e rappresentano i precursori per l'apprendimento delle competenze scolastiche. Inoltre le FE risultano cruciali per il successo nel corso della vita, nella carriera (Prince et al., 2007) e per la salute mentale e fisica (Kusché, Cook & Greenberg, 1993).

Diversi tipi di attività possono migliorare le FE: esercitazioni al computer, giochi non computerizzati, aerobica, yoga, mindfullness, il curricolo scolastico e infine le arti marziali. In questo contributo ci soffermeremo sull'efficacia delle arti marziali, in particolare del Jiu-Jitsu Brasiliano (BJJ) e del Taekwondo, sulle quali sono stati condotti studi di efficacia in popolazioni di bambini anche con bisogni educativi speciali.

2. ADHD, funzioni esecutive e arti marziali

I problemi comportamentali del bambino con ADHD possono includere il continuo movimento disorganizzato, la difficoltà ad aspettare il proprio turno, povere abilità sociali e dunque poche relazioni amicali con gruppi di pari età (DSM V, 2013). Gli ap-

procci maggiormente utilizzati per aumentare i tempi di attenzione sono quelli di tipo comportamentale e farmacologico. Considerato che il deficit nelle FE è centrale nella sintomatologia del bambino con ADHD è utile interrogarsi se interventi alternativi all'approccio farmacologico possano essere efficaci per bambini iperattivi.

Le arti marziali tradizionali enfatizzano l'importanza dell'autocontrollo e della disciplina (controllo inibitorio). È stato anche dimostrato che migliorano la concentrazione, la consapevolezza di sé e le FE (Diamond & Lee, 2011), incluso l'autocontrollo e la regolazione cognitiva (Lakes & Hoyt, 2004).

In uno studio condotto nel 2004, Lakes e Hoyt, riportarono che i bambini partecipanti ad un programma con lezioni tradizionali di Taekwondo mostrarono risultati migliori rispetto ai bambini che presero parte a lezioni standard di educazione fisica in tutte le dimensioni delle FE studiate (distraibilità, concentrazione, inibizione, perseveranza). Aldilà del contesto sportivo i bambini miglioravano sia nel comportamento in classe sia nei comportamenti pro-sociali che in esercizi di matematica mentale. È bene evidenziare che le sessioni di arti marziali iniziavano con tre domande "metacognitive" che enfatizzavano l'auto-monitoraggio e la pianificazione: "Dove sono?", "Che cosa sto facendo?", "Cosa dovrei fare?".

Tra le funzioni cognitive, in particolare le funzioni esecutive, tendono a migliorare con gli allenamenti (Diamond & Lee, 2011), così come i comportamenti esternalizzanti (Harwood et al., 2017). Più uno studente avanza di livello nelle arti marziali tradizionali, più bassi sono i suoi livelli di aggressività (Nosanchuk & MacNeil, 1989). Recenti programmi di arti marziali antiche a scuola hanno prodotto risultati promettenti per ciò che concerne l'aggressività in ambiente scolastico. I partecipanti a tali programmi, in particolare ragazzi di scuola media, hanno mostrato un comportamento significativamente meno violento, nonché riduzioni nella violazione delle regole e comportamenti impulsivi. Inoltre, i ragazzi hanno manifestato uno stato emoti-

vo positivo dopo l'allenamento e un miglioramento significativo nell'autocontrollo dell'attenzione (Zivin et al., 2001).

Per ciò che concerne la sintomatologia legata al disturbo di iperattività, in uno studio di Cooper (2005) si sono indagati gli effetti delle arti marziali con un gruppo di bambini con ADHD. Quattro dei sei partecipanti allo studio hanno mostrato cambiamenti positivi in molti dei sintomi associati all'ADHD (mancanza di attenzione, impulsività e iperattività). Anche se non specificamente diretto a bambini iperattivi, è interessante riportare uno studio di Bueno e Saavedra (2016) volto a identificare gli effetti della pratica del BJJ sul controllo inibitorio. Attraverso l'utilizzo del test di Stroop, i risultati dello studio hanno mostrato differenze pre-post significative, in particolare sul controllo delle interferenze su 59 bambini dai 10 ai 12 anni. Infine, la dimensione dell'effetto era più elevata proporzionalmente al numero di lezioni seguite e rispetto ad altri tipi di attività fisica e arti marziali tradizionali come il Taekwondo e il Wu Shu. Anche se non è possibile generalizzare i risultati, lo studio suggerisce che la pratica del BJJ può portare a miglioramenti nelle FE nei preadolescenti.

3. Quali sono gli elementi di un programma che migliorano le funzioni esecutive?

Le FE sono dunque migliorabili attraverso specifici programmi (Diamond, 2013). Gli elementi comuni a tali programmi, estendibili anche in contesto scolastico e riscontrabili nelle arti marziali, in particolare nel BJJ e Taekwondo, sono di seguito descritti.

L'ammontare del tempo speso nella ripetizione degli esercizi incide fortemente nello sviluppo di tali funzioni (Klingberg et al., 2005). Gli esercizi di ripetizione veloce della tecnica permettono l'automatizzazione dei movimenti in modo tale che lo studente non debba sforzarsi cognitivamente nell'eseguire alcune tecniche.

