

Il percorso verso una scuola inclusiva deve vivere di alleanze, di sinergie, di forze tese a uno scopo comune, pur nel rispetto delle differenze. Gli insegnanti, i dirigenti, il personale della scuola, le amministrazioni, ma anche le università, le associazioni di rappresentanza e di tutela, le persone con disabilità e le differenze varie, i diversi attori interessati devono sapere che cercare di fare da soli è avarizia, cercare di farlo insieme è politica.

(Ianes e Canevaro, *Orizzonte inclusione*, 2015)

Abitare la scomodità di don Milani per un rinnovato impegno dalla parte degli ultimi

Il 2022 è stato un anno importante per quel che riguarda il ricordo di figure significative per la cultura italiana. Basti pensare alla celebrazione dei cento anni dalla nascita di Pier Paolo Pasolini e di Vittorio Gassman. Lo è stato anche per la Pedagogia e per la scuola italiana, con la ricorrenza, il 17 febbraio, della nascita di Mario Lodi, maestro, intellettuale, scrittore e tanto altro ancora, artefice, unitamente alle compagne e ai compagni del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) del quale era parte integrante, di una delle più straordinarie e concrete esperienze di applicazione dell'idea di scuola democratica sancita dalla Costituzione.

Anche il 2023 è altrettanto ricco di celebrazioni significative. Sul piano della cultura ricorderemo, tra le/ gli altre/i, i cento anni di Maria Callas, di Franco Zeffirelli e di Italo Calvino così come, in ambito pedagogico, ricorrerà il centenario di Bruno Ciari (16 aprile) e di don Lorenzo Milani (27 maggio).

Come per Lodi, queste due ricorrenze sono molto importanti, soprattutto perché cadono in un momento complesso (quello della post-pandemia) e di una nuova (ennesima) transizione del sistema formativo nazionale, questa volta indirizzato verso una visione meritocratica (a partire dal cambio del nome dello stesso Ministero) della scuola.

Per quel che concerne Bruno Ciari, anch'egli membro del MCE, rimandiamo al contributo di Vanessa Roghi presente nella sezione «Precursori» di questo numero, nel quale la studiosa mette giustamente in evidenza lo spessore intellettuale, il profilo politico e il ruolo attivo e partecipe nell'ambito del Movimento del maestro di Certaldo.

Rispetto a don Milani, sappiamo che sono già in atto preparativi per numerose iniziative, non solo convegnistiche (promosse o patrocinate dal *Comitato Nazionale* presieduto da Rosy Bindi), così come sono stati pubblicati o sono di prossima uscita volumi (tra monografie e curatele) e numeri monografici di riviste dedicati al Priore di Barbiana. Il quale, sia in vita sia dopo la sua prematura scomparsa avvenuta il 26 giugno del 1967, è stato oggetto di posizioni che hanno oscillato tra la sua «beatificazione» (peraltro laica) e la sua «demonizzazione» (con punte di vera e propria diffamazione postuma).

Si sono così lette riflessioni e, molto spesso, anche affermazioni prive del dovuto approfondimento, all'interno delle quali don Milani è stato definito il *prete coraggioso*, il *prete educatore*, il *prete degli ultimi*, il *prete scomodo*, così come il *prete rosso*, il *mascalzone*, il *terzomondista*, l'*odiatore di classe*...

Quella di collocare don Milani all'interno di categorie predefinite è un'operazione di comodo, alla quale assistiamo molto spesso nel nostro Paese (si pensi, tanto per toglierci un sassolino dalla scarpa, all'inutile quanto dannosa polarizzazione del dibattito tra favorevoli e contrari alla cosiddetta DAD durante la Pandemia da COVID 19). Un'operazione, questa, capace di creare fazioni (i favorevoli e i contrari, quelle/i pro e quelle/i contro, gli apocalittici e gli integrati), ma non un'analisi critica reale, ossia valore aggiunto sia sul piano culturale (e scientifico), sia su quello socio-politico. Per fortuna ci sono invece lavori di studiosi/studiose seri/e, poco inclini ad accontentarsi del consenso mediatico da raggiungere con frasi a effetto, i/le quali ci hanno restituito (e ci attendiamo ci restituiranno ancora in questo anno celebrativo) un'immagine complessa di don Milani, molto più autentica

di quella emergente dai frettolosi ritratti di talune/i intellettuali che trovano ampio spazio su quotidiani e in collane editoriali anche di prestigio. Ritratti che, se sottoposti alla prova dei fatti, risultano molto spesso (per non dire sempre) del tutto privi di basi scientifico-culturali, in cui è palese l'assenza di un rigoroso e ampio studio pregresso, di un'accurata analisi storica, delle dovute conoscenze della vastissima letteratura pedagogica (che pure sarebbe a disposizione), così come è invece evidente la sola autoreferenzialità assurda a verità assoluta.

Certamente don Milani — come si evince anche dal bellissimo film documentario *Barbiana '65. La lezione di don Lorenzo* diretto da Alessandro d'Alessandro, sulla base delle riprese del padre Angelo, unico cineasta ammesso a Barbiana, prodotto da Felix Film con Istituto Luce Cinecittà e presentato alla Mostra del Cinema di Venezia nel 2017 — non è una figura nei confronti della quale si può restare neutrali.

Intendiamo dire che, se si vuole sfuggire alla tentazione sia di santificarlo (anche nell'ambito delle celebrazioni in corso e imminenti) sia di demonizzarlo, è necessario, anzi ineludibile, abitare la scomodità che don Milani ha rappresentato ieri e continua a rappresentare oggi. Perché le sfide educative, sociali, culturali e politiche del passato, così come quelle del tempo che ci è dato oggi di vivere, richiedono (ci richiedono) non solo di non restare indifferenti ma anche di essere impegnati, di farsi (farci) militanti, come si sarebbe detto qualche anno fa. Occorre infatti decidersi (deciderci) se collocarsi/ci dalla parte di chi è, ieri come oggi, diseredato e oppresso o dalla parte di chi è privilegiato e di chi si fa oppressore.

Questo richiamo all'impegno, peraltro caro all'Analisi e alla Pedagogia Istituzionale così come ai Disability Studies, è anche un invito ad analizzare, senza infingimenti, il ruolo intellettuale che nella veste di ricercatori/ici e di studiosi/e assumiamo nei contesti d'azione; in altri termini, un'esortazione a uscire da presunte posizioni avalutative per interrogarci sulla dimensione dell'implicazione che proprio in quanto studiosi/e-ricercatori/ici ci vede protagonisti/e nella situazione nella quale ci troviamo coinvolti/e.

E riteniamo che questo invito all'analisi costante del proprio operare si applichi molto bene alla Pedagogia speciale, in quanto modo di essere della Scienza dell'Educazione, e trovi da molti anni un terreno fertile di divulgazione scientifica, di incontro e di confronto nella rivista «L'integrazione scolastica e sociale» che da oltre vent'anni (a proposito di ricorrenze) rappresenta un punto di riferimento per la comunità scientifica pedagogica, per la scuola e per i differenti ambiti del sociale.

Una ricchezza, questa, ancora una volta confermata dal numero 2 del 2023 che lettrici e lettori si apprestano a leggere. Un numero che vede nella sezione «Prospettive e modelli internazionali», un contributo di Matteo Di Pietrantonio e Patrizia Sandri dal titolo: *Innovazione e inclusione possono coesistere?*

A seguire, nella sezione «Prospettive e modelli italiani», Giacomo Guaraldi firma un articolo dal titolo *Ausili, nuove tecnologie e inclusione. Alcune esperienze universitarie dalla LIM all'e-learning*, mentre in «Ricerche, proposte, metodi» Giorgia Ruzzante presenta un contributo dal titolo *Alto potenziale e plusdotazione tra dono eccezionale e difficoltà. Una ricerca sulla percezione e sulle esperienze dei docenti.*

La sezione «Precursori» ospita in questo numero il già richiamato articolo di Vanessa Roghi *Una scuola per tutti e per ciascuno. Bruno Ciari, la democrazia e la partecipazione.* Nella sezione «Dialoghi con le associazioni» Valentina Paola Cesarano propone un contributo su *Il progetto CONFIDE dell'Associazione Italiana Sindrome dell'X fragile: uno studio people voice per esplorare il punto di vista dei partecipanti e delle loro famiglie*, mentre a seguire, nella sezione «Temi aperti», Daniele Bullegas, Gianmarco Bonavolontà, Antioco Luigi Zurru e Antonello Mura firmano un articolo dal titolo *Lo strano caso dell'uomo elefante: «inquadature» pedagogico-speciali, educazione ai media e formazione dei docenti.* Si segnalano inoltre gli aggiornamenti normativi di Salvatore (Tillo) Nocera e la recensione firmata da Marisa Pavone.

Auguriamo a tutte e a tutti una buona lettura e, soprattutto, di continuare a coltivare con passione l'impegno nelle attività quotidiane nei differenti contesti

di azione, e la consapevolezza che, parafrasando Andrea Canevaro, è possibile (ossia è una concretissima utopia) realizzare una scuola inclusiva in un mondo più giusto.

Fabio Bocci

Innovazione e inclusione possono coesistere?

Una ricerca esplorativa nelle scuole italiane e finlandesi

Matteo di Pietrantonio¹ e Patrizia Sandri¹

Sommario

La ricerca, di carattere esplorativo, prende spunto dal dibattito internazionale, sviluppatosi sul finire dello scorso secolo, sulla necessità di innovare il sistema educativo, in ottica di *lifelong-learning*, e favorire l'acquisizione delle competenze richieste nel XXI secolo. Le diverse indicazioni sollecitano una scuola intesa come *Civic-center* in grado di riconoscere gli apprendimenti extrascolastici, con spazi di apprendimento innovativi funzionali a didattiche *learner-centred*. A circa trent'anni dalla Dichiarazione di Salamanca riteniamo necessario chiederci se queste *innovazioni* garantiscano l'inclusione e il successo formativo di tutti. La ricerca si articola in quattro studi di caso relativi a due scuole secondarie di secondo grado innovative italiane e due finlandesi. Si propone di comprendere, sulla base delle percezioni di studenti, insegnanti e dirigenti, se tale modello di scuola favorisca anche l'inclusione e il benessere di tutti gli studenti. Dall'analisi dei risultati emerge come, in base alle percezioni di coloro che hanno partecipato alla ricerca, le scuole siano riuscite a far coesistere innovazione e inclusione. In particolare, l'utilizzo di spazi di apprendimento innovativi e il ricorso a didattiche *learner-centred* all'interno di una scuola aperta al territorio in grado di riconoscere le competenze extrascolastiche sembrano favorire effettivamente l'inclusione di tutti gli studenti. Nonostante gli aspetti innovativi, restano tuttavia presenti all'interno delle scuole analizzate ancora diverse criticità che non consentono di realizzare una piena inclusione *for all*.

Parole chiave

Inclusione, Innovazione, Educazione non formale, Spazi di apprendimento innovativi, Didattiche centrate sullo studente.

¹ Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin», Università di Bologna.

Can innovation and inclusion co-exist?

An exploratory study in Italian and Finnish schools

Matteo di Pietrantonio¹ e Patrizia Sandri¹

Abstract

This exploratory research, has as a starting point the international debate, developed at the end of the last century, on the necessity of bringing innovation into the educational system both from a perspective of lifelong-learning and to favour the acquisition of 21st Century competences. Recommendations call for schools intended as Civic-centers able to recognise extra-school learning, and with innovative learning spaces designed for learner-centred didactics. Thirty years on from the Salamanca Declaration we ask the question of if these innovations guarantee inclusion and educational achievement for all. This research is articulated through the presentation of four case studies: two innovative high schools in Italy, and two in Finland. It intends to understand, through collecting the perceptions of the students, teachers, and principals, if these school models also favour the inclusion and well-being of all the students. Based on the analysis of the results it appears that, according to the perceptions of the research participants, the schools have achieved the co-existence of both innovation and inclusion. In particular the use of innovative learning spaces and learner-centred didactic, in a school that is also open to the territory/community and able to recognise extra-school skills, appear to favour the inclusion of all students. Innovative aspects notwithstanding, there nevertheless remain certain critical issues that do not allow the achievement of full inclusion for all.

Keywords

Inclusion, Innovation, Non-formal education, Innovative learning spaces, Learner-centred.

¹ Department of Education Sciences «G.M. Bertin», University of Bologna.

Introduzione

La ricerca¹ qui presentata prende spunto dal dibattito, nato a partire dalla fine dello scorso secolo all'interno delle principali organizzazioni e istituzioni internazionali,² riguardo alla necessità di un rinnovamento del sistema educativo per favorire l'acquisizione delle competenze richieste nel XXI secolo,³ alla luce delle rapide e continue trasformazioni tecnologiche e sociali, nell'ottica del *lifelong learning*.

Nelle diverse indicazioni che man mano si sono succedute sono emerse con forza diverse esigenze quali il bisogno di ripensare il sistema scolastico integrando le dimensioni formali, non formali e informali (Rogers, 2005) a favore di una scuola, intesa come *Civic-center*, che si apre alle proposte del territorio e riconosce gli apprendimenti extrascolastici includendoli nel suo curriculum. Allo stesso tempo per rispondere a tali istanze occorre ripensare gli spazi di apprendimento al fine di favorire l'utilizzo di didattiche attive, *learner-centred*, e delle nuove tecnologie (ICT).

A quasi trent'anni dalla Dichiarazione di Salamanca (1994) e dalla pubblicazione del report della Commissione Internazionale sull'educazione di Delors (1996) alla United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), riteniamo quindi necessario interrogarci in merito ai suddetti processi di innovazione sollecitati in ambito scolastico e rilevare, nelle scuole coinvolte nella ricerca, in Italia e in Finlandia, se questi si fondino su quelli inclusivi, realizzando *scuole innovative* che garantiscano il successo formativo di tutti e la piena partecipazione alla comunità di appartenenza.

Facendo un rapido excursus storico, la suddetta Dichiarazione ha avuto una notevole influenza sulle principali organizzazioni internazionali e su molti Paesi, sollecitandoli a rivedere le proprie politiche educative in una direzione maggiormente inclusiva (Ainscow, Booth e Dyson, 2006). Nel 2000 l'Unione Europea (UE) ha promulgato la Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea.⁴ Nel 2002, a conclusione del Congresso Europeo sulla disabilità è stata pubblicata la

¹ Argomento di una tesi del 35 dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, la ricerca è stata esposta all'interno della conferenza internazionale «Injustice», che si è svolta in Finlandia dal 28 al 31 marzo 2023.

² Organizzazione delle Nazioni Unite, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Unione Europea, Organizzazione per la Cooperazione e Sviluppo Economico, ecc.

³ Secondo l'OECD «lo sviluppo della società e dell'economia richiede che il sistema educativo fornisca ai giovani nuove competenze, che permettano loro di beneficiare delle nuove emergenti forme di socializzazione, e contribuire attivamente allo sviluppo economico, in un sistema in cui la risorsa più importante è la conoscenza. Queste sono chiamate competenze del XXI secolo, al fine di indicare che sono maggiormente rispondenti ai modelli economici e di sviluppo sociale emergenti rispetto a quelle del secolo scorso, più funzionali a un sistema di produzione di tipo industriale» (Ananiadou e Claro, 2009, p. 6).

⁴ https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf (consultato il 27 aprile 2023).

Dichiarazione di Madrid nella quale veniva ribadito che «le scuole devono assumere un ruolo rilevante nella diffusione del messaggio di comprensione e di accettazione dei diritti dei disabili, aiutando a sfatare timori, miti e pregiudizi, supportando lo sforzo di tutta la comunità».⁵

Nel 2006 l'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) ha ratificato la «Convenzione sui diritti delle persone con disabilità», in cui all'art. 24 si sostiene che per realizzare il diritto all'istruzione «senza discriminazioni e su una base di uguaglianza di opportunità» occorre che gli Stati organizzino un sistema educativo «che preveda la loro integrazione scolastica a tutti i livelli».⁶

Nel 2010 l'European Agency for Development in Special Needs Education⁷ riconosceva l'educazione inclusiva come un diritto umano fondamentale e la base per costruire una società più giusta e più equa. Nella Dichiarazione dell'UNESCO del 2012 si affermava che non era più sufficiente accontentarsi del semplice accesso a scuola, ma occorreva agire anche per rimuovere tutte le barriere che potevano ostacolare il processo inclusivo.

Nel 2015 gli Stati membri dell'ONU hanno adottato l'Agenda 2030⁸ per lo sviluppo sostenibile identificando 17 obiettivi (*Sustainable Development Goals*), tra cui in particolare il numero 4 è volto ad assicurare un'educazione di qualità, equa e inclusiva, per tutti. Nonostante i notevoli progressi sul piano legislativo e sociale, nel panorama internazionale il processo di inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali all'interno delle scuole «regolari» sembra tuttavia ancora lontano dall'essere pienamente realizzato.

Sintesi dei principali riferimenti teorici

L'Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2013) definisce gli spazi di apprendimento innovativi come flessibili, tecnologici e multimodali, in grado di rispondere ai bisogni degli studenti del XXI secolo. Non si parla più di classe, termine proprio di un lessico pedagogico tradizionale *teacher-centred*, ma di *ambiente* o *spazi di apprendimento*, spostando il focus dall'insegnamento all'apprendimento (Woodman, 2010).

⁵ <https://www.un.org/esa/socdev/documents/ageing/MIPAA/political-declaration-en.pdf> (consultato il 27 aprile 2023).

⁶ Organizzazione delle Nazioni Unite (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, Assemblea Generale dell'ONU.

⁷ European Agency for Development in Special Needs Education (2010), *Inclusive Education in Action. Project Framework and Rationale*, Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education, <https://www.sess.ie/sites/default/files/inclusive%20education%20framework%202011.pdf> (consultato il 27 aprile 2023).

⁸ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (consultato il 27 aprile 2023).

Non si fa dunque più riferimento esclusivamente a parametri e a caratteristiche fisiche ma si considerano, come sosteneva già Dewey (1974), anche gli elementi e le condizioni che rendono più o meno possibili le attività che si svolgono al loro interno (Marcarini, 2014). L'apprendimento non può essere separato dal contesto in cui avviene (Benade, 2019). Non si tratta semplicemente di organizzare degli spazi, ma di avere cura anche dei tempi, delle interazioni, dei contenuti, delle strategie di insegnamento, ecc.

Secondo Gregory Bateson (1972), il contesto è la «matrice dei significati» e può essere visto come una storia, una trama composta dal significato delle azioni di coloro che vi interagiscono, il frutto di processi simbolici e interattivi (Sandri e Marcarini, 2019). Alla base del concetto di ambiente di apprendimento innovativo possiamo ritrovare innanzitutto il contributo di Bronfenbrenner (1979) che, con il suo approccio ecologico sistemico, permise di far emergere anche la componente relazionale, ripresa poi dalle ricerche della geografia umana; come sostiene Lefebvre (Lefebvre e Ricci, 1978), infatti, gli spazi non sono contenitori vuoti, ma generano e danno forme alle relazioni sociali, e a loro volta le pratiche sociali influiscono sull'uso e sull'esperienza degli spazi stessi.

La prospettiva fenomenologica ritiene che lo spazio non sia un elemento neutro ma sempre in relazione con il soggetto e il mondo: riguarda l'esistere stesso in quanto l'essere è ciò che è dato nello spazio e nel tempo. Opponendosi all'idea di uno spazio geometrico vuoto e misurabile, recupera la dimensione emotiva dell'abitare, densa di vissuti e relazioni: un luogo diventa spazio quando si connota di relazioni affettive che lo rendono carico di stimoli per un apprendimento costruttivo (Borri, 2018).

Cleveland (2009) sostiene che l'attenzione agli spazi di apprendimento dipenda anche da un rinnovato interesse per le teorie costruttiviste, in cui per educazione non s'intende una passiva trasmissione di conoscenze astratte e frammentate ma, come sostiene Bruner (2002), un intreccio di molteplici strategie e pratiche riflessive, attività e problemi reali, autentici, contestualizzati nella complessità del mondo reale.

Secondo Hattie e Donoghue gli spazi innovativi sarebbero in grado di favorire un insegnamento orientato a facilitare esperienze cognitive, metacognitive, collaborative e un apprendimento più profondo (Imms e Kvan, 2021).

L'OECD, l'Unione Europea, la Gran Bretagna (UK), gli Stati Uniti e l'Oceania si sono contraddistinti nel promuovere ricerche e progetti sugli ambienti di apprendimento innovativi (Borri, 2018). Molti Paesi hanno investito notevoli risorse economiche; tuttavia, in diverse ricerche è emerso, come sostiene Hattie, che «cambiare la forma degli edifici non conduce gli insegnanti a insegnare in modo diverso» (Page e Davies, 2016, p. 89).

Come riportano Mahat et al. (Mahat e Imms, 2021), nonostante gli investimenti corposi, ad esempio, dei governi australiani e neozelandesi, quasi 3 scuole

su 4 hanno mantenuto o sono tornate a un setting tradizionale. Lo spazio è una costruzione sociale, non basta soffermarsi esclusivamente sugli elementi fisici. L'inclusione o l'esclusione dipendono anche da altri fattori: lo spazio non crea automaticamente le relazioni di rispetto, di riconoscimento reciproco del valore dell'esistenza dell'altro.

Uno «spazio di apprendimento» diventa un «ambiente di apprendimento innovativo» solo quando il design «innovativo» è combinato con pratiche di insegnamento e apprendimento «innovative» (Benade, 2019, p. 147) e, a nostro parere, necessariamente inclusive. Le persone si collocano negli spazi e agiscono in essi come partecipanti attivi, per cui gli elementi fisici possono favorire l'inclusione, ma sono soprattutto le pratiche sociali che la rendono possibile o meno.

Gli spazi di apprendimento innovativi in Italia

Nel 2012, a seguito della ricerca «Quando lo spazio insegna» che confermò l'inadeguatezza degli spazi scolastici del nostro Paese rispetto all'acquisizione delle competenze necessarie per il XXI secolo, l'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) creò al suo interno un filone di ricerca sulle «architetture scolastiche»,⁹ al fine di avviare un processo di rinnovamento strutturale della scuola italiana.

Nel 2014, in collaborazione con 22 scuole «fondatrici» nacque il movimento delle Avanguardie Educative: insieme elaborarono un Manifesto¹⁰ fondato sul ripensamento degli spazi e dei tempi scolastici, delle metodologie didattiche e del rapporto con il territorio. Nel 2016 fu presentato il «Manifesto 1 + 4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio» (Mosa e Tosi, 2016) rivolto a insegnanti, educatori e progettisti con l'intento di avviare una riflessione comune sulla progettazione dei nuovi spazi di apprendimento, ricollocando lo studente al centro e aiutandolo a svilupparsi in armonia con le sue caratteristiche, interessi e bisogni e non solo in vista di una «standardizzazione produttiva» (Borri, 2018).

A oggi ci sono oltre 1.280 istituti italiani che stanno sperimentando una o più di una delle idee del Manifesto, a cui si aggiungono numerose scuole polo che assicurano a livello regionale, insieme a esperti formatori presenti sul territorio di pertinenza, un'articolata serie di attività di informazione, formazione, diffusione e sostegno alle scuole del Movimento e ai processi d'innovazione.

Il report di Legambiente «Ecosistema Scuola» del 2021,¹¹ che ha interessato 7.037 edifici in 98 comuni capoluogo e che ha coinvolto una popolazione scolastica di 1.424.322 studenti, ci restituisce tuttavia un quadro impietoso e allarmante

⁹ <https://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/> (consultato il 27 aprile 2023).

¹⁰ <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto> (consultato il 27 aprile 2023).

¹¹ https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola_2021.pdf (consultato il 27 aprile 2023).

rispetto allo stato delle nostre scuole: vecchie, prive di agibilità, esposte a rischi sismici e idrogeologici, con carenze igieniche e sanitarie. Secondo il documento ci sarebbe l'urgenza di intervenire su 3 strutture su 10.

A una prima lettura dei dati emergono vistose differenze sul territorio, e purtroppo soprattutto al sud sono ancora molti gli studenti che non hanno la possibilità di studiare in ambienti sicuri, accessibili e di qualità.¹² Le nostre scuole somigliano a dei non luoghi, con spazi omologanti, provvisori, anonimi. Iori (1996) definisce le aule come «mono-luogo», spoglie, scarsamente e male arredate al punto di creare una sorta di «deprivazione sensoriale», soprattutto nei gradi scolastici superiori (Augé, 1993, p. 113).

Gli spazi di apprendimento innovativi in Finlandia

La Finlandia a partire dal 2014 ha intrapreso un imponente piano di trasformazione che prevedeva l'avvio della costruzione di oltre 100 nuove scuole (destinate soprattutto ai primi cicli dell'istruzione), adottando i principi dell'*open-space*.¹³ Secondo Tapaninen (O'Sullivan, 2017), tra le principali caratteristiche delle nuove scuole ci sono la varietà e la flessibilità degli spazi e degli arredi: «abbiamo abbandonato il vecchio modello con banchi e sedie a favore di una scuola senza scarpe, con ambienti flessibili, colorati e accoglienti, con divani, pareti mobili, cuscini, ecc.».¹⁴

Gli spazi possono stimolare i sensi e interagire con la crescita e lo sviluppo degli studenti, e scuole esteticamente attraenti possono migliorare il benessere e i risultati di questi ultimi.¹⁵ Per Rautiainen le nuove scuole sono già state costruite senza corridoi e in futuro non ci saranno necessariamente aule chiuse perché l'apprendimento avverrà ovunque (Nauman, 2018). È stata superata la visione tradizionale della scuola caserma/fabbrica con aule disposte lungo i corridoi e banchi allineati per file con una più in linea con le nuove pedagogie richieste per raggiungere le competenze del XXI secolo (OECD, 2017), costituita da spazi flessibili, multifunzionali e informali.

Nelle scuole secondarie ci sono meno sperimentazioni rispetto all'introduzione del modello *open-plan*, tuttavia è possibile cogliere numerosi elementi di innovazione nell'organizzazione e nell'arredamento dei diversi ambienti di apprendimento. Le scuole sono accoglienti, sicure, confortevoli al fine di favo-

¹² Le scuole del Centro-Nord che hanno bisogno di interventi urgenti sono il 36%, mentre al sud e sulle isole sono il 56%, e per giunta situate in aree sismiche nel 74% dei casi!

¹³ Per maggiori approfondimenti vedi Eberle R.F. (1969), *The open space school*, «The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas», vol. 44, n. 1, pp. 23-28.

¹⁴ O'Sullivan F. (2017), *Why Finland Is Embracing Open-Plan School Design*, Bloomberg, 18/08/2017, <https://www.bloomberg.com/news/articles/2017-08-18/do-fewer-walls-make-for-better-schools> (consultato il 27 aprile 2023)..

¹⁵ *Innovative learning environments in Finland's schools*, https://www.nora.com/global/en/project-references/education/fi/finland_schools (consultato il 27 aprile 2023).

rire il benessere e l'inclusione (seppur non rivolta a tutti¹⁶). Gli ambienti sono luminosi e colorati, con la presenza di divani, armadietti e cabine per lo studio individuale e di gruppo lungo i corridoi, di spazi per il relax e la socializzazione, tavoli da ping-pong, biliardino e biliardo, strumenti musicali, laboratori, bar, mense, ecc. Anche gli spazi per gli insegnanti e il personale scolastico sono attrezzati per assicurare comfort e benessere fisico e mentale: oltre ai loro uffici hanno a disposizione luoghi arredati con cucina, sofà e poltrone massaggianti, in cui possono facilmente incontrarsi, condividere il pranzo o un caffè e nel frattempo scambiarsi informazioni e pianificare attività, o semplicemente chiacchierare e rilassarsi tra una lezione e l'altra.

Il piano di rinnovamento dell'architettura scolastica è stato concepito parallelamente alla riforma dell'educazione di base¹⁷ entrata in vigore nel 2016. Il curriculum prevede una visione di apprendimento *phenomenon-based* che enfatizza l'approccio interdisciplinare *learner-centred*, stimola attraverso il supporto della tecnologia un apprendimento più profondo (Arvaja, Sarja e Rönnberg, 2020), la curiosità, l'investigazione e il problem solving, l'autonomia dello studente e lo sviluppo della scuola come comunità di apprendimento.

Sahlberg¹⁸ attribuisce il successo del sistema educativo finlandese alla qualità del curriculum scolastico, all'equità nell'accesso all'istruzione e agli ambienti di apprendimento: le scuole sono mediamente di piccole dimensioni, molte ospitano meno di 300 studenti, solo il 4% ne ha più di 500. Le dimensioni ridotte permettono a suo avviso relazioni più forti e significative tra insegnanti e studenti; la scuola è come una grande comunità in cui tutti si conoscono, partecipano e condividono i momenti maggiormente significativi della vita scolastica, oltre che più solide relazioni con le famiglie, l'amministrazione pubblica e la comunità in generale.

L'integrazione dell'educazione formale e non formale

La scuola, in una società attraversata da continue e profonde trasformazioni, fa sempre più fatica a rispondere alle richieste del mercato del lavoro e a fornire

¹⁶ Secondo Rizvi e Lingard (Sirkko, Sutela e Takala, 2022), il sistema scolastico finlandese riflette un'ideologia neoliberista indirizzata al raggiungimento dei risultati e della responsabilità individuale, alla competizione e all'efficienza e attualmente prevede ancora l'esistenza di scuole speciali. Come sottolineano Pihlaja e Silvenoinen (Sirkko, Sutela e Takala 2022) nel *Core Curriculum* (CC), la parola *inclusion* è citata solo una volta: «compulsory education should be developed according to inclusive principles» (CC 2014, p. 18). Nel documento i principi inclusivi non vengono definiti, sebbene vengano enfatizzati i valori associati all'educazione inclusiva come l'equità, la partecipazione e la solidarietà. Resta implicitamente escluso uno dei valori chiave, ovvero la valorizzazione della diversità (Sirkko, Sutela e Takala, 2022).

¹⁷ <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school> (consultato il 27 aprile 2023).

¹⁸ O'Sullivan F. (2017), *Why Finland Is Embracing Open-Plan School Design*, Bloomberg, 18/08/2017, <https://www.bloomberg.com/news/articles/2017-08-18/do-fewer-walls-make-for-better-schools> (consultato il 27 aprile 2023).

le competenze necessarie per essere cittadini attivamente partecipi all'interno delle proprie comunità; di conseguenza le principali istituzioni internazionali sollecitano una sua apertura alla dimensione extrascolastica (Rogers, 2005), un ripensamento in generale dell'intero sistema educativo che preveda l'integrazione dell'educazione formale con quella non formale (Colardyn e Bjornavold, 2004).

L'educazione non formale fu definita per la prima volta da Coombs, Prosser e Ahmed (Coombs e Ahmed, 1974) come un insieme di attività educative organizzate al di fuori del sistema scolastico, finalizzate a fornire determinati tipi di apprendimenti a particolari sottogruppi di persone. Si fonda sulla partecipazione volontaria, è intenzionale e persegue precisi obiettivi educativi, è learner-centred e ha un approccio olistico ed esperienziale focalizzato sul processo. Ciò la rende flessibile rispetto alle scelte di metodi e contenuti e in grado di adattarsi a gruppi eterogenei con diversi interessi e bisogni educativi (Romi e Schmida, 2009).

Inizialmente rivolta al mondo «sottosviluppato» (Fordham, 1979) e a coloro che erano fuoriusciti o esclusi dai classici percorsi formativi, è stata pensata come uno strumento *bridging gap* (Hamadache, 1991) che, grazie al suo potere emancipatorio e inclusivo, avrebbe potuto aiutare a vivere in un mondo a crescente complessità, soprattutto coloro che per diverse ragioni erano in condizioni di svantaggio, marginalità o fragilità. Sul finire dello scorso secolo anche i Paesi più industrializzati iniziarono a considerarla un elemento fondamentale per la crescita economica e lo sviluppo della persona.

A partire dalla Conferenza di Lisbona¹⁹ (2000) il concetto di *lifelong learning* è diventato l'elemento imprescindibile delle principali politiche europee in ambito educativo, sociale e professionale. Da allora si sono succedute una serie di raccomandazioni e risoluzioni finalizzate a riconoscere e convalidare gli apprendimenti acquisiti in ambito non formale, migliorando l'occupabilità e la mobilità in particolare delle persone socialmente ed economicamente svantaggiate o meno qualificate.

Occorrevano un ripensamento e una riorganizzazione dei saperi in ottica interdisciplinare, un aggiornamento dei curricula, delle metodologie e degli strumenti, funzionali a una nuova didattica, e la trasformazione delle scuole e dei centri di formazione in luoghi polivalenti (Civic-center) collegati con i servizi di comunità locali e il mondo del lavoro.

Il riconoscimento degli apprendimenti non formali da parte dell'Unione Europea ha previsto un investimento, in particolare, soprattutto sullo *youth work*²⁰

¹⁹ https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm (consultato il 27 aprile 2023).

²⁰ Lo *youth work* è riconosciuto come una pratica sociale: si rivolge, infatti, ai giovani e alla società in cui questi vivono. In Italia, nei documenti ufficiali il termine *youth work* è stato tradotto con «animazione socioeducativa» e lo *youth worker* è quindi un «animatore di attività socioeducative». Tale traduzione rischia di ridurre la professionalità e il suo ruolo a funzioni ludico-ricreative a scapito invece di interventi educativi più ampi, volti anche all'acquisizione di competenze specifiche.

al fine di rendere sempre più qualificate le attività educative proposte e visibili le competenze acquisite. Esso assume forme e definizioni diverse nei vari Stati europei a seconda delle tradizioni, pratiche e degli *stakeholders* coinvolti. Si colloca tra welfare, pedagogia e società civile e può davvero rappresentare la chiave per facilitare l'integrazione tra queste dimensioni in un'ottica di Sistema Formativo Integrato (SFI; Frabboni, 1988), offrendo maggiori opportunità per imparare attraverso l'utilizzo di metodologie e strumenti che invitano a una maggiore partecipazione, coinvolgimento e attenzione alle diverse caratteristiche di apprendimento, oltre a favorire la cooperazione tra le scuole, le famiglie e le comunità locali.

Può essere organizzata da educatori professionisti o volontari operanti in diversi contesti (organizzazioni della gioventù, centri giovanili, chiese, ecc.) e si caratterizza per l'offerta di attività strutturate, intenzionali, volte ad apprendimenti esperienziali all'interno di spazi sicuri e aperti in cui sperimentare le pratiche democratiche. Stimolando l'acquisizione di valori e diritti universali, facilita lo sviluppo e la responsabilità personale e collettiva, il coinvolgimento attivo e la creazione di nuove possibilità per l'inclusione sociale di tutti. Alla luce del quadro presentato, abbiamo realizzato quindi la ricerca di seguito descritta.

La ricerca

La ricerca descritta in questo contributo ha un carattere esplorativo ed è caratterizzata da un approccio qualitativo-interpretativo (Coggi e Ricchiardi, 2005; Cottini e Morganti, 2015) utile a comprendere la qualità e la natura del fenomeno analizzato, che utilizza un insieme eterogeneo di tecniche e strumenti, prevalentemente orientato a raccogliere informazioni in profondità e a far emergere la complessità dei processi oggetto di studio (Corbetta, 1999; Brantlinger et al., 2005). Più precisamente, si tratta di quattro studi di caso relativi a contesti scolastici *innovativi*, due italiani e due finlandesi, finalizzati a comprendere, sulla base delle percezioni di studenti, insegnanti, dirigenti e altro personale scolastico (counselor, assistenti sociali, *youth workers*), se tali scuole, aventi le seguenti caratteristiche:

- aperte al territorio, intese come Civic-center, e che riconoscono gli apprendimenti non formali,
- dotate di spazi di apprendimento innovativi in grado di facilitare l'utilizzo di didattiche attive e learner-centred,

favoriscano contemporaneamente l'inclusione e il benessere di tutti gli studenti, in particolare di coloro che presentano Bisogni Educativi Speciali.

Nello specifico, si è investigato su quattro scuole secondarie di secondo grado in quanto in esse si presentano ancora delle criticità legate alla scarsa formazione

psico-pedagogica degli insegnanti (in Italia) e al centrare l'insegnamento prevalentemente sui contenuti, spesso a scapito degli aspetti emotivi-motivazionali-relazionali e inclusivi.

Seguendo le indicazioni di Flyvbjerg si è utilizzato un campionamento a scelta ragionata, ovvero sono stati selezionati «gruppi o categorie da studiare, sulla base della loro rilevanza rispetto alle domande di ricerca e alla posizione teorica» (Silverman e Marvasti, 2008, p. 305). In particolare, in Italia si è scelto di concentrarsi su quelle appartenenti al gruppo delle «Avanguardie Educative». All'interno del loro manifesto²¹ sono infatti presenti gli elementi che caratterizzano la ricerca, ovvero «trasformare il modello trasmissivo della scuola» a favore di una didattica attiva learner-centred, «creare nuovi spazi per l'apprendimento», «riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza» e «investire sul capitale umano» ripensando i rapporti tra il dentro e fuori la scuola.

La scelta della Finlandia deriva invece dal fatto che quel Paese ha realizzato un sistema educativo considerato da anni tra i migliori del mondo, fondato sull'inclusione, sebbene parziale, e il benessere, con scuole caratterizzate da spazi di apprendimento innovativi, didattiche learner-centred, aperte alle risorse e alle offerte formative del territorio e al riconoscimento degli apprendimenti non formali. Tutti aspetti perfettamente in linea con il profilo delle «Avanguardie Educative» e con i parametri della ricerca. Considerate la complessità e la multidimensionalità del fenomeno esplorato, per la raccolta dei dati ci si è avvalsi di diversi strumenti, sia qualitativi che quantitativi (griglie di osservazione, focus group, interviste semi-strutturate e questionari).

Prima di svolgere le ricerche su campo, al fine di raccogliere elementi e informazioni utili a circoscrivere l'indagine, sono stati condotti:

- 5 focus group nelle scuole italiane che hanno coinvolto 35 insegnanti (18 curricolari e 17 di sostegno);
- 27 interviste semi-strutturate, di cui 8 nelle due scuole italiane, a cui hanno partecipato 2 dirigenti scolastici e 8 insegnanti, e 19 in quelle finlandesi rivolte a 2 dirigenti scolastici, 4 counselor, 1 assistente sociale, 2 educatrici, 10 insegnanti, di cui 2 di sostegno, e 6 studenti rappresentanti del Consiglio studentesco di una delle scuole.

Per le osservazioni è stata utilizzata come griglia uno schema di categorie (Asquini, 2018), validato in un'indagine sulle pratiche didattiche degli insegnanti e già utilizzato in altre ricerche (Asquini, Benvenuto e Cesareni, 2017), al fine di rilevare se l'organizzazione degli spazi influiva sull'utilizzo di didattiche attive e se entrambe favorivano l'inclusione degli studenti, in particolare di quelli con Bisogni Educativi Speciali.

²¹ <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto> (ultimo accesso 22/04 2023)

Nelle 2 scuole italiane sono state osservate 70 lezioni (per un totale di 4.180 minuti) in 3 classi, in quelle finlandese 20 (per un totale di 1.500 minuti).

Sono stati infine somministrati due questionari: il primo, *Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi* (Cottini et al., 2016),²² destinato agli insegnanti; il secondo, rivolto agli studenti, è stato elaborato sulla base di quello distribuito ogni due anni nelle scuole della Finlandia di ogni ordine e grado, dal Finnish Institute for Health and Welfare,²³ nell'ambito del progetto *School Health Promotion (SHP)* finalizzato al monitoraggio del benessere, della salute e dei risultati scolastici dei bambini e degli adolescenti finlandesi. Ai questionari hanno partecipato 653 studenti (475 in Italia e 178 in Finlandia) e 65 insegnanti (tutti in Italia, di cui 17 di sostegno).

Riflessioni sui dati rilevati

Rispetto agli spazi di apprendimento innovativi, le percezioni di tutti i soggetti che hanno partecipato alla ricerca, sia italiani che finlandesi, sembrano confermare che effettivamente essi favoriscano sia l'inclusione e il benessere degli studenti (e degli insegnanti) sia la realizzazione di metodologie didattiche centrate su chi apprende.

I due istituti italiani oggetto di studio, seppur con le specifiche differenze strutturali, sono riusciti a creare aule e ambienti innovativi e a ripensare la classica disposizione degli arredi interni in modo da renderli funzionali a un tipo di didattica learner-centred, che sembra in grado di favorire l'inclusione di tutti gli studenti, attraverso il ricorso, ad esempio, a forme di apprendimento collaborativo o esperienziale. In un caso hanno anche istituito le *aule di materia* che consentono di personalizzare la classe con strumenti e materiale didattico, trasformandole in una sorta di laboratorio disciplinare.