Spesso è solo cercando di superare limiti relativi alle FE dei bambini che emergono differenze di gruppo particolarmente significative (Davis et al., 2011), pertanto le FE devono essere continuamente stimolate.

La creazione di situazioni di apprendimento alla portata del bambino (Vygotsky, 1978), accompagnata dal sostegno del coach lo porta ad acquisire consapevolezza delle proprie capacità e conseguentemente ad essere motivato nella riuscita.

Le gratificazioni tangibili fornite dalle arti marziali (attestato di merito, avanzamento del colore della cintura o l'acquisizione stessa della tecnica) permettono una costruzione ottimistica circa le proprie possibilità di riuscita.

Il BJJ permette al bambino di posticipare la gratificazione dopo che una serie di tecniche sono state eseguite correttamente. La natura strategica e situazionale di quest'arte marziale fa sì che ogni movimento sia concatenato al seguente e l'allievo debba essere in grado di visualizzare mentalmente l'obiettivo finale di un sistema di tecniche interconnesse tra loro, cambiare la tecnica a seconda della reazione del compagno e riformulare un obiettivo di difesa/attacco adatto alla situazione corrente. L'abilità di monitoraggio continuo e pianificazione di movimenti è dunque fortemente chiamata in causa. Visualizzare la tecnica permette ai bambini di riflettere sul fatto che per raggiungere un obiettivo futuro occorre eseguire una serie di fasi importanti, che variabili esterne non controllabili (reazione del compagno/arbitro) possono ostacolare la buona riuscita di un movimento programmato e che bisogna essere pronti a riformulare un nuovo piano strategico di lotta. Tali caratteristiche intrinseche al BJJ permetterebbero di sviluppare quei processi metacognitivi di autocontrollo utili e generalizzabili in tutti i contesti di vita. Inoltre, essendo uno sport di lotta a terra che prevede uno stretto contatto fisico, consente ai bambini di dosare la propria forza durante il combattimento con bambini di peso inferiore esercitando un controllo del proprio corpo e della propria impulsività.

4. Conclusioni

Il dibattito sull'efficacia educativa delle arti marziali nello sviluppo dei bambini ha dato sempre adito a numerose controversie circa il loro reale beneficio laddove siano presenti problemi di aggressività/impulsività e dunque nel controllo inibitorio (Blomqvist Mickelsson, 2019). È in continuo aumento il numero di giovani che si affaccia alle arti marziali moderne, in particolare al BJJ tanto che gli Emirati Arabi Uniti hanno promosso nel 2008 un programma educativo usando il BJJ come disciplina obbligatoria nelle scuole pubbliche (Al Housani, 2012). Lavorare precocemente, anche indirettamente attraverso lo sport, sulle FE permetterebbe di prevenire o bypassare quelle difficoltà nell'apprendimento che si manifesterebbero inevitabilmente senza un'adeguata presa in carico. La riflessione sull'importanza dello sforzo e dell'impegno quotidiano che caratterizza gli ambienti sportivo-marziali garantisce quello sviluppo di un pensiero metacognitivo per cui l'allievo si convince che il risultato (successo/insuccesso) dipenda da variabili controllabili come l'impegno. Tali discipline permetterebbero dunque un miglioramento non solo nelle specifiche FE ma anche nella propria percezione di sé come persona che ce la può fare.

Riferimenti bibliografici

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Washington, D.C.

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), pp. 65-94.

Blomqvist Mickelsson, T. (2019). Modern unexplored martial arts – what can mixed martial arts and Brazilian Jiu-Jitsu do for youth development? *European Journal of Sport Science*, pp. 1-8.

Bueno, J. C. B., & Saavedra, L. (2016). Brazilian Jiu-Jitsu and inhibitory control: Effects of practice on secondary publicschool students

in Abu Dhabi, UAE. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*,11(2s), pp. 96-97.

Cooper, E.K. (2005). *The effects of martial arts on inattention, impulsivity, hyperactivity, and aggression in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A single-subject multiple baseline design across participants*. Capella University, Minnesota.

Davis, C.L, Tomporowski P.D., McDowell, J.E., Austin B.P., Miller P.H., Yanasak, N.E, Allison, J.D., Naglieri JA (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. *Health Psychol*, 30, pp. 91-98.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science* (New York, N.Y.), 333(6045), pp. 959-964.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, pp. 135-168.

Harwood, A., Lavidor, M. & Rassovsky, Y. (2017). Reducing aggression with martial arts: A meta-analysis of child and youth studies. *Aggression and Violent Behavior*, 34, pp. 96-101.

Klingberg T., Fernell, E., Olesen P, Johnson M., Gustafsson P., Dahlström K, Gillberg CG, Forssberg H, Westerberg H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD—a randomized, controlled trial. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 44, pp.177-86.

Kusché, C.A., Cook, E.T., & Greenberg, M.T. (1993). The neuropsychological basis of disorders affecting children and adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, pp.172-195.

Lakes, K.D. & Hoyt, W.T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, pp. 283-302.

Nosanchuk, T.A., & MacNeil, M.L.C. (1989). Examination of the effects of traditional and modern martial arts training on aggressiveness. *Aggressive Behavior*, 15, pp.153-159.

Prince, M., Patel, V., Saxena, S., Maj, M., Maselko, J., Phillips, MR., & Rahman A. (2007). No health without mental health. *Lancet*, 370, pp. 859-77.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA, Harvard University Press.

Weiser, M., Kutz, I., Kutz, S. J., &Weiser, D. (1995). Psychotherapeutic aspects of the Martial Arts. American *Journal of Psychotherapy*, 49(1), pp. 118-127.

Zivin, G., Hassan, N. R., DePaula, G. F., Monti, D. A., Harlan, C., Hossain, K. D., & Patterson, K. (2001). An effective approach to violence prevention: Traditional martial arts in middle school. *Adolescence,* 36, pp. 443-459.

XXX.

Convinzioni e atteggiamenti rispetto all'inclusione e alla disabilità degli insegnanti di sostegno in formazione all'Università della Calabria

Pre-service teacher's beliefs and attitudes towards inclusion and disability at the University of Calabria

Alessandra M. Straniero, Lorena Montesano[1]
Università della Calabria

abstract

Il contributo propone i risultati di un'indagine condotta all'Università della Calabria, volta alla raccolta e all'analisi delle convinzioni e degli atteggiamenti rispetto all'inclusione, alla disabilità e alla didattica inclusiva dei corsisti in ingresso ai Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno (a.a. 2018-19). Il quadro che emerge dall'indagine è complesso e variegato: se da un lato le risposte dimostrano una conoscenza della legislazione scolastica, dei principi basilari dell'inclusione e della didattica inclusiva, dall'altro tradiscono modelli e atteggiamenti radicati ancora in un modello medico della disabilità.

This paper shows the results of a survey conducted at the University of Calabria, aimed at collecting and to the analysis of pre-service teachers' beliefs and attitudes towards inclusion, disability, inclusive education. The picture that emerges from the survey is complex and varied: while on the one hand the answers provided demonstrate a knowledge of the school legis-

1 Il presente contributo è il frutto della ricerca congiunta di entrambe le autrici. Si precisa, tuttavia, che i paragrafi 1 e 3.1 sono di Alessandra M. Straniero, i paragrafi 3.2 e 4 sono di Lorena Montesano, il paragrafo 2 è condiviso da entrambe le autrici.

abstract

lation and of the basic principles of inclusion, on the other they betray models and attitudes anchored more to a medical model of disability.

Parole chiave: inclusione; atteggiamenti degli insegnanti; disabilità; educazione.

Keywords: inclusion; teachers' attitudes; disability; education.

1. Introduzione

Il contributo propone i risultati di un'indagine, condotta attraverso la somministrazione di un questionario con modalità di risposta su una scala Likert a quattro punti, rivolta agli studenti in ingresso ai Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno (a.a. 2018-19) dell'Università della Calabria. Alla base dell'indagine vi è la necessità di comprendere gli atteggiamenti, i modelli, le convinzioni, le culture e le pratiche rispetto all'inclusione possedute dai futuri insegnanti specializzati.

La letteratura scientifica sull'impatto degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione e dell'educazione inclusiva sottolinea che le pratiche e i processi inclusivi vengono sollecitati se gli atteggiamenti sono positivi (Davis & Layton, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012) – per esempio, se gli insegnanti ritengono utile e favorevole che la scuola sia scuola di tutti e che accolga senza fare discriminazioni e separazioni, o che la propria azione educativa sia realmente efficace nei confronti di studenti con disabilità – e che il successo scolastico degli studenti risente in maniera considerevole delle attitudini positive degli insegnanti (EADSNE, 2012).

Va rilevato che a un quadro legislativo sulla scuola, tradizionalmente orientato e strutturato sui principi di inclusione ed equità, non sempre corrisponde un'applicazione sistematica di questi stessi principi, andando a determinare uno scollamento fra il piano della teoria e quella della prassi scolastica. La vita quotidiana in alcune scuole italiane, infatti, sempre più spesso, restituisce un quadro del diritto allo studio negato agli studenti con disabilità (ANED, 2018).

2. Lo strumento

Il questionario è stato costruito dopo un'accurata analisi della letteratura, che ci ha consentito di selezionare alcuni strumenti

da cui partire per la formulazione delle domande. In particolare, nella formulazione degli item si è fatto riferimento ai seguenti strumenti e ricerche, quali: *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014), *Questionario sugli Atteggiamenti degli insegnanti sull'apprendimento e verso i Disturbi Specifici di Apprendimento* (Cornoldi et al., 2018) e un'indagine proposta a un gruppo di docenti, per la maggior parte di ruolo in una scuola primaria calabrese, sulle conoscenze dell'*Universal design for learning* e l'applicazione dei sui principi.

Il questionario costruito ad hoc per l'indagine si compone di 66 domande organizzate in sei aree che consentono di indagare diverse dimensioni. Oltre a una prima parte contenente informazioni generali (genere, età, titolo di studio, anni di insegnamento, etc., 8 items), il questionario è diviso nelle seguenti sezioni: il successo scolastico degli alunni con disabilità (11 items), l'inclusione in classe (6 items), il ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare (14 items), la conoscenza della normativa italiana sull'inclusione scolastica e la sua efficacia rispetto alla tutela dei diritti degli studenti con disabilità (6 items), la didattica inclusiva (21 items). Ogni items prevede una modalità di risposta su una scala Likert a 4 punti: (1) forte disaccordo, (2) lieve disaccordo, (3) lieve accordo, (4) forte accordo. Il campione è costituito da 717 corsisti, per lo più donne (663 donne, 53 uomini, 1 non specificato) con un'età media di 37 anni (ds= 7,12) e una età media di insegnamento di 2,81 anni (ds= 4,32). I partecipanti, quindi, hanno scarsa o poca esperienza nell'ambito dell'insegnamento.