Seguendo le indicazioni dell'architetto olandese Herman Hertzberg (2008) e la sua visione di ambienti scolastici intesi come *Learning Landscapes*, i quattro istituti coinvolti hanno ripensato i propri spazi superando il concetto di aula tradizionale a favore di una scuola organizzata come una città con piazze, strade e luoghi dove potersi incontrare, in cui atri e corridoi, ad esempio, non sono più considerati semplici luoghi di passaggio e collegamento ma delle *learning street*, in cui poter studiare da soli, in piccoli gruppi, o condividere momenti di socializzazione e di relax con gli altri. Cabine, armadietti, sofà e tavolini, ma anche

²² Si tratta di un progetto di ricerca triennale (2014-2017) finanziato all'interno del Programma Erasmus+, KA2 Strategic Partnership for Schools, dal titolo *Evidence Based Education: European Strategic Model for School Inclusion (EBE-EUSMOSI)*, Ref. n. 2014-1-IT02-KA201-003578.

²³ <https://thl.fi/en/web/thlfi-en/research-and-development/research-and-projects/school-health-promotion-study/questionnaires> (consultato il 22 aprile 2023).

biliardini, tavoli da ping-pong contribuiscono alla creazione di un ambiente ospitale, bello e gradevole, in cui ci si può sentire bene e accolti, come a casa propria.

Da quanto si è avuto modo di osservare, gli studenti effettivamente utilizzano e sembrano apprezzare molto queste soluzioni. In particolare, nelle due scuole finlandesi si è registrata una forte attenzione a questi elementi: gli spazi sono accoglienti, ci sono alcuni ambienti in cui si accede scalzi e in generale non è così inusuale vedere insegnanti e studenti in ciabatte. In una scuola ci sono anche delle saune, a disposizione sia degli alunni che degli insegnanti.

In tutte e quattro le scuole osservate sono presenti banchi e sedie con le rotelle, facili da spostare e da combinare tra loro a seconda delle necessità, molto funzionali, ad esempio, allo svolgimento di attività di gruppo. Nel corso delle osservazioni nelle scuole italiane è stato rilevato come, nella classe in cui i banchi erano disposti a isola, l'utilizzo di metodologie cooperative e il lavoro in piccoli gruppi fossero molto più frequenti rispetto alle classiche lezioni frontali.

Organizzare gli spazi e gli arredi, applicare diverse metodologie didattiche può favorire sia una maggiore responsabilità e possibilità di autodeterminazione, in un'ottica coevolutiva (Miato, 2014), sia la realizzazione di una scuola democratica (Dewey, 1974), sebbene tutto ciò non garantisca naturalmente una maggiore inclusione. Resta comunque indispensabile che il docente si ponga in un atteggiamento di riflessione e di «riposizionamento» rispetto alle proprie modalità didattiche (Canevaro, 2006, p. 22), aprendosi verso l'individuazione di nuove situazioni e soluzioni che coinvolgano maggiormente e positivamente gli allievi.

Utile a tal proposito è fare proprio l'approccio dell'*Universal Design for Learning* (Caprino et al., 2022), che ha ampliato il concetto di accessibilità con quello di fruibilità, equità, facilità e flessibilità d'uso degli spazi e che ha individuato 7 principi²⁴ da applicare in fase di progettazione, in modo da realizzare edifici e ambienti che possano soddisfare le esigenze di tutte le persone, indipendentemente dalla loro condizione fisica o mentale.

Occorre sin dall'inizio una visione che parta dall'assunto che la diversità rappresenta la normalità: non è l'alunno con disabilità, infatti, a doversi adattare a degli spazi strutturati per gli alunni «a sviluppo tipico» (Dovigo, 2008). Secondo la *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute* (ICF; OMS, 2013) lo spazio è uno dei fattori ambientali che, interagendo con la persona, può più o meno limitarne la partecipazione alle diverse attività e costituire una barriera alla piena espressione delle opportunità educative.

La sfida è quella di progettare soluzioni flessibili in modo da favorire l'attuazione di una metodologia didattica attiva e inclusiva mediante un lavoro interdisciplinare condiviso tra architetti, ingegneri, pedagogisti e membri della comunità scolastica. I diversi contributi dovrebbero essere integrati in un quadro

²⁴ <https://universaldesign.ie/what-is-universal-design/the-7-principles/> (consultato il 22 aprile 2023).

teorico coerente che ponga, come suoi principi fondamentali, la valorizzazione delle potenzialità di ogni persona, anche se con deficit grave, e la costruzione di un contesto inclusivo basato sul rispetto reciproco e sulla coevoluzione (Sandri e Marcarini, 2019).

Trasformare le differenze in risorse è l'obiettivo primario e rappresenta nel *Nuovo Index per l'inclusione* (Booth e Ainscow, 2014) la direzione da intraprendere perché la scuola possa diventare una comunità inclusiva. L'autismo, ad esempio, può comportare diversi modi di percepire, pensare e interpretare la realtà, e dunque di apprendere.

Alcuni studenti con questo disturbo potrebbero manifestare inizialmente delle difficoltà a lavorare in gruppo e, in assenza di un progetto educativo adeguato, reazioni ansiogene o atteggiamenti problematici (Page e Davis, 2016) che potrebbero indicare un'esigenza di «ritirarsi» in uno spazio tranquillo.

Per questi soggetti, ma non necessariamente solo per loro, sembra utile allestire all'interno delle aule tradizionali delle *quiet zone*, all'interno delle quali tutti possano accedere in modo regolato e responsabile per svolgere attività individualmente, in coppia o in piccolo o grande gruppo, o semplicemente per rilassarsi, evitando le cosiddette «aule di sostegno», luoghi che possono dare adito a fenomeni di stigmatizzazione ed esclusione (Sandri e Marcarini, 2019; Demo, 2015).

Sebbene in Italia non ci siano più classi differenziali questo non significa che ci sia inclusione: l'esclusione, infatti, come afferma D'Alessio (2012), può a volte nascondersi anche dietro pratiche pensate come inclusive. Mentre in altri Paesi avviene separando gli alunni con disabilità in edifici diversi, nel nostro si manifesta separandone i curricula. Al fine di «aiutare» gli studenti con deficit che non riescono a seguire gli obiettivi standard, è previsto un *curricolo speciale*, il più delle volte affidato esclusivamente all'insegnante di sostegno in uno spazio separato, in modo da non disturbare lo svolgimento del programma «regolare» da parte dell'insegnante curricolare.

Nelle due scuole italiane si sono osservate 3 classi all'interno delle quali erano presenti rispettivamente un alunno con disturbo dello spettro dell'autismo ad alto funzionamento, uno con sindrome di Down e uno con un grave disabilità intellettiva. Nel primo caso, la disposizione dei banchi a isola (3 da 3 alunni e 1 da 4, prerogativa del corso) si è rivelata molto funzionale allo svolgimento di didattiche cooperative e lavori di gruppo, che hanno favorito il coinvolgimento attivo e l'inclusione di tutti gli studenti nei processi di apprendimento. Nel secondo caso l'alunno era seduto in prima fila davanti a tutti i suoi compagni, con l'educatore o l'insegnante di sostegno al suo fianco. La forma dell'aula rendeva difficile, sebbene non impossibile, modificare la disposizione dei banchi e favorire le interazioni di gruppo: lo studente, dando le spalle alla classe, non riusciva a interagire con i compagni. Anche nel terzo caso lo studente era seduto in prima

fila con a fianco l'insegnante di sostegno o l'educatore e la disposizione dei banchi era quella tradizionale a file parallele.

Al di là delle diverse caratteristiche che possono contraddistinguere il funzionamento delle persone con disabilità e che richiedono soluzioni e interventi differenti tra loro, la condivisione dei principi e dei valori dell'inclusione da parte degli insegnanti, la loro competenza pedagogica, didattica e nell'organizzazione degli spazi incidono molto sulle possibilità di coinvolgere anche allievi con un grave deficit durante le lezioni e di farli collaborare con i propri compagni, individuando momenti di contatto tra la programmazione individualizzata/personalizzata e quella della classe.

Nel primo caso lo studente di fatto condivide gli stessi obiettivi di apprendimento ed è sempre presente in aula, nel secondo segue una programmazione differenziata e trascorre circa il 55% del tempo fuori dalla classe. Nel terzo, infine, grazie alla competenza e alla determinazione dell'insegnante di sostegno e dell'educatore, si è riusciti, con la collaborazione di alcuni docenti curricolari, a trovare dei momenti comuni tra le due programmazioni.

Pur trascorrendo la maggior parte della lezione distante dai compagni, essendo in prima fila in un banco lontano dagli altri, questa disposizione ha consentito comunque lo svolgimento di una didattica differenziata (ma non banale, interrogazioni e valutazione comprese), e di restare in classe per la maggior parte del tempo (circa l'82% delle lezioni). Sicuramente un esempio positivo (pur con diverse criticità), che tuttavia non rappresenta la norma all'interno dell'istituto e che, più che su pratiche consolidate e strutturate, si fonda sulla volontà e sulla passione di un gruppo di docenti che condividono i principi dell'educazione inclusiva.

Occorrerebbe evitare una separazione tra spazi riservati alla «normalità» e spazi per la «diversità» e rimuovere definitivamente le aule di sostegno dal panorama delle nostre scuole, l'ultima «riserva indiana» (Medeghini et al., 2009) in cui confinare il «diverso», con la «complicità» spesso, purtroppo, degli insegnanti di sostegno, per non disturbare il «normale» lavoro della classe.

Nelle scuole secondarie di secondo grado ordinarie finlandesi non sono presenti alunni con gravi deficit e non esistono le aule di sostegno. Gli alunni seguono le lezioni con i propri compagni, coloro che presentano difficoltà di apprendimento possono richiedere il supporto dell'insegnante di sostegno, che si svolge comunque in tempi e spazi al di fuori delle lezioni.

Rispetto alle didattiche attive e learner-centred, sulla base delle percezioni degli insegnanti e dei dirigenti scolastici che hanno partecipato alla ricerca, sembra che gli spazi di apprendimento innovativi siano funzionali alla loro implementazione, consentendo una maggiore partecipazione e inclusione durante le lezioni anche da parte degli studenti con Bisogni Educativi Speciali.

Nelle interviste e nei focus group gli insegnanti concordano con molti ricercatori (Lumsden, 1994; Cooper, Robinson e Ball, 2003; Kagan, 1989; Slavin,

1989) nel ritenere che il cooperative learning sia una delle modalità più efficaci per favorire i processi inclusivi, promuovendo la collaborazione, l'utilizzo di didattiche laboratoriali e un tipo di apprendimento esperienziale. Quest'ultimo rappresenta una parte importante delle pedagogie learner-centred, poiché consente agli studenti di acquisire competenze più approfondite attraverso attività che li coinvolgono in situazioni di vita reale (Cottini, 2017) o mediante simulazioni di essa (Parpala et al., 2010).

Da quanto si è avuto modo di osservare durante le lezioni, in 2 classi italiane su 3, quando l'insegnante utilizza modalità di insegnamento cooperativo o che prevedono il lavoro in piccoli gruppi, si conferma che gli studenti con Bisogni Educativi Speciali sono stati resi in grado di dare il proprio contributo, in base alle proprie possibilità. Ciò non si è osservato nel caso della classe in cui è inserito l'allievo con Sindrome di Down, dove comunque le attività di cooperative learning sono limitate per tutti.

In merito al questionario rivolto agli studenti, la maggioranza delle risposte evidenziano una preferenza per le lezioni interattive e coinvolgenti rispetto a quelle frontali; tuttavia, sembrerebbe che tali modalità siano usate solo occasionalmente, soprattutto nelle 2 scuole italiane. Queste percezioni sono in parte confermate dalle osservazioni: nelle 3 classi all'interno delle 2 scuole italiane le lezioni di tipo cooperativo rappresentano rispettivamente il 40%, il 25% e il 14,8% del totale di quelle osservate, mentre quelle frontali il 18%, il 25% e il 24%.

Nelle 2 finlandesi il ricorso alle lezioni frontali è decisamente meno frequente (10%) e risulta finalizzato soprattutto a consolidare alcuni concetti o a pianificare ed esplicitare le attività realizzate o da realizzare: gli insegnanti promuovono modalità di apprendimento prevalentemente di tipo cooperativo e strutturato in attività in piccoli gruppi anche quando devono introdurre nuove conoscenze.

Il terzo fattore che si è considerato riguarda le percezioni dei dirigenti, dei docenti e degli allievi su quanto l'inclusione venga promossa da una scuola intesa come *Civic-center* e che riconosce gli apprendimenti non formali. Dalle percezioni rilevate, sia in ambito italiano che finlandese, sembra che effettivamente l'integrazione dell'educazione formale e non formale, attraverso l'apertura della scuola alle offerte formative del territorio, contribuisca all'inclusione di tutti gli studenti, consentendo in particolare a coloro che sono più in difficoltà di acquisire e di esprimere competenze utili non solo a livello scolastico, ma anche per la realizzazione del proprio progetto di vita; competenze che difficilmente riescono a mostrare durante le lezioni.

Booth e Ainscow (2014) sostengono che la scuola dovrebbe essere la «casa di tutti» affinché ogni membro della comunità (studenti, aderenti ad associazioni del terzo settore, ecc.) possa sentirsi coinvolto e partecipe. L'acquisizione delle competenze utili nel XXI secolo richiede del resto di ripensare il modello

di insegnamento, di educazione e, come abbiamo visto, di riconoscere anche gli apprendimenti che avvengono al di fuori della scuola (Scott, 2009). Ciò significa rinunciare alla pretesa del monopolio esclusivo della conoscenza, aprirsi alle opportunità formative e integrarsi al sistema dei servizi culturali, sociali e ludico-ricreativi presenti sul territorio.

Nella visione del Sistema Formativo Integrativo (SFI) la scuola non perde, ma rafforza e arricchisce la sua posizione condividendo le responsabilità formative con le altre agenzie educative presenti sul territorio attraverso un vero patto di collaborazione (Frabboni, 1988).

Le quattro scuole oggetto di studio si pongono come Civic-center, punto di riferimento per la comunità: sono aperte anche in orario extrascolastico, offrono una ricca offerta formativa agli studenti e accolgono eventi e iniziative culturali rivolte a tutta la cittadinanza (attività socio-culturali e ricreative, convegni, corsi di formazione per adulti, concerti, eventi sportivi, ecc). Collaborano con diverse istituzioni e associazioni e risultano essere pienamente inserite nel tessuto urbano, integrate nella rete di servizi della comunità.

Per realizzare scuole inclusive è necessaria la collaborazione di tutti, sia dentro che fuori la scuola (Pavone, 2004). Oggigiorno le esperienze educative avvengono sempre più in contesti differenziati; sono poi molte le ricerche che evidenziano come la partecipazione ad attività extracurricolari favorisca lo sviluppo emotivo, intellettuale, sociale e interpersonale, contribuisca a incrementare il benessere e la vita attiva degli studenti, lo sviluppo del pensiero critico, ad acquisire autonomia, rispetto e comprensione per le altrui differenze, oltre a diminuire il rischio di fallimenti e abbandono scolastico (Acar e Gündüz, 2017).

In particolare, in Finlandia gli studenti sono incoraggiati sin dai primi anni a praticare attività sportive e ricreative di vario genere, nella convinzione che siano fondamentali per completare il percorso di crescita attraverso l'acquisizione di competenze trasversali. Le percezioni degli insegnanti confermano queste evidenze, ritenendo molto positivo che la scuola non sia focalizzata solo sui contenuti.

Entrambe le scuole sono accreditate all'interno del programma europeo Erasmus+ che già nel suo atto costitutivo, integrando l'educazione formale, non formale e informale, si propone di migliorare il livello delle competenze chiave dei giovani, compresi quelli con minori opportunità o con Bisogni Educativi Speciali, nonché di promuovere la loro mobilità e partecipazione alla vita democratica e al mercato del lavoro in Europa, attraverso il dialogo interculturale e l'inclusione sociale.

All'interno delle 2 scuole italiane oggetto della ricerca, oltre all'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro (PCTO), a partire dal terzo anno gli studenti, attraverso la partecipazione ad alcune attività al di fuori della scuola, possono ottenere dei crediti formativi; tuttavia, da quanto emerso dalle interviste e dai focus group, gli insegnanti stessi dichiarano che incidono in minima parte nella valutazione complessiva.

In Finlandia per completare il proprio percorso scolastico ogni studente deve acquisire 150 crediti, scegliendo tra corsi obbligatori o facoltativi. Gli studenti sono chiamati a costruire il proprio piano di studio agendo come protagonisti attivi nella gestione del proprio apprendimento. La flessibilità del sistema permette di ottenere circa un terzo dei crediti di quelli previsti, attraverso la partecipazione ad attività extrascolastiche. Ciò riveste particolare importanza, in un'ottica inclusiva, per coloro che per varie ragioni hanno maggiori difficoltà nel raggiungere buoni risultati ed esprimere le proprie competenze in classe, in quanto vengono valorizzate performance espresse mediante attività più pratiche e per loro più interessanti e coinvolgenti, considerate ugualmente formative.

Gli studenti possono vedersi riconosciuta un'ampia gamma di esperienze: dai corsi di prima emergenza a quelli di igiene necessari, ad esempio, per lavorare in bar e ristoranti, a quelli di volontariato presso associazioni religiose, boy-scout, ma anche ottenere la patente di guida, ecc. (di solito è richiesto un impegno di almeno 30 ore, a seconda delle varie attività). Il riconoscimento delle competenze non formali è particolarmente utile e importante nei corsi preparatori, frequentati da studenti provenienti da altri Paesi e culture e con difficoltà linguistiche, che hanno dunque maggiori problemi nel superare compiti che richiedono ad esempio la comprensione di un testo, rispetto allo svolgimento di attività pratiche.

Nel questionario rivolto agli studenti delle 4 scuole, oltre i 3 quarti di coloro che hanno risposto ritengono che, quando sono impegnati in attività extrascolastiche imparano più facilmente, con più piacere e coinvolgimento, riescono a esprimere meglio le proprie potenzialità, e reputano che le competenze acquisite in questi contesti siano importanti almeno quanto quelle apprese a scuola (purtroppo, però, in Italia fanno ancora fatica a essere accolte e riconosciute).

In Finlandia, sembra che il credito formativo possa essere lo strumento, la chiave di volta nell'integrazione dell'educazione formale e non formale, quel meccanismo in grado di permettere alla scuola di accreditare/istituzionalizzare all'interno della programmazione e della valutazione quelle esperienze educative, sociali e culturali che avvengono al suo esterno, riconoscendo pari dignità e valore alla dimensione cognitiva e metacognitiva. Esso può essere inteso come un ponte tra i percorsi formativi scolastici ed extrascolastici e, per evitare improvvisazioni e diletterantismo, trova il suo fondamento metodologico nella programmazione (Frabboni, 1988).

Alcuni elementi di criticità

I dirigenti e i docenti delle quattro scuole oggetto della ricerca dichiarano con convinzione di essere riusciti a far convivere al loro interno innovazione e

inclusione. Spazi innovativi, didattiche learner-centred e integrazione dell'educazione formale e non formale sembrano dunque aver effettivamente contribuito al miglioramento dell'inclusione e del benessere degli studenti; tuttavia, all'interno dei due sistemi scolastici permangono secondo gli intervistati diverse criticità che ne minano il potenziale.

Negli ultimi anni, ad esempio, per ragioni legate al calo demografico e alla scarsità di risorse economiche da investire nell'educazione, c'è la tendenza ad accorpate tra di loro le scuole secondarie di secondo grado. Ciò sta diventando un problema secondo le percezioni in particolare di insegnanti e dirigenti scolastici finlandesi, secondo i quali scuole più grandi offrono sicuramente maggiori opportunità formative; tuttavia, minacciano di compromettere proprio le caratteristiche, a loro avviso fondamentali per il benessere di tutti, tipiche delle scuole della Finlandia.

In un sistema molto competitivo, come è il loro, in cui non esistono le classi, ci sono maggiori responsabilità individuali rispetto all'apprendimento e può essere più difficile fare amicizia o trovare compagni con cui condividere il proprio percorso. Ciò inoltre rischia di mettere in discussione il sistema delle aule disciplinari (come accade in una delle due scuole italiane): nonostante più spazi a disposizione, la presenza di un maggior numero di studenti non consente a tutti gli insegnanti di disporre di una propria aula.

L'organizzazione dei corsi così strutturata rende estremamente variabile le presenze; durante il periodo di osservazione in Finlandia si è potuto constatare come si passasse, a seconda delle materie, da lezioni con 5 alunni ad altre con 35, fattore che a sua volta rende difficile l'applicazione di didattiche attive e learner-centred e, stando anche alle percezioni degli studenti emerse nel questionario a loro rivolto, non è così raro (seppur con minor frequenza rispetto alle scuole italiane) imbattersi in lezioni frontali.

Un altro aspetto innovativo che meriterebbe un approfondimento in chiave inclusiva è la presenza di ambienti scolastici sempre più multimediali. Le nuove tecnologie possono sicuramente migliorare alcuni aspetti della didattica: consentono, ad esempio, agli insegnanti di ampliare le modalità di presentazione dei contenuti integrandoli con video, immagini e grafici. Ciò può rendere le lezioni meno noiose e interattive e consente di rispondere meglio ai diversi stili di apprendimento degli studenti; tuttavia, occorre trovare soluzioni adeguate affinché gli strumenti digitali non finiscano per incidere negativamente sulla didattica e sugli apprendimenti, come, secondo la percezione degli insegnanti, sembra accadere.

Nelle quattro scuole oggetto d'indagine, gli studenti utilizzano ormai regolarmente il computer durante le lezioni. All'interno delle due scuole italiane, i professori, come si è potuto constatare durante il periodo di osservazione, integrano spesso le spiegazioni con materiale multimediale e utilizzano programmi che permettono di renderle più interattive e stimolanti.

A partire dall'agosto 2021 in Finlandia, con la recente riforma delle scuole secondarie di secondo grado, che ha esteso l'obbligo scolastico fino ai 18 anni, gli e-book hanno sostituito (gratuitamente) i libri cartacei, che restano comunque a disposizione ma a pagamento. Tuttavia, in entrambi i contesti, si è avuto modo di rilevare che gli insegnanti trascorrono mediamente circa l'89% della lezione seduti dietro la cattedra o in piedi vicino le lavagne multimediali.

L'utilizzo degli strumenti digitali sembra abbia ridotto le loro possibilità di muoversi all'interno della classe e ciò si traduce nel fatto che la maggior parte degli studenti, soprattutto quelli che sono seduti nelle ultime file, trascorrono gran parte del loro tempo sui social media, guardando video o giocando ai videogame. La minore mobilità degli insegnanti all'interno della classe riduce la qualità delle relazioni, le possibilità di interagire da vicino con gli studenti e tenere viva la loro partecipazione effettiva alla lezione (d'Alonzo, 2002).

Gli insegnanti hanno la percezione che l'uso degli strumenti e dei materiali digitali stia influenzando negativamente sulle capacità di attenzione e concentrazione degli studenti, ma anche sulla qualità del loro apprendimento. Ad esempio, gli e-book sono a loro avviso difficili da utilizzare in quanto ci sono molti contenuti ed esercizi a disposizione ma non è semplice capire quali siano maggiormente rilevanti, oltre alla presenza di mille opportunità per distrarsi e perdersi nei diversi link attivi.

Dalle interviste raccolte, anche la maggioranza degli alunni ha percezioni contrastanti e non proprio positive sull'uso degli e-book: gli studenti apprezzano l'interattività e la possibilità di utilizzare diverse risorse tecnologiche, tuttavia lamentano, ad esempio, più difficoltà a restare concentrati e una maggiore fatica ad apprendere (stanchezza e affaticamento visivo e mentale).

Si deve considerare del resto che la didattica digitale comporta necessariamente un ulteriore tempo da trascorrere di fronte a uno schermo da parte di una generazione che già tendenzialmente vive sempre connessa e si relaziona con gli altri, per lo più attraverso il monitor di un computer o di un cellulare (*excess screen time*; Lissak, 2018).

In ottica inclusiva, occorre inoltre chiedersi quanto questi strumenti e software siano in grado effettivamente di favorire la partecipazione e l'apprendimento degli studenti con Bisogni Educativi Speciali. Indubbiamente ci sono delle notevoli potenzialità, ma occorrerebbero ulteriori ricerche sul tema; certo è che, come si è avuto modo di osservare durante il periodo pandemico con la didattica a distanza, la relazione, il contatto e la vicinanza fisica restano elementi insostituibili nella prassi educativa (Sandri e Ghididi, 2020).

Didattiche attive, spazi di apprendimento innovativi e riconoscimento delle competenze non formali possono sicuramente contribuire a migliorare l'inclusione degli studenti, in particolare di quelli che hanno Bisogni Educativi Speciali; tuttavia è giusto chiedersi chi sta guidando questo rinnovamento e a quali fini, e se l'organizzazione e le finalità educative rispondano ancora a principi peda-

gogici o siano guidati principalmente dagli interessi di un mercato sempre più globalizzato.

Smardon e colleghi (2015), ad esempio, discutono sull'influenza dell'OECD sulla costruzione di nuove scuole *open plan*. Gli esperti e i ricercatori spesso lavorano all'interno di progetti politici che perseguono interessi economici globali come ad esempio gli ILEs, il programma per la valutazione degli studenti (PISA) e quello di sviluppo delle competenze del XXI secolo. Lo stesso dicasi per l'introduzione delle nuove tecnologie (ICT) a supporto della didattica e per il riconoscimento delle competenze acquisite in ambito extrascolastico che rischia di iperformalizzare e snaturare le caratteristiche peculiari dell'educazione non formale in favore dei bisogni del mercato del lavoro.

Assicurare un'istruzione di qualità alle nuove generazioni può essere una garanzia per lo sviluppo e il progresso della società; occorrerebbe però chiedersi se tutti condividiamo la stessa idea di progresso e il ruolo previsto per coloro che hanno maggiori difficoltà e vivono ai margini.

Conclusioni

Al termine di questa ricerca si può affermare che, secondo le percezioni dei dirigenti scolastici, degli insegnanti e degli studenti coinvolti negli studi di caso, le quattro scuole oggetto d'indagine siano sia innovative sia inclusive. In particolare, rispetto alle tre domande di ricerca, sembra che sia in Italia, sia in Finlandia gli spazi di apprendimento innovativi favoriscano l'inclusione e il benessere degli studenti grazie alla presenza di ambienti accessibili, flessibili, sicuri, belli e accoglienti, che allo stesso modo sembrano in grado di facilitare un approccio metodologico learner-centred, in grado di coinvolgere attivamente gli studenti, inclusi quelli con Bisogni Educativi Speciali, in particolare attraverso attività di apprendimento cooperativo ed esperienziale.

Le percezioni dei protagonisti della ricerca sembrano inoltre confermare che una scuola intesa come Civic-center aperta alle proposte del territorio, integrata all'interno del sistema delle offerte educative e dei servizi della comunità e, in particolare, nelle due scuole finlandesi, in grado di riconoscere gli apprendimenti acquisiti in ambito non formale all'interno del curriculum scolastico, promuova l'inclusione di tutti gli studenti, soprattutto di quelli con Bisogni Educativi Speciali.

Nel nostro Paese manca ancora invece una collaborazione effettiva tra scuola, Enti locali, servizi e terzo settore in grado di costruire percorsi didattici che prevedano il coinvolgimento di servizi e istituzioni (musei, biblioteche, centri di aggregazione giovanile, ecc.) del territorio e occorre che tali attività vengano inserite all'interno dei curricoli, e non utilizzate in modo estemporaneo e occasionale.

Sembra tuttavia che in entrambi i Paesi questi elementi da soli, senza un ripensamento organico del sistema educativo, non siano sufficienti a migliorare significativamente e a garantire un'effettiva inclusione di tutti.

Il modello italiano rappresenta da oltre 40 anni uno dei sistemi scolastici più inclusivi in grado di consentire, grazie alla presenza anche di allievi con gravi deficit all'interno delle classi, di attivare processi di coevoluzione a beneficio di tutti (Canevaro, 2015); tuttavia, come dimostrano numerose ricerche e i dati raccolti, affinché l'inclusione non rimanga esclusivamente nelle buone intenzioni dei legislatori e di qualche insegnante, occorre che i protagonisti siano adeguatamente formati e valutati, al fine di collaborare proficuamente nel tradurre le teorie e le indicazioni ministeriali di riferimento nelle pratiche educative e didattiche quotidiane.

In Finlandia sembra esserci meno attenzione rispetto all'inclusione sociale e all'approccio co-evolutivo. Nonostante le idee progressiste e le numerose innovazioni, soprattutto negli ultimi gradi, il sistema scolastico è molto selettivo e non prevede la presenza di studenti con gravi disabilità intellettive al suo interno. Per loro esistono ancora le scuole speciali. Al termine delle *Comprehensive school* (all'età di 15 anni) è presente, inoltre, un meccanismo di selezione che divide ulteriormente gli alunni migliori da quelli «meno bravi», i primi destinati ai Lukio, i secondi alle Vocational School.

Le scuole secondarie generali o Lukio (oggetto della mia ricerca) sono molto performanti e competitive, ciò comporta che gli studenti con maggiori difficoltà di apprendimento, quelli provenienti da contesti socioculturali diversi ed economicamente svantaggiati finiscano il più delle volte o nelle scuole speciali o per iscriversi, volenti o nolenti, nelle scuole professionali, dove i programmi prevedono attività meno teoriche e più pratiche, e possono ricevere maggiori attenzioni.

Il modello italiano sembrerebbe un esempio da esportare; tuttavia emergono importanti criticità strutturali da quanto rilevato all'interno delle scuole. Il sistema, come sostengono anche Ianes e Augello (2019), sembra reggersi più sull'autoreferenzialità legata ai valori, ai principi ideali, che a un'effettiva inclusione, e ciò non consente un'analisi approfondita dei suoi punti di forza e delle criticità. Le politiche e le pratiche inclusive implicano la radicale trasformazione della professionalità docente (Sandri, 2015) e delle competenze teorico-operative caratterizzanti l'intervento educativo.

L'attuale contesto scolastico in cui sono presenti sempre più studenti che necessitano di attenzioni speciali richiede l'acquisizione di una formazione aperta e pluralistica (Pavone, 2003) in grado di comprendere i bisogni e rispondere con soluzioni adeguate.

Nonostante le due scuole oggetto di studio siano molto attive sul tema della formazione inclusiva non riescono comunque a raggiungere tutti gli insegnanti curricolari, i quali tra l'altro spesso, secondo la percezione degli stessi docenti e

dirigenti scolastici, risultano carenti anche rispetto alle competenze psicologiche, pedagogiche e socio-relazionali. Anche gli insegnanti di sostegno risultano essere poco qualificati e professionali e gli insegnanti specializzati risultano meno del 50%.

La progettazione di itinerari educativo-formativi individualizzati, personalizzati e differenziati, presuppone la competenza, l'umanità e la collaborazione di tutti coloro che abitano la scuola in un'ottica relazionale di reciprocità e coevoluzione, e un confronto che li vede intenzionalmente orientati a realizzare concretamente i diritti inclusivi e di autodeterminazione di ogni singolo alunno, superando l'aleatorietà di un'offerta formativa legata ancora troppo spesso all'impegno personale del singolo docente, e garantendo invece che essa sia una prassi condivisa da tutto il personale della scuola, sottoposta a valutazione grazie all'individuazione di chiari indicatori strutturali, di processo e di risultato (Sandri, 2014, 2015).

Non è pensabile delegare questo compito solo ad alcune figure: Canevaro parlava di «delega paradossa», mentre la scuola ha bisogno più che mai di «una delega inclusiva, una delega che allontani per avvicinare» (Canevaro, 2006, p. 50). In questo quadro diventa molto difficile sia l'attivazione di percorsi che, mirando a trovare punti di contatto tra gli obiettivi della classe e quelli degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, non si traducano in una banalizzazione delle attività, sia costruire un Piano Educativo Individualizzato (PEI) realmente funzionale al progetto di vita degli allievi con deficit.

Eppure il PEI rappresenta il cuore della progettazione educativa, dovrebbe essere il risultato della corresponsabilità di tutti i docenti (superando la logica della delega), della famiglia e della rete dei servizi coinvolta, attraverso un sistema di sostegni e di aiuti da realizzare sia all'interno della classe sia nel contesto sociale in cui è inserito (D'Alonzo, 2006, 2020; Pavone, 2004; DI 182/2020).

Da quanto emerso nella ricerca, il PEI al di là delle buone intenzioni del legislatore, resta a carico degli insegnanti di sostegno, i quali lamentano la scarsa collaborazione con i colleghi curricolari che continuano a considerarli come una sorta di insegnanti di «serie B», e raccontano la fatica quotidiana del tentativo di promuovere l'inclusione non solo degli studenti con disabilità ma anche della propria figura all'interno della classe.

Il sistema scolastico finlandese si definisce, nonostante i limiti precedentemente sottolineati, inclusivo per definizione dato che ogni alunno è considerato speciale. La recente estensione dell'obbligo scolastico a 18 anni ha fatto sì che tutti gli studenti fino al compimento della maggiore età abbiano accesso in modo gratuito a libri e materiale didattico, colazione, pranzo e trasporti.

Sempre in un'ottica inclusiva gli studenti hanno la possibilità di accedere all'Università, a prescindere dal fatto che abbiano frequentato un Lukio o una Vocational School, e la libertà (e responsabilità) di costruire il proprio percorso

di studi in base ai propri ritmi, interessi ed esigenze: ciò permette una personalizzazione degli apprendimenti, anche grazie alla possibilità di vedersi riconosciute e valorizzate le competenze acquisite in ambiti non formali, collegando gli apprendimenti scolastici alla vita reale e alle opportunità offerte dal territorio.

Come già riportato questo rappresenta una notevole opportunità soprattutto per coloro che, per diverse ragioni, faticano a esprimere le proprie potenzialità durante le attività scolastiche. Anche l'assenza di bocciature consente di ridurre marginalizzazioni, etichettamenti, demotivazione e abbandoni scolastici, e rende possibile riflettere e lavorare sui propri punti di forza e di criticità, e rafforzare l'autostima e la fiducia in sé.

Le competenze e la preparazione degli insegnanti e la presenza di un team di professionisti dedicati al benessere e all'inclusione degli studenti aumentano la possibilità che ognuno si senta accolto e in grado di esprimere le proprie potenzialità. La recente riforma dell'obbligo scolastico prevede che le scuole organizzino dei servizi di orientamento al fine di sostenere lo studente nello studio, nella crescita e nello sviluppo, di promuovere l'uguaglianza e l'inclusione, di combattere le discriminazioni e l'esclusione sociale.

Il lavoro di orientamento li supporta nella pianificazione del percorso di studio tenendo conto delle loro caratteristiche, bisogni, interessi, passioni, hobby, competenze e altri fattori che possono incidere sulle loro condizioni di vita. I docenti sono molto preparati e riconosciuti socialmente e professionalmente, hanno tutti almeno una laurea specialistica e una formazione pedagogica di base.

Mediamente solo il 10% riesce ad accedere ai corsi di specializzazione per insegnare e, al termine, devono comunque superare una serie di colloqui con i dirigenti scolastici prima di ottenere il posto di lavoro; solo i migliori e i più motivati ce la fanno. Oltre a insegnare, quasi tutti sono anche tutor di gruppi mediamente di 20/25 studenti, con i quali si incontrano ogni 2 settimane, per parlare del loro andamento scolastico, dei loro interessi, bisogni e difficoltà. Sono le sentinelle che per prime hanno il compito di intercettare eventuali problematiche e riportarle ai colleghi del team «benessere e inclusione», di cui fanno parte e con i quali si incontrano regolarmente. Per far funzionare bene questo meccanismo di aiuto e supporto, e la comunicazione tra i diversi servizi, la collaborazione tra tutte le parti è fondamentale e almeno nel caso delle due scuole oggetto d'indagine si ritiene venga realizzata a pieno. Sembrerebbe quindi che, almeno per coloro che riescono ad accedere alle due scuole, in quanto l'inclusione nei Lukio non si realizza pienamente per coloro che presentano deficit intellettivi, ci siano tutte le condizioni per sentirsi accolti e inclusi, e per riuscire a raggiungere i propri obiettivi formativi.

Come già evidenziato in precedenza, tuttavia la tendenza a costituire scuole sempre più grandi rischia di mettere a rischio questo delicato processo: nei Lukio in genere è presente un solo insegnante di sostegno. Gli studenti che ne hanno

bisogno possono prendere appuntamento e organizzare un piano di supporto individualizzato limitato comunque nel tempo e relativo e specifiche difficoltà.

È evidente che, in una scuola di 1.400 studenti, diventa impossibile riuscire a seguire e supportare tutti nell'apprendimento, lo stesso dicasi per il resto del team «benessere e inclusione»: ogni counselor ha mediamente 250/300 studenti, rendendo complesso anche per loro svolgere un lavoro in profondità e con continuità.

Dal punto di vista inclusivo, merita una considerazione finale, la presenza «inattesa» di educatori all'interno di una delle due scuole in Finlandia, emersa nel corso delle osservazioni. La sperimentazione riguardante questa figura, effettuata in alcune municipalità ormai da oltre 10 anni, si è andata man mano consolidando soprattutto in seguito all'emergenza pandemica, anche se manca ancora una legge di riferimento nazionale. Nelle diverse esperienze si sta rivelando una figura chiave all'interno del processo di inclusione non solo degli studenti con bisogni educativi speciali.

Dalle interviste realizzate nelle scuole la percezione di insegnanti e dirigenti scolastici è molto positiva: gli educatori sono ritenti preparati, competenti e in grado quindi di comunicare con lo stesso linguaggio dei giovani e interagire meglio con gli studenti. Gli *youth workers* contribuiscono al miglioramento delle relazioni e della comunicazione tra i vari servizi all'interno della scuola, ma anche con l'esterno, rappresentando un vero e proprio ponte capace di collegare la dimensione formale e quella non formale.

Attraverso un ascolto attivo dei bisogni e degli interessi e degli studenti (sessualità e identità di genere, uso di sostanze, problemi relazionali) li aiutano a sentirsi parte della comunità scolastica, agendo anche come sentinelle pronte a rilevare eventuali episodi di bullismo. Possono essere chiamati dagli insegnanti durante le lezioni nelle diverse classi, soprattutto nel periodo iniziale, per svolgere attività di conoscenza reciproca, *team building* o semplicemente per introdursi e presentare il proprio ruolo. In alcune realtà hanno a disposizione un proprio spazio, una sorta di «centro di aggregazione giovanile» all'interno della scuola, uno spazio informale e sicuro in cui gli studenti possono rilassarsi tra una lezione e l'altra, prendersi una piccola pausa, stare con i propri amici.

Concludendo, dai dati emersi, non generalizzabili, ma utili comunque per generare riflessioni e ulteriori ricerche, sembra che il modello finlandese, qui esplicitato nelle due scuole prese in esame, realizzi un tipo di «inclusione esclusiva», in quanto rivolta a un'élite di studenti, relegando quelli considerati «meno meritevoli» negli istituti professionali e quelli con gravi disabilità in contesti altamente specializzati, ma segreganti, mentre quello italiano persegua un'«inclusione teorica», sicuramente più in linea con i principi e i valori delle diverse dichiarazioni internazionali, che tuttavia stenta ad attivare processi inclusivi realmente coevolutivi a beneficio sia degli studenti con Bisogni Educativi Speciali che dei loro compagni.

A quasi trent'anni dalla Dichiarazione di Salamanca, all'interno delle quattro scuole osservate c'è ancora molta strada da fare verso la realizzazione dei suoi principi.

Bibliografia

- Acar Z. e Gündüz N. (2017), *Participation Motivation for Extracurricular Activities: Study on Primary School Students*, «Universal Journal of Educational Research», vol. 5, n. 5, pp. 901-910.
- Ainscow M., Booth T. e Dyson A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*, London, Routledge.
- Ananiadou K. e Claro M. (2009), *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, OECD Education Working Papers, n. 41, Paris, OECD Publishing.
- Arvaja M., Sarja A. e Rönnerberg P. (2020), *Pre-service subject teachers' personal teacher characterisations after the pedagogical studies*, «European Journal of Teacher Education», vol. 45, n. 5, pp. 653-669.
- Asquini G. (2018), *Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», vol. 18, pp. 481-493.
- Augé M. (1993), *Non luoghi. Antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera.
- Bateson G. (1972), *The logical categories of learning and communication*. In *Steps to an Ecology of Mind*, New Jersey-London, Jason Aronson Inc, pp. 279-308.
- Benade L. (2019), *Flexible learning spaces: Inclusive by design?*, «New Zealand Journal of Educational Studies», vol. 54, n. 1, pp. 53-68.
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Il Nuovo Index per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- Borri S. (2018), *The Classroom has Broken. Changing School Architecture in Europe and Across the World*, INDIRE, <https://www.indire.it/en/2019/10/01/the-classroom-has-broken-the-book-about-school-architecture-in-europe-and-across-the-world/> (consultato il 27 aprile 2023).
- Brantlinger E., Jimenez R., Klingner J., Pugach M. e Richardson V. (2005), *Qualitative studies in Special Education*, «Exceptional Children», vol. 71, n. 2, pp. 195-207.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Cambridge, Massachusetts and London, Harvard University Press.
- Bruner J.S. (2002), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, Edizioni Dehoniane.
- Caprino F., Chipa S., Galletti A., Moscato G., Orlandini L. e Panzavolta S. (2022), *Quando lo spazio include*, «Progettare ambienti d'apprendimento inclusivi», vol. 21, n. 1, pp. 31-53.
- Cleveland B. (2009), *Engaging Spaces: An Investigation into Middle School Educational Opportunities Provided by Innovative Built Environments. A New Approach to Understanding the Relationship between Learning and Space*, «International Journal of Learning», vol. 16, n. 5, pp. 385-389.
- Coggi C. e Ricchiardi P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci.
- Colardyn D. e Bjornavold J. (2004), *Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states*, «European Journal of Education», vol. 39, n. 1, pp. 69-89.

- Coombs P.H. e Ahmed M. (1973), *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- Cooper J.L., Robinson P. e Ball D.A. (2003), *The interactive lecture: Reconciling group and active learning strategies with traditional instructional formats*, Exchanges, the Online Journal of Teaching and Learning in the CSU.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e Tecnica della Ricerca Sociale*, Bologna, il Mulino.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- Cottini L. e Morganti A. (2015), *Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione*, «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», vol. 15, n. 3, pp. 116-128.
- Cottini L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F. e Zoletto D. (2016), *Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane*, «Form@ re», vol. 16, n. 2.
- D'Alessio S. (2012), *Inclusive education in Italy*, vol. 10, Springer Science & Business Media.
- d'Alonzo L. (2002), *Integrazione e gestione della classe*, Brescia, La Scuola.
- d'Alonzo L. (2006), *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*, Brescia, La Scuola.
- Delors J. (1996), *Learning: The treasure within, report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris, UNESCO.
- Demo H. (2015), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Trento, Erickson.
- Dewey J. (1974), *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dovigo F. (2008), *Index per l'inclusione. Una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, pp. 7-42.
- Eberle R.F. (1969), *The open space school*, «The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas», vol. 44, n. 1, pp. 23-28.
- Fordham P. (1979), *The interaction of formal and non-formal education*, «Studies in Adult Education», vol. 11, n. 1, pp. 1-11.
- Frabboni F. (1988), *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra «policentrismo» e «specialismo»*, Scandicci (FI), La Nuova Italia Editrice.
- Hamadache A. (1991), *Non-formal education: A definition of the concept and some examples*, «Prospects», vol. 21, n. 1, pp. 111-124.
- Hertzberger H. (2008), *Space and learning: Lessons in architecture*, vol. 3, 010 Publishers.
- Ianes D. e Augello G. (2019), *Gli inclusio-scettici: Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Erickson.
- Imms W. e Kvan T. (2021), *Teacher transition into innovative learning environments: A global perspective*, Singapore, Springer Nature.
- Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto: Luoghi educativi e soggettività*, Firenze, La Nuova Italia.
- Kagan S. (1989), *Cooperative learning resources for teachers*, San Capistrano, CA, Resources for Teachers, Inc.
- Lissak G. (2018), *Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study*, «Environmental Research», vol. 164, pp. 149-157.
- Lumsden L.S. (1994), *Student motivation to learn*, Eugene, OR, Clearinghouse on Educational Management.
- Mahat M. e Imms W. (2021), *The Space Design and Use survey: Establishing a reliable measure of educators' perceptions of the use of learning environments*, «The Australian Educational Researcher», vol. 48, n. 1, pp. 145-164.
- Marcarini M. (2014), *Pedarchitettura. Quali spazi per l'educazione della persona? Un'architettura pedagogica per nuovi modi di insegnare e di apprendere nella scuola del futuro*, tesi di dottorato, Università degli Studi di Bergamo, 14 marzo 2014.
- Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M. e Onger G. (2009), *L'inclusione scolastica: processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Brescia, Vannini.
- Miato L. (2014), *Agio e disagio a scuola. Verso una nuova stagione dell'inclusività scolastica*. In G. Maiolo e F. Franchini (a cura di), *Dalla parte*

- degli adolescenti. *Alleanze e relazioni di sostegno*, Trento, Erickson.
- Mosa E. e Tosi L. (2016), *Ambienti di apprendimento innovativi: Una panoramica tra ricerca e casi di studio*, «Bricks», vol. 6, n. 1, pp. 9-19.
- Nauman A.D. (2018), *Could it ever happen here? Reflections on Finnish education and culture*, «ie: inquiry in education», vol. 10, n. 1.
- OECD (2013), *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, https://www.innovationforeducation.it/?gclid=EAlaIqObChMly9aa-qzb_gIVBeqyCh28ZQWEEAAYASAAEgIC5PD_BwE (consultato il 4 maggio 2023).
- OECD (2017), *Education 2030*, <http://www.oecd.org/edu/school/education-2030.htm> (consultato il 27 aprile 2023).
- Organizzazione Mondiale della Sanità/OMS (a cura di) (2013), *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erickson.
- Page A. e Davis A. (2016), *The alignment of innovative learning environments and inclusive education: How effective is the new learning environment in meeting the needs of special education learners?*, «Teachers' Work», vol. 13, n. 2, pp. 81-98.
- Parpala A., Lindblom-Ylänne S., Komulainen E., Litmanen T. e Hirsto L. (2010), *Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines*, «British Journal of Educational Psychology», vol. 80, pp. 269-282.
- Pavone M. (2003), *La formazione dei docenti per gli allievi con bisogni educativi particolari in contesti di integrazione scolastica*. In G. Chiusano, M.L. Jori e R. Serra (a cura di), *La formazione degli insegnanti e la scuola in Europa*, Torino, Celid, pp. 83-98.
- Pavone M. (2004), *La formazione degli insegnanti per gestire l'eterogeneità in seno al gruppo classe*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 3, n. 2.
- Rogers A. (2005), *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education? Comparative Education*, Research Centre the University of Hong Kong, Kluwer Academic Publishers.
- Romi S. e Schmida M. (2009), *Non-formal education: A major educational force in the post-modern era*, «Cambridge Journal of Education», vol. 39, n. 2, pp. 257-273.
- Sandri P. (2014), *Bisogni educativi speciali e diritti di inclusione*. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Anicia, p. 131.
- Sandri P. (2015), *Elementi di didattica speciale per l'inclusione*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 14, n. 1, pp. 61-71.
- Sandri P. e Marcarini M. (2019), *Inclusione e Ambienti di apprendimento innovativi*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 7, n. 2, pp. 95-109.
- Sandri P. e Ghiddi M. (2020), *Didattica a distanza e disabilità: una riflessione sulla collaborazione tra scuola e famiglia*, «Nuova Secondaria», vol. 22, pp. 260-280.
- Scott I. (2009), *Designing learning spaces for children on the autism spectrum*, «Good Autism Practice (GAP)», vol. 10, n. 1, pp. 36-51.
- Silverman D. e Marvasti A. (2008), *Doing qualitative research: A comprehensive guide*, London, Sage.
- Sirkko R., Sutela K. e Takala M. (2022), *School assistants' experiences of belonging*, «International Journal of Inclusive Education», pp. 1-17.
- Slavin R.E. (1989), *Research on cooperative learning: An international perspective*, «Scandinavian Journal of Educational Research», vol. 33, n. 4, pp. 231-243.
- Smardon D., Charteris J. e Nelson E. (2015), *Shifts to Learning Eco-Systems: Principals' and Teachers' Perceptions of Innovative Learning Environments*, «New Zealand Journal of Teachers' Work», vol. 12, n. 2, pp. 149-171.
- Woodman K. (2010), *Re-Placing Flexibility: An investigation into flexibility in learning spaces*, «Articles évalués/Refereed Papers», vol. 21, 477.

Ausili, nuove tecnologie e inclusione

Alcune esperienze universitarie dalla LIM all'e-learning¹

Giacomo Guaraldi² e Marco Nenzioni³

Sommario

Anche l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, visto l'incremento degli studenti con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), ormai da alcuni anni ha investito molto sulle nuove tecnologie a sostegno dell'inclusione, promuovendo così maggiori opportunità di apprendimento per gli studenti più fragili, che si esprimono attraverso l'ampliamento delle possibilità di accesso e di partecipazione alla sfera didattica, sia essa erogata in presenza, in modalità *e-learning* o *blended learning*. Gli ausili tecnologici adottati sono utilizzati per l'erogazione di una didattica innovativa con metodologie fondate sull'inclusione e sullo studio cooperativo.

UniMORE è stata tra le prime a introdurre l'utilizzo delle Lavagne Interattive Multimediali (LIM) al suo interno al fine di favorire l'inclusione universitaria di soggetti con disabilità e con DSA. Oggi, oltre alle LIM, raggiunge tale obiettivo tramite la videoregistrazione della maggior parte delle lezioni dei corsi di Laurea, permettendo così ai soggetti con disabilità, impossibilitati a frequentare tali corsi, di acquisire particolari competenze sino a ottenere il titolo di studi più elevato.

Nel dettaglio sono stati conseguiti i seguenti risultati:

- miglioramento della performance dei docenti e degli studenti;
- miglioramento della qualità della didattica percepita;
- inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali;
- condivisione con docenti e studenti dei materiali prodotti in formati alternativi;
- possibilità di condividere da remoto, mediante la piattaforma Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE), le lezioni svolte dai docenti.

Parole chiave

Inclusione, DSA, Tecnologie didattiche, Universal Design for Learning, Accessibilità.

¹ Nello specifico, Marco Nenzioni ha redatto l'Introduzione e il primo paragrafo; Giacomo Guaraldi è autore dei restanti paragrafi.

² Università di Modena e Reggio Emilia.

³ Università di Bologna.

Educational Aids, New Technologies and Inclusion

Experiences From University Including IWBs and E-learning

Giacomo Guaraldi¹ and Marco Nenzioni²

Abstract

The University of Modena and Reggio Emilia, given the increase in students with disabilities and with Specific Learning Disorders (SLDs), has invested heavily in inclusive educational technologies, thus promoting the learning of students with special educational needs. The technological aids adopted are used for the provision of innovative teaching methods based on inclusion and cooperative study.

UniMORE was among the first to introduce the use of Interactive Multimedia Whiteboards (IWBs) within it to favour inclusion at university of people with disabilities and with SLDs. Today, in addition to IWBs, it achieves this goal by recording most lessons on the degree courses, thus allowing disabled people, unable to attend such courses, to acquire the skills necessary to obtain the highest academic qualification. The results obtained are the following:

- improvement in the performance of teachers and students;
- improvement in the quality of perceived teaching;
- inclusion of students with special educational needs;
- sharing of materials produced in alternative formats with teachers and students;
- possibility to remotely share, through the Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MO-ODLE) platform, the lessons taught by teaching staff.

Keywords

Inclusion, Specific Learning Disorders, Educational Technologies, Universal Design for Learning, Accessibility.

¹ University of Modena and Reggio Emilia.

² University of Bologna.

Introduzione

Negli ultimi decenni il ricorso alle nuove tecnologie all'interno dei sistemi d'istruzione, dalla scuola primaria all'Università, è andato crescendo, vedendo fiorire numerosi contributi scientifici e *framework* teorici internazionali che ne definiscono le possibili strade per l'implementazione e il loro utilizzo non solo come mediatrici dei processi di apprendimento, ma anche come strumenti utili al sostegno dell'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Le nuove tecnologie, infatti, favorendo un mutamento nella didattica — che da «tradizionale» è diventata sempre più «inclusiva», dunque attenta ai Bisogni Educativi Speciali di tali soggetti e soprattutto alle loro potenzialità —, hanno consentito alle persone con disabilità di raggiungere un maggior grado di autonomia e indipendenza nello studio, nonché di acquisire anche i più elevati titoli di studio accademici.

Inoltre, tecnologie come i software per l'apprendimento, le sintesi vocali, le Lavagne Interattive Multimediali, i Notebook, i Tablet, gli ambienti e-learning e le videoregistrazioni possono divenire una «rete integrata» di sistemi che permettono l'utilizzo di diversi linguaggi di comunicazione ed espressione, potendo così sostenere lo studio dei singoli studenti, connotandolo con una maggiore autonomia e una più marcata indipendenza durante i processi di apprendimento.

Ausili e autonomia della persona

Si ritiene opportuno proporre una sintesi di alcuni riferimenti scientifici su come le nuove tecnologie possono sostenere le persone in condizioni di svantaggio sia nell'accedere ai canali di informazione e comunicazione, sia nell'ottenere una maggiore autonomia nella vita quotidiana, offrendo quindi loro opportunità eque di partecipazione e realizzazione all'interno della società odierna permeata dalle ICT (*Information e Communication Technologies*).

Tali riferimenti, in primis, sono rilevanti anche per la Pedagogia Speciale (ambito in cui l'implementazione e la sperimentazione di nuove tecnologie stanno acquisendo uno spazio sempre maggiore); inoltre favoriscono un inquadramento più completo del contesto entro il quale si sono articolate le esperienze che verranno presentate in questo articolo.

Le nuove tecnologie costituiscono una parte integrante — quasi irrinunciabile — della nostra vita: accompagnano molte delle nostre attività quotidiane e spesso le semplificano, permettendoci di effettuare operazioni di varia natura in pochi *touch* sul nostro smartphone. Più in generale, si può affermare che esse hanno permeato varie dimensioni della società odierna, compresa quella legata all'istruzione, inserendosi così nei vari contesti educativi e formativi, dalla scuola

primaria all'università, ponendosi (potenzialmente) come preziosi strumenti di mediazione didattica (Ferrari, 2015).

Il panorama di utenti a cui il progresso tecnologico potrebbe portare innumerevoli vantaggi è assai ampio. Prima di proseguire nella disamina si ritiene utile riportare i numeri attualmente conosciuti in merito alla disabilità, così da leggere quanto segue con la consapevolezza che sia davvero urgente implementare ogni forma di soluzione tecnologica per diffondere una cultura volta anche all'acquisizione delle competenze digitali per il miglioramento della vita delle persone con disabilità.

Secondo l'OMS (WHO, 2011) in circa il 15% della popolazione mondiale si riscontra la presenza di una disabilità — in altre parole è altamente probabile che, se non si renderanno maggiormente accessibili ambienti fisici e digitali per questa percentuale di persone, verranno escluse dall'acquisizione di informazioni e dalla possibilità di sviluppare un maggior livello di autonomia —, mentre le disabilità più gravi compromettono le vite di circa 110-190 milioni di persone. Solo in Italia, stando ai più recenti dati ISTAT (2019), 3,1 milioni di persone hanno notevoli difficoltà nelle loro attività di tutti i giorni; solamente il 43,5% di questi soggetti ha a disposizione una qualsiasi forma di rete di aiuto.

Le opportunità offerte dalle nuove tecnologie, come riconoscono tantissime ricerche ed evidenze in ambito scientifico (Guerra, 2009, 2010; Ingresso, 2001), sono interconnesse anche al miglioramento della qualità della vita e al contrasto dell'esclusione sociale, poiché offrono numerose possibilità per ridurre o eliminare molti ostacoli, dalla semplice distanza a intralci di tipo economico, ecc.

Attualmente una grandissima parte delle informazioni sono totalmente digitali, nello specifico passano attraverso la rete e le sue svariate forme, dunque social, siti internet, canali video, blog, ecc.; ci troviamo infatti nel pieno della cosiddetta società dell'informazione e della conoscenza, nella quale le ICT (Frigerio, Rajola e Carignani, 2015) si pongono come elemento imprescindibile del quotidiano, rappresentando una rivoluzione epocale degli ultimi decenni in quanto hanno ridefinito e modificato radicalmente, in primis, la nostra idea dei concetti di tempo e spazio; inoltre, hanno agito — e lo fanno tuttora — cambiando nel profondo la natura dei vari ambiti del nostro vivere, dalla scuola all'università, al mondo del lavoro sino ad arrivare alle modalità di allacciamento e mantenimento dei rapporti interpersonali (Frigerio, Rajola e Carignani, 2015).

A livello comunitario e istituzionale, ad esempio, si ribadisce in molti documenti l'importanza di investire sulle nuove tecnologie per sostenere l'inclusione (sociale, scolastica, lavorativa, ecc.) e per acquisire — attraverso una formazione continua, formale o meno che sia — le cosiddette *digital skills*,¹ cioè una serie di

¹ Il termine *digital skills* sta a indicare una serie di competenze digitali e abilità tecnologiche. Si spazia dalle conoscenze basilari (come il saper usare un computer) alle competenze più avanzate (come quelle relative allo sviluppo dei software specifici).

competenze digitali ritenute chiave per molti ambiti professionali e privati di ogni cittadino.² Il fine ultimo è quello di rendere ogni soggetto capace di muoversi con autonomia e proattività nell'odierna società sempre più digitalizzata. Esempi di tutto ciò si possono trovare nell'*Agenda Digitale Europea*³ o, restringendo il campo al panorama dell'istruzione, nel documento *European Framework for the Digital Competence of Educators* (Punie e Redecker, 2017) realizzato dal Joint Research Centre dell'Unione Europea. In questo documento si riconosce che:

In ambito educativo, diverse iniziative condotte a livello europeo, nazionale e regionale offrono linee guida e indicazioni su come favorire lo sviluppo delle competenze digitali nei giovani, con un'attenzione specifica alle abilità di pensiero critico e di cittadinanza digitale. La maggior parte degli Stati membri ha sviluppato o rinnovato il curriculum della scuola dell'obbligo per assicurare che le nuove generazioni siano in grado di partecipare in modo costruttivo, critico e produttivo nella società digitale. A livello europeo, nazionale e regionale, crescono la necessità e l'interesse a fornire anche ai docenti le competenze adeguate per poter utilizzare in modo efficace le tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento. A tale scopo, molti Paesi hanno sviluppato quadri di riferimento, strumenti di autovalutazione e programmi di aggiornamento per la crescita professionale dei docenti e dei formatori. L'obiettivo del quadro *DigCompEdu* è quello di fornire un modello coerente che consenta ai docenti e ai formatori di verificare il proprio livello di «competenza pedagogica digitale» e di svilupparla ulteriormente (Bocconi, Earp e Panesi, 2017, p. 5).

Fermi su questi principi acclamati anche dall'Unione Europea, dunque affermata l'importanza che pure i docenti — a tutti i livelli dell'istruzione — sappiano formarsi e aggiornarsi per quanto concerne l'utilizzo delle tecnologie, si deve

² Un esempio di come le digital skills entrino a gamba tesa nel nostro quotidiano, ponendosi come requisiti ormai fondamentali, può essere dato dalla cosiddetta Amministrazione Digitale, conosciuta anche come *e-government* (governo elettronico). Con questo termine ombrello si richiamano tutti i sistemi di gestione digitalizzata e remota della Pubblica Amministrazione (PA) — rivolti agli enti pubblici, alle imprese e, soprattutto, ai singoli cittadini — che consentono di gestire documenti e procedimenti amministrativi attraverso i sistemi informatici, dunque grazie alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Alcuni esempi possono essere lo stesso Fascicolo Sanitario Elettronico (FSE), l'app PagoPA, o le più recenti IO e Immuni, due app sviluppate dal governo italiano durante la pandemia da Covid-19 per richiedere bonus o incentivi statali di varia natura, la prima, e a monitorare e contenere la diffusione del virus, la seconda. Tutti questi sistemi di interazione e gestione vanno a semplificare notevolmente il processo di gestione delle proprie pratiche o dei documenti afferenti alla PA — oppure, come ci ha insegnato la pandemia, possono rappresentare un'ulteriore arma per combattere l'espandersi di un virus altamente pericoloso — ma, per essere fruiti al meglio, richiedono competenze digitali, anche se minime, nonché la capacità di utilizzare uno smartphone, un allacciamento alla rete internet e via dicendo.

³ Si rimanda al sito dedicato: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/it/sheet/64/un-agenda-digitale-europea> (consultato il 3 aprile 2023).

ampliare il discorso alla sfera della disabilità, considerando come per queste persone e coloro che hanno Bisogni Educativi Speciali sia altamente probabile incontrare nella quotidianità enormi ostacoli nell'accesso e nell'utilizzo delle tecnologie; inoltre queste ultime dovrebbero essere sempre implementate pedagogicamente nel processo didattico per promuovere eque opportunità educative e di partecipazione. Infatti, come ricorda l'UNESCO, «l'uso delle nuove tecnologie [...] è un mezzo per sostenere le opportunità di apprendimento degli individui» (UNESCO-IITE, Institute for Information Technologies in Education, 2011).

Questo aspetto non è ovviamente di poco conto se si vogliono realizzare e raggiungere gli obiettivi di sviluppo promossi a livello comunitario, nonché per garantire eque opportunità di partecipazione alla vita sociale per tutte le persone, soprattutto per coloro che si trovano in condizioni di maggiore fragilità.

Tale approccio alle nuove tecnologie viene affermato con estrema chiarezza anche all'interno della Convenzione delle Nazioni Unite del 2006, nella quale si legge:

Per consentire alle persone con disabilità di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli ambiti della vita, gli Stati parte devono prendere misure appropriate per assicurare, su base di uguaglianza con gli altri, l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti o offerti al pubblico, sia nelle aree urbane che nelle aree rurali. Queste misure, che includono l'identificazione e l'eliminazione di ostacoli e barriere all'accessibilità, si applicheranno, tra l'altro, al fine di promuovere la progettazione, lo sviluppo, la produzione e la distribuzione di tecnologie e sistemi accessibili di informazione e comunicazioni sin dalle primissime fasi, in modo che tali tecnologie e sistemi divengano accessibili al minor costo (ONU, 2006, art. 9).

Etimologicamente la parola «tecnologia», come sottolinea la presenza del suffisso *lògos*, richiama lo studio della *tecnica* e della sua *applicazione* (Guerra, 2009); dunque, così come la ricerca scientifica nell'ambito delle tecnologie didattiche evidenzia (Calvani, 2007; Menichetti 2014), è fondamentale scegliere e utilizzare le tecnologie — intese come facilitatrici e mediatrici del processo di apprendimento — in vista della finalità formativa che un determinato percorso didattico si propone. Dalla prospettiva della Pedagogia Speciale si osservano le nuove tecnologie come una realtà potenzialmente innovativa per sviluppare e incrementare il livello di *autonomia* delle persone, soprattutto di quelle con disabilità o BES.

Nell'ottica della Pedagogia Speciale, l'autonomia non va intesa come il raggiungimento della condizione in cui tutti «riusciamo a fare tutto da soli —

traguardo impossibile non solo per persone con disabilità, ma per chiunque» (Pavone, 2017, p. 136) ma piuttosto come — riprendendo le parole di Carlo Lepri — una sorta di

continuum dove ognuno si colloca a seconda della sua situazione e delle sue possibilità; è fondamentale in questo ragionamento affiancare al termine autonomia quello di autodeterminazione. Sul piano educativo consentire a una persona di raggiungere una sua autonomia significa innanzitutto aprirsi all'ascolto di ciò che una persona desidera per se stessa. Poiché non sempre l'autonomia che noi immaginiamo per l'altro coincide con ciò che l'altro desidera davvero per sé.⁴

E ancora le nuove tecnologie devono muovere da un'idea di autonomia che porti al recupero di un nuovo equilibrio necessario, data la condizione di difficoltà o di disabilità che potrebbe caratterizzare una persona (sia transitoriamente che non) lungo l'arco di vita e che potrebbe compromettere la capacità di relazionarsi con gli altri, l'ambiente circostante, nonché le proprie capacità fisico-motorie (Andrich, 2000, p. 85).

Quanto riporta Andrich pone in evidenza una questione di rilievo nel discorso delle nuove tecnologie: esse non concernono solamente apparecchiature e supporti rivolti alla persona, ma questo «nuovo equilibrio» (sintetizzabile secondo l'autore con l'«Equazione delle quattro A», dunque *Ambiente accessibile + Ausili tecnici + Assistenza personale = Autonomia*) deve essere sostenuto anche da tecnologie diffuse nell'ambiente circostante, in modo tale da renderlo accessibile.

Questa idea connette la questione delle tecnologie all'interno del framework introdotto con l'ICF (WHO, 2001), dunque al modello bio-psico-sociale: non si deve pensare alla scelta e allo sviluppo degli ausili concentrandosi solo sulla persona o sulla specifica menomazione, ma occorre ampliare il discorso all'ambiente, esaminando il singolo soggetto come componente di un «tutto» più ampio (Ianes, 2004; Chiaro, 2014).

Lo stesso *ausilio* è, per certi aspetti, un termine ombrello: come sintetizza l'equazione precedentemente proposta, vi sono diverse dimensioni entro cui le nuove tecnologie possono inserirsi a supporto dei più fragili, così come vi sono diversi macrogruppi entro cui poter classificare gli ausili.⁵

Per proseguire con il discorso, si ritiene opportuno definire cosa si intenda per ausilio. Stando al principale riferimento che si rintraccia nella classificazione ISO 9999/2007, si parla di ausili riferendosi a

⁴ *L'autonomia è una costruzione*. L'intervista pubblicata sulla rivista «Hp-Accaparlante» (vol. 1, marzo 2014) è reperibile al seguente link: http://www.sindromedidown.it/wp-content/uploads/2017/05/Carlo-Lepri-HParlante-2014_intervista.pdf (consultato il 30 marzo 2023).

⁵ Per approfondire ulteriormente tali classificazioni si rimanda al portale www.eastin.eu, oppure al sito www.portale.siva.it.

qualsiasi prodotto (dispositivi, apparecchiature, strumenti, software ecc.), di produzione specializzata o di comune commercio, utilizzato da (o per) persone con disabilità per finalità di 1) miglioramento della partecipazione; 2) protezione, sostegno, sviluppo, controllo o sostituzione di strutture corporee, funzioni corporee o attività; 3) prevenzione di menomazioni, limitazioni nelle attività o ostacoli alla partecipazione (www.eastin.eu).

Come si può rilevare da questa definizione, tutte le dimensioni dell'esistenza sono contemplate come ambito nel quale un ausilio tecnologico può potenzialmente inserirsi, venendo considerato come utile supporto all'autonomia personale. In sostanza, anche lo studio e l'implementazione delle tecnologie diventano sempre più connessi a un approccio bio-psico-sociale. Per rendere più evidente tale passaggio, basta guardare a come si è evoluto, nel corso degli anni precedenti, il concetto stesso di autonomia all'interno dei documenti internazionali.

Nell'ICIDH del 1980, ad esempio, terminologie come «menomazione» o «handicap» distoglievano lo sguardo dalla persona, dalle sue potenzialità e dal suo contesto di vita. Da concezioni più spoglie come questa si arrivò poi a redigere, all'interno della precedente versione della norma ISO 9999, una definizione di ausilio fortemente distaccata da un approccio più olistico. Tale norma, fino al suo aggiornamento del 2006, riportava infatti che un ausilio è «qualsiasi prodotto, strumento, attrezzatura o sistema tecnologico, di produzione specializzata o di comune commercio, utilizzato da una persona disabile per prevenire, compensare, alleviare o eliminare una menomazione, disabilità o handicap» (Andronico, 1998).

Sarà poi il più recente ICF (WHO, 2001) — nel quale si rivede totalmente il concetto di disabilità, ora intesa non come una sola caratteristica della persona, bensì come la risultante di una situazione, sociale, ambientale, che può comportare, anche transitoriamente, delle difficoltà alla persona nel vivere la propria quotidianità e la propria autonomia — a promuovere una ridefinizione della norma internazionale ISO 9999, includendo al suo interno una concettualizzazione di autonomia e di ausilio più in linea con il modello bio-psico-sociale.

L'essenza di questo recente cambiamento storico di approccio riportato nei documenti internazionali richiamati è perfettamente espressa dall'equazione di Andrich (2000): *Ambiente accessibile + Ausili tecnici + Assistenza personale = Autonomia*. Riprendendola si approfondirà il discorso sugli ausili scomponendone la triade. L'autore promuove un concetto di autonomia come risultante della stretta interconnessione tra accessibilità, ausilio e assistenza (personale). Nello specifico:

- *Ambiente accessibile*: si rifà al più ampio modello teorico dello *Universal Design for All*, che ribadisce come sia fondamentale studiare a monte i bisogni e le caratteristiche di un soggetto, al fine di proporre tecnologie e soluzioni

ambientali che possano garantire il massimo livello di flessibilità e usabilità (Besio, 2010). L'accessibilità, infatti, concerne il livello di fruibilità di un ambiente e delle tecnologie, anche dei relativi servizi. L'accessibilità deve essere considerata come una sorta di tacita comunicazione: se, come riporta l'ICF, la disabilità è una condizione sociale, legata all'ambiente disabilitante, allora la progettazione di strutture, tecnologie e servizi influenzerà la percezione dell'individuo, fornendogli informazioni sul livello di inclusione che potrà ottenere in un dato contesto. Un esempio di utilizzo della tecnologia per promuovere un design universale (l'accessibilità) lo si può reperire negli studi che coniugano le conoscenze della domotica con le necessità delle persone con disabilità (Zappaterra, 2013): grazie al ricorso ad ausili ricercati, frutto di ricerche informatiche ed elettroniche, è possibile offrire, ad esempio, l'opportunità di creare delle stazioni domotiche all'interno delle scuole, per permettere agli alunni in maggiore difficoltà di interagire con le altre persone e l'ambiente.

- *Ausili*: l'espressione che sostituisce questo concetto in molti studi scientifici, oggi, è *Tecnologie Assistive* (TA). Si richiamano tutte le soluzioni tecnologiche — o, per meglio dire, un insieme coordinato di ausili — che meglio favoriscono sia un inserimento della persona nell'ambiente abbattendo varie tipologie di barriere, sia dispositivi (hardware e software) informatici che possono compensare disturbi o deficit cognitivi o funzionali.
- *Assistenza personale*: questa terza componente non concerne tanto la tecnologia, quanto il supporto di terze persone a quelle in difficoltà. Il supporto non va inteso come una relazione di passività della persona in condizioni di fragilità, ma rientra in quell'idea più ampia di «prendersi cura» di chi si trova in condizioni di svantaggio o a rischio di marginalità, al fine di promuovere appieno la relativa inclusione (Ricci, 2003).

Come risultato dell'espansione delle tecnologie e a seguito delle spinte internazionali reperibili anche nei documenti più volte richiamati in questo articolo, nel nostro Paese la questione dell'accesso alle tecnologie da parte delle persone con disabilità è stata affrontata anche a livello governativo.

Nel 2004 è stata erogata la Legge 4/2004 in materia di *Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici*, che è stata aggiornata poi nel 2018. In sostanza, con questa legge si persegue il fine sia di contrastare le difficoltà di accesso ai servizi della Pubblica Amministrazione da parte delle persone con disabilità, sia di promuovere l'ingresso più facilitato agli ausili informatici.

Successivamente, nel 2005 e nel 2013, attraverso rivisitazioni dei riferimenti legislativi precedenti, sono stati rivisti i canoni per l'accessibilità delle tecnologie e dei servizi con il decreto *Requisiti tecnici e i diversi livelli per l'accessibilità agli strumenti informatici*; tale decreto pone l'accento sulla necessità di predisporre

modalità di accesso alternative alle informazioni, più precisamente a quelle testuali, ricorrendo a braille, simboli, caratteri ingranditi, ecc.

A livello internazionale, invece, sono nati di recente progetti pluripartecipati come l'iniziativa *Global Cooperation on Assistive Technology* (GATE), promossa dall'OMS (WHO, 2014) con lo scopo di riunire esperti e ricercatori afferenti a discipline tecnologiche e umanistiche per affrontare il tema delle TA in riferimento alle loro potenzialità inclusive, promuovendo un'implementazione delle TA che consideri sia il coinvolgimento del fruitore finale in fase di progettazione e di attuazione (dunque monitoraggio e valutazione, soprattutto qualitativa), sia un approccio «ambientale», bio-psico-sociale, che si allontani da modelli prettamente medico-individualistici.

I riferimenti legislativi del nostro Paese e le iniziative come GATE, dell'OMS, evidenziano l'importanza di lavorare anche politicamente per rendere maggiormente accessibili alle persone con disabilità le nuove tecnologie in un'ottica di maggiore autonomia, con uno sguardo specifico a quelle per sostenere l'accesso alle informazioni che ormai sono sempre più digitalizzate e passano attraverso la rete.

Riconoscere a livello governativo, con riferimenti specifici, quanto sia fondamentale investire nelle tecnologie per ampliare ulteriormente le opportunità di emancipazione delle persone con disabilità rappresenta un passo in avanti verso il superamento di pregiudizi errati nei confronti dell'utilizzo di qualsivoglia ausilio.

Si solleva tra le righe una questione sociale di grande rilievo pedagogico che va di pari passo con lo sviluppo e la diffusione delle tecnologie assistive rivolte ai soggetti più fragili: il passaggio da una percezione dell'ausilio come possibile causa di stigmatizzazione (da parte della società) a un'interpretazione nettamente opposta, dunque dell'ausilio come elemento indispensabile che alimenta le opportunità di partecipazione delle persone con disabilità nella società (Besio, 2019).

Molti studiosi indagano il rapporto tra ausilio e fruitore, nonostante sembri che stia cambiando l'interpretazione data all'ausilio stesso, prendendo le distanze da quella che viene definita «rappresentazione tragica della disabilità» (Swain e French, 2014), portatrice di sguardi «pietistici» verso la persona con disabilità (De Anna e Covelli, 2013);⁶ rimane il fatto che non tutte le persone con disabilità o bisogni specifici vivono allo stesso modo l'utilizzo di un ausilio: da un lato la società tutta si sta abituando alla diffusione e al loro utilizzo, dall'altro, sembra valere ancora l'idea che più un ausilio è invisibile quando lo si fruisce, più si percepisce come migliore, nel senso che espone meno la persona allo sguardo

⁶ A sostenere tale impostazione ci sono atteggiamenti e comportamenti che, ad esempio, comportano: l'assimilazione della disabilità al mero deficit senza considerare il contesto e la Persona stessa; una visione pietistica della disabilità, date le difficoltà che la persona incontra nella quotidianità e le stigmatizzazioni mediche; etichettamento come «non-normale», considerata la distanza del soggetto dalle capacità ritenute standard di normalità dalla maggior parte delle persone, ecc.

altrui (Stiker, 2009). In estrema sintesi, sembra che occorra ancora del tempo per abbattere molte barriere sociali sull'argomento in questione, ma il dilagare degli ausili assistivi, al netto delle loro potenzialità inclusive ampiamente riconosciute, sta altresì aiutando a dirigersi nella direzione di un cambiamento culturale a più voci auspicato e promosso nell'approcciare alla diversità dell'altro con meno pregiudizi e stereotipi.

Si riportano di seguito alcuni esempi di progetti italiani in cui si è dato risalto all'utilizzo delle tecnologie come strumenti di inclusione universitaria di soggetti con Bisogni Educativi Speciali.

Il progetto LIM in UniMORE

L'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia è stata la prima in Italia ad avere introdotto la sperimentazione della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) al fine di favorire l'inclusione scolastica di soggetti con disabilità. Ciò è avvenuto nel 2009 grazie al progetto *Lavagne Interattive Multimediali all'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*, uno dei progetti riconosciuti dal MIUR come innovativi in ambito nazionale e da questo cofinanziato. Tale progetto è stato elaborato a seguito di un'indagine conoscitiva svolta nel 2008 all'interno del corpo docente finalizzata a comprendere quali fossero i metodi e gli strumenti necessari per favorire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.

I risultati dell'indagine (Genovese et al., 2010) hanno evidenziato la necessità di avere uno strumento multimediale, facile da utilizzare, in grado di stimolare sia gli studenti che i docenti. Il Servizio Accoglienza Studenti Disabili di UniMORE, pertanto, ha potuto installare in diverse aule adibite alla didattica le LIM, nell'ottica di proporre uno strumento fortemente innovativo per il miglioramento dei processi inclusivi a sostegno degli studenti con disabilità o DSA.

Nel 2009 sono state così installate 31 Lavagne Interattive presso le 12 Facoltà modenesi e reggiane, formando al loro utilizzo i docenti stessi e i tecnici informatici. Mai prima di allora la LIM era stata utilizzata a supporto degli alunni con Bisogni Educativi Speciali nei diversi gradi scolastici.

La LIM è uno strumento dalle grandi potenzialità inclusive, oltre che didattiche (Zambotti, 2009): essa — se pensata nel suo ruolo di tecnologia come mediatrice dei processi didattici (Ferrari, 2015) — da un lato permette allo studente con Bisogni Educativi Speciali di accedere (input) con più facilità alle informazioni (contenuti didattici) e, dall'altro lato, gli consente di restituire (output) i contenuti elaborati durante il processo didattico attraverso canali comunicativi diversi da quelli più «tradizionali».

Altrimenti detto, anche la LIM si pone (potenzialmente) come mezzo per sostenere l'apprendimento spostando l'erogazione e la riproduzione dei contenuti

verso un piano più «universale» di accesso e comunicazione delle informazioni (Rose, 2000; King-Sears, 2009), connotato dalla multimedialità e della multimodalità (Fogarolo e Campagna, 2012) nella creazione e nella diffusione delle informazioni. Infatti, anche con la LIM è possibile utilizzare, integrati fra loro, diversi canali di comunicazione (testo scritto, audio, video, animazioni, linguaggi iconografici, mappe concettuali, ecc.), favorendo così una maggiore autonomia e indipendenza nello studio da parte dello studente.

Inoltre, occorre ricordare come la LIM sia un ottimo strumento per «documentare» tutto ciò che viene fatto in aula e come essa favorisca, grazie alla molteplicità dei linguaggi impiegati, l'apprendimento da parte degli studenti con diverse tipologie di deficit o con DSA.

Progetto Campus Tools for Students (CATS)

Il Politecnico di Milano (capofila), l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e l'Università degli Studi Milano Bicocca hanno favorito l'inclusione universitaria di studenti con deficit uditivi e di studenti con DSA tramite il progetto «CATS» nel 2009.

Essendo, infatti, presenti sia a Modena che a Milano istituti per sordi e centri specializzati per la diagnosi della dislessia nell'adulto, oltre che associazioni di settore, gli Atenei sopra menzionati hanno visto aumentare notevolmente il numero di studenti ipoacusici e non udenti e con DSA presso i diversi corsi di studio. Questi soggetti hanno sottolineato criticità nella fruizione delle lezioni, nello studio individuale e nel reperimento del materiale didattico.

Di particolare interesse è la necessità di creare appunti multimodali integrati, che tengano conto di ciò che avviene all'interno delle aule adibite alla didattica, avvalendosi di tecnologie innovative e a basso costo. Queste tecnologie, come già anticipato, non sarebbero a uso esclusivo di studenti con Bisogni Educativi Speciali, ma della generalità della popolazione universitaria in quanto aiuterebbero a migliorare la qualità della didattica. Gli obiettivi del progetto CATS sono i seguenti:

1. creare alcuni strumenti software innovativi al fine di favorire lo studio individuale degli studenti con deficit uditivo e con diagnosi di DSA;
2. rendere accessibili, archiviabili, scambiabili ed elaborabili in modo immediato, multimodale, integrato e modificabile la presentazione del docente e i materiali da lui mostrati a lezione;
3. facilitare la fruizione dei software da parte di soggetti con disabilità attraverso una virtualizzazione delle applicazioni rese disponibili agli studenti;
4. facilitare lo studio, lo scambio e la cooperazione nell'Ateneo e nell'ambiente lavorativo;

5. coinvolgere gli studenti, i docenti e gli specialisti che operano nell'Ateneo nella sperimentazione e nell'analisi dei risultati raggiunti.

Il fatto che questi risultati siano stati raggiunti è emerso da questionari sottoposti agli studenti con Bisogni Educativi Speciali e da interviste direttamente fatte ai docenti dei diversi Dipartimenti e Corsi di Laurea, che hanno visto il raggiungimento di una maggiore autonomia e indipendenza di numerosi studenti con diverse tipologie di deficit.