3. Risultati

Pur rilevando alcune differenze statisticamente significative, in linea generale il campione fornisce risposte omogenee a tutti gli items proposti.

In questa sede riteniamo però opportuno soffermarci solo su alcune risposte che, a nostro parere, ci appaino particolarmente significative.

3.1 *Le convinzioni sulle teorie dell'intelligenza*

Gli items 10, 11, 12 indagano le convinzioni dei corsisi rispetto alle teorie dell'intelligenza. Nello specifico le affermazioni sono:

- Se una persona è fatta in un certo modo è difficile che possa cambiare;
- Si nasce con una certa intelligenza e non la si può cambiare;
- L'intelligenza nel tempo può migliorare.

Nei primi due items, le risposte sono per la maggior parte orientate sul forte e lieve disaccordo (item 10: 1=64,6%; 2=25,1%; item11: 1=74,2%; 2=20,5%). Il terzo quesito raccoglie un forte accordo nel 73,6% delle risposte. Si evince che gli intervistati posseggono un'idea di intelligenza di tipo incrementale e non entitaria (Cornoldi et al., 2001). A confermare una propensione verso una teoria dell'intelligenza incrementale vi sono le risposte agli items 19 e 20, nei quali si afferma: "Per riuscire in italiano il ragazzo deve essere 'portato' per questa materia", e "Per aver successo in matematica il ragazzo deve essere 'portato' per questa materia". Circa l'80% del campione dichiara un forte o lieve disaccordo.

L'accordo degli intervistati rispetto alla teoria incrementale dell'intelligenza è un aspetto importante, poiché dimostra una propensione a interpretare il lavoro educativo come fattore determinante nei processi di apprendimento e nella possibilità reale di crescita e miglioramento degli studenti (Jones et al., 2012).

In linea con gli items che indagano le convinzioni sull'intelligenza, vi sono quelli, dal 13 al 18, relativi agli atteggiamenti che gli insegnanti assumono di fronte ai successi o ai fallimenti degli alunni con disabilità, i quali possono influenzare lo sviluppo di un adeguato stile attributivo nello studente (Weiner, 1994). Si chiede, quindi, se la preparazione e l'impreparazione alle prove di verifica dello studente con disabilità siano legate all'impegno nello studio, alle sue capacità, o infine al fatto di aver ricevuto o

nel non aver ricevuto aiuto. Rispetto all'impreparazione gli intervistati si dichiarano contrari all'idea che questa possa essere legata alla capacità (79,6%), intesa come caratteristica interna all'individuo e per questo non modificabile. Per quanto riguarda, invece, la preparazione, in maggioranza rispondono di essere d'accordo (48,4%) o in lieve accordo (41,4%) sul fatto che la preparazione dipenda dall'impegno, ma rispetto all'ipotesi che dipenda dalla capacità dello studente con disabilità gli intervistati si posizionano diversamente rispetto alle domande sulla impreparazione: il 49,7%, infatti, dichiara di essere lievemente d'accordo con l'affermazione. Per quanto riguarda l'aiuto, il 40,6% dichiara un lieve accordo.

Il posizionamento del campione in modo non coerente rispetto al legame fra preparazione e capacità potrebbe denotare il sopravvivere di convinzioni legate all'abilità e all'inabilità del singolo studente e quindi di un'idea secondo la quale il successo scolastico sia legato a fattori interni, stabili e per questo non modificabili. L'accordo piuttosto diffuso anche nei riguardi dell'aiuto posiziona il discorso del supporto agli studenti con disabilità nella dimensione assistenziale, e non in un'ottica dei diritti.

3.2 Le convinzioni sul concetto di inclusione

Per quanto riguarda gli items che si concentrano sulla possibilità di immaginare un'istruzione separata per gli studenti con disabilità (necessità di scuole speciali, rallentamento dell'apprendimento generale quando c'è uno studente con disabilità in classe), il campione si orienta verso un forte disaccordo, per poi spaccarsi su affermazioni relative al tempo di permanenza in aula e alle attività da far svolgere agli studenti con disabilità. Di seguito si riportano gli items più significativi:

- "Studenti con disabilità devono partecipare tutto il tempo alla regolare attività di classe": 47% forte accordo, 28,3% lieve accordo, 18,7% lieve disaccordo;

- "Studenti con disabilità devono essere esonerati da specifiche attività di classe ed essere seguiti al di fuori di questa ma per tempi limitati": 41,4% forte disaccordo, 21,3% lieve disaccordo, 27,7% lieve accordo, 9,6% forte accordo;
- "I ragazzi con disabilità devono essere dispensati da alcune attività specifiche correlate ad apprendimenti che per loro costituiscono una difficile impresa ed essere, invece, coinvolti in attività alternative": 11% forte disaccordo, 15,5% lieve disaccordo, 34,3% lieve accordo, 39,2% forte accordo.