Il progetto UPO-UniMORE

Il progetto UPO-UniMORE nasce dalla volontà di progettare, sperimentare e diffondere nuove metodologie e strategie di apprendimento, tramite l'uso di tecnologie didattiche inclusive, a favore di studenti universitari con disabilità o con DSA.

L'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e quella del Piemonte Orientale nel 2010 hanno sottoscritto una convenzione sulle tecnologie didattiche multimediali dell'E-learning e sulla produzione multimediale, con l'importante obiettivo di potenziare i servizi di supporto didattico rivolti agli studenti con disabilità.

L'obiettivo principale era quello di favorire l'autonomia di tali studenti tramite l'uso delle tecnologie assistive. Il progetto prevedeva, inoltre, l'attivazione di laboratori permanenti, a cura di docenti e tutor di entrambi gli Atenei, rivolti agli studenti con DSA e la creazione di una squadra di tecnici a supporto di tali studenti.

L'esperienza maturata in tale ambito ha messo in luce come strumenti standard siano risultati idonei nel favorire l'apprendimento non solo di studenti con disabilità e con DSA, ma dell'intero gruppo classe.

Questo progetto era finalizzato a mostrare i vantaggi derivanti dall'adozione di una serie di nuovi strumenti tecnologici e informatici per favorire una didattica inclusiva. In particolare, i docenti hanno potuto sperimentare l'utilizzo delle lavagne interattive e dei relativi software valutandone la reale efficacia, in termini di miglioramento dell'attività formativa, soprattutto nei confronti di studenti con disabilità e con DSA (Genovese et al., 2010).

Gli ausili tecnologici adottati, infatti, consentivano la trasformazione dei materiali didattici in formati alternativi: MP3, WMA, WAV, AAC, TIF, PDF e JPEG. Il materiale didattico prodotto dal docente e trasformato in formato accessibile era reso disponibile allo studente con Bisogni Educativi Speciali. Ciò permetteva l'acquisizione di un maggior livello di autonomia e indipendenza nello studio da parte dello studente con disabilità o con DSA.

Trasformare una scritta dal corsivo allo stampatello oppure utilizzare strumenti come «l'occhio di bue» (Malagoli, in Ghidoni et al., 2011) per focalizzare meglio l'attenzione degli studenti rende l'impiego di queste tecnologie utile nella compensazione del deficit ed estremamente efficace e facile da usare anche da parte di chi non possiede conoscenze specifiche.

Il progetto «LIM in UniMORE» ha promosso, pertanto, una nuova forma di *distance e-Learning* che ha favorito l'inclusione di soggetti con disabilità (Giliberti et al., 2011). Ad esempio, la possibilità di allargare l'immagine della lavagna digitale direttamente sui dispositivi mobili standard oppure di ascoltare la voce o i supporti multimediali impiegati dal docente ha sicuramente migliorato notevolmente la partecipazione alle lezioni da parte dei soggetti non vedenti.

Anche il clima d'aula ha risentito positivamente di questa nuova tipologia multimodale di lezioni.

Formazione e-Learning

Fino a qualche anno fa la compensazione dei deficit sensoriali passava attraverso costosi apparecchi customizzati; oggi, al contrario, la versatilità dei dispositivi mobili permette di utilizzare apparecchiature standard con programmi dedicati. Tali lezioni possono essere distribuite in diversi modi a seconda delle situazioni.

I docenti che hanno maggiore affinità con le tecnologie assistive solitamente permettono agli studenti di scaricare i materiali sviluppati tramite cartelle comuni, chiavette USB o siti personali che consentono di effettuare download. L'uso di mailing list a cui fare riferimento per spedire materiali può essere accettabile a patto che i materiali stessi non siano di grandi dimensioni.

L'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, al contrario, ha realizzato due diverse piattaforme per la distribuzione delle lezioni: la piattaforma Dolly e il repository di Ateneo.

La prima è un contenitore appositamente creato per la distribuzione di materiali digitali; il repository, invece, è strettamente legato al progetto LIM e all'utilizzo delle tecnologie assistive in UniMORE, permettendo la pubblicazione delle lezioni digitali in modo automatizzato e collocando i contenuti in un database multimediale a cui gli studenti possono accedere in modo «filtrato», cioè attraverso un accesso tramite user-ID e password.

Questi ausili non devono escludere gli studenti dell'aula, ma favorire un clima che includa tutti grazie a canali diversi. Attraverso specifici strumenti un numero elevato di soggetti con disabilità ha potuto frequentare le lezioni universitarie e laurearsi. Tra questi c'è Eleonora B., laureata in Relazioni di lavoro presso il Dipartimento di Economia «Marco Biagi», la quale ha affermato:

La mia esperienza con le LIM è stata estremamente positiva perché, essendo cieca totale, ho potuto usufruire delle tracce audio delle lezioni. Alcune di esse, infatti, erano state registrate e si trovavano disponibili per il download sulla piattaforma appositamente predisposta dal Dipartimento di Economia. In questo modo ho potuto seguire buona parte del corso offline, integrando le nozioni dei manuali con la spiegazione dell'insegnante. A mio avviso è stato estremamente utile, soprattutto nelle materie che includono parti matematiche e grafiche. Quelle registrazioni sono risultate davvero preziose, in quanto mi hanno permesso di sciogliere svariati dubbi autonomamente, di velocizzare lo studio e di concentrarmi sulle nozioni che veramente non mi risultavano chiare. Inoltre, mi hanno consentito, come spesso avviene quando si seguono le lezioni universitarie, di entrare maggiormente nella materia e di comprendere in modo più completo le tematiche affrontate nel corso.

Anche Francesco G., studente del corso di Laurea ciclo unico in Giurisprudenza, affetto da distrofia muscolare, è riuscito a laurearsi con il massimo dei voti grazie alla videoregistrazione e alla messa in streaming di tutte le lezioni universitarie del suo corso di studi. Sentiamo che cosa racconta in merito:

Buongiorno, il mio nome è Francesco G. e mi sono laureato in Giurisprudenza presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia nel dicembre 2017. Prima di parlare della mia esperienza personale come studente fruitore del servizio di insegnamento universitario a distanza, attivato a partire dall'autunno 2014, è necessario fare qualche premessa circa il corso di studi che ho frequentato. Innanzitutto, Giurisprudenza è una delle poche Facoltà italiane che presenta un corso di studi detto «a ciclo unico»: tale espressione sta a significare che la durata media del ciclo di lezioni erogate è di 5/6 anni. Ciò comporta, inevitabilmente, un tasso abbastanza elevato di studenti che, per varie ragioni, decidono di interrompere il proprio percorso universitario prima del conseguimento del titolo di laurea. Per essere più espliciti: a differenza di quanto ammesso per le cosiddette lauree «3 + 2», che consentono a uno studente di ottenere perlomeno una valida certificazione al termine dei primi tre anni di frequentazione universitaria, questa possibilità è preclusa per le classi di laurea magistrale a ciclo unico, le quali rilasciano il titolo di laurea solo dopo cinque o sei anni di studio.

Dato questo quadro generale, posso ora spiegare meglio quale fosse la mia particolare condizione.

Essendo disabile fisico al 100% ho bisogno di un accompagnatore che possa aiutarmi in qualsiasi attività che io svolga. Così, durante il mio primo anno in Facoltà, mio padre decise di usufruire dei diritti previsti dalla legge 104 del 1992 per potermi affiancare nel corso di quella nuova fase della mia vita. Tuttavia, una volta cessato il periodo di «assenza dal lavoro giustificata», mio padre dovette

tornare a occuparsi della sua professione, il che comportò conseguentemente il mio allontanamento forzato dalle aule dell'Università. Preciso che la Facoltà di Giurisprudenza di Modena non prevede alcun obbligo di frequenza delle lezioni: tuttavia, posso garantirlo per esperienza diretta, da un lato la sola preparazione individuale risulta oltremodo limitante per poter acquisire padronanza dell'imprescindibile lessico tecnico-giuridico proprio della materia; dall'altro, la mancata partecipazione volontaria o forzata alle lezioni ben difficilmente è in grado di promuovere lo sviluppo nel discente della precipua *forma mentis* che contraddistingue uno studioso di Giurisprudenza.

Fui costretto, quindi, ad abbandonare l'esperienza dell'apprendimento derivante dalla lezione frontale. In breve: mi preparavo per gli esami stando a casa e tornavo fisicamente nelle aule al solo scopo di superarli. In questo modo ho affrontato tutto il secondo anno di corso e ciò, oltre a rappresentare per me un indubbio impoverimento formativo, stava anche degenerando in una cattiva e avvilente forma di solitudine.

Fortunatamente, grazie all'aiuto diretto e determinante del Maestro Dario Fo, vennero vinte alcune resistenze che impedivano l'implementazione di un servizio di insegnamento a distanza e così, a partire dal terzo anno di studi, ebbi l'opportunità di assistere alle lezioni in modalità remota. Molto probabilmente, lo dico in tutta onestà, senza quel tipo di partecipazione attiva allo studio resa possibile dall'e-learning, avrei contribuito anch'io a incrementare il numero di coloro i quali abbandonano gli studi anzitempo.

Difatti, risolte nel breve periodo le difficoltà iniziali, dovute soprattutto a una non eccelsa trasmissione video, e grazie alla costante nonché puntuale assistenza fornita dai tecnici informatici, la qualità dell'e-learning si è rivelata ottima.

Concluso l'iter universitario ho poi potuto tristemente constatare come molte Università non siano a tutt'oggi attrezzate per erogare «a distanza» corsi universitari o post-universitari e questo implica quasi sempre l'impossibilità per le cosiddette utenze speciali, non solo le persone con disabilità, di iniziare o proseguire la propria formazione professionale.

La Didattica a Distanza (DAD) durante la pandemia: pro e contro

Siamo appena usciti da un periodo assai difficile, segnato da una pandemia mondiale, che ha stravolto le nostre abitudini e il *modus operandi* di tanti docenti, educatori, assistenti alla comunicazione e tutor. Anche gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, e in particolare con disabilità e con DSA, hanno dovuto affrontare questo periodo con coraggio e spirito di sacrificio.

Estremamente diverse, tuttavia, sono state le reazioni di questi studenti che, a seconda dell'ordine e grado di scuola frequentata, hanno condannato o, al con-

trario, lodato la Didattica a Distanza. Il lockdown provocato dalla pandemia e la DAD hanno avuto, infatti, effetti sicuramente negativi sui bambini e i ragazzi, a sviluppo tipico e non. Questi fattori hanno danneggiato maggiormente gli studenti più «fragili», quelli con DSA, deficit di attenzione/iperattività o disturbi dello spettro dell'autismo. Nel marzo 2022 si è tenuto, a Roma, un convegno dal titolo *Effetti pandemici in età evolutiva: rimodulazione degli assetti familiari e scolastici*, da cui sono emerse numerose problematiche.

La necessità di mantenere un contatto diretto tra gli studenti, in particolare quelli con disabilità e il restante gruppo classe, era già stata rilevata da una Nota Ministeriale precedente che sottolineava come fosse indispensabile «mantenere una relazione educativa che consenta di realizzare l'inclusione scolastica». Nell'anno scolastico 2020-2021 gli studenti con disabilità frequentanti le scuole italiane sono stati oltre 4.000 e di questi solo il 2,3% è stato escluso dalla Didattica a Distanza, contro il 23% dell'anno precedente.

In generale, quindi, l'opinione pubblica oggi «condanna» la Didattica a Distanza, asserendo che essa non ha certo favorito l'integrazione degli studenti con disabilità o con DSA nei diversi ordini e gradi scolastici; sicuramente moltissimi adolescenti hanno sofferto a causa della distanza dai propri compagni di classe e per la mancanza di quei rapporti umani che solitamente nascono all'interno del gruppo e del contesto scolastico.

In ambito universitario, tuttavia, la maggior parte degli studenti con Bisogni Educativi Speciali ha ottenuto enormi vantaggi da tale modalità di erogazione della didattica, a tal punto che è nata un'associazione che si è rivolta ai diversi Rettori delle Università Italiane per reclamare la possibilità di goderne anche in futuro. Diversi Atenei, infatti, ancora oggi, concedono a studenti con particolari caratteristiche la possibilità di fruire di questa modalità di erogazione della didattica per alcune discipline.

A questi studenti, anche con disabilità e con DSA, è stato, infatti, garantito nelle Università il diritto allo studio e sono state riconosciute pari opportunità di formazione e studio grazie all'uso delle tecnologie assistive e dell'e-learning.

Da uno studio condotto dall'ANVUR nel 2021, infatti, gli studenti con disabilità che hanno frequentato le Università italiane, a seguito dell'entrata in vigore della legge 17/1999, sono stati oltre 17.000 mentre gli studenti con DSA, tutelati dalla legge 170/2010, erano 16.000. A tutti costoro deve essere garantito il diritto costituzionale allo studio e alla formazione.

Durante la pandemia le Università hanno pertanto permesso a tutti gli studenti, compresi quelli con Bisogni Educativi Speciali, di seguire le lezioni trasmesse in streaming o registrate dal corpo docente e ciò è stato assai apprezzato, come precedentemente evidenziato.

Anche l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, durante il periodo pandemico, ha garantito, come tutti gli Atenei italiani, la registrazione delle lezioni

ni universitarie e la loro erogazione online. Questa prassi ha favorito l'apprendimento di molti studenti con Bisogni Educativi Speciali, in particolare con DSA, che hanno potuto, in tal modo, riascoltare le lezioni in più occasioni e superare un numero molto più elevato di esami universitari. La possibilità di ascoltare più volte la lezione, fermarsi a ripetere, osservare attentamente le slide ha favorito l'apprendimento da parte degli studenti che necessitano di tempi più lunghi per processare le informazioni utilizzando un pensiero non verbale e non lineare.

Ci si è accorti subito, tuttavia, di un notevole problema, a cui solo pochissimi Atenei hanno dato riscontro: l'impossibilità di seguire tali lezioni da parte di soggetti ipoacusici e non udenti.

Essi, infatti, pur potendo vedere le slide o il relatore, erano tuttavia impossibilitati a comprendere le parole in quanto non riuscivano a leggere il labiale viste le piccole dimensioni dello schermo e del relatore a distanza. Per risolvere il problema, UniMORE ha contattato questi studenti domandando loro quali fossero le lezioni da essi frequentate online e ha sottotitolato gli insegnamenti richiesti. In tal modo anche gli studenti ipoacusici hanno avuto la possibilità di seguire le lezioni erogate online.

Questo compito ha favorito, inoltre, la creazione di una rete capillare tra l'Università e i servizi sociali territoriali in quanto l'attività di sottotitolazione delle lezioni universitarie avveniva con la collaborazione dei loro utenti, che in tal modo hanno avuto la possibilità, anche durante la pandemia, di svolgere una sorta di tirocinio formativo a distanza.

La lezione registrata dal docente ed erogata online, infatti, veniva sottotitolata con l'applicativo di Google e successivamente corretta da ogni utente. Solo in un secondo tempo la lezione, riletta e corretta anche sintatticamente, veniva erogata allo studente non udente o ipoacusico. Pertanto, anche questi studenti hanno potuto superare un certo numero di esami, cosa che, al contrario, non avrebbero potuto fare se avessero ricevuto unicamente la registrazione delle lezioni universitarie.

È stato, inoltre, possibile sottotitolare tutte le lezioni del primo anno del Corso di Laurea in Digital education e, attualmente, si sta procedendo con la sottotitolazione delle lezioni del secondo anno del medesimo corso, con l'auspicio di concludere celermente anche quelle del terzo anno e poter erogare, così, un intero Corso di Studi sottotitolato.

Durante la pandemia, quindi, a differenza di quanti pensavano che le tecnologie avrebbero potuto emarginare ulteriormente i soggetti più fragili e allontanarli ulteriormente dalla società, l'utilizzo di alcune tecnologie sperimentali (quali, ad esempio, Zoom, Teams, Panopto, ecc.), usate dal corpo docente di ogni ordine e grado scolastico, ha sicuramente favorito l'inclusione dei soggetti con Bisogni Educativi Speciali (in particolare gli studenti con disabilità o DSA), in quanto ha permesso a questi studenti di restare «in contatto» con il resto del gruppo classe

e di interagire con il corpo docente, nonostante la mancanza di un «contatto diretto». Occorre sottolineare infine che la Didattica a Distanza è stata estremamente utile per gli studenti con disabilità e con DSA in ambito accademico, mentre ha avuto delle ripercussioni negative su quelli degli altri ordini scolastici.

Conclusioni

Attualmente la possibilità, in termini di costi e strumenti, di rendere le lezioni più fruibili da parte di tutti gli studenti, compresi quelli con Bisogni Educativi Speciali, è evidente. Purtroppo, persiste ancora oggi nel corpo docente una scarsa apertura al «nuovo» — come sembrano poi confermare recenti indagini svoltesi anche all'interno di UniMORE (Guaraldi e Nenzioni, 2020) — e ciò impedisce il passaggio da una didattica tradizionale a una innovativa, mirata all'adozione delle *best practices* nell'utilizzo dei dispositivi.

La diffusione delle lezioni non conosce ostacoli di sorta e incoraggia lo studente con Bisogni Educativi Speciali che, in tal modo, viene incluso nel gruppo classe.

I risultati ottenuti dall'utilizzo delle tecnologie in ambito universitario sono i seguenti:

- miglioramento della performance dei docenti e degli studenti;
- miglioramento della percezione della qualità della didattica;
- inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali;
- condivisione con docenti e studenti dei materiali prodotti in formati alternativi;
- possibilità di condividere da remoto, mediante la piattaforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE), le lezioni svolte dai Docenti.

La possibilità di aggregare saperi e conoscenze e di condividerli, la sperimentazione mirata a nuovi metodi didattici senza trascurare i contenuti, la gradualità nel cambiamento dell'aula multimediale potrebbero portare celermente a un aumento della qualità della vita scolastica complessiva.

Bibliografia

Andrich R. (2000), *Le quattro «a»: Accessibilità, Ausili, Assistenza personale, Autonomia*, Atti del Corso SIMFER «Ruolo degli ausili ne progetto riabilitativo», Prato, 24-25/11/2000, pp. 85-87.

Andrich R. (2007a), *Concetti generali sugli ausili*, Milano, SIVA, https://www.andrich.cloud/wp-content/uploads/2019/08/2008_Book_TerapiaOccupazionale_Andrich_AusiliConcettiGenerali.pdf (consultato il 30 marzo 2023).

- Andrich R. (2007b), *Consigliare gli ausili: Organizzazione e metodologia di lavoro dei Centri di Informazione Ausili*, Milano, Fondazione Don Gnocchi.
- Andrich R. e Besio S. (2002), *Being informed, demanding and responsible consumers of assistive technology: An educational issue*, «Disability and Rehabilitation», vol. 24, nn. 1-3, pp. 152-159.
- Andrich R. e Pilati G. (2009), *Le tecnologie assistive nel progetto di autonomia della persona con disabilità: suggerimenti di buona prassi*, «Politiche e servizi alle persone», vol. 2, pp. 9-27.
- Andrich R. e Porqueddu B. (1990), *Educazione all'autonomia: esperienze, strumenti, proposte metodologiche*, «Europa: Medicophysical», vol. 26, n. 3, pp. 121-145.
- Andrich R. e Porqueddu B. (1991), *Accessibilità, ausili tecnici, educazione all'autonomia*. In A. Freddi e A. De Grandi (a cura di), *Neurofisiologia e Riabilitazione*, Roma, Marrapese, pp. 71-107.
- Andronico S. (1998), *Integrazione scolastica: la scuola è davvero sola?*, «Italian Journal of Educational Technology», vol. 6, n. 1, pp. 54-54.
- Bertarelli F., Corradini M., Guaraldi G., Genovese E., Kilwake J. e Mutua S. (2010), *The Digital Board in a University Setting: Two Real Cases in Europe and East Africa – Tech Education 2010*, CCIS 73, Heidelberg, pp. 259-264.
- Bertarelli F., Corradini M., Guaraldi G., Fonda S. e Genovese E. (2011), *Advanced learning and ICT: New teaching experiences in University setting*, «International Journal of Technology Enhanced Learning», vol. 3, pp. 377-388.
- Besio S. (2003), *They Play and Learn to Play! First Results of the Italian Research Project on Play and children with motor impairment*, «Assistive Technology Research Series», AAATE' 03, vol. 11.
- Besio S. (2010), *Sviluppo tecnologico e culture della disabilità: intrecci, rimandi, prospettive*, Trento, Erickson.
- Besio S. (2019), *10P, 6A, 1Q. Innovazione tecnologica e modelli di disabilità*. In S. Besio e R. Caldin (a cura di), *La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Milano, Guerini Scientifica, pp. 85-106.
- Bocconi S., Earp J. e Panesi S. (2018), *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*, Genova, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), Istituto per le Tecnologie Didattiche.
- Calvani A. (a cura di) (2007), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci.
- Chiaro M. (2014), *Le tecnologie nella progettazione didattica nella prospettiva ICF-CY*, «Italian Journal of Educational Research», vol. 12, pp. 13-30.
- De Anna L. e Covelli A. (2013), *Disabilità e identità nella rappresentazione dei media*. In A. Mura e A.L. Zurru (a cura di), *Identità, Soggettività e Disabilità*, Milano, FrancoAngeli, pp. 85-104.
- Decreto 8 luglio 2005, *Requisiti tecnici e i diversi livelli per l'accessibilità agli strumenti informatici*, Gazzetta Ufficiale n. 183 dell'8 agosto 2005.
- Decreto 20 marzo 2013, *Modifiche all'allegato A del decreto 8 luglio 2005 del Ministro per l'innovazione e le tecnologie, recante «Requisiti tecnici e i diversi livelli per l'accessibilità agli strumenti informatici»*, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 217 del 16 settembre 2013.
- Decreto legislativo 10 agosto 2018, n. 106: *Riforma dell'attuazione della direttiva (UE) 2016/2102 relativa all'accessibilità dei siti web e delle applicazioni mobili degli enti pubblici*, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 211 dell'11 settembre 2018.
- Ferrari L. (2015), *Costruire esperienze didattiche di online collaborative learning*, Parma, Spaggiari.
- Fogaro F. e Campagna G. (2015), *Costruire materiali didattici multimediali*, Trento, Erickson.
- Frigerio C., Rajola F. e Carignani A. (2015), *ICT e società dell'informazione*, Milano, McGraw-Hill Education.
- Genovese E., Ghidoni E., Guaraldi G. e Stella G. (a cura di) (2010), *Dislessia e università*.

- Esperienze e interventi di supporto*, Trento, Erickson.
- Ghidoni E., Guaraldi G., Genovese E. e Stella G. (a cura di) (2011), *Dislessia in età adulta. Percorsi ed esperienze tra università e mondo del lavoro*, Trento, Erickson.
- Giliberti E., Corradini M., Guaraldi G., Bertarelli F. e Genovese E. (2011), *Alternative learning technologies for students with special educational needs*, 2011 IEEE International Symposium on IT in Medicine and Education, Guangzhou, China, 2011, pp. 633-637.
- Guaraldi G. e Bellacicco R. (2016), *Quando la barriera è nei dati... Il repository di UniMORE per monitorare le carriere universitarie di studenti con Bisogni Educativi Speciali*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 15, n. 1, pp. 54-63.
- Guaraldi G., Fantera Moretti M. e Pedroni P. (2010), *Al diploma e alla Laurea con la dislessia*, Trento, Erickson.
- Guerra L. (a cura di) (2009), *Educazione e tecnologie: i nuovi strumenti della mediazione didattica*, Bergamo, Junior.
- Guerra L. (2010), *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*, Bergamo, Junior.
- lanes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Trento, Erickson.
- Ingrosso M. (2001), *Scuole che promuovono la salute e la qualità della vita: fra mutamento organizzativo e nuove tecnologie*, «Animazione Sociale», pp. 38-50.
- Institute for Information Technologies in Education/UNESCO (2011), *ICTs in Education for People with Disabilities: Review of innovative practice*, Mosca, UNESCO-IITE.
- Istituto Nazionale di Statistica/ISTAT (2019), *Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni e istituzioni*, <https://www.istat.it/it/archivio/236301> (consultato il 3 maggio 2023).
- King-Sears M. (2009), *Universal design for learning: Technology and pedagogy*, «Learning Disability Quarterly», vol. 32, n. 4, pp. 199-201.
- Legge 4/2004, *Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici*, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 13 del 17 gennaio 2004.
- Menichetti L. (2014), *Open education e modelli di apprendimento flessibile*, «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», vol. 14, n. 1, pp. 5-21.
- Nenzioni M. e Guaraldi G. (2020a), *DSA all'università: Un'indagine attraverso la prospettiva degli studenti*, «Form@re», vol. 20, n. 1.
- Nenzioni M. e Guaraldi G. (2020b), *Learning disability at university: A survey through the students' perspective*. *DSA all'università: Un'indagine attraverso la prospettiva degli studenti*, «FORM@RE», n. 20, pp. 318-335.
- ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf (consultato il 21 aprile 2023).
- Pavone M. (2017), *L'inclusione educativa inclusione educativa: indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Education.
- Punie Y. e Redecker C. (a cura di) (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Ricci G.F. (2003), *Dal «curare» al «prendersi cura». Bisogni e servizi educativi per un bambino ospedalizzato*, Roma, Armando.
- Rose D. (2000), *Universal design for learning*, «Journal of Special Education Technology», vol. 15, n. 3, pp. 45-49.
- Stiker H.J. (2009), *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours: Soi-même, avec les autres*, Paris, PUG.
- Swain J. e French S. (2014), *Disability and social inclusion in the information society*, «Disabling barriers, enabling environments», vol. 15, n. 4, pp. 279-286.
- World Health Organization/WHO (1976), *ICDH: International classification of impairments, disabilities, and handicaps. A manual of classification relating to consequences of diseases*, Geneva, WHO.

- World Health Organization/WHO (2001), *International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF)*, Geneva, WHO.
- World Health Organisation/WHO (2011), *World report on disability*, Geneva, WHO.
- World Health Organisation/WHO (2014), *GATE - Global Cooperation on Assistive Technology*, Geneva, WHO.
- Zambotti F. (2009), *Didattica inclusiva con la LIM: Strategie e materiali per l'individualizzazione con la lavagna interattiva multimediale*, Trento, Erickson.
- Zappaterra T. (2013), *Domotica e disabilità negli ambienti di apprendimento. Esiti di un progetto*, «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», vol. 13, n. 3, pp. 17-26.

Alto potenziale e plusdotazione tra dono eccezionale e difficoltà

Una ricerca sulla percezione e sulle esperienze dei docenti¹

Giorgia Ruzzante² e Alessia Travaglini³

Sommario

La tematica dell'alto potenziale e della plusdotazione è ancora poco approfondita in Italia. Nonostante si stimi che gli allievi con questo profilo cognitivo rappresentino circa il 5% degli studenti italiani, tale bisogno educativo speciale è ancora scarsamente conosciuto e riconosciuto. Ne consegue che spesso gli allievi ad alto potenziale o con plusdotazione vivono una situazione di estraniamento rispetto al contesto scolastico, noia e demotivazione. Per indagare come questo fenomeno è percepito e conosciuto dai docenti italiani, le autrici hanno svolto un'indagine esplorativa tramite questionario per raccogliere le loro riflessioni ed esperienze in merito. I risultati ottenuti evidenziano, oltre a una scarsa conoscenza della plusdotazione, la difficoltà della scuola nel predisporre ambienti di apprendimento stimolanti attraverso metodologie attive e partecipative.

Parole chiave

Plusdotazione, Talento, Inclusione, Formazione docenti.

¹ L'articolo è stato elaborato in maniera congiunta dalle due autrici; in particolare, Giorgia Ruzzante è autrice dell'Introduzione e del primo paragrafo, Alessia Travaglini del secondo paragrafo e delle Conclusioni.

² Università di Bologna.

³ Università La Sapienza, Roma.

High Potential and Giftedness: From Exceptional Gifts to Difficulties

A Study on the Perception and Experiences of Teachers

Giorgia Ruzzante¹ and Alessia Travaglini²

Abstract

The issue of giftedness is still poorly understood in Italy. Although it is estimated that pupils with this cognitive profile represent about 5% of Italian pupils, this special educational need is still poorly known and recognized. Thus, students with high potential or with surplus endowments often experience a situation of estrangement from the school context, boredom and demotivation. To investigate how this phenomenon is perceived and understood by Italian teachers, the authors carried out an exploratory survey using a questionnaire to collect their reflections and experiences on the matter. The results obtained highlight, in addition to a lack of knowledge of giftedness, the difficulty of the school in setting up stimulating learning environments through active and participatory teaching strategies.

Keywords

Giftedness, Talent, Inclusion, Teacher training.

¹ University of Bologna.

² University La Sapienza, Rome.

Introduzione

La plusdotazione è un tema interdisciplinare che coinvolge sia la pedagogia sia la psicologia, ponendo una forte sfida alla didattica inclusiva. Pensando al termine «inclusione», occorre fare riferimento agli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES). Il Bisogno Educativo Speciale è identificato come «qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, che consiste in un funzionamento problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata» (Ianes e Macchia, 2008, pp. 22-23).

Questa definizione, che ha avuto una notevole risonanza e applicazione nell'ambito educativo e non solo, ha esteso l'attenzione dal mero ambito dei Bisogni Educativi Speciali, prima circoscritti entro criteri puramente nosografici, al ruolo dell'ambiente che, secondo la prospettiva della *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF; OMS, 2013), può avere una notevole rilevanza nell'insorgenza e nello sviluppo di difficoltà individuali (Ianes e Cramerotti, 2013).

Accostando le due espressioni «alto potenziale e plusdotazione» e «difficoltà evolutiva», si potrebbe avere l'impressione di trovarsi di fronte a un ossimoro, ossia a due aspetti tra di loro inconciliabili. Questo perché, nell'immaginario collettivo, disporre di elevate doti intellettive è considerato un dono — da qui la diffusione del termine *giftedness* per indicare la plusdotazione — che colpisce una percentuale piuttosto ridotta di individui e che non richiede l'adozione di interventi educativi specifici.

Egle Becchi (in Brazzolotto, 2020) a tal proposito evidenzia come la persistenza di un atteggiamento «romantico» associato alla genialità abbia ostacolato uno studio sistematico e mirato sullo sviluppo del talento. Questa credenza non è tuttavia confermata dai dati riguardanti gli studenti con plusdotazione, per i quali spesso ci si trova di fronte a una situazione di *underachievement* (sottorendimento), derivante da fattori di diversa natura quali, ad esempio, la scarsa motivazione, le difficoltà emotive e la scarsa padronanza di strategie metacognitive (Sandri e Brazzolotto, 2017).

Negli ultimi anni si sono sviluppate un'attenzione e una consapevolezza maggiori sul tema sia nelle famiglie sia negli insegnanti, anche se manca ancora una normativa specifica che possa fungere da cornice strutturale, capace di connettere in rete le diverse associazioni che operano sul tema, distribuite, tra l'altro, in maniera disomogenea sul territorio nazionale.

Esse dedicano le loro attività ad allievi ad alto potenziale o con plusdotazione, supportando docenti e famiglie nell'educazione scolastica ed extrascolastica degli allievi *gifted*. Offrono attività di potenziamento intellettuale per permettere agli studenti di raggiungere il successo formativo, nonché di instaurare relazioni

positive con i pari (Zanetti, 2017). Ricordiamo, ad esempio, associazioni come Step.net, Gateitaly, Aget Italia, ecc.

Nonostante ciò, tra gli insegnanti italiani sembra non essere ancora maturata pienamente la consapevolezza dell'importanza che la scuola assume in merito all'identificazione degli alunni gifted, condizione necessaria, secondo una normativa tuttora basata su una corrispondenza quasi biunivoca tra Bisogno Educativo Speciale e strutturazione di un percorso adeguato (Bocci, 2015, 2016), per la creazione di un percorso scolastico personalizzato. Il contesto, scolastico *in primis*, riveste infatti un ruolo essenziale nel riconoscimento e nella valorizzazione dello studente gifted.

La difficile definizione della plusdotazione

La plusdotazione è una questione «sfuggente», che difficilmente può essere classificata in maniera univoca. Come il termine «disabilità», anche questo sostantivo rappresenta un termine ombrello, che racchiude molteplici sfaccettature e accezioni. Non è un caso, pertanto, che abbia ricevuto nel tempo definizioni contrastanti, che hanno focalizzato l'attenzione su aspetti di natura sia quantitativa sia qualitativa. Uno dei primi parametri che è stato considerato dalla letteratura è quello che fa riferimento al quoziente intellettivo: Terman, ad esempio, identifica la giftedness con la presenza nei bambini di doti intellettuali eccezionali (Tavolo Tecnico Scientifico Regione Veneto, 2015).

Accanto a criteri di tipo psicometrico si riscontrano tuttavia anche elementi di tipo qualitativo. A tal proposito, le *Linee Guida per gifted children* elaborate dal Comitato Tecnico Scientifico presieduto da Lucangeli precisano che la giftedness «appare come una complessa costellazione di caratteristiche personali e comportamentali che si esprimono in modi differenti» (Tavolo Tecnico Scientifico Regione Veneto, 2015, p. 10). Pertanto, oltre al concetto di intelligenza, è utile soffermarsi su alcuni concetti-chiave quali, ad esempio, talento e creatività, che sono stati utilizzati dalla letteratura scientifica internazionale e italiana, per delineare modelli teorici della plusdotazione tra loro diversificati: Renzulli (1976), ad esempio, identifica nel modello dei tre anelli le componenti essenziali della plusdotazione, che corrispondono a creatività, determinazione e abilità sopra la media. La creatività, in particolare, assume un ruolo rilevante in quanto rappresenta «il processo con il quale si sviluppano idee originali che hanno valore» (Robinson, 2015, p. 14).

Reis e Renzulli (2010) a tal fine hanno elaborato una serie di scale, recentemente validate in lingua italiana (Sorrentino e Pinnelli, 2021), volte a identificare i talenti degli allievi in relazione alle seguenti aree: apprendimento, creatività, motivazione, leadership, attitudine artistica, comunicazione-precisione, comu-

nicazione-espressività, pianificazione, scienza, tecnologia, lettura, matematica, musica, teatro, attraverso l'indicazione della frequenza con la quale si è osservato negli studenti quel determinato comportamento o quella determinata abilità nei sei mesi precedenti.

Gagné a sua volta definisce il talento come «il possesso di abilità o conoscenze che sistematicamente l'individuo sviluppa in un campo specifico» (2004, p. 120). Differenti sono anche gli strumenti finalizzati a identificare i talenti di ogni allievo. Secondo Tennebaum un bambino plusdotato ha in sé le potenzialità per produrre idee originali in vari ambiti (Olivieri, 2018). Pertanto, come evidenziato da numerosi studiosi (Lucangeli, 2019; Milan, 2022), la plusdotazione non si identifica esclusivamente *tout court* né con un QI elevato, né con il raggiungimento di particolari prestazioni.

Secondo Zanetti la plusdotazione può essere «definita come una costellazione di capacità e abilità proprie dell'individuo, che gli permettono di mostrare un eccezionale livello di performance in uno o più domini» (Zanetti, 2020, p. 891). Nella promozione del talento, gli aspetti emotivi giocano un ruolo significativo. Lucangeli a tal fine ricorda che, per poter valorizzare pienamente il talento dell'allunno, «la plusdotazione non può prescindere dalla considerazione degli aspetti emotivi, motivazionali, relazionali e sociali che caratterizzano la vita del bambino, in quanto ciò facilita la realizzazione del potenziale stesso e la conseguente attuazione in performance elevate» (Lucangeli, 2019, p. 29). Spesso, infatti, negli alunni gifted si riscontrano profili disarmonici, in quanto lo sviluppo intellettuale non sempre procede di pari passo con quello emotivo.

Inoltre, come ricorda Pinnelli (2019), il costrutto di plusdotazione dipende dal contesto storico e culturale. La possibilità di usufruire di un contesto educativo adeguato rappresenta, in particolare, una delle prime sfide con cui si deve confrontare la giftedness e non solo. Lo scopo dei sistemi educativi è infatti quello di permettere a ciascuno studente e a ciascuna studentessa il massimo sviluppo delle proprie potenzialità. Margiotta (2018) a tal fine precisa che è compito delle istituzioni formative promuovere il talento di ognuno, offrendo agli allievi la possibilità di costruire reti di padronanza significative.

In ambito europeo, varie sono le misure educative finalizzate a promuovere tutte le forme di plusdotazione a scuola. Nel 2006 Eurydice, nel documento *Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe*, ha presentato le politiche educative adottate dai diversi Paesi nei confronti degli allievi riconosciuti con talento. A tal proposito, è importante osservare che i termini usati per parlare di questi ultimi sono diversi: in UK *gifted* viene utilizzato in contesti intellettuali e accademici, mentre *talented* si riferisce alle arti e allo sport. In Germania si usa il termine *gifted* (dotato), mentre in un gruppo più ampio di Paesi (Italia, Austria, Repubblica Ceca) si fa riferimento indifferentemente a *gifted* e/o *talented* (con talento).

Differenti sono anche le politiche educative adottate dai diversi Paesi, che si estrinsecano in diverse politiche e scelte di natura didattica. In Paesi come Spagna, Francia e Portogallo gli alunni gifted vengono inclusi nella categoria dei soggetti con *Special Educational Needs*. Molte delle misure educative per gli alunni gifted vengono attuate all'interno del sistema scolastico, spesso in sinergia con l'extrascuola. A queste si aggiungono attività più complesse ed eterogenee come, ad esempio, l'utilizzo di gruppi di livello o gruppi separati, attività fuori dal contesto scolastico e il *fast tracking*, ossia la possibilità di completare più rapidamente il percorso di studio.

La scuola italiana da poco tempo ha cominciato a interrogarsi rispetto alle modalità per costruire un contesto inclusivo in presenza di alunni gifted, che costituiscono un numero consistente di studenti, corrispondente a una percentuale che va approssimativamente dal 2 al 5%, pari a circa uno per classe (Tavolo Tecnico Scientifico Regione Veneto, 2015).

La nota MIUR n. 562 del 3 aprile 2019, volta a fornire chiarimenti in merito agli alunni con Bisogni Educativi Speciali, ha cercato di offrire una prima risposta alla questione, dedicando un paragrafo agli alunni ad alto potenziale intellettuale. A tal fine, si precisa che le scuole possono considerare tali alunni come rientranti nell'ampia categoria degli allievi con «Bisogni Educativi Speciali», prevedendo «la possibilità da parte del team docenti/consiglio di classe di predisporre un PDP (Piano Didattico Personalizzato) in presenza di eventuali situazioni di criticità con conseguenti manifestazioni di disagio» (p. 3).

Le ragioni di una maggiore sensibilizzazione da parte degli studiosi rispetto alla plusdotazione sono da ricercare in una più attenta osservazione dei ragazzi e in una maggiore consapevolezza rispetto al tema. Cornoldi (2020), nel sottolineare la scarsa diffusione in Italia di studi sulla plusdotazione, ipotizza tre motivi: la tendenza della psicologia a occuparsi maggiormente delle difficoltà di apprendimento; l'accostamento con lo studio dell'intelligenza tradizionalmente oggetto di studio della psicomètria; la difficoltà nello studiare un costrutto difficilmente definibile in modo univoco.

Nonostante l'interesse da parte del mondo accademico, è possibile affermare che oggi in Italia, a differenza di molti Paesi europei e del mondo, manca ancora una legislazione specifica in materia: questo sicuramente rende più difficile dare luogo a un adeguato riconoscimento da parte dei docenti, nonché l'adozione di azioni strutturali di formazione per il personale scolastico (De Angelis, 2017), che rappresenta sicuramente un tema complesso, soprattutto nelle situazioni in cui la plusdotazione viene «nascosta» dalla presenza concomitante di altre tipologie di disturbi nel neurosviluppo, come ad esempio un disturbo specifico dell'apprendimento o un disturbo da deficit di attenzione e iperattività (Mau-lucci, 2022). Il riconoscimento è infatti il primo passo per l'adozione di strategie didattiche adeguate. Ne consegue che l'individuazione e la predisposizione di un

percorso scolastico sono affidate spesso alla sensibilità e alla formazione delle singole scuole e dei singoli docenti.

Al pari degli alunni con difficoltà di apprendimento, anche per gli studenti con alto potenziale intellettivo è infatti necessario attuare opportune personalizzazioni della didattica, al fine di scongiurare il pericolo maggiore che è la perdita di motivazione e la disaffezione nei confronti delle attività scolastiche. Come sottolineano Reis e Renzulli (2010), i Bisogni Educativi Speciali degli alunni con plusdotazione spesso non vengono presi adeguatamente in considerazione.

L'adozione di una didattica personalizzata costituisce infatti il fattore chiave per rendere possibile un vissuto scolastico positivo per tali studenti. I principi della didattica inclusiva, che implicano l'adozione per tutta la classe di modalità didattiche capaci di valorizzare i talenti e i differenti stili di apprendimento presenti in aula, e la necessità di elaborare curricula inclusivi che tengano in considerazione anche le necessità di individualizzazione e personalizzazione della didattica che hanno gli studenti gifted, dovrebbero trovare una più ampia applicazione nella prassi didattica e nell'agire dei docenti.

Come afferma Sgambelluri, «per poter valorizzare i talenti sono senza dubbio necessari nuovi approcci e nuovi modelli educativi capaci di promuovere, negli allievi, la formazione di strumenti inclusivi che rendano sinergici i processi di apprendimento e che siano rivolti a tutti» (2019, p. 116).

Affinché questo si sviluppi in modo adeguato, è necessario tuttavia che i fattori individuali e quelli ambientali interagiscano in modo efficace. Per questo motivo non bisogna mai sottovalutare il ruolo fondamentale che assume il contesto anche per questi alunni: esso, infatti, può costituire una barriera oppure un facilitatore dei processi di sviluppo intellettivo. Il talento ha certamente una componente innata, ma è grazie a un intervento didattico appropriato che può esprimere al massimo il suo potenziale, non solo per il benessere e la realizzazione del singolo individuo ma per l'intera società.

Per tale ragione il nostro studio ha focalizzato l'attenzione sul contesto scolastico quale luogo potenzialmente privilegiato per consentire a ciascun allievo il pieno sviluppo di se stesso.

Il Que.Al.Pot.: un questionario sull'alto potenziale e la plusdotazione

Per indagare il modo in cui il fenomeno dell'alto potenziale e/o della plusdotazione è percepito dai docenti è stato strutturato il questionario *Que.Al.Pot.*, finalizzato a rilevare le loro conoscenze e opinioni in merito, nonché le eventuali esperienze maturate in ambito didattico, considerate in termini di strategie/metodologie/percorsi individualizzati applicati e sperimentati nelle classi con allievi ad alto potenziale e/o plusdotati.

Per questa ragione, sono stati individuati 21 item finalizzati a indagare le seguenti aree:

- a) caratteristiche del campione (età, anni di servizio, zona di residenza, ordine e grado in cui si presta l'attività lavorativa);
- b) conoscenza del fenomeno dell'alto potenziale e plusdotazione;
- c) esperienza di insegnamento ad allievi ad alto potenziale o plusdotati ed eventuale redazione di un apposito Piano Didattico Personalizzato (PDP);
- d) ruolo della scuola nel costruire un contesto inclusivo finalizzato a promuovere il benessere di questi allievi;
- e) bisogno di formazione finalizzata a una maggiore conoscenza del fenomeno.

Per consentire una maggiore capillarità delle informazioni, sono state proposte domande chiuse e aperte, secondo una prospettiva di ricerca di tipo qualitativo, per consentire ai docenti intervistati di riportare le loro esperienze in modo più fluido e discorsivo.

Il questionario è stato diffuso sotto forma di google moduli, secondo un processo di diffusione a cascata, in modo tale da raggiungere il numero più ampio possibile di persone.

Risultati

Osserviamo ora i principali risultati ottenuti in merito a ciascuna area precedentemente citata.

a. Caratteristiche del campione (7 item)

Hanno risposto al questionario in tutto circa 89 docenti, provenienti perlopiù dalla scuola primaria (40,4%) e dalla scuola secondaria di secondo grado (40,4%). La quasi totalità (92,1%) si identifica con il genere femminile e lavora nella scuola in media da circa 17,2 anni.

L'età media dei rispondenti è di 46,4 anni (minimo 23, massimo 65). Per quanto concerne la zona geografica di residenza, il centro risulta maggiormente rappresentato (51,7%), seguito dal nord (38,2%), dal sud (7,9%) e dalle isole (appena il 2%).

In relazione al rapporto di lavoro, la maggior parte degli intervistati (68,5%) usufruisce di un contratto di lavoro a tempo indeterminato, mentre una percentuale più bassa presta la propria attività lavorativa in seguito al conferimento di un incarico annuale (21,3%) o in qualità di supplente temporaneo (10,1%).

Infine, il 61,8% dei soggetti intervistati è un insegnante curricolare, contro il 38,2% che ricopre, invece, il ruolo di insegnante specializzato per le attività di sostegno.

b. Conoscenza del fenomeno dell'alto potenziale e plusdotazione (2 item)

La maggior parte degli insegnanti che hanno risposto al questionario ha affermato di avere sentito parlare degli allievi ad alto potenziale o plusdotati (78,7%). Una parte minoritaria (5,6%) ha dichiarato di averne sentito parlare in parte, mentre solamente il 15,7% dei docenti ha asserito di non conoscere tale fenomeno.

Alla richiesta di riportare le caratteristiche prevalenti che, a loro avviso, compongono l'alto potenziale e la plusdotazione, hanno risposto 72 docenti, facendo riferimento a una molteplicità di aspetti che, in linea con la letteratura di riferimento (Cornoldi, 2019; Lucangeli, 2019; Zanetti, 2017), afferiscono all'area emotiva, intellettuale e creativa.

Nello specifico, la maggior parte di loro (42 docenti) ha evidenziato le caratteristiche di genialità ed eccezionalità — si parla, a tal proposito, di «intelligenza superiore», «capacità superiore alla media», «bravura», «genialità», «quoziente intellettuale elevato» —, mentre una quantità decisamente più ridotta di risposte (19 docenti) ha sottolineato le difficoltà emotive.

Tra le caratteristiche menzionate vi è, ad esempio, il «sentirsi diversi dagli altri», oppure un vissuto di «disagio sociale», nonché «difficoltà a integrarsi» e a «inserirsi nel contesto classe». Una parte minoritaria (11 docenti), inoltre, ha preferito evidenziare le caratteristiche comportamentali che, a volte, possono rappresentare un ostacolo per un andamento «regolare» delle attività didattiche: si parla a tal fine di «irrequietezza», «noia», «senso di giustizia amplificato», «difficoltà nella gestione delle emozioni», «demotivazione verso ciò che non interessa direttamente», «resistenza nei confronti di ciò che viene imposto».

c. Esperienza di insegnamento ad allievi ad alto potenziale o plusdotati (8 item)

Questa parte è stata suddivisa in due parti: in primis, è stato chiesto ai docenti di indicare se si erano mai confrontati con allievi ad alto potenziale e/o plusdotati specificando, in caso affermativo, quali misure fossero state adottate e se fosse stato redatto un PDP mirato sull'allievo; successivamente, i docenti sono stati invitati a formulare delle ipotesi in merito all'eventuale presenza nelle loro classi, sulla base della loro esperienza presente o passata, di allievi ad alto potenziale e/o plusdotati,¹ riportando ciò che ritenevano più significativo in merito.

In relazione a tali aspetti, la maggior parte degli intervistati ha dichiarato di non avere ospitato in classe allievi con Bisogni Educativi Speciali. Solamente 20

¹ Per evitare il rischio di fraintendimenti nella domanda era stato specificato che gli allievi ad alto potenziale e/o con plusdotazione non hanno necessariamente un rendimento scolastico elevato.

docenti (22,5%) hanno dato una risposta affermativa a tale domanda. Di questi, soltanto 4 hanno dichiarato di avere elaborato un PDP specifico, in presenza tuttavia più che altro di disturbi di altra natura: 2 di questi, infatti, hanno riguardato situazioni di doppia eccezionalità (dislessia in un caso e disortografia in un altro) e uno di disagio emotivo.

Le risposte descrivono a tal proposito l'adozione di misure dispensative come le interrogazioni programmate, oppure di strategie per rafforzare la consapevolezza emotiva. I rimanenti 16 hanno dichiarato di non avere provveduto alla stesura di un PDP in quanto non ritenuto necessario oppure non richiesto dalle famiglie. Si ipotizza pertanto che tale dispositivo sia stato richiesto per rispondere più a un disturbo specifico di apprendimento che a una situazione di alto potenziale intellettivo.

A prescindere dall'elaborazione o meno di un Piano Didattico Personalizzato, in merito alla richiesta di individuare le strategie adottate con allievi ad alto potenziale e/o plusdotati, sono state registrate 17 risposte, che hanno fatto riferimento ai seguenti aspetti:

- a) ricerca del coinvolgimento e della relazione (7 risposte);
- b) ricorso a linguaggi alternativi quali teatro, *storytelling*, giochi digitali (5 risposte);
- c) uso di metodologie coinvolgenti e partecipative come, ad esempio, l'apprendimento cooperativo, la *flipped classroom*, la ricerca-azione (5 risposte).

Tre docenti, inoltre, concordano nell'evidenziare la necessità di sollecitare il più possibile l'interesse dell'allievo, sia attraverso una relazione mirata — a tratti dichiarata esclusiva — con le figure educative di riferimento, sia attraverso la differenziazione didattica, finalizzata a potenziare il coinvolgimento dell'allievo nei cosiddetti tempi morti, nei quali quest'ultimo è sovente costretto ad attendere che i compagni concludano il lavoro assegnato. È necessario a tal fine, hanno sottolineato i docenti, «offrire [all'allievo] attività aggiuntive di approfondimento relative al tema/argomento trattato [...] tenendolo continuamente impegnato nelle attività didattiche».

Per invitare i docenti a una riflessione più approfondita è stato chiesto loro, inoltre, di focalizzarsi sulla loro esperienza di insegnamento, presente e/o passata, ipotizzando la possibile presenza nella loro classe di allievi ad alto potenziale e/o plusdotati.

In questo caso, rispetto alla domanda che si riferiva alla presenza accertata di allievi ad alto potenziale, si innalza la percentuale delle risposte riconducibili al sì: il 31,5% dei docenti ha risposto infatti affermativamente, mentre il 19,1% ha espresso una posizione di incertezza («non saprei»). In relazione alla richiesta di descrivere tale esperienza in qualità di docenti, emergono testimonianze interessanti, che riportiamo di seguito:

[Ricordo] un alunno in particolare, incontrato nel secondo anno di insegnamento, dall'intelligenza vivace, che tendeva ad anticipare risposte e spiegazioni e che, quando era annoiato, adottava comportamenti che ostacolavano e disturbavano il processo di apprendimento dei compagni. Rileggendo adesso quegli episodi avrei voluto avere l'esperienza e le conoscenze adeguate per intervenire sugli antecedenti che provocavano il comportamento problematico.

[È stata un'esperienza] non sempre positiva, soprattutto in scuole dove intelligenti sono ritenuti solo gli alunni perfetti e uniformati.

Ragazzi che sembravano svogliati e invece si annoiavano poiché il target classe era più basso.

Ritengo che in classe ci siano alunni plusdotati i quali tendono ad annoiarsi facilmente e a sentirsi fuori contesto.

È accaduto molti anni fa, quando ancora non si parlava di PDP [...] un bambino con un velocissimo apprendimento dei contenuti e una capacità eccezionale di rielaborazione e di fare collegamenti tra i contenuti. Mi sono accorta che si annoiava durante le lezioni, faceva tutto velocemente e poi doveva sempre aspettare. Si entusiasmava quando gli preparavo degli esercizi più complessi di quelli dei compagni, le chiamavamo «le nostre sfide». Lo coinvolgevo nell'aiutare i compagni soprattutto in matematica e invece i compagni lo aiutavano in educazione motoria [...] per creare un equilibrio tra loro.

Come si evince da tali risposte, il trait d'union tra le varie esperienze è dato dal termine *noia*, che sembra essere, secondo le narrazioni degli insegnanti, il vissuto prevalente di un certo numero di allievi, a prescindere dal fatto che siano riconosciuti o meno come plusdotati.

d. Ruolo della scuola nel costruire un contesto inclusivo finalizzato a promuovere il benessere di questa tipologia di allievi (2 item)

Per esplorare tale dimensione sono stati posti ai docenti 2 quesiti:

1. «Gli allievi ad alto potenziale o plusdotati sono maggiormente esposti, rispetto ai loro coetanei, al rischio di abbandono scolastico. Spesso ricevono diagnosi sbagliate quale depressione o ADHD. A suo avviso, a prescindere dal fatto che abbia mai avuto allievi con queste caratteristiche, quale potrebbe essere la ragione?
2. Cosa potrebbe fare la scuola per migliorare il benessere di questi allievi nel contesto scolastico?

Per quanto concerne la prima domanda, è significativo osservare come le risposte si collochino lungo due prospettive: quelle che si focalizzano sulle caratteristiche individuali dell'allievo (modello medico) e quelle che, al contrario, analizzano la questione facendo riferimento al contesto scolastico (modello sociale).

La tabella 1 illustra le diverse posizioni.

Tabella 1

Risposte alla domanda *A suo avviso, a prescindere dal fatto che abbia mai avuto allievi con queste caratteristiche, quali potrebbero essere le ragioni dell'abbandono scolastico degli allievi ad alto potenziale o plusdotati?*

Modello medico	Modello sociale
Non trovano il modo per esprimere le loro potenzialità.	Spesso gli insegnanti non cercano di capire il tipo di «funzionamento» del bambino che risulta difficile da gestire e comprendere.
Capiscono troppo oltre ciò che si dice, leggono tra le righe e nell'anima degli altri e si sentono pesci fuor d'acqua. Spesso hanno difficoltà a socializzare.	Credo che, se non ricevono stimoli all'altezza delle loro capacità, si annoino e perdano interesse per l'apprendimento; quindi si distraggono facilmente e in alcuni casi non collaborano più, o diventano persino oppositivi. Non si sentono capiti e quindi sono anche «delusi»; perdono facilmente l'interesse e abbandonano l'entusiasmo. A volte, anche a causa del rapporto con i pari, per non sentirsi i «primi della classe» o i «secchioni», accade che i plusdotati soffochino le loro capacità.
La famiglia non ha fatto fare la diagnosi.	Si rileva una formazione scarsa o assente del particolare funzionamento di questi alunni nei docenti al momento dell'eventuale segnalazione e analoga difficoltà a livello degli specialisti.
Presentano caratteristiche diverse rispetto ai coetanei con cui spesso fanno fatica a interagire. Probabilmente hanno un dinamismo interiore molto veloce.	Sono studenti non compresi perché valutati esclusivamente in base ai criteri rigidi a cui la scuola è abituata.
Presentano agitazione e scarsa concentrazione.	Va sottolineata la scarsa formazione su questa tematica degli insegnanti curricolari.
Bisogna considerare le situazioni pregresse familiari, la situazione storico-sociale attuale, l'influenza della DAD e della pandemia, l'intolleranza all'autorità, il desiderio di autonomia, la bassa stima di sé.	
Sicuramente va sottolineato il fatto che sono avanti rispetto agli alunni e frustrati dal fatto che devono aspettare.	

In relazione alla seconda domanda, *Cosa potrebbe fare la scuola per migliorare il benessere di questi allievi nel contesto scolastico?*, le risposte ottenute indicano una variabilità di suggerimenti che riguardano, essenzialmente:

1. la necessità di una formazione adeguata (23 risposte);

2. la predisposizione di percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati (18 risposte);
3. la progettazione di attività didattiche in grado di promuovere i diversi talenti (16 risposte);
4. la promozione di una relazione significativa ed empatica tra allievo e docente, all'interno di un clima di classe positivo (15 risposte);
5. l'utilizzo di metodologie didattiche attive e partecipative (11 risposte);
6. altro (6 risposte). All'interno di quest'ultimo gruppo, solamente due docenti ritengono utile la formazione di classi apposite per tali studenti.

e. Bisogno di formazione (due item)

In conclusione, il questionario ha posto l'attenzione sul bisogno di formazione espresso dai docenti. Sono stati posti a tal proposito due quesiti che riguardavano:

1. l'aver partecipato, nel corso della propria esperienza professionale, a corsi di formazione sulla plusdotazione;
2. il desiderio di approfondire tale tematica attraverso percorsi specifici.

L'obiettivo di queste domande era quello di indagare se la formazione su tale tematica potesse essere riconosciuta come un elemento utile per promuovere il miglioramento della professionalità docente, a prescindere dalla presenza o meno in classe di allievi con plusdotazione.

In relazione al primo punto, in linea con quanto osservato precedentemente, è emerso come l'84,3% dei docenti non abbia mai svolto corsi di formazione su tale tematica.

Per quanto concerne il secondo aspetto è emersa, a livello diffuso, l'esigenza di acquisire una formazione specifica: il 70,8% ha dichiarato, infatti, di volere approfondire le sue conoscenze in merito, contro il 5,6% che, invece, si è mostrato incerto. Solamente 5 docenti hanno dichiarato di non desiderare una formazione specifica in merito.

Discussione

I dati ricavati da questa indagine hanno messo in luce alcuni aspetti, che si pongono in linea con le ricerche e gli studi effettuati in Italia negli ultimi anni (Pinnelli, 2019; Zanetti, 2017):

1. la scarsa conoscenza del fenomeno dell'alto potenziale e della plusdotazione da parte dei docenti;
2. il ricorso a retoriche e narrazioni che fanno riferimento prevalentemente agli aspetti cognitivi e all'eventuale presenza di prestazioni considerate eccezionali e geniali (Brazzolotto, 2020);

3. il ridimensionamento degli aspetti intellettivi a favore di quelli emotivi nei docenti che hanno avuto allievi con alto potenziale intellettivo o plusdotazione. In questi casi, infatti, emerge maggiormente la consapevolezza che tale profilo racchiude in sé una molteplicità di sfaccettature;
4. la presenza di due modalità diverse nel modo di considerare l'alto potenziale: come un problema individuale (modello medico), oppure come un problema che richiede il cambiamento del sistema scolastico (modello sociale), in termini di approcci/metodologie/strategie. I docenti che fanno riferimento alla prima modalità tendono ad attribuire le difficoltà degli studenti alla loro particolare natura, mentre coloro che prestano maggiore attenzione al contesto evidenziano come i disagi vissuti dagli allievi gifted siano dovuti prevalentemente alla difficoltà di strutturare percorsi didattici ispirati ai principi della differenziazione didattica (Tomlison, 2014; Demo, 2015); emerge quindi la necessità di implementare occasioni di formazione specifica su questo Bisogno Educativo Speciale.

Conclusioni

I dati emersi da questa ricerca a nostro avviso richiedono una lettura e una contestualizzazione più ampie nell'ambito degli studi e delle ricerche sull'inclusione scolastica condotti negli ultimi anni (Ianes e Dell'Anna, 2022; Bocci, 2021). Al di là delle caratteristiche inerenti il profilo cognitivo proprio — seppur nelle sue innumerevoli sfumature e sfaccettature — degli allievi ad alto potenziale o plusdotati, emerge in generale la difficoltà della scuola nel garantire un'offerta formativa che vada incontro ai bisogni e agli interessi degli studenti, ponendosi come un vero e proprio ambiente su misura, che favorisca il più possibile la crescita e lo sviluppo dello studente (Travaglini, 2022). Da qui la tendenza a etichettare, come si evince dalle risposte fornite dai docenti, gli allievi che non si adeguano al contesto scolastico come demotivati e poco rispondenti agli stimoli forniti.

Alla luce di ciò, non è un caso che alcuni docenti, invitati a riflettere sulla loro esperienza, abbiano riconosciuto la noia come il vissuto dominante di questi allievi. Quello che viene da chiedersi è come mai, nonostante gli ampi studi sull'inclusione e sull'efficacia delle metodologie attive e partecipative, la scuola continui a essere organizzata e strutturata in modo tale da suscitare noia negli studenti — a prescindere dal fatto che abbiano o meno un profilo di alto potenziale e plusdotazione — e, soprattutto, come mai fatichi a emergere un modello di insegnamento ispirato ai principi della didattica inclusiva.

Riteniamo che, se ci trovassimo realmente di fronte a una scuola inclusiva, la noia sarebbe vista come l'esito di una modalità poco funzionale di predisporre i processi di insegnamento-apprendimento piuttosto che come un problema

individuale. Tale cambiamento di sguardo porterebbe sicuramente a un diverso modo di considerare non solo l'alto potenziale, ma in generale tutti i Bisogni Educativi Speciali. Come evidenziato anche dall'approccio dello *Universal Design for Learning* (Savia, 2016; Cottini, 2019), ad esempio, risulterebbe quanto mai opportuno creare ambienti di apprendimento versatili, funzionali e differenziati per tutti gli studenti, in modo tale da garantire a ciascuno, a prescindere dal possesso di un determinato Bisogno Educativo Speciale, il raggiungimento di risultati di apprendimento significativi.

Bibliografia

- Bocci F. (2015), *Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 14, n. 2, pp. 12-21.
- Bocci F. (2016), *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja e U. Zona (a cura di), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 15-82.
- Bocci F. (2021), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modello di essere della scienza dell'educazione*, Milano, Guerini.
- Brazzolotto M. (2020), «*Io mi chiedo: ma è veramente plusdotato?»*. Genialità e plusdotazione a scuola, «Formazione & Insegnamento», vol. 18, n. 3, pp. 339-354.
- Cornoldi C. (2019), *Bambini eccezionali. Superdotati, talentosi, creativi o geni*, Bologna, il Mulino.
- Cornoldi C. (2020), *Teorie dell'intelligenza e approcci allo studio della plusdotazione*, «Giornale italiano di psicologia», nn. 3-4, pp. 711-730.
- Cottini L. (a cura di) (2019), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo. Come progettare facilmente un curricolo aperto alle differenze*, Firenze, Giunti.
- De Angelis B. (2017), *Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», vol. 16, pp. 177-206.
- Demo H. (2015), *La didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Trento, Erickson.
- Eurydice (2006), *Specific Educations Measures to promote all Forms of Giftedness at School in Europe*, https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf (consultato il 3 aprile 2023).
- Gagnè F. (2004), *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*, «High Ability Studies», vol. 15, n. 2, pp. 119-147.
- lanes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2013), *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*, Trento, Erickson.
- lanes D. e Dell'Anna S. (2022). *L'inclusione scolastica in Italia: sfide e prospettive di sviluppo*. In *Aportes a la inclusión educativa. Trayectorias y perspectivas. Homenaje a la obra de Mel Ainscow*, Santiago del Chile, Editorial Cuadernos de Sofia, pp. 118-127.
- lanes D. e Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Trento, Erickson.
- Istat (2020), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, a.s. 2019-2020*, <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-conc>

- disabilit%C3%A0.pdf (consultato il 3 aprile 2023).
- Lucangeli D. (a cura di) (2019), *Gifted. La mente geniale. Riconoscere e educare bambini plusdotati*, Firenze, Giunti Scuola.
- Margiotta U. (2018), *La formazione dei talenti come nuova frontiera*, «Formazione & insegnamento», vol. 16, n. 2, pp. 9-14.
- Maulucci E. (2022), *Scuola e alto potenziale cognitivo*, Lecce, Youcanprint.
- Milan L. (a cura di) (2022), *Lo sviluppo del talento e dell'alto potenziale. Modelli e buone pratiche per un approccio inclusivo alla promozione della plusdotazione*, Trento, Erickson.
- MIUR (2019), *Nota n. 562 del 3 aprile 2019, protocollo n. 562, Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+bisogni+educativi+speciali+%28BES%29.+Chiarimenti.pdf/11f6467c-ed40-d793-746a-f3b04a6d4906?version=1.0&t=1555667446450> (consultato il 3 aprile 2023).
- Olivieri D. (2018), *Modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti: i gifted children*, «Formazione & insegnamento», vol. 16, n. 2, pp. 153-172.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2013), *ICF. Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Pinnelli S. (2019), *La didattica per l'alunno plusdotato: modelli, strategie e metodologie di intervento*. In Id. (a cura di), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*, Lecce, PensaMultimedia, pp. 221-247.
- Reis S.M. e Renzulli J.S. (2010), *The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths & needs*, «Gifted Education International», vol. 26, n. 2, pp. 140-156.
- Renzulli S.R. (1976), *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*, «Gifted Child Quarterly», vol. 20, n. 3, pp. 303-306.
- Renzulli J.S. (2021), *Scale Renzulli. Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati*, Trento, Erickson.
- Renzulli J.S. e Renzulli S.R. (2010), *The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests*, «Gifted Educational International», vol. 26, nn. 2-3, pp. 140-157.
- Robinson K. (2015), *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Trento, Erickson.
- Sandri P. e Brazzolotto M. (2017), *Quando la plusdotazione non porta al successo scolastico*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 16, n. 1, pp. 66-71.
- Savia G. (a cura di) (2016), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Sgambelluri R. (2019), *Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione*, «Formazione & insegnamento», vol. 17, n. 3, pp. 104-117.
- Sorrentino C. e Pinnelli S. (2021), *Scale Renzulli. Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 10, n. 1, pp. 7-146.
- Tavolo Tecnico Scientifico Regione Veneto (2015), *Linee Guida per i Gifted Children a supporto del sistema scolastico per i gifted children e per i ragazzi/ragazze con buon potenziale cognitivo - Potenziare il potenziale nel sistema scolastico*, <https://www.icgabrielimirano.edu.it/wp-content/uploads/2-LINEE-GUIDA-Gifted-Children.pdf> (consultato il 2 maggio 2023).
- Tomlinson C.A. (2014), *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*, Association for Supervision & Curriculum.
- Travaglini A. (2022), *Didattica inclusiva: differenze individuali e strategie di insegnamento*. In M. Buccolo, F. Pilotti e A. Travaglini (a cura di), *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*, Milano, FrancoAngeli.
- Zanetti M.A. (2017), *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci.
- Zanetti M.A. (2020), *Plusdotazione non solo QI: tra mito e realtà*, «Giornale italiano di psicologia», vol. 47, nn. 3-4, pp. 889-896.

Una scuola per tutti e per ciascuno

Bruno Ciari, la democrazia e la partecipazione

Vanessa Roghi¹

Sommario

Nel secondo dopoguerra Bruno Ciari, maestro toscano, mette a punto, insieme a un gruppo di colleghi, un sistema di tecniche didattiche per rendere concreta la grande trasformazione indicata dalla Costituzione democratica. A lui più degli altri, tuttavia, spetterà il compito di rispondere alle critiche di chi vede un eccesso di ottimismo e di ingenuità nell'affidarsi alla «sola» riforma della didattica nella scuola per fondare la Democrazia. Attraverso una rielaborazione originale di Dewey e di Gramsci e l'incontro fecondo con Célestin Freinet, Bruno Ciari e i suoi compagni e compagne di strada della Cooperativa della tipografia a scuola, poi MCE, lavora invece convinto che la democrazia si faccia includendo tutti nel processo di apprendimento. La sua idea di democrazia, infatti, non è puramente formale ma decisamente pratica: le tecniche didattiche includono tutti, attivando processi di apprendimento e di ricerca, che si confrontano costantemente con una dimensione politica più grande che comprende il parallelo sviluppo della famiglia e della città.

Parole chiave

Bruno Ciari, John Dewey, Antonio Gramsci, Inclusione, Democrazia, Tecniche didattiche, Pedagogia.

¹ Università LUMSA, Roma.

A school for each and every one of us

Bruno Ciari, Democracy, and Participation

Vanessa Roghi¹

Abstract

After World War II, Bruno Ciari, a Tuscan teacher, together with a group of colleagues, developed a system of teaching techniques that would give concrete expression to the great transformation put into motion by the democratic Constitution. To him, more than to others, however, falls the task of responding to the criticism of those who see an excess of optimism and naivety in relying «solely» on a didactic reform in schools in order to establish democracy. Through an original reworking of Dewey and Gramsci and a fruitful encounter with Célestin Freinet, Bruno Ciari and his companions from the school printing house cooperative, later MCE, instead work under the conviction that democracy is achieved by including everyone in the learning process. His idea of democracy, in fact, is not purely formal but decidedly practical: teaching techniques include everyone, activating learning and research processes that constantly confront a larger political dimension that includes the parallel development of the family and the city.

Keywords

Bruno Ciari, John Dewey, Antonio Gramsci, Inclusion, Democracy, Teaching technique, Pedagogy.

¹ Lumsa University of Rome.

«L'unico metodo d'istruzione è l'esperimento e l'unico criterio pedagogico la libertà»

L. Tolstoj

«La scuola tradizionale voleva costringere a bere il cavallo che non ha sete. Noi provochiamo la sete nei ragazzi. Facciamo splendere il sole, e di colpo tutto è trasformato»

C. Freinet

Premessa

Fiorenzo Alfieri, maestro torinese recentemente scomparso, scrivendo di Bruno Ciari parla di quel particolare «demone» che rende desiderabile e financo necessario realizzare se stessi attraverso l'autorealizzazione degli altri (Alfieri, 1992). Un demone fondamentale, a suo dire, nel mestiere di maestro che si consolida negli anni nei quali la postura stessa dei bambini verso il sapere viene costruita, insieme a schemi mentali e procedurali che fanno ragionare più sul *know how* che sul *know what*.

Del resto, continua Alfieri, tanto più ci rivolgiamo ai bambini piccoli quanto più bisogna guardare e sentirsi in alto. Bruno Ciari entrava in classe con l'atteggiamento di chi va a svolgere un'attività professionalmente qualificata, socialmente indispensabile, artisticamente intrigante.

A lui dobbiamo gran parte della messa a punto di tecniche didattiche democratiche, laddove l'aggettivo «democratico» si riferisce, da un lato, alla risposta creativa al rinnovato momento storico in cui si trovò a vivere, quello della nascita dello stato democratico; dall'altro all'attenzione nei confronti dell'attivazione di processi democratici entro la comunità scolastica, palestra di vita comunitaria. Questo articolo si sofferma sulla messa a punto di questa idea che si esplica sul terreno della pratica.

Tra biografia e ricerca

Bruno Ciari nasce a Certaldo il 16 aprile 1923. Figlio di un artigiano e di una casalinga, cresce in un ambiente antifascista che lo porterà a aderire alla Resistenza fin dal 1943. Racconta Guglielmo Nencini, già dirigente comunista durante la Resistenza:

Il 31 dicembre 1943, in un'ispezione che feci alla Brigata Lavagnini per portarvi le direttive del comitato di liberazione del Partito comunista, trovai il Ciari nel mezzo della neve, con un freddo acutissimo e molta fame, che dava lezione a un gruppo di partigiani a proposito del materialismo storico di Bucharin (Nencini, in *Catarsi* 1992, p. 71).

Bruno Ciari, classe 1923, a vent'anni era salito in montagna e lì aveva preso il nome di Davide. Il partigiano Davide. Ora Davide stava lì, in mezzo al freddo e alla fame, a fare scuola. Il nome Davide, Ciari, l'aveva preso dal romanzo di A.J. Cronin *E le stelle stanno a guardare*, il cui protagonista, Davey Fenwick, provenendo da una famiglia di minatori, grazie ai sacrifici del padre, era riuscito a studiare e a diventare, attraverso la militanza politica, un agitatore di coscienze. Niente di più vicino a quello che, in quei mesi in montagna, Bruno Ciari voleva essere, provava a essere, nel tentativo di cambiare il mondo facendo scuola, da partigiano. Come Davey Fenwick anche Ciari aveva studiato — ed era stato il primo a farlo nella sua famiglia —, fino ad arrivare a frequentare, addirittura, dei corsi universitari.

Figlio di un artigiano antifascista, nelle sue due stanze, il giovane Ciari aveva letto Croce e Gentile, Hegel e Kant, Freud e Jung, filosofi antichi e moderni, oltre che le novità scientifiche. E poi, appunto, la letteratura moderna,

Cronin, Steinbeck, Gorki, London, letti e ricercati avidamente a quell'epoca fra la gioventù e che hanno contribuito a formare molti antifascisti, e poi le riviste di pedagogia e filosofia, di politica internazionale, anche queste ammassate nell'indescrivibile confusione di quelle due stanzette (Masini, in *Catarsi*, 1992, p. 26).

Un ricordo di Marcello Masini, compagno partigiano, poi sindaco di Certaldo, che ha ricostruito in modo vivido gli anni della formazione del maestro toscano. Anni di letture e di incontri grazie ai quali prende forma una scelta:

Lentamente, quasi per forza di inerzia, direi fatalmente — come osserva ancora una volta Masini —, Ciari e i suoi compagni si ritrovarono non dico antifascisti, perché nell'antifascismo erano immersi fin dall'infanzia, ma comunisti, o almeno tali si sentivano e si dichiaravano. Avevano una loro linea, una certezza, uno scopo. Si trattava di un comunismo tutto particolare, certo, fatto di profonde aspirazioni alla giustizia sociale unitamente alla più ampia libertà, e siccome proprio i comunisti, anche localmente, erano i soli che facevano qualcosa contro il fascismo, era fatale il volgersi a loro. Il fatto stesso che i fascisti vantassero il proprio anticomunismo era un'ulteriore conferma della scelta fatta. Per quei giovani comunismo e democrazia sembravano identici. Non riuscivano a vedere delle differenze (Masini, in *Catarsi*, 1992, pp. 28-29).

Comunismo e democrazia sembravano identici. Un dato da tenere sempre presente per poter valutare a pieno la genealogia dell'impegno politico e del «credo pedagogico» di Bruno Ciari, che si costruisce, come per tanti comunisti italiani, in quegli stessi anni, per giustapposizione, per somma di letture ed esperienze. Letture ed esperienze spurie, eterogenee, come lo è per Ciari, senza dubbio, rispetto alla tradizione comunista italiana, la lettura di John Dewey, sulla quale occorrerà soffermarsi presto (Borghi, 1951).

Del resto, quando Ciari sale in montagna e poi, subito dopo, nel 1945, quando viene eletto segretario del partito comunista di Certaldo, che cosa sia questa tradizione comunista italiana non è ancora chiaro, soprattutto in ambito pedagogico. Durante il V congresso del PCI, che si tiene a Roma dal 29 dicembre 1945 al 5 gennaio 1946, è proprio su un aspetto pedagogico della politica culturale che si contrappongono due scuole di pensiero che si rifletteranno nel dibattito sulla scuola a partire dall'Assemblea costituente nei decenni a venire. Possiamo, per sintesi, individuare in Concetto Marchesi e Antonio Banfi i principali esponenti di questo dibattito, che avrà non poche conseguenze sulla vita culturale italiana così come su quella dello stesso Ciari.

Dal primo si leva il richiamo a un umanesimo di stampo classicista, per cui la scuola stessa deve formare l'uomo di tutti i tempi attraverso valori universali. Ma, dice Banfi, cosa è l'uomo di tutti i tempi, cosa sono i valori universali, se non l'astrazione di una classe privilegiata che «crea per stessa come giustificazione o come rifugio questo mondo ideale e vi pone a custodi di una classe di clerici pontificanti». Occorrono spirito scientifico e una cultura in grado di cogliere le trasformazioni dei tempi che cambiano (Banfi, 1950, 1951).

Bruno Ciari, maestro e militante comunista, si chiede come adoperarsi affinché la scuola stessa divenga subito parte attiva di questo processo trasformativo (Chiosso, 1973; Covato, 1981; Catarsi, 1982; Bellatalla, 1991, 1999). Nella sua cassetta degli attrezzi di studente di pedagogia ci sono per ora, oltre alle letture degli anni di formazione, oltre alle indicazioni di partito, le lezioni di Ernesto Codignola seguite a Firenze nel 1942 (Santoni Rugiu, 1965). Il pedagogista da posizioni idealistiche vicine a quelle del filosofo Giovanni Gentile a partire dai primi anni Trenta si è avvicinato sempre di più a posizioni sfociate negli studi sul giansenismo e nel recupero parziale di un certo pragmatismo (De Bartolomeis, 1967; Betti, 2022). Ora, finita la guerra, Codignola è soprattutto al centro di un circolo che, con il ritorno in Italia di Lamberto Borghi e gli interventi di Francesco De Bartolomeis, fornisce preziose indicazioni su come debba essere concepita la relazione stessa fra scuola e democrazia (De Bartolomeis, 1951).

Ovviamente riferirsi a John Dewey, il Dewey di *Democrazie e educazione* (1916; Bellatalla, 2016), appare scontato. Non tanto perché sono gli stessi Alleati attraverso Carleton Washburne a suggerirlo (i programmi scolastici del 1945 sono ricchissimi di richiami a Dewey), ma forse proprio per la ragione opposta.

Ora che l'attivismo è così di moda da avere pervaso anche le indicazioni ministeriali e le più triviali rivistine di educazione, piene zeppe di ricette ispirate al cosiddetto metodo attivo, occorre secondo Borghi, secondo De Bartolomeis, tornare alle origini, tornare a Dewey (Betti, 2022). Leggerne i testi, e decidere se può essere ancora utile.

La rivista di Ernesto Codignola (e di Borghi e De Bartolomeis), «Scuola e città», a partire dal 1950 gioca un ruolo fondamentale in questo ritorno alla «lettera» di Dewey (Cambi, 1982). Su «Scuola e città» Francesco De Bartolomeis, fra i primi a scrivere un'opera «divulgativa» sull'attivismo educativo, osserva come questo sia spesso solo un espediente di facciata, un'etichetta vuota, per nascondere il fatto che si continua a insegnare alla «vecchia maniera», per la paura di rovesciare il rapporto bambino-adulto (De Bartolomeis, 1953).

Scuola attiva, però, ricorda De Bartolomeis, non significa annullare la figura del maestro ma, semplicemente, mettere il bambino al centro del progetto educativo per un efficace progetto di cittadinanza democratica (De Bartolomeis, 1953).

Del resto, che questo sia il senso primo della lezione di Dewey lo sottolinea Antonio Banfi quando, nel 1950, dedica al filosofo statunitense una monografia dove mette in luce come sue caratteristiche peculiari siano l'antidogmatismo, l'impegno non per una rivelazione definitiva, ma per una ricerca infinita, una ricerca di tutti, che il filosofo sprona, orienta, unifica.

Il sapere che ne nasce vuole essere dunque *sapere di tutti e per tutti*, un sapere diretto a penetrare e a migliorare la vita (Banfi, 1951). Come scrive chiaramente Mario Lodi, che arriva alla stessa conclusione a partire da premesse del tutto diverse:

Tanto nella società quanto nella scuola (che è una piccola società di scolari, obbligati a vivere insieme per diversi anni) credo non ci possano essere che due modi di vivere: o la sottomissione a un capo non eletto, oppure un sistema in cui la libertà di ognuno sia rispettata, condizionata solo dalle necessità di tutti. Il paternalismo, nella società degli adulti come nella scuola, non è che una forma insidiosa dell'autoritarismo che concede una finta libertà. Se la scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare, formando cioè il cittadino capace di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e col dovere di ascoltare le opinioni degli altri, questa scuola fondata sull'autorità del maestro e la sottomissione dello scolaro non assolve al suo compito perché è staccata dalla vita. Ma come cambiare le cose? Con quali mezzi? (Lodi, 1963, pp. 9-10).

Le tecniche didattiche

Alla ricerca di questi stessi mezzi Bruno Ciari, ora eletto nelle liste del Partito comunista italiano nel consiglio comunale a Certaldo (Catarsi, 1992),

si trova insieme all'amico Aldo Pettini ad approfondire i testi indicati dalla rivista «Scuola e città». Fra questi, di John Dewey, c'è *Democrazia ed educazione*, pubblicato in una nuova edizione nel 1949 per la Nuova Italia, ma ancora più importante per Bruno Ciari è nello stesso anno la pubblicazione della *Logica. Teoria dell'indagine*, tradotto da Aldo Visalberghi, che vede la stampa presso l'editore Einaudi.

Fondamentale sarà anche, qualche anno dopo, per Ciari *Arte come esperienza* (Striano e Cambi, 2010). La *Logica* offre a Bruno Ciari l'occasione per approfondire un interesse, quello verso il ragionamento scientifico, sulla linea indicata da Antonio Banfi.

Ciari, come ha scritto Luciana Bellatalla, sottolinea la gravidanza del metodo scientifico, per la costruzione di personalità libere, antidogmatiche, tolleranti e pronte, perciò, a dare un senso pieno e nuovo alla democrazia, che non è, non può e non deve essere solo un mero gioco elettorale, una vuota e formale tecnica delle istituzioni, ma deve essere invece una prassi, un tirocinio costante, un metodo (Visalberghi, 1982). In questo senso, il «suo» Dewey va perfettamente d'accordo, per un fruttuoso paradosso, con Antonio Gramsci, i cui scritti, che iniziano a circolare a partire dall'immediato dopoguerra, danno forma a quella via italiana al socialismo tutta da costruire (Martinez, 2014).