Dai primi due items si evince che gli intervistati concordano sulla necessità di non prevedere attività al di fuori della classe per l'alunno con disabilità, mentre nel terzo, pur trattandosi di un'affermazione generale e che non rimanda a situazioni specifiche, si osserva un accordo abbastanza diffuso sulla possibilità di creare percorsi didattici alternativi per gli studenti con disabilità.

Nell'item "Servizi clinici o insegnanti specializzati sono i più appropriati per provvedere all'istruzione di studenti con disabilità", il campione si distribuisce in questo modo: 11,4% forte disaccordo, 17% lieve disaccordo, 34,9% lieve accordo, 36,7% forte accordo. Le risposte fornite mettono in evidenza la presenza di convinzioni radicate ancora in un modello medico della disabilità. Nella serie di items che indagano l'idea di persona con disabilità posseduta dai corsisti si riscontrano posizioni in linea con l'item precedente:

- "L'autostima nei ragazzi con disabilità è molto bassa": 11,7% forte disaccordo, 22,6% lieve disaccordo, 40,9% lieve accordo, 24,8% forte accordo;
- "Gli studenti con disabilità sono fragili": 11,4% forte disaccordo, 23,2 % lieve disaccordo, 39,6% lieve accordo, 25,8% forte accordo;
- "Gli studenti con disabilità hanno bisogno di affetto": 6,1% forte disaccordo, 13,9% lieve disaccordo, 35,1 % lieve accordo, 44,9% forte accordo;

- "Gli studenti con disabilità hanno bisogno di cura": 6,1% forte disaccordo, 12,1% lieve disaccordo, 29,3% lieve accordo, 52,5% forte accordo.

Infine, le risposte fornite agli items sulla didattica inclusiva e i principi dell'UDL esprimono un generale forte accordo degli intervistati verso questo approccio educativo e didattico.

4. Conclusioni

Come è stato dichiarato in apertura, l'obiettivo di questo studio era quello di indagare gli atteggiamenti e gli orientamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione. I risultati ottenuti mettono in evidenza come ancora siano presenti nei futuri docenti idee e atteggiamenti radicati in un modello medico della disabilità, nonostante condividano i principi alla base dell'inclusione. In un recente studio è stato evidenziato che la formazione dei docenti, in particolare sulla pedagogia speciale, ha portato gli insegnanti a ««rileggere" tanto le competenze professionali personali, quanto quelle relative al sistema scuola, per realizzare processi inclusivi qualitativamente significativi» (Mura, 2014, p. 188). Nonostante le criticità che il sistema-scuola italiano vive oramai da diversi anni, gli insegnanti considerano l'inclusione come un diritto inalienabile e un progetto di giustizia sociale irrinunciabile che interessa e coinvolge tutti (Ianes et al., 2011). Potrebbe essere utile tener presente i risultati emersi dall'indagine nella fase di formazione in aula rivolta ai corsisti dei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno, in modo da lavorare criticamente su atteggiamenti che vanno nella direzione opposta all'inclusione e tradurre, invece, conoscenze e convinzioni di principio favorevoli all'inclusione stessa in modelli e atteggiamenti operativi.

Riferimenti bibliografici

ANED (2018). *European Semester 2017/2018, Country fiche on disability – Italy*, report prepared by G. Griffo, A.M. Straniero, C. Tarantino. https://www.disability-europe.net/country/italy (ver.9.11.-2019).

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Tr. it. a cura di F. Dovigo. Roma: Carocci.

Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.

Cornoldi, C., Capodieci, A., Colomer Diago, C., Miranda, A., & Sheperd, K.G. (2018). Attitudes of Primary School Teachers in Three Western Countries Toward Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *5*(1), pp. 43-54.

Davis, R.S., & Layton, C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, *36*(1), pp. 31-39.

EADSNE (2012). *Teacher Education for Inclusion: project recommendation linked to sources of evidence*. Odense: EADSNE.

Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.

Jones, B.D., Brynt, L.H., Dee Synder, J., & Malone, D. (2012). Preservice and Inservice Teachers' Implicit Theories of Intelligence. *Teachers Education Quarterly*, *39*(2), pp. 87-101.

Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), pp. 175-190.

Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, *2*(3), pp. 16-23.

Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*, *64*(4), pp. 557-573.

XXXI.

L'emergenza della quotidianità: la disabilità, dal vissuto alla condivisione

Everyday emergencies: disability, from lived to shared experience

Silvia Zanazzi
Università degli Studi di Salerno

abstract

L'assistente specialistico è una figura cruciale per l'inclusione degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio nell'ambito dell'istruzione secondaria di II grado. Le ore di assistenza specialistica si esplicano in azioni finalizzate alla promozione effettiva di pari opportunità di accesso e permanenza nel sistema educativo. Sulla comprensione della figura dell'assistente specialistico "pesano" la carenza di letteratura scientifica, il vuoto normativo sui requisiti di accesso, oltre a problemi di sotto-occupazione e precarietà. D'altronde, una ricerca condotta presso 3 istituti scolastici di Roma ha evidenziato la necessità di questa figura. Da queste considerazioni è nato un progetto di ricerca-azione in collaborazione con un consorzio che fornisce il servizio di assistenza specialistica a più di 40 scuole di Roma. Il contributo propone quindi una riflessione sul vissuto di un gruppo di 35 assistenti, a partire dai dati raccolti con 15 interviste e 4 *focus group*.