Non stupisce dunque che Célestin Freinet, comunista e seguace della scuola attiva, abbia l'effetto di una rivelazione per chi, come Ciari, cerca nella prassi soluzioni pratiche per entrare in classe e nelle intenzioni un orizzonte etico e politico per costruire la città futura (Bellatalla, 1999). Freinet, il cui articolo manifesto esce sul primo numero della rivista «Scuola e città», viene presentato come

un maestro che ha dovuto fare i conti con le realtà pratiche che gli offriva la sua classe, con le difficoltà tecniche, psicologiche e sociali. La pedagogia Freinet è insomma la reazione naturale di un educatore lucido, che ha misurato l'insufficienza delle soluzioni verbali e dogmatiche che gli propone la scuola tradizionale e che, con i suoi propri mezzi dapprima, poi con l'aiuto di altri educatori svegliati a questa medesima lucidità, prende a riesaminare nel suo complesso l'intera tecnica pedagogica (Freinet, 1950, p. 34).

C'è tutto, *in nuce*. La posizione da cui ci si pone la domanda. Un maestro che ha dovuto fare i conti con la pratica entro i confini di una scuola pubblica, una delle tante, non una speciale, non Scuola e città Pestalozzi per capirsi. Ma la scuioletta di campagna o di città. Una delle tante. E c'è il lavoro cooperativo, essenziale per superare quel senso di frustrazione e fallimento che prende ogni insegnante prima o poi. Così arriviamo al 1952. L'anno in cui Bruno Ciari entra in contatto con la CTS, la Cooperativa della Tipografia a Scuola.

L'episodio è raccontato da Tamagnini in una lettera del 28 ottobre 1953 che gli scrive Ciari:

Sono un maestro, e cerco di partecipare attivamente al rinnovamento della nostra scuola. Siccome attualmente ricopro nel mio comune la carica di assessore alla pubblica istruzione e di vicesindaco, mi sforzo di fare tutto il possibile per fornire la scuola delle attrezzature più moderne (Catarsi, 1992, p. 17).

Ciari parteciperà al convegno di Signa del 1954 e da lì in poi la sua partecipazione alla CTS (poi MCE) sarà fondamentale, soprattutto nell'affrontare teoricamente e reagire creativamente al fuoco amico che mai cesserà di piovere sulle teste dei maestri e delle maestre del Movimento accusati di affidarsi ingenuamente alle tecniche, come se le tecniche non fossero strumenti indispensabili nell'insegnamento di determinati contenuti (Bertoni Jovine, 1957).

Che le tecniche non siano un fatto neutro lo racconta molto bene quanto accade proprio a Signa dove viene costituito il gruppo della didattica della prima elementare, gettando le basi di quello che sarà nei fatti, dieci anni dopo, il gruppo nazionale della Prima, una delle componenti più attive del MCE grazie al lavoro di Bruno Ciari e di Aldo Pettini.

In discussione il cosiddetto «metodo globale». Rimane da capire, infatti, cosa far scrivere ai bambini una volta che hanno imparato a farlo: già Giuseppina Pizzigoni, maestra e pedagogista, si era posta il problema del rapporto tra lingua ed esperienza. E si era risposta così: a che pro torturare i bambini con temi di fantasia su argomenti che non conoscono? Il rilievo dato alla didattica nella prima classe è il rilievo conferito alle questioni di fondo del leggere e dello scrivere, quindi della prima relazione col sapere, un fatto per niente banale che non ha niente a che vedere con la meccanica del pensierino.

Non a caso il testo libero diventerà il cuore della rivoluzione didattica del MCE: uno spartiacque fra un'educazione concepita come formativa e una concepita come mero addestramento. L'insegnante che parte dalla frase del bambino e non dal libro di testo compie una rivoluzione in classe che riguarda la didattica intesa come pratica cognitiva a tutto tondo. Nessuno spontaneismo, nessun naturalismo, questo quello che dicono gli interventi al convegno, il tradizionale autoritarismo viene superato, secondo l'indicazione di Freinet, accompagnando i bambini a «lasciarsi andare dal muro solo quando i piedi toccano terra» (Pettini, 1973).

L'insegnante è una scala che li può aiutare, come scriverà molti anni dopo Gianni Rodari, sintetizzando il pensiero del maestro francese: «Noi siamo i gradini della scala che il bambino sale. Non c'è niente di mistico, in questo. Di fatto siamo quei gradini anche quando non ce ne accorgiamo: allora, s'intende, siamo gradini sconnessi, pericolanti e pericolosi». Ritorna lo scrittore che lucidamente si pronuncia contro ogni forma di mistica dell'educazione: l'educatore deve anzi

essere la più duttile fra le figure perché ha il compito di mettere a fuoco non «l'elenco delle cose che ci proponiamo di ottenere dai bambini, ma di quelle che dobbiamo fare noi per essere utili ai bambini» (Rodari, 1976, p. 6).

Su questa fase di ricerca di Ciari ha scritto parole molto importanti Tina Tomasi, parole che vale la pena riportare:

La lezione deweyana trova in lui comunista militante un interprete vigile ma non prevenuto che avverte subito, al di là delle divergenze dovute anche alle circostanze in cui è sorta e si è affermata, una carica progressista capace di contribuire alla rottura delle più pesanti ipoteche gravanti sulla nostra tradizione pedagogica e sul nostro sistema scolastico. Dewey, infatti, mette in luce lo stretto rapporto tra scuola e società; esprime l'esigenza di un rinnovamento democratico fondato sui grandi principi della libertà e della tolleranza; afferma che il rispetto pieno dell'alunno non significa eliminazione della guida del maestro e abbandono a una incontrollata spontaneità; che il metodo scientifico, estensibile anche allo studio dell'uomo, è un antidoto contro il dogmatismo e il conformismo; che l'apprendimento, lungi dall'essere qualche cosa di puramente intellettuale e individuale, è tanto più efficace quanto più comunitario; che una vita consapevole implica la padronanza critica, la più larga possibile, del patrimonio culturale elaborato nei secoli (Tomasi, 1980, p. 9).

Il dibattito nel Partito Comunista Italiano

Bruno Ciari vorrebbe che il suo ragionamento e quello dei compagni e delle compagne dell'MCE fossero discussi anche dentro al suo partito, il PCI. Scrive a Tamagnini il 21 maggio 1955 una lunga lettera molto critica sull'atteggiamento dogmatico che gli sembra di riscontrare:

Io avevo in mente di fare un intervento per chiedere al partito un effettivo interessamento al nostro lavoro nella CTS, al fine di stabilire una nostra linea di condotta. Questo mio proposito fu rafforzato da un intervento della compagna M. Venturini, la quale asserì (nientemeno!) che i compagni francesi, in una grande polemica condotta sulla rivista «Nouvelle Critique» (e anche su «L'École et la Nation»), avevano fatto giustizia del Freinet, definendo le sue tecniche come uno strumento della pedagogia borghese.

A questa affermazione io replicai che, in primo luogo, non conosciamo le accuse rivolte dai compagni francesi al Freinet, e quindi non possiamo pronunciarci sulla giustezza o meno di esse. In secondo luogo, la CTS non ha mai inteso di imitare passivamente il movimento del Freinet, così come si è sviluppato in Francia, ma segue una propria linea pur ispirandosi alle esperienze francesi. In terzo luogo,

il partito, in Italia, non può dare un giudizio sul lavoro della CTS senza prima prendere conoscenza di esso (Tamagnini, 1992, p. 18).

Secondo Ciari è indispensabile incontrarsi, spiegarsi e soprattutto prendere coscienza del fatto che, se qualcuno ha fatto qualcosa per mobilitare gli insegnanti e la loro riflessione democratica, questi sono stati gli appartenenti alla CTS.

La CTS è la sola organizzazione democratica che ha la possibilità di svilupparsi potentemente tra gli insegnanti. Ed essa non promuove esperienze pedagogiche chiuse, ma tende a una sempre maggiore cooperazione educativa fra scolari e scolari, maestri e maestri, scuola e famiglia; quel che occorre a noi è la consapevolezza dei valori impliciti nelle nostre tecniche; sapere, cioè, che la nostra battaglia è un aspetto di una battaglia più vasta (Tamagnini, 1992, p. 23).

L'intervento di Ciari viene ripreso da Mario Alicata che promette di prendere sul serio la richiesta e convocare una riunione. La riunione non si farà mai. Ciari, nel frattempo, ha pubblicato sulla rivista «Cooperazione Educativa» il suo articolo *Tecniche e valori*:

Non si tratta, in ultima analisi, di strumenti o procedimenti; la nostra opposizione alla scuola tradizionale, che è quella di ieri, e, quasi nella sua totalità, quella di oggi, è opposizione di due concezioni (diverse) del mondo. La vecchia scuola, dominata dall'autoritarismo, nei suoi vari toni, è essenzialmente, antidemocratica, antimoderna, vorrei dire reazionaria. La nostra scuola è essenzialmente democratica. La democrazia è uno, il principale, dei valori impliciti nelle nostre tecniche. Essa si fonda in primo luogo sul rispetto dell'individualità, che noi cerchiamo di attuare con una sempre maggiore e obiettiva scoperta della personalità infantile e con l'individualizzare l'insegnamento, aiutando ciascuno a camminare sulla propria via col proprio ritmo, senza imporre a nessuno pesi e doveri inadeguati alle sue forze ed estranei ai suoi interessi.

La democrazia, continua Ciari, si manifesta poi, in generale, nella libertà di espressione e di movimento, in particolare, nella scelta dei testi da stampare e in tutte le altre occasioni in cui i bambini e le bambine devono compiere scelte consapevoli, accompagnate o no da votazioni. Ma, sottolinea, questo non è che l'aspetto più esterno del carattere democratico della nostra scuola: «L'essenza più profonda della democrazia sta nella liberazione dell'intelligenza dei nostri ragazzi e nella partecipazione piena e attiva di questa a tutta l'attività sociale della scuola» (Ciari, 1955, p. 6). Questo è ottenuto, ad esempio, attraverso l'utilizzo del testo libero. Un tipo di elaborato che vede l'impegno intellettuale, estetico e creativo dei bambini, che implica la discussione, la critica, la valutazione, la scelta:

«non c'è momento nell'attuazione delle nostre tecniche, in cui la mente rimanga assente o passiva» (Ciari, 1955, p. 7). Questa intelligenza liberata e interessata è evidentemente presente nell'elaborazione dei progetti, dei piani di lavoro, nella ricerca individuale e collettiva, e via dicendo.

Oltre all'immediata declinazione nella vita della classe c'è, secondo Ciari, un riflesso sulla società tutta che questo tipo di tecniche favorisce. Lo spirito cooperativo, l'attitudine a lavorare collettivamente e a sottoporsi in modo consapevole al controllo sociale, la consapevolezza del valore del lavoro degli altri ai fini comuni, e altri aspetti che investono la formazione del carattere, contribuiscono a creare negli allievi un senso concreto della libertà e, progressivamente, una sempre più alta apertura sociale e morale suscettibile di estendersi a gruppi umani sempre più vasti.

Vi è da considerare poi un lato interessante della democrazia nella scuola: la valorizzazione di tutti. Ciascuno, anche chi magari in un altro ambiente sarebbe messo da parte e disprezzato come incapace, trova la sua occupazione, il posto ove le sue capacità vengono poste in luce e apprezzate, in modo che su questa coscienza del proprio valore si può far leva per far progredire tutti secondo le proprie forze. In ultimo, democrazia significa dignità ed eguaglianza, nel senso che nessuno, per una classificazione aritmetica o di altro genere, si sente un essere inferiore agli altri, o magari superiore. Anche il fatto che i mezzi fondamentali di espressione, carta, colori, strumenti, siano egualmente a disposizione di tutti, costituisce una delle basi fondamentali della struttura democratica della nostra scuola (Ciari, 1955, p. 6).

Da amministratore locale, negli stessi anni, si batte per portare una sezione di scuole medie a Certaldo e «il 21 novembre 1955 è delegato a un convegno regionale toscano del PCI sui problemi della scuola organizzato in preparazione dell'importante Comitato centrale di pochi giorni dopo in cui la relazione introduttiva è tenuta da Mario Alicata». Ciari afferma chiaramente il suo favore per l'unicità della scuola media fino ai 14 anni e la sua netta avversione all'insegnamento del latino, al contrario di Mencaraglia e Luporini che sono perplessi e richiedono invece un maggiore approfondimento della questione (Catarsi, 1992, p. 48).

Riconfermato nel maggio del 1956 all'assessorato propone un doposcuola artistico per le elementari (avevamo accennato all'importanza che riveste per lui la lettura di *Arte come esperienza* di John Dewey) e rileva che questo tipo di istituzione parascolastica dovrebbe avere «un carattere prevalentemente ricreativo e di educazione artistica» e prevede l'impegno di cinque insegnanti per i quali dovrà essere organizzato un apposito corso di preparazione (Catarsi, 1992, p. 49).

Con la collaborazione del regista Vito Pandolfi, mette in scena delle novelle di Boccaccio, cittadino illustre della sua Certaldo. Decide di farlo sul parterre davanti al Palazzo pretorio.

Quando arrivammo a mettere in scena la novella di Frate Cipolla, lo scandalo esplose anche a livello nazionale, con un articolo di ben due colonne dell'Osservatore romano, ripreso pari pari da tutta la stampa cattolica nazionale, con il quale si richiamavano all'ordine tutte le strutture dello stato che autorizzava tale «sconcio» e addirittura fornivano parte dei finanziamenti. È bene pensare che certe cose succedevano nel 1953. Finché fu a Certaldo, occorre ricordarlo, Ciari fu elemento attivo e dirigente di tale associazione (Nencini, in Catarsi, 1992, p. 73).

Nel 1961 Bruno Ciari pubblica *Le nuove tecniche didattiche*, una summa delle riflessioni e delle esperienze di un vero e proprio lavoro cooperativo. «Esse non stanno a servizio di certi valori, ma sono i valori stessi. In quanto tali (ripetiamo) non sono adoperabili da chicchessia per finalità diverse: sono mezzo e fine al tempo stesso. O si accettano in questa loro unità sintetica o si distruggono» (Ciari, 1961, p. 5). In esse emerge una grande attenzione al ruolo del maestro (questo come risposta a chi accusa Ciari e il movimento di spontaneismo). Insiste, inoltre, sia sulla necessità di porre attenzione all'ambiente nella formazione dell'alunno sia sullo «spirito scientifico», il grande assente da sempre nella nostra scuola, specie a livello popolare.

Il metodo della ricerca chiede a tutti di essere sempre, e non un giorno solo, costruttori di sapere. Si fonda sullo *studio d'ambiente*, una pratica che Mario Lodi usa costantemente in classe con i suoi bambini. Una delle tecniche più discusse soprattutto da parte di chi, sulla rivista «Riforma della scuola», considera troppo velleitario e poco politico il modo di portare avanti questa analisi. A Bruno Ciari è affidato l'incarico di rispondere a questa continua raffica di critiche: in che modo, con quale atteggiamento, l'ambiente deve essere studiato? Si tratta di promuovere nei bambini o nei ragazzi un'aderenza ai valori e al costume del mondo etico-sociale in cui sono cresciuti, oppure di stimolare e guidare i ragazzi a una presa di coscienza critica, che comporti un giudizio e una conseguente accettazione o ripulsa di certi aspetti di quel mondo? (Ciari, 1960).

Si chiede Aldo Pettini: «Qual è l'ambiente che il bambino deve esplorare? Le cose che lo circondano? La famiglia? Oppure tutto ciò che, in qualche forma, arriva fino a lui?» (Pettini, 1963, p. 34). Deve guardare fuori dalla finestra ben oltre il giardino che costeggia la sua scuola, immaginare il mondo degli altri, fossero pure passerini come Cipi? Oppure limitarsi a delinearne da solo l'ambito dei suoi interessi, senza farsi guidare da nessuno, nemmeno dal maestro come sostiene qualcuno?

In effetti, chi guarda con diffidenza alle tecniche dell'MCE lamenta proprio questa apparente mancanza di direzione, come racconta la testimonianza di

Gioachino Maviglia a proposito di Mario Lodi: «mi sembrava che non facesse bene il suo mestiere perché non insegnava». Così su «Riforma della scuola» Luigia Pagnin, insegnante destinata a ricoprire negli anni Settanta il ruolo di assessore all'istruzione in provincia di Venezia, nel febbraio del 1960, scrive che la pedagogia moderna riflessa anche nelle attività dell'MCE interdice al maestro la possibilità di autoritarismo o di arbitrio e quindi, alla fine, di insegnamento. Ne deriva una «ostilità manifesta contro ogni forma di intervento».

Bruno Ciari suggerisce di leggere quanto ha scritto Freinet, se non Tamagnini, su questo aspetto, fin dagli inizi del Movimento di Cooperazione Educativa (Tamagnini, 1965). Rimanda ad Antonio Gramsci, che pure Pagnin cita, nel momento in cui definisce la coscienza del fanciullo come «il riflesso della frazione di mondo a cui lo stesso partecipa, in termini storici e sociali». Se ne distacca però Ciari, poiché trova la parola «riflesso» sbagliata, presupponendo un bambino del tutto passivo. Meglio ragionare in termini di interazione, dice Ciari.

Il primo approccio nei confronti del bambino deve essere di accettazione totale del suo mondo in modo che la sua storia passata e presente si riveli in tutta la sua pienezza. Non si può insegnare niente a chi non si conosce, e anche questa è una massima molto cara a Gramsci (Gramsci, 1965; Garin, 1987, p. 350). Poi, però, vale quanto detto da Dewey in *Democrazia e educazione*: la scuola deve creare un ambiente completamente nuovo e diverso da quello di origine. Ma, aggiunge Ciari, andando oltre Dewey, questo non può essere fatto se non in relazione dialettica con l'ambiente esterno. La scuola, insomma, deve educare a una «coscienza critica dell'ambiente», anche laddove questo ambiente fosse animato da idee progressiste.

Tutto questo ragionamento, come già detto, si manifesta nel volume *Le nuove tecniche didattiche*, che esce nel 1961 ed è sicuramente uno dei più importanti libri di pedagogia del dopoguerra nel suo tenere insieme teoria e pratica. Porta esempi concreti di quello che afferma, offre strumenti, suggerisce risposte alle più diffuse domande poste dagli insegnanti nei tanti incontri fatti a partire dalla metà degli anni Cinquanta, ed è pensato per far dialogare tutti gli ordini scolastici, dalle elementari alle superiori intorno alla questione del come si fa scuola, del come si sta a scuola.

Ciari, in questo senso, va oltre Gramsci: «l'insegnamento in tal modo diventa un atto di liberazione, esso ha il fascino di tutte le cose vitali [...] Ciò che è più efficace e interessante è la storia della ricerca, la storia di questa enorme epopea dello spirito umano» (Garin, 1987, p. 298). Proprio perché il metodo dialettico indicato dal pensatore comunista spinge necessariamente a negoziare il proprio pensiero a partire dalle mutate condizioni esterne. Il marxismo è un metodo, è costante ricerca, è scoperta della realtà, svelamento della tradizione. Per il materialismo storico, la presenza dell'uomo nella storia è in ogni momento attiva, e dialetticamente attiva, nei confronti di una materia «socialmente e storicamente organizzata».

Ciari e Lodi, e tutti i maestri e le maestre marxisti a loro vicini, si pongono il problema di «chi è il bambino?». E lo fanno perché, lungi dal fare del bambino

un mito (come Gramsci scriveva in relazione alle teorie puerocentriche del suo tempo), sanno che un adulto non può prescindere da esso affinché il processo educativo sia anche processo di costruzione di cittadinanza civile e democratica (Urbani, 1957, pp. 4-12).

Le reazioni di molte insegnanti dell'MCE sono indignate per le accuse che vengono fatte al movimento:

Chi scrive su «Riforma della scuola» spesso pecca di astrattezza, dimostra di non aver mai varcato la soglia di una scuola attiva: «si vede che non ci intendiamo più sul problema della spontaneità, perché si è rimasti al Rousseau, e anch'esso inteso più alla lettera che nella sostanza» (Gerundino Ros, 1962, p. 9).

La risposta di Bruno Ciari varrebbe la pena rileggerla tutta, tanto, ancora oggi, fa riflettere. Ciari sottolinea la confusione, presente anche nei più lucidi fra gli interventi su contenuti e metodi, di chi pensa che i due termini siano scindibili: una visione «strumentale, utilitaristica, gesuitica delle tecniche» che chi si richiama al marxismo deve totalmente rigettare (Ciari, 1962, p. 26).

La stessa parola «contenuto» è da respingere: rimanda infatti a un pensiero concepito come passivo, riflesso di dati esterni e non a un processo, a un'attività conoscitiva. Ogni contenuto deve corrispondere a una produzione dell'educando oppure è un contenuto fasullo. Non si possono perseguire certi fini, certi contenuti, senza studiare e determinare la prassi metodologica specifica per cui i fini, i contenuti, gli ideali si realizzano.

Rivendicare una molteplicità di contenuti, senza elaborarli pedagogicamente, rappresenta una velleità puramente astratta. Se facciamo così, insiste Ciari, ci mettiamo nell'impossibilità di promuovere un rinnovamento serio della scuola italiana: indicare delle finalità non è fare pedagogia: «le rivendicazioni ideali di cui parliamo, fuori dal terreno della praxis, restano delle pretese, delle intenzioni, valgono assolutamente zero» (Ciari, 1962, p. 29; Pettini, 1961, pp. 3-4).

Infine, e così facendo si rivolge a chi cita Antonio Gramsci a casaccio, Ciari aggiunge:

Io sono per respingere nettamente questo concetto che la noia e la fatica abbiano un qualsiasi valore pedagogico: lo sforzo sì, mettere in moto le energie, ma non la noia e la fatica no, non sono educative. Attribuire all'attivismo la responsabilità delle lacune della scuola italiana è assurdo, poiché l'attivismo nella scuola italiana non è mai entrato (Ciari, 1962, p. 29).

Scriverà anni dopo Gianni Rodari ricordando Bruno Ciari, morto troppo presto, nel 1970:

Il primo giorno di scuola, nella prima classe secondo il MCE, è il giorno dei primi testi liberi orali. Il bambino è venuto a scuola per ascoltare e si trova a parlare, mentre il maestro lo ascolta. È venuto a scuola per obbedire, ed è il maestro che obbedisce, con delicatezza e saggezza, ai suoi suggerimenti. Se egli si distrae a guardare un passero sul tetto della casa di fronte alla scuola, il maestro non lo rimprovera, ma va con lui alla finestra, anche lui guarda il passero, la parete tra la scuola e il mondo di fuori è già abbattuta, già negata. Se egli guarda la pioggia che cade, anche il maestro guarda la pioggia con lui (Rodari, 1971, pp. 10-15).

In questione vi è la «libertà», non la «spontaneità», la democrazia, non l'assenza di regole. Fare scuola attiva non significa fare lezioni ex cathedra, né imporre principi, «sia pure razionali e dimostrabili», ma fare in modo che questi stessi principi emergano dalla pratica. La democrazia non si insegna con un'ora di lezione sui concetti che la sorreggono ma con la condivisione delle regole. Altrimenti il rischio è quello del dogmatismo, come rileva Raffaele Laporta, mentre il metodo critico è ben altra cosa: insegna a trovare la modalità per rispondere alle domande che inevitabilmente variano, di generazione in generazione (Laporta, 1962, pp. 3-5).

Responsabile dei servizi scolastici del Comune di Bologna

Nel 1966 Bruno Ciari viene chiamato dal Comune di Bologna a coordinare i servizi educativi (Righi, 1982). Si trasferisce con la famiglia nel capoluogo emiliano e per quattro anni si impegna a mettere in pratica su larga scala la convinzione che per fare una scuola occorra una città.

I temi sui quali si spende di più sono il tempo pieno, la scuola per l'infanzia, la creazione di un unico percorso educativo che consenta al sistema dell'istruzione di non essere più un ospedale che cura i sani e respinge i malati, come denuncia nel 1967 il libro di don Lorenzo Milani e dei ragazzi di Barbiana, *Lettera a una professoressa* (Alberti, 1972).

Il lavoro di questi anni, che ben altra trattazione meriterebbe, è rintracciabile nella raccolta di saggi pubblicata poco dopo la morte, avvenuta a Bologna il 27 agosto 1970, a cura di Alberto Alberti, che scrive:

Il peso e il significato che ha avuto la presenza di Bruno Ciari nel panorama pedagogico e di politica scolastica degli ultimi 15 anni in Italia probabilmente non emergeranno da queste pagine con tutto il rilievo che meritano, anche se in misura più o meno completa, più o meno convincente, non si potrà fare a meno di parlarne per via di quella coerenza ineliminabile che esiste tra ciò che uno è e ciò che scrive quando si ha una personalità armonica e ben costruita come l'ebbe appunto Ciari (Alberti, 1972, p. 9).

Il saggio di Alberti è fondamentale per capire a pieno la figura di Ciari, nel suo voler restituire allo stesso tempo da un lato l'impegno di una vita del maestro di Certaldo, dall'altro il tentativo di un primo bilancio verso ciò che è «andato storto» in questa storia.

Alberti si chiede se sia lecito definire la produzione di Ciari un «sistema», se ci sia in Ciari una concezione pedagogica chiara e distinta, definita nei suoi presupposti teorici e separata da quella di altri pensatori dello stesso versante marxista (Alberti, 1972, p. 13). Certo è, continua Alberti, che la vita e l'opera di Ciari rappresentano un inciampo fastidioso per chi concepisce la relazione fra ideologia e educazione come un fatto meccanico, puramente ideologico, calato dall'alto. Ciari, infatti, mostra che

l'equivoco in cui si muove la dottrina pedagogica a livello universitario (anche quella «di sinistra») non è piccolo né casuale. Il distacco dalla base operativa è il prezzo (altissimo) che pagano le «coscienze inquiete» per avere uno spazio di lavoro. La zona isolante e refrattaria che si trovano tutt'intorno fa sì che l'effetto di formulazioni teoriche anche ardite, quando non viene circoscritto nel chiuso di un'aula o nelle pagine di un libro a scarsa circolazione, si stemperi in mille mediazioni, riduzioni e scadimenti e giunga alla base privo ormai di quella carica rivoluzionaria che poteva avere in partenza. Per modo che il sistema ha tempo e modo di riassorbire ogni spinta. Una sorte di destino comune unisce così i pedagogisti del rinnovamento a quelli della conservazione (Alberti, 1972, p. 15).

Un dato, questo, che si riverbera in modo particolare nelle accuse di riformismo fatte a chi, ieri come oggi, crede che non ci si possa nascondere dietro il concetto di «crisi» per rimanere immobili nell'azione quotidiana.

Come ha scritto Aldo Visalberghi, riferendosi proprio a Bruno Ciari:

Egli non ci ha mai detto: in queste condizioni è impossibile fare una scuola decente, mutatele, e vi mostreremo di cosa siamo capaci (che è un po' il discorso del pedagogismo da salotto). Egli ha detto: ecco la scuola che si può fare e che faccio. Per generalizzarla e per migliorarla ulteriormente ci sarebbe da realizzare queste altre condizioni, in fatto di mutamenti di strutture, di programmi, di preparazione e aggiornamento degli insegnanti, di gestione e di edilizia scolastica (Visalberghi, 1982).

Come ha notato Tina Tomasi non esiste, dunque, un Ciari del metodo che si ispira a Dewey e un Ciari pienamente marxista degli ultimi anni. La lezione di Dewey è stata pienamente acquisita, Ciari è andato oltre occupandosi della società oltretutto della scuola, perché le due cose non possono non marciare insieme (Tomasi, 1980).

A dieci anni dalla morte di Bruno Ciari, «Riforma della scuola» dedica al maestro di Certaldo un numero monografico che lo affianca a Gianni Rodari e Dina Bertoni Jovine, da poco scomparsi. In quell'occasione Idana Pescioli, maestra e pedagoga, scrive una lettera a Lucio Lombardo Radice (conservata nell'archivio dell'Istituto Gramsci), nella quale si complimenta del bel numero, sottolineando il rischio che il lavoro di figure come quelle di Ciari Rodari e Bertoni Jovine venga presto dimenticato nei corsi di formazione degli insegnanti nelle facoltà di pedagogia. Scrive che:

La pedagogia universitaria di rado attenta ai problemi pedagogici didattici della scuola di tutti. Di fatto, quell'Università che chiamò Dina nell'accademia solo all'ultimo momento [...] di fatto anche oggi respinge chi tenta di dare corpo alle innovazioni uscendo dal fumo delle parole, scrivendo anche in modo semplice e accessibile di pratica quotidiana [...], con l'obiettivo ben chiaro di contribuire a cambiare la scuola di base, la scuola di tutti, ogni giorno (Pescioli, 1980).

Insomma, conclude, si dà uno scarso credito accademico e intellettuale a chi si occupa, soprattutto, della scuola di base come scuola formativa di tutti i cittadini e a chi, in accademia, mette nella bibliografia dei seminari libri di Dina Bertoni Jovine, Bruno Ciari e Gianni Rodari.

Un monito che anche oggi dobbiamo tenere presente.

Conclusioni

Seguire il percorso di maestro e di intellettuale di Bruno Ciari, la ricchezza delle sue riflessioni, l'originalità delle sue sperimentazioni fa tornare alla mente quello che scrive ancora una volta Fiorenzo Alfieri, secondo il quale «è impressionante constatare quanto Bruno sia stato capace di precorrere i tempi. È pure vero che i precursori sono spesso creati dai successori» (Alfieri, 1992, p. 77). Infatti, continua Alfieri, sarebbe possibile e persino auspicabile cancellare venti anni di discussioni e tornare a Ciari, porgli le domande dell'attualità.

Inutile nascondere, mi sono convinto che sia in atto un grande ritorno ad alcune folgoranti intuizioni di Ciari e del suo ambiente professionale, come per fare un esempio tutt'altro che casuale c'è un ritorno a un livello di pensiero più generale, ai grandi «marginali del Novecento» come John Dewey e Ludwig Wittgenstein (Alfieri, 1992, p. 77).

La potenzialità liberatrice e democratica insita nelle tecniche didattiche, unita all'idea di scuola e di maestro che ha Ciari, torna oggi particolarmente utile a chi crede che l'inclusione passi attraverso la partecipazione e, quindi, la democrazia.

La domanda che Ciari pone, ieri come oggi, è la stessa che solleva Alberto Alberti poco dopo la morte dell'amico: la prassi è rivoluzionaria? L'istituzione può essere liberatrice? Oggi, a cinquant'anni dalla morte di Bruno Ciari, come rispondiamo a queste domande?

Bibliografia

- Alberti A. (1972), *Introduzione*. In B. Ciari, *La Grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti.
- Alfieri F. (1992), *Bruno Ciari maestro*. In E. Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Banfi A. (1950), *L'uomo copernicano*, Milano, Mondadori.
- Banfi A. (1951), *Ripensando a Dewey*. In R. Cantoni (a cura di), *Filosofi contemporanei*, Milano-Firenze, Parenti, pp. 351-360.
- Bellatalla L. (1991), *La pedagogia dei maestri nel secondo dopoguerra*, «Ricerche pedagogiche», nn. 100-101, pp. 31-38.
- Bellatalla L. (a cura di) (1999), 1968-1998. *Ciari e Freinet. Un bilancio tra passato e futuro*, Parma, Parma, Ricerche pedagogiche.
- Bellatalla L. (2016), *Ricezione di John Dewey in Europa e in America*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 2.
- Bertoni Jovine D. (1957), *Spunti di pedagogia socialista*, «Riforma della scuola», n. 12, pp. 3-8.
- Betti C. (2022), *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivista internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 2, pp. 145-168.
- Bonomi G. e Righi O. (1982), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, Bologna, il Mulino.
- Borghesi L. (1951), *Educazione e libertà nel pensiero di John Dewey*, «Scuola e città», n. 3.
- Cambi F. (1982), *La «scuola di Firenze»*, Napoli, Liguori.
- Catarsi E. (a cura di) (1992), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Catarsi E. e Spini A. (a cura di) (1982), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, Firenze, La Nuova Italia.
- Chiosso G. (1973), *Le «mediazioni» di Bruno Ciari*, «Pedagogia e vita», n. 1, pp. 21-34.
- Ciari B. (1955), *Tecniche e valori*, «Cooperazione educativa», vol. 2, p. 6.
- Ciari B. (1960), *Per la liberazione del fanciullo*, «Cooperazione educativa», n. 6, pp. 3-5.
- Ciari B. (1962), *Non è possibile separare una nozione dal metodo per acquisirla*, «Riforma della scuola», nn. 6-7.
- Ciari B. (1975), *I modi dell'insegnare*, Roma, Editori Riuniti.
- Covato C. (1981), *Pedagogia e politica nell'attività teorico-pratica di Bruno Ciari*, «Studi di storia dell'educazione», n. 2.
- Cronin A.J. (1966), *E le stelle stanno a guardare*, Milano, Bompiani.
- De Bartolomeis F. (1953), *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Bartolomeis F. (1967), *Fra idealismo e attivismo*. In Ernesto Codignola in *50 anni di battaglie educative*, «Scuola e città», vol. 18, nn. 4-5.
- Freinet C. (1950), *Le mie tecniche*, «Scuola e città», vol. 1, p. 17.
- Garin E. (1987), *Gramsci e il problema degli intellettuali*. In *Intellettuali italiani del XX secolo*, Roma, Editori Riuniti.
- Gerundino Ros A. (1962), *Metodi e fine dell'educazione*, «Riforma della scuola», n. 1, p. 9.
- Gramsci A. (1965), *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi.
- Laporta R. (1962), *Pericoli del Dogmatismo*, «Riforma della scuola», n. 1, pp. 3-5.
- Lodi M. (1963), *C'è speranza se questo accade al Vho*, Roma, Edizioni Avanti.

- Manacorda A. (1962), *Dogmatismo dinamico nel pensiero di Gramsci*, «Riforma della scuola», n. 4.
- Martinez D. (2014), *Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione*, «Studi sulla Formazione», vol. 17, n. 1.
- Pettini A. (1961), *Come insegnare e che cosa insegnare*, «Riforma della scuola», n. 11.
- Pettini A. (1973), *Célestin Freinet e le sue tecniche*, Firenze, La Nuova Italia.
- Picot A. e Pettini A. (1960), *Esplorazione di ambiente*, «Cooperazione educativa», n. 1.
- Rodari G. (1971), *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*. In *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, Atti del Convegno su Bruno Ciari, Certaldo, 5 febbraio-18 marzo 1971, a cura del Centro Studi e Iniziative Bruno Ciari, pp. 11-28.
- Rodari G. (1976), *Dalla parte del bambino*, «Il Giornale dei Genitori», n. 7.
- Santoni Rugiu A. (a cura di) (1965), *Testimonianze e ricordi*, «Scuola e Città», n. 11.
- Striano M. e Cambi F. (2010), *John Dewey in Italia: la ricezione ripresa pedagogica letture pedagogiche*, Napoli, Liguori.
- Tamagnini G. (1965), *Didattica operativa: le tecniche Freinet in Italia*, «Cooperazione educativa», nn. 7-8, pp. 15-34.
- Tomasi T. (1980), *L'attivismo di Bruno Ciari*, «Cooperazione educativa», nn. 11-12, pp. 8-14.
- Urbani E. (1957), *Scuola e pedagogia nel pensiero di Antonio Gramsci*, «Riforma della scuola», nn. 6-7.
- Visalberghi, A. (1982), *Il contributo di Bruno Ciari per il rinnovamento del sistema scolastico*. In E. Catarsi e A. Spini (a cura di), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, Firenze, La Nuova Italia.

Il progetto CONFIDE dell'Associazione Italiana Sindrome dell'X fragile

*Uno studio people voice per esplorare il punto di
vista dei partecipanti e delle loro famiglie*

Valentina Paola Cesarano¹

Sommario

Il presente contributo mira a esplorare l'esperienza vissuta dai partecipanti e dalle loro famiglie nell'ambito del progetto CONFIDE, che rientra nel programma Erasmus Plus. Il progetto *Create Opportunities and Fighting Disability for Europe* nasce per dimostrare come l'inclusione lavorativa dei ragazzi con Sindrome dell'X fragile, e in generale con una condizione di disabilità, non solo sia possibile, ma anche utile per favorire, da parte di questi ultimi, l'acquisizione di maggiore autonomia, e a livello sociale, per abbattere il muro di pregiudizio nei confronti di questa condizione di disabilità. Si è scelto di realizzare una serie di interviste semistrutturate per promuovere la narrazione delle esperienze vissute dai partecipanti e dalle loro famiglie. Il corpus delle interviste è stato sottoposto a *content analysis* (Krippendorff, 2013), avendo come cornice teorica e metodologica di riferimento la *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 1967), avvalendosi dell'ausilio del software NVivo (Richards, 1999). Il processo di analisi ha portato alla formulazione della *core category* rappresentata dal «progetto di vita teso all'adulità».

Parole chiave

Progetto di vita, Adulità, Inclusione lavorativa, Associazionismo, Trasformazione.

¹ Università degli Studi di Napoli Federico II, Dipartimento di Studi Umanistici.

The CONFIDE project by the Italian Fragile X Syndrome Association

A people's voice study to explore the points of view of the participants and their families

Valentina Paola Cesarano¹

Abstract

This contribution aims to explore the experiences of the participants and their families in the CONFIDE project, which is part of the Erasmus Plus programme. The project (*Creating Opportunities and Fighting Disability for Europe*) was created to demonstrate how the employment inclusion of young people with Fragile X Syndrome, and in general with a condition of disability, is not only possible, but also useful in encouraging, on the part of the latter, the acquisition of greater autonomy, and at a social level, the breaking down of the hidden wall of prejudice towards this condition of disability. It was decided that a series of semi-structured interviews to promote the narration of what the participants and their families experienced be carried out. The corpus of interviews was subjected to content analysis (Krippendorff, 2013), using grounded theory (Glaser & Strauss, 1967) as a theoretical and methodological frame of reference with the help of the software NVivo (Richards, 1999). The process of analysis led to the formulation of the core category represented by the «Life Project Aimed at Adulthood».

Keywords

Life project, Adulthood, Work inclusion, Associations, Transformation.

¹ University of Naples Federico II, Department of Humanistic Studies.

Nome dell'associazione	Associazione Italiana Sindrome X fragile
Aree di intervento	Promozione dei diritti delle persone con fragilità, attraverso azioni di empowerment delle persone e del contesto sociale di appartenenza
Anno di fondazione	1993
Sedi	Via Mario Donati 16, Milano
Contatti	info@xfragile.net

Il funzionamento delle persone che vivono la Sindrome dell'X fragile: quali peculiarità

La Sindrome dell'X fragile è una condizione genetica ereditaria: si trasmette, cioè, dai genitori ai figli. È definita come la più comune forma di disabilità intellettiva di tipo ereditario ed è inclusa dal 2001 nell'elenco delle malattie rare stilato dal Ministero della salute, ma è relativamente frequente: colpisce prevalentemente i maschi (circa 1 caso su 4.000), sebbene possa manifestarsi anche nelle femmine (circa 1 caso su 6.000). È dovuta alla mutazione completa di un particolare gene — il gene FMR1 (*Fragile X Mental Retardation 1*) — posizionato sul braccio lungo del cromosoma X, che presenta una rottura (il «sito fragile» FRAXA).

Nei maschi i sintomi sono solitamente più gravi, in quanto gli individui di sesso maschile presentano un solo cromosoma X; nelle femmine, che ne possiedono due copie, il difetto genetico risulta almeno in parte «compensato» e i segni della condizione sono di solito attenuati o assenti. Esistono poi individui, sia maschi sia femmine, detti «portatori», che non hanno i segni della sindrome ma che possono trasmetterla ai figli.

La Sindrome dell'X fragile è, dopo la Sindrome di Down, la causa più frequente di disabilità intellettiva con origine genetica. Questa condizione di disabilità può manifestarsi con diversi gradi di gravità, dalla lieve difficoltà di apprendimento ai casi di ritardo marcato nello sviluppo intellettivo; in generale, però, nei maschi è di grado medio, mentre circa un terzo delle femmine portatrici della mutazione presenta difficoltà di apprendimento o un leggero ritardo.

I bambini che vivono questa condizione hanno difficoltà a rispondere efficacemente agli stimoli sensoriali, a organizzare e processare le informazioni e a esprimersi con un linguaggio comprensibile. Il ritardo nello sviluppo del linguaggio (che inizia intorno ai 2-3 anni), così come la sua tendenza a essere ripetitivo, è infatti una caratteristica piuttosto comune tra i bambini con la Sindrome dell'X fragile.