Specialized assistants are professionals who work for the inclusion of pupils with disabilities or other forms of disadvantage in secondary schools. Specialized assistance translates into actions aimed to promote equal opportunities in the education system. Scientific literature on the role of specialized assistants is scarce, there aren't any laws defining entry requirements, and their work is frequently unstable and underpaid. On the other hand, a research carried out in 3 schools of Rome emphasized the importance of specialized assistants. From these

abstract

observations, an action research project was designed in collaboration with a consortium that offers the specialized assistance service to more than 40 schools in Rome. This article presents a reflection on the experience of a group of 35 assistants, based on data collected with 15 interviews and 4 focus groups.

Parole chiave: assistente specialistico; inclusione scolastica; disabilità; episodi critici.

Keywords: specialized assistants; inclusive education; disability; critical incidents.

1. Introduzione

L'assistente specialistico è una figura cruciale per l'inclusione degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio nell'ambito dell'istruzione secondaria di II grado, finanziata dalla Regione Lazio attraverso il POR-FSE[1]. Le ore di assistenza specialistica si esplicano in azioni, rivolte sia ai singoli alunni con disabilità che al contesto scolastico *in toto,* finalizzate alla promozione effettiva di pari opportunità di accesso e permanenza nel sistema educativo, anche in prospettiva di un inserimento nel mondo del lavoro. Sulla comprensione della figura dell'assistente specialistico "pesano" la carenza di letteratura scientifica, il vuoto normativo sui requisiti di accesso e sui percorsi formativi, oltre a problemi di sotto-occupazione, precarietà e scarsa valorizzazione (Bocci, Catarci, Fiorucci, 2018). D'altra parte, una ricerca condotta negli aa.ss. 2017-2018 e 2018-2019 presso 3 istituti scolastici di Roma, considerati realtà di eccellenza nella realizzazione dell'inclusione, ha evidenziato la necessità di questa figura (Zanazzi, 2018, 2019). Da queste riflessioni è nato un progetto di ricerca-azione in collaborazione con un consorzio che fornisce il servizio di assistenza specialistica a 43 scuole di Roma, con 130 operatori che seguono oltre 1000 utenti.

2. La Ricerca-Azione

Nella ricerca-azione ci si propone di agire sulla professionalità e sulla consapevolezza dei *practitioners*, attivando processi riflessivi. Da Dewey a Lewin in poi, il concetto di ricerca-azione ha

1 Il servizio di assistenza specialistica è organizzato con modalità differenti nelle diverse Regioni, pur avendo i medesimi obiettivi. In questo articolo si fa riferimento alla Regione Lazio in cui si sta svolgendo il progetto di ricerca-azione descritto.

messo in discussione la separazione tra teoria e pratica: compito del ricercatore è far emergere i saperi taciti e renderli accessibili attraverso la concettualizzazione, per favorire la trasformazione dei contesti e il cambiamento dei modi di fare e di pensare degli attori. Il progetto descritto in questo contributo è finalizzato a sviluppare negli attori coinvolti «forme di ragionamento e di riflessione maggiormente controllate» (Nigris, 2018, p. 29) e a favorire la messa in atto di procedure capaci di monitorare le azioni e le situazioni educative. Attraverso l'uso di metodi per l'«apprendimento trasformativo» (Fabbri, Romano, 2018), si vuole aiutare gli assistenti, e più in generale le persone coinvolte nei processi di inclusione scolastica, a «sviluppare una "distanza critica" dalla propria pratica, in modo da poter identificare gli aspetti problematici che necessitano di essere modificati e valutare le azioni intraprese per ottenere questo cambiamento» (Losito, 2018, p. 53).

Si è partiti dal presupposto che la narrazione costruisca significati e che la condivisione delle esperienze aiuti a far emergere convergenze e divergenze, a superare le "incongruenze" percepite, favorendo la riflessione, il confronto e l'apprendimento trasformativo. Narrazione e condivisione dell'esperienza sono, quindi, le colonne portanti del progetto. Ad oggi (settembre 2019) sono state realizzate 15 interviste in profondità, per comprendere il vissuto degli assistenti[2], e 4 *focus group* ai quali hanno partecipato complessivamente 20 assistenti[3]. Durante questi primi incontri è

2 Le interviste individuali (15) avevano l'obiettivo di comprendere l'esperienza degli assistenti e le criticità del loro lavoro. I dati evidenziano vissuti di difficoltà, percezioni di inadeguatezza e di "invisibilità", confitti con altre figure, mancanza di collegialità e di occasioni per confrontarsi e riflettere sulle pratiche. A partire da questi risultati, sono stati organizzati i *focus group*. Per ragioni di spazio, questo contributo si limita a commentare i risultati dei primi 4 *focus group*.

3 Dei 20 assistenti partecipanti, che operavano in diversi istituti di Roma, 12 avevano un titolo di studio di livello universitario, 4 di questi avevano anche l'abilitazione da psicologi e uno era psicoterapeuta. Gli altri 8 erano

stata utilizzata la tecnica dell'incidente critico[4] (Fabbri & Romano, 2017) che permette di attivare una riflessione all'interno di un gruppo sul perché si sia verificata una determinata situazione e sui modi per affrontarla, raccogliendo diversi punti di vista. Prima di ogni *focus group*, agli assistenti è stato chiesto quindi di pensare ad un episodio critico accaduto durante la loro esperienza professionale e di descriverlo per iscritto. Per ogni laboratorio sono stati scelti alcuni dei casi critici inviati, da analizzare prima individualmente, poi in piccoli gruppi e, infine, in plenaria[5]. Dopo la prima sperimentazione, a partire da ottobre 2019 la partecipazione agli incontri sarà estesa anche ad insegnanti, genitori e studenti, creando gruppi misti per valorizzare le diverse prospettive nella riflessione sulle pratiche. In ultima analisi, il progetto si propone di sperimentare e mettere a regime un modello operativo di riflessione sulle pratiche che favorisca la collaborazione efficace tra le figure coinvolte nei processi di inclusione.

3. L'emergenza quotidiana

Emergènza *s. f.* – ***1.*** *L'atto dell'emergere; in senso concreto, ciò che emerge […].* ***2. a****. Circostanza imprevista, accidente […].* ***b.*** *Sull'esempio dell'inglese emergency, particolare condizione di cose, momento critico, che richiede un intervento immediato […] (Vocabolario Treccani online)*

in possesso di un titolo di istruzione secondaria di secondo grado e avevano frequentato un corso di 300 ore per la formazione degli AEC.

4 Con il termine "incidente critico" ci si riferisce a «eventi non ordinari e problematici che producono un momento di sorpresa, disorientamento, criticità» (Fabbri, Romano, 2017, p.153).

5 Le riflessioni individuali sugli episodi critici selezionati per ciascun incontro e le riflessioni in piccoli gruppi sono state sintetizzate per iscritto dai partecipanti e consegnate al termine dell'attività. Le riflessioni in plenaria sono state registrate e trascritte. Successivamente si è provveduto ad analizzare tutto il materiale raccolto.

In questo contributo i materiali raccolti durante i *focus group* vengono analizzati secondo una precisa chiave di lettura, quella del concetto di emergenza, una categoria che, con diversi significati, risulta ricorrente nei testi. Le esperienze raccontate dagli assistenti, infatti, sono intrise di emergenza, intesa spesso come circostanza difficile da gestire, ma altrettanto spesso come situazione generatrice di conoscenza, di consapevolezza, di nuova o rinnovata energia relazionale.

> T. è un ragazzo autistico di 20 anni. Avevo T. ogni lunedì in prima ora. Arrivava a scuola stanco e nervoso, rompeva gli occhiali nel pulmino, si strappava i vestiti e mi colpiva con un destro secco in viso. L'unica strategia era anticipare i movimenti quando possibile, e distrarlo (Assistente, aprile 2019).

Dall'emergenza quotidiana in cui la gestione di molteplici diversità può generare ansie, frustrazioni, difficoltà di comunicazione, conflitti tra persone e ruoli professionali, confusione nelle mansioni e responsabilità, e a volte addirittura tensioni e pericoli, un efficace «agire inclusivo» (Bochicchio, 2017) dell'assistente contribuisce a costruire ponti, ad aprire brecce nei muri, a instaurare rapporti di fiducia che permettono di affrontare gli stati emotivi di tutti, trasformandoli in occasioni di crescita e di apprendimento.

> F. […] ha un disturbo della fonazione, per cui non articola bene i suoni delle parole. Il suo linguaggio è povero e spesso risulta poco comprensibile. Nel tempo sono riuscita a decifrare il suo "personale linguaggio", condividendone alcune sue espressioni. F. ha cominciato ad usarmi come mediatore tra lei e gli altri adulti. Quando si avvicina a qualcuno di nuovo, gli parla, poi mi guarda e aspetta che io "traduca" all'altro il suo linguaggio. Si crea proprio un ritmo di comunicazione "nostro" che da un lato favorisce la nostra relazione, e dall'altro le sue interazioni sociali (Assistente, giugno 2019).

In questa testimonianza l'emergenza è generatrice, dunque, di linguaggi condivisi e di scambi relazionali tra persone che, prima, non riuscivano ad interagire. Ma c'è anche molto altro nelle esperienze degli assistenti: ciò che nasce dall'emergenza della quotidianità, o che più semplicemente affiora in superficie, è la conoscenza di una persona nella sua unicità, del suo modo di guardare il mondo, la capacità di leggere contesti e situazioni in funzione di questa particolare prospettiva, la competenza nell'integrare prospettive diverse, ampliando le vedute. Nel discutere con i propri pari si rafforza la consapevolezza che ogni situazione educativa sia unica e che nessun manuale e nessun maestro possa dare istruzioni per gestire l'emergenza della quotidianità. Solo la quotidianità stessa, con i suoi ostacoli e le sue incongruenze, unita alle conoscenze teoriche, alla riflessione costante sull'esperienza, alla condivisione e al confronto con gli altri, può rendere un professionista capace di affrontare le diverse situazioni difficili, valorizzandone il potenziale costruttivo.