La disabilità intellettiva si accompagna spesso a caratteristiche peculiari: le più frequenti sono l'iperattività, il deficit di attenzione, l'impulsività, l'ansietà, la tendenza a evitare il contatto visivo diretto con gli interlocutori, l'apparente timidezza che contrasta con l'interesse che i bambini dimostrano per le relazioni sociali. La loro difficoltà a elaborare e a gestire gli stimoli sensoriali esterni li rende ipersensibili nei confronti dei suoni e delle luci forti, ma anche del contatto fisico con gli altri: possono quindi essere infastiditi dall'essere toccati e dal trovarsi in mezzo alla gente e, in generale, non amano variare la propria routine.

Tra le femmine, le caratteristiche comportamentali più diffuse sono la timidezza e l'ansietà, mentre le manifestazioni più gravi sono rare. Queste caratteristiche, comunque, non impediscono alla maggior parte dei bambini con la Sindrome dell'X fragile di frequentare la scuola e di socializzare e, in seguito, non precludono il loro eventuale inserimento nel mondo del lavoro. È importante ricordare, però, che le persone che vivono la condizione dell'X fragile possono presentare anche solo alcune di queste caratteristiche (Daghini e Triscioglio, 2014).

L'Associazione Italiana Sindrome X fragile: il progetto Erasmus CONFIDE

Nel 2023 l'Associazione Italiana Sindrome X fragile compirà 30 anni e, come più volte evidenziato dalla presidente Alessia Brunetti, emerge la necessità di avviare un dialogo non solo sulla condizione che oggi conosciamo come Sindrome dell'X fragile, ma anche su questioni più generali che riguardano la necessità di pensare il sostegno educativo per le persone con una diagnosi in termini di sfida.

Lo scopo principale dal punto di vista dell'Associazione Italiana Sindrome X fragile è quello di sostenere il percorso esistenziale delle persone con Sindrome dell'X fragile verso la piena attuazione del diritto alla vita indipendente di cui all'art. 19 della *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. L'Associazione Italiana Sindrome X fragile promuove un atteggiamento di sfida alla diagnosi attraverso la costruzione del valore aggiunto auspicato da Andrea Canevaro, che è stato membro del comitato scientifico dell'Associazione:

Vorremmo che gli adulti fossero capaci di assumersi la responsabilità di affidare a chi cresce compiti, mettendo in movimento una dinamica che favorisca non l'imposizione, ma la scelta, non la spavalderia dell'azzardo, ma l'avventura del progetto sostenibile. Naturalmente l'ambizione è costituire un valore aggiunto: esaminare una realtà, leggerla, scoprendo che può permettere una maggiore intenzionalità; quindi, una maggiore capacità di efficacia e di riproducibilità di esperienze che a volte sono straordinariamente belle ed efficaci ma vengono proposte agli altri come eccezionali. Togliercle dall'eccezionalità, consentendo anche un'elaborazione concettuale: questa è l'ambizione che una ricerca può avere, ed è anche un suo dovere.

Uno studioso importante che ho già ricordato, Antoine de la Garanderie, sostiene che la motivazione non è un fatto solitario, ma esige una vita di relazione e che gli educatori dovrebbero essere motivati dalla loro ignoranza (Canevaro, 2017, p. 73).

Sulla scorta di ciò l'Associazione Italiana Sindrome x fragile ha realizzato il progetto CONFIDE nell'ambito del programma Erasmus Plus — Ambito VET. Il progetto CONFIDE (*Create Opportunities and Fighting Disability for Europe*) nasce per dimostrare come l'inclusione lavorativa dei ragazzi con Sindrome dell'X fragile, e in generale con una condizione di disabilità, non solo sia possibile, ma anche utile per favorire, da parte di questi ultimi, l'acquisizione di maggiore autonomia e, a livello sociale, per abbattere il muro di pregiudizio spesso presente nei confronti di questa condizione di disabilità.

Il progetto ha cercato di conseguire i seguenti obiettivi:

- permettere la mobilità di 24 neodiplomati con Sindrome dell'x fragile e condizioni correlate affinché potessero mettere in pratica le nozioni apprese durante il percorso scolastico e acquisire autonomia e sicurezza nelle relazioni interpersonali;
- fare acquisire ai partecipanti uno spazio e una dimensione di vita che restituissero loro l'essere adulti pur nel rispetto dei bisogni particolari;
- sostenere il soggetto con fragilità nel percepirsi come portatore non solo di bisogni, ma anche di risorse per sé e per gli altri;
- contrastare il rischio di emarginazione sociale a cui i 24 partecipanti avrebbero potuto essere esposti, se non fossero stati inseriti tempestivamente in un percorso di tirocinio o lavoro al termine del percorso scolastico;
- migliorare la capacità del personale educativo di supportare le realtà imprenditoriali nell'accoglienza in azienda di soggetti con Sindrome dell'X fragile, anche elaborando un elenco di casi studio e di esempi di *best practices*;
- accrescere e diffondere le competenze indispensabili per favorire il percorso di crescita individuale dei soggetti con disabilità nei processi d'inclusione e di sviluppo del loro inserimento sociale e lavorativo;
- promuovere la conoscenza in Europa della Sindrome dell'X fragile;
- contribuire ad abbattere il pregiudizio nei confronti dei neodiplomati con disabilità, in modo da accrescere il numero di aziende disponibili a ospitare in tirocinio i *learners*.

Il progetto ha previsto l'erogazione di diverse borse di studio a giovani diplomati in uno dei seguenti indirizzi: Enogastronomia (specializzazioni in «Enogastronomia», «Sala e Vendita» e «Accoglienza turistica»); Turismo; Amministrazione Finanza e marketing; Liceo linguistico.

Le mansioni a cui i tirocinanti sono stati destinati in base all'indirizzo scolastico di provenienza sono state, infatti, le seguenti: cameriere, cuoco, addetto alla

reception. Il progetto, dunque, ha consentito — e sta consentendo — a 11 giovani con Sindrome dell'X fragile di effettuare un'esperienza di lavoro nel settore turistico/della ristorazione a Malta. Pur potendo scegliere la sistemazione negli hotel in cui avrebbero lavorato, d'intesa con le persone interessate, è stata adottata la soluzione abitativa in appartamenti, che i tirocinanti hanno gestito in autonomia.

Esplorare il punto di vista dei ragazzi e dei genitori: metodologia e analisi dei dati raccolti

Si è scelto di esplorare il punto di vista dei partecipanti e dei loro genitori a seguito dell'esperienza di partecipazione al progetto CONFIDE. Nello studio esplorativo sono stati coinvolti 5 ragazzi e una ragazza che hanno preso parte al progetto europeo negli anni 2019-2021, con partenze scaglionate fra ottobre 2020 e ottobre 2021. I ragazzi coinvolti hanno in media 20 anni e, al momento della partecipazione al progetto, frequentavano l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado.

Allo studio esplorativo hanno inoltre preso parte 5 mamme e un papà dei partecipanti al progetto CONFIDE. Si è scelto di realizzare delle interviste semistrutturate (Mantovani, 1998). Il corpus delle interviste, audioregistrate e poi sbobinate, è stato sottoposto a *content analysis* (Krippendorff, 2013), avendo come cornice teorica e metodologica di riferimento la *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 1967) e avvalendosi dell'ausilio del software NVivo (Richards, 1999), la cui stessa struttura è stata concepita per facilitare la gestione e l'esplorazione dei materiali senza sacrificare i dettagli e le sfumature dei documenti originali e, soprattutto, il valore aggiunto del ricercatore.

La funzione di indicizzazione non si realizza come un'operazione puramente meccanica, né come dispositivo neutro, ma rappresenta uno spazio concettuale in cui il ricercatore tesse reti di significati, idee, teorie, stabilisce legami, aggiunge commenti, costruisce categorie. In altri termini, si stabiliscono dei nodi. Allo stesso modo, la procedura di codifica non è assimilata a un semplice compito di etichettamento del testo, ma è un processo di teorizzazione e la stessa categorizzazione ha lo scopo di scoprire e organizzare le idee e i temi, di creare collegamenti tra idee e dati.

Il software NVivo aiuta a gestire e a sintetizzare le idee, offre una gamma di strumenti per perseguire nuove comprensioni e teorie circa i dati e per costruire e controllare le risposte agli interrogativi di ricerca (Pacífico e Coppola, 2010). La scelta di utilizzare NVivo ha permesso di sistematizzare e di categorizzare il materiale raccolto, avendo come riferimento teorico la *Grounded Theory* al fine di costruire categorie analitiche a partire dai dati, rispettando il fenomeno studiato, seguendo le indicazioni che da esso provengono.

Nel 1967 Barney Glaser e Anselm Strauss pubblicarono il volume *The Discovery of Grounded Theory*, che conteneva la prima formulazione di un metodo innovativo per la ricerca qualitativa. Nell'introduzione di quel testo era contenuta una sintetica definizione di questo approccio: «La Grounded Theory è un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare (sistematicamente) una teoria fondata sui dati» (Glaser e Strauss, 1967, p. 8).

Il lavoro di analisi si è dunque articolato nelle seguenti fasi:

1. Mettere a punto le categorie: le categorie prendono forma e soprattutto un nome, non solo come titolo ma come definizione estesa che le renda esplicitamente comprensibili.
2. Collegare le categorie: le categorie prodotte emergono insieme alle relazioni che le collegano; occorre tematizzare il tipo di relazione.
3. Sviluppare le categorie sulla base delle proprietà e dimensioni di ciascuna; è necessario porre le categorie in relazione gerarchica individuando specifiche macrocategorie.
4. Individuare la *core category*: la categoria centrale che rappresenta il concetto organizzatore principale di un'area di ricerca che può essere individuato induttivamente, procedendo nel lavoro di gerarchizzazione delle categorie emerse dai dati.
5. Integrare e delimitare la teoria, delimitando l'ambito di validità della teoria e focalizzare la domanda di ricerca (Glaser e Strauss, 1967).

Attraverso le funzioni di categorizzazione del materiale raccolto previste da Nvivo si è giunti a formulare una serie di set, ossia di macrocategorie così enucleate:

- Aspettative dei genitori sul futuro
- Aspettative dei partecipanti sul futuro
- Aspettative e motivazioni dei genitori prima della partenza
- Attività lavorative svolte a seguito del progetto Erasmus
- Attività svolte a Malta durante la giornata
- Competenze acquisite durante l'esperienza a Malta
- Difficoltà vissute dai genitori durante l'esperienza dei figli a Malta
- Difficoltà vissute dai ragazzi durante l'esperienza a Malta
- Difficoltà vissute dai ragazzi a seguito dell'esperienza a Malta
- Punti di forza dell'esperienza a Malta secondo i genitori
- Punti di forza dell'esperienza a Malta secondo i ragazzi.

Le macrocategorie

La macrocategoria *Aspettative dei genitori sul futuro* (tabella 1) si riferisce a ciò che i genitori dei partecipanti al progetto Erasmus si aspettano per il futuro in

termini di possibilità di declinare la medesima esperienza lavorativa vissuta a Malta anche in Italia, «per tutti i ragazzi come se fossero dei master operativi», ossia dei percorsi di apprendistato lavorativo che forniscono la possibilità di apprendere una serie di competenze propedeutiche all'inserimento nel mondo del lavoro, nell'ambito del quale la dimensione del «fare reale» sia centrale e accessibile a tutti.

Secondo i genitori il progetto Erasmus sperimentato dai propri figli dovrebbe divenire una buona pratica condivisa per «dare la possibilità ad altri giovani di effettuare la stessa esperienza».

Tabella 1

Aspettative dei genitori sul futuro
Creare delle opportunità formative anche in Italia per tutti i ragazzi come se fossero dei master operativi
Dare la possibilità ad altri giovani di effettuare la stessa esperienza

La macrocategoria *Aspettative dei partecipanti sul futuro* (tabella 2) raccoglie l'insieme dei desideri e delle aspettative dei partecipanti per il futuro. Questi desideri e aspettative investono la sfera lavorativa (ad esempio «poter lavorare tutti giorni», «avere la possibilità di dare il proprio contributo al lavoro» e «realizzare alcuni progetti lavorativi come l'apertura di un bar») oppure continuare esperienze formative già in atto (ad esempio «poter continuare a frequentare la scuola di formazione professionale»).

Tabella 2

Aspettative dei partecipanti sul futuro
Aprire un nuovo bar
Continuare a frequentare la scuola di formazione professionale
Dare il proprio contributo sul lavoro
Fare il barista
Poter lavorare tutti i giorni
Vivere da solo
Lavorare di più

Emergono inoltre desideri e aspettative riguardanti la sfera personale (ad esempio «sentire il forte desiderio di vivere da soli»).

Si tratta di avviare un processo verso l'acquisizione di autonomia e verso la possibilità di autodeterminarsi come individui e lavoratori, trasformando i desideri in realtà.

La maggior parte dei partecipanti ha inoltre raccontato la necessità di «lavorare di più» rispetto a quanto fatto sino a quel momento perché si sentivano capaci di gestire più ore di lavoro.

Alcuni partecipanti hanno raccontato di volersi cimentare in una specifica professione come, ad esempio, quella del barista essendosi già messi alla prova in tale ruolo proprio grazie al progetto Erasmus.

La macrocategoria *Aspettative e motivazioni dei genitori prima della partenza* (tabella 3) si riferisce ai motivi che hanno spinto le famiglie dei partecipanti a aderire al progetto e alle loro aspettative in merito alle esperienze che i propri figli avrebbero vissuto nel corso del progetto Erasmus.

Le aspettative dei genitori si focalizzano sulla dimensione dell'autostima: vi è il desiderio che i propri figli «accrescano» questo vissuto di sé, unitamente alla capacità di «adattarsi al nuovo ambiente» di Malta, contraddistinto da un nuovo contesto lavorativo e quotidiano, caratterizzato da una nuova casa, nuove persone e nuovi operatori che hanno accompagnato i ragazzi in questa «nuova avventura», con l'aspettativa ulteriore di «un aumento delle autonomie personali attraverso il confronto con un contesto diverso» da quello della propria quotidianità.

Tutto ciò, secondo i genitori, sarebbe stato funzionale a promuovere sentimenti di stima di sé e a mettere alla prova le capacità di adattamento dei propri figli, a fronte dell'assenza di progettualità e opportunità per promuovere l'inclusione lavorativa dei propri figli nel contesto italiano.

I genitori raccontano anche quanto sia stata rilevante l'opportunità di confrontarsi con altre famiglie all'interno della realtà associativa prima della scelta di aderire al progetto e anche nell'arco dell'esperienza. Osservare e «confrontare la presenza di prospettive lavorative e universitarie degli altri compagni di classe con l'assenza di prospettive» riguardanti il futuro lavorativo dei propri figli e «ricevere risposte negative da parte di assistenti sociali e altri operatori sulle loro attitudini al lavoro» hanno rappresentato importanti motivazioni per aderire al progetto, unitamente alla consapevolezza di «conoscere bene il mondo del lavoro, che in molti casi non è poi così inclusivo ma piuttosto discriminante nei confronti della diversità».

Per i genitori è stato altrettanto importante sentire «l'entusiasmo che ha accompagnato l'opportunità di partecipare al progetto» da parte dei propri figli riconoscendo, alla base di tale esperienza, «una progettualità idonea» che potesse consentire di «esplorare la capacità di lavorare tutti i giorni» dei propri figli e di «esplorare le competenze connesse all'autonomia», dando la possibilità ai propri figli di «essere operativi» lontano dai propri genitori, vivendo questa

lontananza a fronte di vissuti emotivi dei propri figli connotati dal «sentirsi diversi dagli altri» e «avere voglia di normalità», che implica la necessità di creare le condizioni affinché i propri figli possano cimentarsi nel mondo del lavoro «come tutti gli altri».

Tabella 3

Aspettative e motivazioni dei genitori prima della partenza
Accrescere la propria autostima
Adattarsi al nuovo ambiente
Assenza di progettualità
Aumento delle autonomie personali
Presenza di scarse opportunità
Confrontarsi con un contesto diverso
Confrontarsi con altre famiglie
Confronto tra la presenza di prospettive lavorative e universitarie degli altri compagni di classe e l'assenza di prospettive per il proprio figlio
Conoscere bene il mondo del lavoro, che non è poi così inclusivo
Entusiasmo
Esplorare la capacità di lavorare tutti i giorni
Esplorare le competenze connesse all'autonomia
Fiducia nei confronti dell'associazione
Progettualità idonea
Motivazione a partecipare
Occasione di essere uguali ai ragazzi della propria età
Opportunità per sperimentare la propria autonomia
Rendere i figli autonomi lontano dai genitori
Risposte negative da parte di assistenti sociali e altri operatori sulle attitudini al lavoro
Saper affrontare nuove esperienze lontano dalla famiglia
Sentirsi diversi dagli altri
Voglia di normalità

La macrocategoria *Attività lavorative svolte a seguito del progetto Erasmus* (tabella 4) si riferisce alle esperienze lavorative e di formazione raccontate dai partecipanti e svolte dopo l'esperienza del progetto Erasmus. La maggior parte dei partecipanti hanno iniziato o continuato le loro attività di tirocinio e di formazione, già intraprese prima della partecipazione al progetto: «Ho cominciato a lavorare nella pinacoteca di Jesi», «Finora A. ha continuato il tirocinio nel laboratorio di cucina della Caritas, dove già lavorava». Nessuno dei partecipanti svolgeva o aveva svolto in passato un'esperienza professionale al di fuori del tirocinio. Tuttavia, una delle partecipanti ha scelto, a seguito dell'esperienza del progetto, di iscriversi all'Università: «Dopo il mio rientro da Roma ho iniziato a frequentare l'Università».

Tabella 4

Attività lavorative svolte a seguito del progetto Erasmus
Continuare a frequentare la scuola di formazione professionale
Portare avanti il progetto di lavoro iniziato a febbraio
Continuare il tirocinio nel laboratorio di cucina della Caritas
Frequentazione di una scuola di formazione
Iscrizione all'Università
Lavoro al comune tramite tirocinio inclusione sociale
Lavoro presso un orto
Tirocinio in un negozio di animali
Tirocinio in un panificio

La macrocategoria *Attività svolte a Malta durante la giornata* (tabella 5) si riferisce alle attività in cui i partecipanti sono stati impegnati durante l'esperienza del progetto Erasmus. Tali attività hanno riguardato sia la dimensione lavorativa che la dimensione del tempo libero. La giornata dei partecipanti era scandita dall'andare al lavoro al mattino e dal fatto di essere operativi per circa 5-6 ore al giorno. L'esperienza lavorativa si è svolta nello specifico in un bar e, tra le varie mansioni, vi erano «la pulizia del bar e il compito di servire ai tavoli». I partecipanti raccontano di come le giornate di lavoro fossero intervallate da momenti di esplorazione della città di Malta attraverso delle escursioni pomeridiane caratterizzate dal fatto di uscire tutti insieme: «Nel pomeriggio andavamo in giro per Malta con degli educatori. Uscivamo tutti insieme», «Dopo il lavoro andavo a visitare la Valletta».

Tabella 5

Attività svolte a Malta durante la giornata
Andare al lavoro
Fare escursioni pomeridiane
Lavorare al mattino nel bar
Svolgere lavori di pulizia del bar
Uscire tutti insieme
Servire ai tavoli

La macrocategoria *Competenze acquisite durante l'esperienza a Malta* (tabella 6) riguarda l'insieme delle competenze che i partecipanti e i loro genitori raccontano di avere acquisito grazie all'esperienza vissuta a Malta. I partecipanti riportano una serie di competenze che sembrano rientrare nell'ambito delle *life skills*, coinvolgendo l'area emotiva, quella cognitiva e quella relazionale: «Ho imparato ad ascoltare gli altri quando mi vengono dette delle cose importanti», «Adesso sento di avere più fiducia in me e nei nuovi compagni di viaggio conosciuti a Malta», «Mettendomi alla prova ho capito quali sono le mie abilità».

L'esperienza a Malta ha permesso di imparare a gestire la quotidianità in modo autonomo: «Lì ero costretto a dover pensare a fare tutto da solo», «Ho imparato a fare le faccende domestiche», «Sono diventato capace di fare la spesa da solo». Altre competenze individuate dai partecipanti appaiono invece strettamente connesse alle *soft skills* in termini di capacità di adattamento, abilità di mantenere il focus sugli obiettivi, saper rispettare le regole connesse al lavoro: «Mi sono concentrato molto e ho imparato cosa significa l'impegno di portare a termine qualsiasi attività», «Una delle regole che ho imparato a rispettare è essere puntuale al lavoro», «A Malta era tutto nuovo: una casa nuova, persone nuove, lavorare e pian piano F. si è adattato con successo a tutte queste novità».

Tra le competenze acquisite emerge anche la capacità di «prendere le distanze dai genitori e dalla propria casa» imparando a occuparsi solo di se stesso mediante la mobilitazione di competenze acquisite in altri contesti: «Mio figlio è riuscito a gestire la nostra mancanza e la lontananza da casa ed è una cosa che non mi aspettavo», «C'erano tante cose che prima non facevo da solo, non ero abituato, poi a Malta ho imparato a occuparmi da solo di mangiare, organizzare le mie cose», «Le esperienze pregresse di tirocinio lo hanno aiutato ad arrivare a Malta già con delle competenze che poi lo hanno supportato nel gestire da solo l'esperienza lavorativa e personale». Di fronte alle sfide quotidiane alcuni dei

partecipanti raccontano di avere scoperto «di avere il coraggio di andare avanti nonostante le difficoltà».

Tabella 6

Competenze acquisite durante l'esperienza a Malta
Ascoltare gli altri.
Aver fiducia in sé e nei nuovi compagni di viaggio
Capacità di gestire i ritmi lavorativi
Consapevolezza delle proprie abilità
Dover pensare a fare tutto da solo
Essere puntuale al lavoro
Senso del dovere
Imparare a fare cose nuove
Imparare a fare la spesa
Imparare a svolgere le faccende domestiche
Imparare a prendere i mezzi pubblici
Manifestare impegno nel portare a termine qualsiasi attività
Mobilizzazione delle competenze acquisite in altri contesti
Occuparsi da solo di se stesso
Manifestare maggiore disponibilità ad affrontare cose nuove
Prendere distanza dai genitori e dalla casa
Rafforzare l'autonomia
Rispettare gli orari
Rispettare gli orari, rispettare gli impegni presi
Rispettare le consegne
Saper affrontare nuove esperienze lontano dalla famiglia
Saper gestire la lontananza da casa
Sapersi destreggiare da soli nelle cose della vita quotidiana
Scoprire di avere il coraggio di andare avanti nonostante le difficoltà
Vivere da soli con un nuovo operatore

La macrocategoria *Difficoltà vissute dai genitori durante l'esperienza dei figli a Malta* (tabella 7) va a esemplificare i momenti emotivamente critici vissuti dai genitori dei partecipanti al progetto Erasmus. Tali difficoltà hanno riguardato la complessa gestione dell'assenza momentanea dei propri figli, laddove per la maggior parte delle famiglie si trattava della prima volta in cui veniva sperimentata la lontananza: «Malta non è stata solo un mese senza Davide, che praticamente era una cosa grossa per noi... era la prima volta che sperimentavamo la lontananza da lui».

Le difficoltà vissute dai genitori vengono inoltre narrate in termini di preoccupazioni laddove il progetto Erasmus si è svolto nel periodo pandemico: «Siamo molto soddisfatti dell'esperienza che ha fatto M. a Malta, anche se il periodo in cui è partito era davvero particolare a causa della pandemia», «All'inizio eravamo preoccupati e ci chiedevamo come avrebbe gestito la lontananza da casa», «Era la prima volta sia per noi che per lui di distacco e ci chiedevamo se e come F. avrebbe vissuto la lontananza da casa in un momento così critico per la presenza del Covid». Le preoccupazioni e le difficoltà di tipo emotivo relative al distacco dai propri figli non hanno impedito a questi genitori di aderire al progetto Erasmus.

Tabella 7

Difficoltà vissute dai genitori durante l'esperienza dei figli a Malta
Vivere un mese senza il proprio figlio
Preoccupazioni legate al Covid
Gestione della lontananza da casa

La macrocategoria *Difficoltà vissute dai ragazzi durante l'esperienza a Malta* (tabella 8) si riferisce ai momenti critici vissuti dai partecipanti nella loro esperienza lavorativa e personale a Malta. Le difficoltà vissute dai partecipanti sono strettamente connesse al vivere per la prima volta alcune esperienze lavorative e quotidiane. Per quanto concerne le difficoltà lavorative esse vengono narrate in termini di difficoltà nell'abituarsi a una condizione lavorativa che implica la necessità di «lavorare molte ore» e dover svolgere mansioni mai sperimentate in precedenza, come ad esempio «portare i cappuccini». Le difficoltà sperimentate hanno riguardato anche l'esperienza stessa del viaggio e il fatto di «prendere l'aereo», in aggiunta alla complessità del periodo pandemico: «Avevamo paura del Covid e abbiamo cercato di stare attenti anche lì per non essere contagiati e di rispettare le regole». Le sfide quotidiane vissute inizialmente come difficoltà hanno riguardato in particolare l'area domestica: «Non è stato facile imparare a fare la spesa e a cucinare», «Per me è stato difficile imparare a usare lo straccio per pulire la casa», «All'inizio è stato complicato organizzare la casa e la spesa».

Tabella 8

Difficoltà vissute dai ragazzi durante l'esperienza a Malta
Fare le faccende domestiche
Lavorare molte ore
Portare i cappuccini
Prendere l'aereo
Organizzare le faccende quotidiane
Lavorare molto
Periodo complesso per la pandemia

La macrocategoria *Difficoltà vissute dai ragazzi a seguito dell'esperienza a Malta* (tabella 9) consente di focalizzare l'attenzione su alcune delle reazioni riportate sia dai partecipanti che dai loro genitori al rientro dall'esperienza all'estero. I genitori hanno sottolineato in particolare la difficoltà a adattarsi ai ritmi di lavoro precedenti considerati «più blandi» a seguito dell'esperienza lavorativa compiuta a Malta.

La maggior parte dei partecipanti e dei loro genitori hanno evidenziato come «si è sentita forte la mancanza di poter lavorare» e «degli amici con cui si è condivisa l'avventura a Malta». Il rientro in Italia ha dunque rappresentato un momento complesso di riadattamento ad abitudini che i partecipanti non hanno sentito essere più a misura delle loro nuove esigenze, scoperte grazie all'esperienza lavorativa e di vita vissuta grazie al progetto Erasmus.

Tabella 9

Difficoltà vissute dai ragazzi a seguito dell'esperienza a Malta
Difficoltà di riadattarsi a ritmi lavorativi più blandi
Sentire la mancanza di lavorare
Sentire la mancanza degli amici con cui si è condivisa l'esperienza

La macrocategoria *Punti di forza dell'esperienza a Malta secondo il punto di vista dei genitori* (figura 10) fa riferimento all'individuazione di una serie di elementi che, secondo il punto di vista dei genitori, hanno costituito dei punti di forza per i loro figli. L'organizzazione del progetto, che ha previsto «l'aiuto e il supporto di persone competenti durante tutta l'esperienza lavorativa a Malta», ha rappresentato secondo i genitori dei partecipanti «un banco di prova» che ha determinato «un vero e proprio cambiamento» in termini di acquisizione di competenze per l'autonomia e di consapevolezza delle proprie capacità da parte dei loro figli.

I genitori riconoscono nella «possibilità di confrontarsi con altri genitori della stessa regione» e, in generale, con altre famiglie, una rete di supporto e di condivisione che ha permesso loro di scegliere di far partecipare i propri figli e sentirsi accompagnati in questo percorso, condividendo vissuti e opinioni grazie e attraverso la realtà associativa.

Un altro elemento positivo dell'esperienza ha riguardato la possibilità di far sì che i propri figli potessero «confrontarsi e misurarsi con un contesto diverso» che permettesse loro di «uscire dalla comfort zone quotidiana», divenendo un'esperienza di crescita umana e professionale che ha consentito ai genitori stessi di avere uno sguardo nuovo, uno sguardo altro da posare sui loro figli, uno sguardo che permette di «credere di più nelle capacità del proprio figlio».

L'esperienza del progetto Erasmus viene percepita dai genitori come «importante per la vita» oltre che dal punto di vista lavorativo, un'esperienza innovativa che ha fornito ai partecipanti l'opportunità di cimentarsi nell'avventura di «gestire tutto da soli» e «di instaurare relazioni significative e durature» che continuano a esserci anche dopo l'esperienza dell'Erasmus.

I genitori evidenziano quanto sia stato importante per la crescita dei loro figli «lavorare con nuovi colleghi» e avere, mediante le attività lavorative svolte a Malta, «maggiore fiducia nelle proprie capacità e sicurezza». Avere la possibilità di svolgere un lavoro come tutti gli altri ragazzi e ragazze della stessa età dei propri figli ha rappresentato da un lato «un'occasione di normalità» e, dall'altro, «un'occasione per comprendere un sistema istituzionale e socio-sanitario differente».

I genitori hanno inoltre scoperto e riconosciuto l'importanza di altre figure educative nell'accompagnamento dei propri figli verso il proprio progetto di vita mediante il «rendersi consapevole della non necessità dell'accompagnamento da parte della famiglia». La lontananza da casa ha permesso di «rendere i propri figli operativi, più autonomi» e di «riconoscersi non indispensabili per la vita autonoma del proprio figlio».

La partecipazione al progetto Erasmus ha assunto le caratteristiche di «un viaggio nella vita adulta» che ha consentito ai partecipanti di «sperimentarsi in un ambiente protetto» costruito ad hoc dagli operatori e dagli educatori insieme all'associazione, permettendo tuttavia di «uscire da un mondo familiare e relazionale protetto».

Tabella 10

Punti di forza dell'esperienza a Malta secondo i genitori
Aiuto e supporto di persone competenti
Banco di prova
Cambiamento
Confrontarsi con altri genitori della stessa regione

Punti di forza dell'esperienza a Malta secondo i genitori
Confrontarsi con un contesto diverso
Confrontarsi con altre famiglie
Crederne di più nelle capacità del proprio figlio
Opportunità di crescita
Esperienza positiva dal punto di vista lavorativo
Esperienza importante per la vita
Gestire tutto da soli
Innovazione
Instaurare relazioni significative e durature
Lavorare con nuovi colleghi
Maggior fiducia nelle proprie capacità
Maggiore sicurezza di sé
Mettersi in gioco
Occasione di normalità
Occasione per comprendere un sistema istituzionale e socio-sanitario differente
Occasione per esplorare le abilità del proprio figlio
Opportunità dal punto di vista sociale
Opportunità per sperimentare la propria autonomia
Organizzazione e facilità dell'esperienza
Possibilità di essere accompagnati da altre figure educative
Possibilità di far vivere questa esperienza ad altri ragazzi
Opportunità per relazionarsi con persone nuove
Rendere i figli autonomi e operativi lontano dai genitori
Diventare consapevoli della non necessità dell'accompagnamento da parte della famiglia
Rendersi conto dell'autonomia del proprio figlio
Riconoscersi non indispensabili per la vita autonoma del proprio figlio
Sapere che i propri figli sono stati ben accolti dagli operatori e dalle persone di Malta
Sentirsi diversi dagli altri

Punti di forza dell'esperienza a Malta secondo i genitori

Sperimentarsi in un ambiente protetto
Opportunità di fare un viaggio nella vita adulta
Uscire da un mondo familiare e relazionale protetto

Come esemplificato dalla macrocategoria *Punti di forza dell'esperienza a Malta* (tabella 11), secondo il punto di vista dei ragazzi anche i partecipanti al progetto Erasmus hanno individuato una serie di elementi che hanno reso l'esperienza a Malta cruciale nel percorso di crescita e di autonomia personale. Dal punto di vista relazionale, i partecipanti raccontano che l'avventura a Malta ha permesso loro di «conoscere nuove persone» e di sentirsi compresi: «A Malta mi sono sentito capito sia dai nuovi amici che dagli operatori e anche dalle persone che vivevano a Malta».

Le nuove conoscenze si sono dispiegate in modo «facile» senza intoppi. Altrettanto semplice secondo i partecipanti è stato prendere i mezzi pubblici. Dal punto di vista lavorativo viene considerato un punto di forza il fatto di «lavorare a contatto con il pubblico» nel bar «La Bella Sicilia».

Per la maggior parte dei partecipanti l'esperienza a Malta è stata fondamentale come prima esperienza lavorativa ma anche come «prima esperienza di vacanza lontano dalla famiglia», che i partecipanti sono riusciti a gestire anche grazie al contatto telefonico con la famiglia stessa durante la realizzazione dell'esperienza stessa, sentendosi al contempo «liberi» e «supportati».

Tabella 11

Punti di forza dell'esperienza a Malta secondo i ragazzi

Opportunità di conoscere altri ragazzi
Possibilità di conoscere nuove persone
Possibilità di essere capiti
Facilità nel conoscere nuove persone
Facilità nel prendere i mezzi pubblici
Opportunità di lavorare a contatto con il pubblico
Possibilità di lavorare per la prima volta
Possibilità di fare una vacanza senza i genitori
Possibilità di telefonare alla propria famiglia
Occasione per vivere un'esperienza lontano dalla propria famiglia

Conclusioni

Attraverso l'analisi del materiale raccolto durante lo studio esplorativo connesso all'esperienza del progetto CONFIDE, è stato possibile individuare la core category, che è il concetto organizzatore principale che ha attraversato i discorsi e le riflessioni dei partecipanti.

Tale categoria dominante è rappresentata dal «Progetto di vita teso all'adulthood» reso possibile da un doppio sguardo: lo sguardo su di sé, di chi si scopre capace di gestire in modo autonomo la vita quotidiana e di poter lavorare, e lo sguardo dell'Altro, che riconosce quelle capacità e competenze personali e lavorative restituendo un'immagine di sé come adulto in grado di autodeterminarsi.

Il progetto di vita teso all'adulthood emerso sulla base delle narrazioni dei partecipanti apre a nuove mete di progetto di vita: acquisendo la consapevolezza di poter lavorare e di poter vivere da soli, i partecipanti sono rientrati in Italia con nuove richieste di sostegni e con la necessità di esprimere nuovi bisogni, scoperti grazie all'esperienza vissuta a Malta: il lavoro, la gestione autonoma della quotidianità, il progetto di una vita in coppia. Sì, perché Davide e Francesca, condividendo l'appartamento in Erasmus, si sono conosciuti e innamorati e ora fanno la spola tra le loro due regioni per vedersi nei fine settimana, mentre Francesca ha preso la decisione di iscriversi all'Università e Davide lavora nella biblioteca del suo Comune di residenza. Potremmo inoltre leggere l'esperienza vissuta dai partecipanti e dai loro genitori in un'ottica emancipativa e trasformativa.

L'esperienza del progetto CONFIDE ci mostra la necessità, percepita dalla persona con disabilità, di essere sostenuta nel ricollocarsi al di là della percezione di soggetto bisognoso di assistenza o vittima. La persona con disabilità ha infatti bisogno di vivere la sua realtà pienamente umanizzata (Canevaro, 2008). Il processo di crescita che si è venuto a configurare durante l'esperienza vissuta a Malta ha consentito di creare uno spostamento da uno spazio definito a un percorso irregolare, differenziato, dai confini più ampi. È questa la sfida di un progetto di vita inclusivo: «far entrare la "realtà" e la vita con i suoi imprevisti e possibilità, aprendo la categoria della disabilità per far fuoriuscire l'individuo con le sue specificità (Canevaro, 2018, p. 14).

Possiamo considerare il progetto CONFIDE un esempio di buona pratica inclusiva perché promuove uno sguardo concreto verso la disabilità adulta, uno sguardo fondato su una considerazione integrale della persona e che al contempo guarda avanti, verso la realizzazione di un progetto di vita autentico, tentando la trasformazione di quel retaggio culturale che ancora considera la persona in condizione di disabilità come un eterno bambino. Tale retaggio purtroppo viene spesso introiettato sia dalla persona in condizione di disabilità che dalla sua famiglia.

L'esperienza di cui è oggetto tale studio esplorativo accoglie e ha cura delle evoluzioni contraddittorie proprie di chi sta crescendo dimenticando che la «transizione» deve poter essere costellata da un periodo di «prove», che altro non sarebbero che l'accompagnamento nel percorso di «mutazione» (da un guscio perduto e un altro che ancora non c'è), per garantirne le possibili incertezze, dubbi, tentativi anche senza seguito» (Canevaro, 2009, p. 1).

Chi cresce vive il bisogno di «trasgredire». A maggior ragione, chi vive con una disabilità deve liberarsi dal suo «destino segnato», da una narrazione costruita da altri, subita e non raccontata in prima persona. E questo è diventato un impegno incarnato da CONFIDE, un progetto che consente di trasformare anche la concezione del ruolo della famiglia e delle altre figure educative di accompagnamento al progetto di vita verso l'adulthood, concettualizzando tali figure come coloro che accompagnano a vivere le trasgressioni non solo connesse alla crescita ma anche all'andare oltre le rappresentazioni ingabbianti che gli altri significativi e la società hanno sui giovani in condizione di disabilità.

Trasgredire gli obiettivi minimi per cimentarsi in attività educative che sostengano l'esercizio dell'autonomia di pensiero, trasgredire rispetto a un progetto di vita creato da altri e non dalla persona con disabilità, trasgredire da una diagnosi che non permette talvolta di cogliere la complessità del funzionamento biopsicosociale della persona con Bisogni Educativi Speciali, trasgredire da stereotipi e pregiudizi che il mondo del lavoro ha nei confronti delle persone con disabilità e che ostacolano la realizzazione del progetto professionale.

I processi di trasgressione possono diventare processi di emancipazione mediati e facilitati dalle relazioni educative. Il dispositivo educativo che ha costituito la cornice del progetto CONFIDE è trasformativo perché ha consentito ai partecipanti e alle loro famiglie una revisione delle proprie prospettive di significato, una messa in discussione delle credenze date per assunte e la trasformazione delle prospettive di significato al fine di diventare più inclusive, più differenziate, aperte, emozionalmente capaci di cambiamento e riflessive (Marsick, 2015; Mezirow, 1978), aprendo gli orizzonti sia dei ragazzi che delle famiglie a un progetto di vita concreto, reale e realistico verso l'adulthood, lavorando nel reale grazie alle esperienze lavorative progettate a Malta e non simulando il reale, vivendo l'autonomia, dovendo gestire da soli le faccende domestiche e gli impegni quotidiani e non simulando l'autonomia.

Si è scelto di effettuare tale studio esplorativo, dando spazio alle narrazioni dei partecipanti e dei loro genitori, perché si riconosce cruciale — per poter realizzare un progetto di vita teso all'adulthood — il ruolo della narrazione, intendendola come spazio e tempo per attivare processi di autodeterminazione. Narrarsi consente in primis di avviarsi sul cammino dell'emancipazione attraverso la progettazione di traiettorie esistenziali fondate sui propri desideri e sulle proprie rappresentazioni di sé e permettendo a ciascuno di attivare strategie per realizzare il proprio progetto di vita.

In tal senso il dispositivo narrativo si configura come pedagogicamente inclusivo perché è nei luoghi e nei tempi della propria narrazione che la persona con disabilità partecipa attivamente, riflette e costruisce le proprie decisioni. Sovente accade che le persone con disabilità siano raccontate e rappresentate da altri, producendo così narrazioni in terza persona in cui la diagnosi medica, gli stereotipi e i pregiudizi pongono in primo piano la disabilità e sullo sfondo la persona e la sua biografia personale.

Per sostenere narrazioni inclusive capaci di generare autorappresentazione e autodeterminazione non è possibile prescindere dal ruolo cruciale svolto dall'alleanza educativa tra scuola, famiglia, comunità e territorio, laddove crescere è un processo individuale che affonda le sue radici nelle relazioni con l'Altro e non si può parlare di sviluppo del potenziale umano o di centralità della persona considerandola avulsa da un sistema di relazioni la cui qualità e la cui ricchezza rappresentano il patrimonio fondamentale della crescita di ognuno.

L'Associazione italiana Sindrome X fragile diviene testimonianza della possibilità di creare narrazioni inclusive attraverso il confronto tra famiglie reso possibile dall'associazionismo come spazio in cui la narrazione stessa diviene strumento trasformativo della realtà.