La "criticità" di alcuni episodi condivisi durante i primi *focus group*, tra cui quello di seguito riportato, raggiunge il significato più profondo del termine, cioè quello di scelta tra diversi possibili comportamenti e codici di comunicazione:

«L. ha una sindrome rara, con un disturbo oppositivo provocatorio: dopo più di due anni, aveva cambiato figura di riferimento e da un giorno all'altro sono diventata io la sua assistente. Nonostante non mi avesse preso in antipatia, sentiva la necessità di testarmi, così decise che quel giorno non sarebbe entrato in classe, ma sarebbe rimasto attaccato ad un palo, all'ingresso del padiglione. Nonostante conoscessi bene la sindrome sulla carta, rimasi stupita e pensai: "E ora?". Sapevo bene che mettermi in simmetria con lui, fare gioco forza, non avrebbe portato a nulla, ma allo stesso tempo, non c'erano soluzioni a portata di mano. Non mi mancavano le competenze di mediazione o le conoscenze sulla negoziazione, ma ogni caso è a sé, quindi decisi di fare qualcosa di paradossale, cioè sedermi davanti a lui e fare altro: parlai del tempo, gli feci domande sulla sua vita, parlai delle cose

che gli interessavano veramente e quando sentii che si era instaurato un legame, gli dissi che semplicemente sarei andata a vedere cosa facevano i compagni, perché mi era venuta voglia di disegnare. L. era spiazzato almeno quanto lo ero io all'inizio. Mi seguì, come se nulla fosse» (Assistente, maggio 2019).

In questa testimonianza si legge la consapevolezza della complessità della situazione affrontata, in cui non era possibile far riferimento a procedure, né affidarsi esclusivamente alle proprie conoscenze pregresse. È stato fondamentale, invece, saper leggere e analizzare il contesto.

Al termine dei *focus group* è stato distribuito un questionario di feedback. Alla prima domanda (Quanto ti è stato utile il *focus group*?), il 75% dei partecipanti ha risposto «molto» e il 15% «abbastanza». Alla seconda domanda (Il *focus group* mi è stato utile per …) l'80% dei partecipanti ha selezionato «apprezzare maggiormente la complessità del mio lavoro»[6]. L'esito positivo dei primi incontri consente di ipotizzare che la riflessione individuale sull'esperienza e, soprattutto, il confronto tra pari, possano essere strumenti efficaci per creare maggiore consapevolezza dell'importanza di un «agire inclusivo» che richiede «il simultaneo controllo di più variabili e la loro continua ridefinizione per esigenze di coerenza a una realtà non del tutto prevedibile» (Bochicchio, 2017, p.37). La capacità competente di interpretare le emergenze della quotidianità come tessere di un mosaico da comporre, la «costruzione di uno spazio e di un tempo favorevole all'instaurarsi di una relazione basata su uno scambio comunicativo e emotivo» (Assistente specialistico, aprile 2019), sono in-

6 Le alternative di risposta per questa seconda domanda sono: «condividere la mia esperienza e confrontarmi con altri; «fermarmi a riflettere sulla mia esperienza; «apprezzare maggiormente la complessità del mio lavoro»; «capire come i colleghi più esperti gestiscono situazioni difficili»; «auto-valutarmi»; «capire quali conoscenze devo acquisire/rafforzare»; «altro». I rispondenti possono scegliere più di una alternativa.

gredienti essenziali per un intervento efficace, fondato sulla comprensione reciproca e sull'apprendimento trasformativo dei singoli e dei contesti.

4. Conclusioni

Possiamo leggere, nei vissuti degli assistenti, l'emergenza come caratteristica di un sistema complesso, in cui le interazioni tra componenti non sono lineari e obbediscono a leggi dialogiche: il comportamento di un elemento del sistema in una relazione è differente da quello che sarebbe in un'altra relazione. L'evoluzione e lo sviluppo di un sistema complesso, quindi, non sono determinabili a priori, perché non vi sono gerarchie accentrate su uno o pochi elementi e, di conseguenza, ogni singola parte può influenzare il tutto, cambiamenti anche piccoli possono generare velocemente cambiamenti globali, l'incertezza e l'indeterminazione sono parte integrante dell'identità del sistema (Morin, 1993). La riflessione sull'esperienza a partire da molteplici punti di osservazione può contribuire a sviluppare un pensiero complesso, capace di vedere le parti dentro il tutto, così come il tutto dentro le singole parti.

Riferimenti bibliografici

Bocci, F., Catarci, M., & Fiorucci, M. (2018). *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado.* Roma: Università degli Studi di Roma Tre.

Bochicchio, F. (2017). *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie, per educatori e insegnanti*. Tricase: Libellula.

Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.

Losito, B. (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In Asquini, G. (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 52-60). Milano: FrancoAngeli.

Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Segrate: Sperling & Kupfer.

Nigris, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione? In Asquini, G. (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 27-41). Milano: Franco Angeli.

Zanazzi, S. (2019). I docenti inclusivi tra teoria e pratica. *Italian Journal of Educational Research*, XI, 21, pp. 261-274.

Zanazzi, S. (2018). Coltivare l'inclusione a scuola: uno studio di caso. *Nuova Secondaria Ricerca,* XXXVI, 2, pp. 24-41.