L'associazionismo contiene in sé la capacità innata di aggregare gli individui mediante la costruzione di relazioni significative che sostengono e accompagnano verso la possibilità di narrazioni alternative in cui si intrecciano storie di vita di famiglie di persone in condizione di disabilità, condividendo non solo criticità quotidiane ma anche momenti felici, di crescita, di risoluzione dei problemi per creare un processo di empowerment reciproco in cui le storie condivise danno vita a un rete di supporto che permette di costruire nuove prospettive di significato che potremmo definire inclusive, perché in grado di guardare al progetto di vita dei propri figli in condizione di disabilità in modo multiprospettico, individuando — grazie alle reti di supporto create dalla dimensione associazionistica — fattori che possono facilitare la realizzazione di progetti di vita reali e realistici, unici e irripetibili ma soprattutto capaci di rendere possibile la configurazione della dimensione esistenziale adulta delle persone in condizione di disabilità.

Bibliografia

- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2009), *La vita indipendente. Scoperte e riflessioni*, <https://www.bottegadelpossibile.it/wp-content/uploads/2013/12/22-Andrea-Canevaro-La-vita-indipendente.pdf> (consultato il 20 aprile 2023).
- Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2018), *Sostegni sostenibili*. In A. Canevaro e D. Ianes (a cura di), *Un altro sostegno è possibile*, Trento, Erickson, pp. 13-24.
- Daghini R. e Triscioglio L. (2014), *Oltre l'X fragile. Conoscere, capire, crescere: un percorso*, Trento, Erickson.

- possibile verso l'autonomia*, Milano, Franco-Angeli.
- Glaser B.G. e Strauss A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, New York, Aldine de Gruyter.
- Krippendorff K. (2013), *Content Analysis. An introduction to its methodology* (3rd ed.), California, CA, Sage Publications.
- Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca qualitativa sul campo dell'educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori.
- Marsick V. (2015), *Transformative Learning. Key concepts. Class lecture, Fall 2015*, New York, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow J. (1978), *Perspective transformation*, «Adult Education Quarterly», vol. 28, n. 2, pp. 100-110.
- Pacifico M. e Coppola L. (2010), *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*, Milano, FrancoAngeli.
- Richards L. (1999), *Using NVivo in qualitative research*, London, Sage.

Lo strano caso dell'uomo elefante: «inquadrature» pedagogico-speciali, educazione ai media e formazione dei docenti¹

Daniele Bullegas,² Gianmarco Bonavolontà,³ Antioco Luigi Zurru³ e Antonello Mura³

Sommario

A cavallo fra l'Ottocento e il Novecento il fenomeno dei *freak show* diviene sempre più popolare, segnando la spettacolarizzazione della diversità umana: nani, donne con la barba, giganti e, soprattutto, uomini con evidenti deformità fisiche diventano un fenomeno di attrazione, tanto per le classi popolari quanto per quelle più colte e abbienti. In questo frangente assume rilevanza l'esperienza di Joseph (John) Merrick, conosciuto come l'uomo elefante a causa di una rara malattia che ne aveva deformato il viso e il corpo. Dai baracconi e dalle fiere nelle quali si esibiva, Joseph incontra il medico Frederick Treves che lo visiterà e si prenderà cura di lui all'interno del London Hospital. Si tratta di una vicenda che diventerà celebre soprattutto agli inizi degli anni Ottanta grazie al film *The Elephant Man* del regista statunitense David Lynch.

¹ L'intero contributo è frutto della riflessione condivisa e del lavoro congiunto degli autori. Daniele Bullegas è autore del secondo paragrafo «The Elephant Man: tra medicalizzazione, cura pedagogica ed emancipazione identitaria»; Gianmarco Bonavolontà è autore del terzo paragrafo «Uno sguardo attento tra soggettiva e oggettiva»; Antioco Luigi Zurru è autore del quarto paragrafo «Educare attraverso lo sguardo del cinelinguaggio: esperienze didattiche per la formazione dei docenti»; Antonello Mura è autore del primo paragrafo «Lo spettacolo dei diversi: lo strano caso dell'uomo elefante».

² Università di Siena.

³ Università di Cagliari.

Attraverso la strutturazione di un'attività di educazione mediale che ha coinvolto gli studenti del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e l'analisi tematica di momenti significativi della pellicola, l'articolo propone e analizza alcuni nuclei tematici della riflessione pedagogico-speciale sul tema della disabilità e dei processi di inclusione sociale, evidenziando, altresì, la potenziale significatività dell'utilizzo dei prodotti filmici nella formazione dei docenti.

Parole chiave

Medicalizzazione, Pedagogia Speciale, Cura Educativa, Emancipazione identitaria, Media Education, Formazione dei docenti.

The Strange Case of the Elephant Man: Special Pedagogical «framing», Media Education and Teacher Training

Daniele Bullegas,¹ Gianmarco Bonavolontà,² Antioco Luigi Zurru² and Antonello Mura²

Abstract

Between the 19th and the 20th centuries, the phenomenon of freak shows became increasingly popular, marking the spectacularization of human diversity: dwarfs, bearded women, giants, and especially men with physical deformities became an attraction as much for the working classes as the upper classes. In this context, the experience of Joseph (John) Merrick, known as the Elephant Man due to a rare disease that deformed his face and body, becomes relevant. Among the fairground shacks in which he performed, Joseph met the doctor Frederick Treves, who visited him and took care of him at the London Hospital. This is a story that became famous in the early 1980s thanks to the film *The Elephant Man*, directed by David Lynch.

Through the structuring of a media education activity that involved students on the Master's degree course in Primary Teacher Education, and the thematic analysis of significant moments of the film, the article proposes and analyses some core themes of special pedagogy on the theme of disability and social inclusion processes, also highlighting the potential significance of the use of cinematic products in teacher training.

Keywords

Medicalization, Special pedagogy, Educative Care, Identity emancipation, Media Education, Teacher training.

¹ University of Siena.

² University of Cagliari.

Lo spettacolo dei diversi: lo strano caso dell'uomo elefante

In epoca vittoriana, esibire a fini spettacolari persone con alcune deformità o anomalie corporee rappresentava un'usanza piuttosto frequente (Canevaro e Gaudreau, 1988; Durbach, 2010; Goussot, 2002; Tromp, 2008). Si trattava per lo più di donne e uomini etichettati come *freaks of the nature* (*lusus naturae*), un'espressione con la quale ci si riferiva a persone con caratteristiche difformi, aberranti e anomale, contraddistinte anche da un certo fascino (Bogdan, 1988; Errani, 2002).

Il *freak*, come violazione delle leggi della società e della natura (Foucault, 2000), è «un individuo che suscita sia un terrore soprannaturale sia una naturale simpatia, poiché, a differenza dei mostri mitologici, è uno di noi, un figlio umano di genitori umani, trasformato però da forze che noi non comprendiamo bene in qualcosa di mitico e di misterioso» (Fiedler, 2009, p. 20).

Questa duplice valenza, a tratti perturbante, ma al contempo seducente e affascinante, al di là della celebre esperienza umana del selvaggio dell'Aveyron, è divenuta, soprattutto a cavallo fra l'Ottocento e il Novecento, la caratteristica che ha decretato il successo dei carrozzoni, delle fiere popolari e dei *freak show*, cioè di quei luoghi nei quali la diversità è stata spettacolarizzata.

Nani, giganti, donne con la barba, gemelli siamesi, persone albine, uomini con evidenti deformità fisiche rappresentavano alcune delle «tipologie umane» rinvenibili all'interno di tali spettacoli: un interesse catalizzante e a tratti ossessivo per i «fenomeni da baraccone», capace di coinvolgere tanto le classi popolari quanto quelle più abbienti e colte.

Anche grazie all'opera del naturalista Étienne Geoffroy Saint-Hilare (1772-1844) e del suo *Trattato di Teratologia* (1837), l'impegno per la classificazione, la descrizione e lo studio delle deformità e delle anomalie è divenuto estremamente comune fra medici anatomisti e chirurghi dediti a uno studio più dettagliato delle irregolarità corporee: il *freak*, dunque, oltre a essere oggetto di spettacolo, ha assunto anche il carattere di fenomeno per l'osservazione da parte di medici e scienziati.

È in tale contesto storico-culturale che Frederick Treves (1853-1923), un giovane chirurgo del London Hospital, incontra per la prima volta Joseph Carey Merrick (1862-1890), noto come l'uomo elefante a causa delle gravi deformazioni corporee, verosimilmente causate da una rarissima malattia genetica, oggi conosciuta come sindrome di Proteo. Nel 1884, infatti, Treves viene a sapere dell'esistenza dell'uomo elefante, che si esibiva all'interno di una bottega in Whitechapel Road.

Colpito dalle condizioni di Merrick, si accorda con il suo impresario per poterlo esaminare all'interno dell'ospedale. Nonostante la pubblicazione negli atti della Pathological Society come caso clinico intitolato *A case of Congenital*

Deformity (1885), la visita non produce esiti particolarmente significativi: Treves, infatti, non è in grado di diagnosticare la sua condizione, né tantomeno di curarla.

Nel 1886, abbandonato dal suo nuovo impresario, Merrick ritrova fortunatamente il medico londinese che, grazie a delle sottoscrizioni private e senza pesare sui bilanci dell'ospedale, riesce a fargli assegnare due stanze isolate sul retro del London Hospital, nelle quali Joseph vivrà fino alla sua morte nel 1890.

Oramai ritiratosi da tempo dalla professione per dedicarsi alla scrittura, Treves pubblica, nel 1923, una raccolta di ricordi della sua esperienza di medico. Si tratta di un *memoir* che ricostruisce, in forma narrativa, l'incontro con Joseph Merrick, intitolato *The Elephant Man and Other Reminiscences*.³

È sulla base di quest'opera che circa sessant'anni dopo la figura dell'uomo elefante riacquista visibilità presso il grande pubblico grazie alla drammatizzazione teatrale di Bernard Promenace del 1977 e al film di David Lynch, *The Elephant Man*⁴ (GB/USA, b/n, 125') del 1980. Quest'ultimo, prodotto da Jonathan Sanger e Mel Brooks, oltre a lanciare la carriera del regista, ottiene un grande successo commerciale e di critica, ricevendo otto *nominations* agli Oscar.

Il lungometraggio, basato sulle memorie di Treves e sul libro dell'antropologo Ashley Montagu *The Elephant Man: A Study on Human Dignity* (1971), descrive le vicende di John Merrick, il cui corpo è significativamente deformato. Dai baracconi delle fiere dove si esibisce, alla conoscenza del medico Treves che lo accoglie, ricoverandolo al London Hospital, John (Joseph Merrick) diviene popolare anche grazie all'amicizia con l'attrice Magde Kendall, attirando la curiosità dell'aristocrazia e della borghesia inglese e rivelando grande intelligenza e sensibilità d'animo. Dopo alcune peripezie, l'uomo si ritroverà nuovamente rinchiuso in un freak show e sfruttato dal suo padrone, dal quale riuscirà poi a svincolarsi e scappare grazie all'aiuto di alcuni amici, per fare ritorno a Londra presso l'ospedale.

Nonostante le evidenti divergenze con la vicenda reale, *The Elephant Man* rappresenta un interessante prodotto filmico che mostra, in maniera estremamente chiara e puntuale, alcuni temi cardine della riflessione pedagogico-speciale sul tema della disabilità e dei processi di inclusione sociale. Il presente lavoro è

³ Rispetto alle vicende realmente accadute, il testo scritto da Frederick Treves presenta significative modifiche di cui non è possibile stabilire l'intenzionalità o la casualità da parte dell'autore. Ad esempio, il London Hospital non si trova in Mile End Road, come viene affermato nell'incipit del racconto, ma in Whitechapel Road. L'aspetto più rilevante e curioso, tuttavia, è che, nell'unico passaggio del *memoir* in cui Treves introduce con il nome di battesimo Merrick, lo chiama John anziché Joseph. Una modifica significativa, che ha influenzato, successivamente, anche le sceneggiature dell'opera teatrale di Bernard Promenace e del lungometraggio di David Lynch.

⁴ Il film ha come interprete l'attore John Hurt nel ruolo del protagonista (John Merrick), con un cast di supporto che include Anthony Hopkins (Frederick Treves), Anne Bancroft (Madge Kendal), Sir John Gielgud (Carr Gomm), Wendy Hiller (madre Shead, la capo infermiera), Freddie Jones (Bytes), Michael Elphick (Jim, il guardiano notturno), Hannah Gordon (Mrs Treves) e altri.

orientato all'esplorazione di tali concettualità, al fine di evidenziarne le potenziali finalità didattiche nella formazione dei docenti. I contenuti emersi, infatti, sono il risultato di un'attività di approfondimento che ha coinvolto, nella visione del lungometraggio e nell'elaborazione di prodotti multimediali, le studentesse e gli studenti di Pedagogia Speciale del corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria. Attraverso attività di analisi critica e di approfondimento, mediate dai ricercatori, i corsisti sono stati guidati a rilevare le differenti prospettive sulla disabilità e sul deficit rinvenibili nella pellicola, selezionando alcune scene particolarmente significative.

***The Elephant Man*: tra medicalizzazione, cura pedagogica ed emancipazione identitaria**

Alcuni nuclei concettuali fondanti il discorso pedagogico-speciale hanno guidato l'analisi tematica dei prodotti multimediali, elaborati dai corsisti a partire dall'individuazione di fotogrammi e di stralci di sceneggiatura. Si tratta di una scelta che, per sua natura, prevede e implica l'esclusione di altre scene o frammenti che, tuttavia, si sarebbero potuti prestare a un'indagine approfondita.

Il primo tema è rappresentato dai processi di medicalizzazione che contraddistinguono soprattutto la prima parte dell'opera. Si tratta, per lo più, di azioni e dialoghi che rimandano a dinamiche spersonalizzanti di oggettivazione del corpo che, spogliato delle dimensioni propriamente identitarie, diviene oggetto di studio e di analisi da parte dei medici (Gaspari, 2016; Mura, 2009, 2016; Zurru, 2017). La vicenda raccontata nella pellicola si apre con un accordo, sancito attraverso il pagamento di una somma di denaro, fra Treves e Bytes, l'impresario/padrone senza scrupoli, per condurre John Merrick all'interno del London Hospital, al fine di visitarlo.

L'analisi medica descrive una «messa in scena» del corpo del paziente di fronte a una platea di medici interessati prevalentemente all'osservazione delle deformità. Si tratta di una prospettiva che combina l'insegnamento, da una parte, e l'intrattenimento, dall'altra, e che ha come risultato finale la trasfigurazione di John in «oggetto» da esibire. L'uomo elefante, spogliato di qualsiasi dimensione identitaria e soggettiva, diviene un caso clinico da mostrare ai colleghi, a causa della sua eccezionalità. L'ingresso nella scena è caratteristico di questo atteggiamento: il paziente viene condotto nell'aula/teatro protetto da un separè, che si aprirà per mostrare ai medici lo «spettacolo» della diversità.

La figura 1 mostra chiaramente la disposizione spaziale della platea, che favorisce una convergenza di sguardi sull'oggetto di osservazione. Nell'aula/teatro, la *performance* di Merrick non è dissimile da quella svolta nelle fiere e nei baracconi. In tale frangente, il paziente diviene un'istanza nosografica, fatta di segni e di sintomi da categorizzare secondo un modello «endogeno» e «ontologico» di

rappresentazione della disabilità (Gardou, 2006). Una pratica semeiotica in cui il soggetto è «trattato» come mera espressione di un meccanismo patogenetico (elefantiasi, neurofibromatosi, sindrome di Proteo) e viene identificato con le proprie presunte mancanze, in un processo orientato alla spersonalizzazione. Anche l'assetto relazionale rimarca la differenza e la distanza fra il medico e il paziente: una disposizione fortemente connotata in senso asimmetrico e unidirezionale che contribuisce a generare uno spazio liminale (Murphy, 1986) nel quale il (s)oggetto non è né malato (non esiste cura) né sano e il cui corpo deforme, mostruoso e malfunzionante ne mette in dubbio la piena umanità, che si disvelerà solo successivamente nel corso della pellicola.

Al contempo, l'indagine condotta rappresenta il tentativo di normalizzare l'anormale, attraverso processi di descrizione, di misurazione, di comparazione, propri del sapere medico e condensati nella costruzione del caso clinico (Foucault, 1976).

Figura 1



La lezione pubblica. Immagine tratta dal film *The Elephant Man* (1980).

È in tale postura medicalizzante che Treves, senza mai rivolgersi direttamente al suo giovane paziente, descrive ai colleghi i segni fisici e le caratteristiche morfologiche della condizione di John:

Treves: Notiamo, per primo, l'ingrossamento del cranio, la protuberanza che gli deforma la fronte, l'eccessiva curvatura della spina dorsale [...]. La pelle è inesistente a causa dei tumori fibrosi che coprono il 90% del corpo. C'è da pensare che queste affezioni tumorali fossero presenti fin dalla nascita. Ebbene, signori, a causa di queste anomalie congenite, l'enormità della scatola cranica, l'estesa escrescenza frontale, la massa carnosa che forma il braccio destro, la deformazione del labbro

superiore che gli stravolge il volto, la distorsione della spina dorsale e l'estesa area coperta da escrescenze tumorali, il paziente è stato chiamato l'uomo elefante.

Lo stralcio di sceneggiatura descrive una prospettiva sulla disabilità orientata in senso cartesiano e segnata da logiche meccanicistiche e materialistiche, che genera molteplici conseguenze: da un lato la rimozione delle dimensioni mentale, biografica e identitaria del paziente, dall'altro una focalizzazione esclusiva sul negativo, sull'assente, che genera un'interpretazione del corpo deforme e della disabilità come luogo di sofferenza e dolore (Gaspari, 2020; Martiny, 2015; Reynolds, 2017; Zurru, 2017).

Il difetto, allora, diviene l'universo semantico con il quale la persona si confronta e si identifica attraverso un processo unidimensionale di costruzione identitaria «colonizzato» dal disturbo e dal danno fisico o mentale.

La visita medica e la successiva lezione pubblica nell'aula del London Hospital non producono esiti particolarmente significativi per John: le conoscenze scientifiche non sono sufficienti e il dottor Treves non è in grado di guarire il suo paziente. Si tratta di un momento chiave nel film, che segna una trasformazione interna di entrambi i protagonisti:

Merrick: Signor Treves, c'è qualcosa che avrei voluto chiederle già da molto tempo.

Treves: Cos'è?

Merrick: Lei può guarirmi?

Treves: No. No, noi possiamo avere cura di te, ma non guarirti.

Merrick: Lo immaginavo.

Il dialogo riportato si inserisce all'interno di un secondo tema cardine del discorso pedagogico-speciale, quello relativo alla cura educativa come risposta, in contrapposizione alle pratiche terapeutiche proprie della prospettiva medicalizzante.

Se Treves conosce l'uomo elefante per le anomalie che contraddistinguono il suo corpo, è l'incontro autentico fra i due che consente al chirurgo londinese di adottare una postura relazionale capace di andare oltre gli stereotipi e i pregiudizi, di superare i processi di categorizzazione e terapia, aprendosi alla dimensione del patico (Zurru, 2015).

Si tratta di una dinamica trasformativa che permette al medico e agli altri personaggi di prendersi realmente cura di Merrick, accogliendolo incondizionatamente e valorizzando gli elementi che costituiscono la sua dimensione identitaria.

Al contempo, anche John cambia profondamente: dalla costante paura, che caratterizza il suo modo d'essere nel mondo, inizia a riconoscere se stesso non solo per l'immagine mostruosa riflessa nello sguardo degli altri.

L'uso della parola per esprimersi, il piacere di vestirsi elegantemente, la vivacità d'animo, la gentilezza e la sensibilità rappresentano qualità sopite che gradualmente (ri)acquistano spazio nella sua personalità.

È in tale dinamica che viene a configurarsi, per Merrick, un percorso di cura capace di supportare l'espressione e la realizzazione di sé, attraverso processi di crescita e di graduale emancipazione (Goussot, 2015; Mura, 2011, 2016).

Per i due protagonisti si tratta di una trasformazione reciproca e dialogica, in cui non è possibile stabilire chi tragga più beneficio, e dalla quale emerge un processo capace di generare cambiamenti nell'intera istituzione ospedaliera. Ne è un esempio l'atteggiamento di Madre Shead, la capo infermiera, dapprima scettico e sbrigativo («questo capisce soltanto le maniere forti»; «le consiglio di non perderci tempo signore») e, successivamente, protettivo e accogliente (figura 2) («benvenuto a casa ragazzo»).

Figura 2



Benvenuto a casa caro. Immagine tratta dal film The Elephant Man (1980).

Un terzo tema della pellicola descrive il processo di riappropriazione identitaria dell'uomo elefante che, attraverso le avversità e grazie ad alcuni incontri significativi, riscopre se stesso. In tal senso, la trasposizione filmica e le vicissitudini del protagonista possono essere lette con una duplice chiave interpretativa, sia individuale che universale. Da un lato, rappresentano John Merrick che gradualmente si riappropria della sua dimensione umana, in un processo di crescita ed emancipazione identitaria. Dall'altro, possono raffigurare la condizione delle persone con disabilità, dapprima escluse dalla comunità sociale e, successivamente, attraverso spinte liberatrici e percorsi di coscientizzazione personale e collettiva, riconosciute come parti integranti di una società più consapevole e inclusiva.

La coscienza di sé come individuo distinto da tutti gli altri è il frutto di una costruzione relazionale, ovvero di un processo di negoziazione e di riconoscimento operato con gli altri. In quest'ottica, la pellicola tratteggia un processo di produzione socioculturale dello svantaggio e della discriminazione a cui John, riconosciuto come «mostro», «creatura», «aborto», «degradata versione dell'essere umano», tende a conformarsi, introiettando e identificandosi con ciò che gli altri gli rimandano.

Il mutismo che contraddistingue il suo personaggio, soprattutto nella prima parte della pellicola, così come il cappuccio che ne cela il volto, rappresentano due forme di interiorizzazione dello stigma, frutto delle esperienze di vita vissute. John si nasconde: è annichilito e terrorizzato dallo sguardo disgustato e impaurito di chi lo osserva.

L'incontro tra Merrick e Treves costituisce un punto di svolta: è quest'ultimo che favorisce un primo slancio emancipativo. Pur essendo inizialmente «oggetto» di curiosità scientifica e *voyerismo*, Merrick, attraverso il ricovero al London Hospital, fa progressiva esperienza di che cosa voglia dire essere circondato da persone che hanno cura di lui e che reggono la vista del suo corpo deformato. Lo sguardo — tema centrale della pellicola di Lynch — diviene interessato e compassionevole, consentendo al protagonista di ritrovare nuovamente fiducia nell'umanità.

È interessante osservare come tale metamorfosi si verifichi nel momento esatto in cui John sceglie di dare voce a se stesso in maniera autentica, recitando il Salmo 23(4): «Quand'anche camminassi nella valle dell'ombra della morte, io non temerei alcun male, perché tu sei con me; il tuo bastone e la tua verga mi danno sicurezza».

Si tratta di un momento centrale del film, in cui il protagonista mostra le sue qualità più intime, che ridefiniscono radicalmente l'immagine di sé proiettata all'esterno e consentono a quasi tutti i personaggi che gli ruotano intorno di riposizionarsi: si assiste al passaggio da «corpo malato incurabile» a essere umano con una sua interiorità da scoprire.

L'individuazione della dimensione soggettiva e ideografica — anche se celata dalla deformità — rappresenta l'elemento chiave per transitare da un rapporto connotato in senso medicalizzante a una relazione autentica, capace di generare crescita, consapevolezza, individuazione ed emancipazione.

Sono molteplici i passaggi del film in cui si declinano tali dimensioni, ma alcuni meritano una particolare attenzione. La relazione empatica che si crea progressivamente tra Merrick e Treves, le cure della capo infermiera, l'amicizia con l'attrice Madge Kendal rappresentano il riconoscimento di cui John ha bisogno per trovare il coraggio di affermare la propria identità.

È esplicita testimonianza del compiersi di tale trasformazione anche l'episodio della fuga in stazione, quando nel momento di maggiore difficoltà, circondato

da una folla di persone che vuole sopraffarlo, si ribella urlando con tutto il suo fiato: «Io non sono un elefante, non sono un animale, sono un essere umano».

Anche la scelta di firmare la minuziosa creazione del modellino della cattedrale (figura 3), che il protagonista intravede dalla finestra delle sue stanze al London Hospital, segna il raggiungimento di una nuova consapevolezza esistenziale: infatti indica la volontà, da parte del protagonista, di lasciare un segno del suo passaggio e rappresenta un sentimento d'identità e di individualità oramai raggiunto. È proprio in questa scena che, appagato e riconoscente, poiché amato e riconosciuto, in funzione di uno dei suoi più grandi desideri, mai realizzato a causa della sua patologia, il protagonista sceglie di «dormire come la gente normale». È l'ultimo atto di un uomo che si autodetermina.

Figura 3



La cattedrale. Immagine tratta dal film *The Elephant Man* (1980).

Uno sguardo attento tra soggettiva e oggettiva

I contenuti del film passano attraverso una molteplicità di codici espressivi e comunicativi, consentendo allo spettatore di andare oltre la superficie e passare dalla visione a un'osservazione profonda, che richiede attenzione nel fare emergere e percepire i significati impliciti della narrazione.

Partendo da questa prospettiva, si può notare che il potere degli occhi ricorre fin dalla prima sequenza di immagini: sono gli occhi della donna più amata da John, di colei che sin dal primo momento l'ha accettato e amato per quello che è: la madre. Il film si chiude allo stesso modo, con il ritorno al volto, a quegli occhi ai quali John non si rassegna d'essere apparso così sgradevole e per i quali deve essere stato, secondo le sue stesse parole, «una grande delusione».

L'opera di Lynch può diventare così una riflessione sullo sguardo, perché la vita di John è narrata attraverso una pseudosoggettiva, rappresentata dalla visione dis-abilitante degli altri (Boyd, 2016): quelli crudeli del popolo, che continua a vedere in lui un fenomeno da baraccone; quelli scientifici e opportunistici dei medici, i quali non differiscono di molto dai primi, poiché perdura in loro un atteggiamento oggettivante; quelli commiserevoli e compassionevoli della buona società londinese, che concede a Merrick tempo e doni, ma solo come opportunità di salvezza per la propria anima.

Naturalmente non mancano gli sguardi amorevoli di chi ha cura di lui in quanto persona, riconoscendolo come soggetto. Infine, è il film dello sguardo di Merrick, che si nasconde perché ha paura di spaventare e trova il coraggio di mostrarsi agli altri e a se stesso solo quando ritrova fiducia nell'essere umano.

Un altro aspetto importante nella costruzione dei significati dell'opera è la scenografia, che rappresenta, evidenzia ed esplicita l'identità del protagonista. I luoghi abitati da John vanno oltre la mera spazialità. Si passa dal baraccone di Bytes alla stanza d'ospedale, per poi trovarsi al circo in Belgio e nuovamente al London Hospital, eppure ogni luogo apparentemente diverso è sempre un palcoscenico, una finestra che si affaccia all'esterno per lo spettacolo del Sé (Justus, 2012).

In tal senso, la finestra nella camera di John svolge un ruolo centrale: è lo schermo attraverso cui il protagonista guarda fuori, ma è anche lo schermo attraverso cui il mondo lo osserva con curiosità e ribrezzo. È il luogo della condizione umana che oscilla costantemente tra ciò che si è e ciò che viene visto dagli altri. La finestra, inoltre, rappresenta il riscatto, perché John può costruire, attingendo alla sua immaginazione, la cattedrale, simbolo della propria identità.

Tali aspetti sottolineano e rafforzano i temi pedagogici individuati nel paragrafo precedente. Difatti, molte sono le scene nelle quali, in nuce, sono presenti gli aspetti relativi alla medicalizzazione, alla cura e all'emancipazione identitaria che, successivamente, si esplicitano e raggiungono l'apice dell'evidenza in alcune specifiche sequenze della pellicola. In particolare, alcuni fotogrammi, analizzati dal punto di vista cinematografico, fanno emergere tali tematiche.

In tal senso, la scena dell'esposizione del corpo di John alla Pathological Society di Londra rappresenta uno di questi momenti. Infatti, nelle scelte registiche si ritrovano elementi che, visti attraverso la lente della Pedagogia Speciale, riportano in modo significativo al concetto di medicalizzazione.

Nello specifico, si fa riferimento alla prima inquadratura con la quale si apre la scena, dove lo spettatore è abbagliato da una luce intensa, che brilla direttamente nella macchina da presa; lenta carrellata indietro e ci si accorge che è la luce di un proiettore in primo piano e sullo sfondo ci sono i medici seduti in sala impegnati a parlare tra loro (figura 4). La luce che entra in macchina da presa, oltre a dare un senso di disturbo e fastidio, rappresenta l'azione del puntare l'attenzione

verso un qualcosa che successivamente si scoprirà essere il corpo di John. Una luce forte e intensa che richiama metaforicamente lo sguardo egemonico della medicina disumanizzante (Zurru, 2011). Inoltre, si può ipotizzare un tentativo da parte del regista di fare immedesimare lo spettatore con l'uomo elefante attraverso una soggettiva che permette di vedere ciò che il protagonista osserva, e sentire il suo stesso vissuto emotivo.

Figura 4



La prima inquadratura della lezione pubblica. Immagine tratta dal film *The Elephant Man* (1980).

Nel prosieguo della scena, Treves, utilizzando un linguaggio medico contrassegnato da una fortissima proliferazione terminologica, presenta ai medici astanti l'oggetto uomo elefante. Il quadro è composto da un campo totale, dove troviamo l'ombra del corpo di Merrick proiettata sulla tenda medica in primo piano sulla destra, mentre sulla sinistra intravediamo Treves intento a spiegare ai suoi colleghi la brillante scoperta (figura 1).

Gli elementi compositivi di questa inquadratura fanno emergere in modo evidente una contrapposizione tra le due parti, con una voluta sproporzione di dimensioni tra l'ombra-sagoma di John e la figura di Treves, quasi a sottolineare la presenza del *mostro*. Tutto ciò viene amplificato dalla scelta del regista di riprendere la sequenza dal basso.

La scena si conclude con la stessa inquadratura utilizzata in apertura, ma invertita: una lenta carrellata in avanti sul proiettore di luce che si spegne, dando così un senso di ciclicità e chiusura all'unità narrativa, richiamando in qualche modo il mito della caverna di Platone, dove lo sguardo dei medici è imprigionato dentro alla dimensione medicalizzante, che non riesce ad andare oltre l'ombra del corpo di John, ovvero la superficie apparente di un essere umano.

Il secondo nucleo tematico su cui focalizzare l'attenzione è quello della cura, un tema che attraversa tutta la narrazione, esplicitandosi nelle azioni e nei dialoghi dei personaggi. Un concetto che, partendo da un'accezione puramente medica, si evolve in un rapporto dialogico e significativo e gradualmente diviene un sentimento di amicizia. Ciò significa predisporre tutti gli accorgimenti organizzativi, fisici e relazionali per consentire a John di condurre una vita piena e significativa. Una relazione caratterizzata da «accoglienza incondizionata», «riconoscimento e valorizzazione della diversità» e da «accompagnamento e orientamento verso la trasformazione emancipatrice» (Mura, 2016), intesa come atteggiamento di rispetto verso un uomo, la cui dignità va oltre l'aspetto e le condizioni psico-fisiche (Mura e Zurru, 2015).

La dinamica relazionale diviene, quindi, la sola che possa aiutare Merrick ad avere nuovamente fiducia nell'umanità e aprirsi al mondo. L'incontro empatico con Treves, le attenzioni delle infermiere, le visite di Madge Kendal, la nuova socialità venutasi a creare, nonché l'invito a teatro e il suo essere presentato davanti alla collettività come un «amico caro», sanano le profonde ferite emotive di John, che acquisisce, infine, consapevolezza di potersi dire un uomo felice perché amato. La scelta registica di mettere John in primo piano e il dottor Treves sfuocato sullo sfondo proietta lo spettatore nell'intimità del protagonista, caricando di sincerità quelle parole quasi sussurrate al medico, che risuonano come un gesto di profonda gratitudine (figura 5):

Merrick: [...] io sono felice ogni ora del giorno, amico mio, anche se dovessi sapere di morire domani. La mia vita è bella perché so di essere amato. Io sono fortunato... e non potrei dirlo se non fosse stato per lei.

Figura 5



Dialogo fra Treves e Merrick. Immagine tratta dal film *The Elephant Man* (1980).

Terzo e ultimo tema affrontato è quello dell'emancipazione identitaria. La costruzione dell'identità di Merrick si sviluppa e si disvela durante tutta la pellicola di Lynch, ma è la scena finale del film a rappresentare nel modo più completo questo tema.

John è all'interno della sua stanza e rivive emozionato alcuni momenti dello spettacolo a cui ha partecipato con Treves, che gli promette di portarlo di nuovo a teatro. Quando Frederick se ne va, John prende posto vicino alla finestra e firma la sua opera, il modello della cattedrale (figura 6). La macchina da presa inizia una carrellata sui magnifici archi, sulle finestre e sulle guglie create dal protagonista, prima che quest'ultimo si alzi, guardi due volte il quadro raffigurante una ragazza che dorme sul fianco e si sdrai nel proprio letto, ponendo fine alla sua vita. A questo punto, un movimento lento di macchina scorge le fotografie della signora Kendal e della madre, si solleva sulla cattedrale e si ferma sulla finestra aperta. La dissolvenza porta su un cielo stellato, in cui appare il volto della madre che recita una parte della poesia *Nothing Will Die* di Alfred Lord Tennyson, con la quale accoglie il ritrovato figlio: «Mai, oh! Mai, niente morirà mai; l'acqua scorre; il vento soffia; le nuvole fluttuano; il cuore batte... niente muore».

Figura 6



Sequenza finale. Immagine tratta dal film *The Elephant Man* (1980).

All'interno della scena si ritrovano tutti i simboli che richiamano le tappe fondamentali del processo di emancipazione di John: la fotografia di Madge Kendal, quella della madre, la cattedrale firmata con il suo nome e infine la finestra, tutti elementi evidenziati dai movimenti lenti della macchina da presa che fanno ripercorrere la storia del protagonista: dall'uomo elefante all'atto finale di autodeterminazione che lo porterà a ricongiungersi, da essere umano, con la madre.

Educare attraverso lo sguardo del cinelinguaggio: esperienze didattiche per la formazione dei docenti

Fin dalla nascita negli anni Settanta del secolo scorso, la *media education* è stata considerata un ambito di studi interdisciplinare che si concentra sull'uso e sull'impatto delle varie forme di media, compresi quelli tradizionali e digitali, sugli individui e sulla società, e di come essi plasmino la comunicazione e la comprensione della realtà. Si tratta di un approccio ecologico all'apprendimento che non solo si prefigge di insegnare le competenze tecniche, ma promuove anche il pensiero critico, la responsabilità etica e la creatività, attraverso più direttrici: educare con i media, ai media, attraverso e per i media (Bonaiuti, Calvani e Ranieri, 2007; Rivoltella, 2019). L'obiettivo è quello di mettere gli individui in condizione di comprendere e navigare nel panorama mediatico e di utilizzare questi strumenti in modo consapevole ed efficace, imparando ad analizzare, valutare e creare i testi mediatici, anche nella prospettiva di una cittadinanza attiva e responsabile.

All'interno di questo quadro si inserisce il cinelinguaggio come mediatore educativo-didattico che si caratterizza per la straordinaria duttilità e flessibilità di applicazione in diversi ambiti e per affrontare temi, argomenti e contenuti tra i più disparati, soprattutto quando mette al centro una delicata tematica sociale come, ad esempio, la disabilità (Bocci, 2020; Pavone, 2011; Zurru, 2022). Il cinema, infatti, ancora più delle altre arti, si pone come mezzo che veicola e rappresenta valori e disvalori.

Di conseguenza in ambito didattico l'uso dell'audiovisivo, oltre a dare l'opportunità di esplorare culture, valori e prospettive differenti, è un modo efficace per coinvolgere gli insegnanti in formazione, migliorando i processi di partecipazione attiva, l'espressione delle proprie idee, il pensiero critico, così come l'autoconsapevolezza rispetto alle implicite contraddizioni con le quali spesso ci si approccia al tema della disabilità. Inoltre, diventa uno strumento per lo sviluppo delle capacità di analisi, di interpretazione e di valutazione, nonché per la promozione della creatività e dell'innovazione, stimolando gli studenti alla realizzazione di prodotti e dispositivi didattici.

Muovendo da queste premesse e considerate la rilevanza e la significatività dei temi rinvenibili all'interno del lungometraggio di David Lynch, si è scelto di costruire un modulo di approfondimento con le studentesse e gli studenti del corso di Pedagogia Speciale in Scienze della Formazione Primaria.

All'interno di una prospettiva metodologica di apprendimento attivo, il prodotto filmico è stato utilizzato come dispositivo formativo per facilitare, stimolare e implementare nei corsisti l'assunzione di punti di vista decentrati su alcune tematiche fondanti il discorso pedagogico-speciale. Data la sua capacità di sollecitare attivamente le componenti emotive e cognitive, il film è divenuto

un efficace mediatore che ha coinvolto gli studenti, offrendo loro la possibilità di analizzare criticamente, sintetizzare e sviluppare alcune concettualità affrontate durante il corso, elicitando riflessioni e considerazioni sulle differenti prospettive sul tema della disabilità, veicolate in *The Elephant Man*.

A partire da questi propositi e guidati da diverse domande-stimolo, i partecipanti sono stati suddivisi in piccoli gruppi, per l'organizzazione/realizzazione di distinti momenti didattici:

1. rintracciare nella visione del film gli elementi maggiormente significativi rispetto ai temi affrontati;
2. elaborare delle presentazioni multimediali con cui rilevare gli elementi salienti dal punto di vista pedagogico-speciale, ancorandoli al linguaggio cinematografico;
3. discutere attivamente in aula i prodotti elaborati, per strutturare una visione complessiva e ampia dei temi individuati;
4. predisporre un elaborato scritto attraverso il quale riflettere criticamente e condensare gli elementi maggiormente significativi emersi dalla visione del film e dalle discussioni collettive.

Si tratta di attività che, opportunamente orientate e sostenute, hanno consentito ai partecipanti di divenire gradualmente più consapevoli dei molteplici elementi attraverso i quali si struttura il concetto di disabilità. La possibilità di visionare un prodotto filmico, l'opportunità di analizzarlo attraverso gli strumenti propri del linguaggio audiovisivo e l'occasione di poterne discutere collettivamente hanno rappresentato delle azioni chiave per sostenere la trasformazione delle prospettive con le quali guardare alla complessità del costruito della disabilità, osservando alcuni dei differenti fenomeni che lo innervano, quali il meccanismo personalizzante del deficit, i processi di cura medica e pedagogica, la costruzione identitaria, le dinamiche di inclusione/esclusione.

Bibliografia

- Bocci F. (2020), *Cinema, disabilità e diversità. Possibili percorsi didattici e formativi*. In A. Galanti e M. Pavone (a cura di), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*, Milano, Mondadori, pp. 268-283.
- Bogdan R. (1988), *Freak Show: Presenting Human Oddities for Amusement and Profit*, Chicago, University Chicago Press.
- Bonaiuto G., Calvani A. e Ranieri M. (2007), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci.
- Boyd N. (2016), *The warped mirror: The reflection of the ableist stare in David Lynch's The Elephant Man*, «Disability and Society», vol. 31, n. 10, pp. 1321-1332, <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1257421>.
- Canevaro A. e Gaudreau J. (1988), *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, NIS.
- Durbach N. (2010), *Spectacle of deformity: Freak shows and modern British culture*, California, University of California Press.

- Errani A. (2002), *Le immagini degli handicappati nella storia. Permanenze e cambiamenti*. In A. Canevaro e A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, pp. 189-236.
- Fiedler L. (2009), *Freaks. Miti e immagini dell'lo segreto*, Milano, il Saggiatore.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi.
- Foucault M. (2000), *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Milano, Feltrinelli.
- Gardou C. (2006), *Handicap, corps blessé et cultures*, «Recherches en Psychanalyse», vol. 6, n. 2, pp. 29-40.
- Gaspari P. (2016), *Lo «sguardo» educativo contro i rischi della medicalizzazione: Il contributo dell'approccio narrativo*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 15, n. 4, pp. 419-427.
- Gaspari P. (2020), *Medicina e Pedagogia speciale. La ricerca di un dialogo paritario*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 19, n. 4, pp. 9-23.
- Goussot A. (2002), *Storia e handicap: Fonti, concetti e problematiche*. In A. Canevaro e A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, pp. 27-93.
- Goussot A. (2015), *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?*, «Educazione Democratica», vol. 5, n. 9, pp. 15-47.
- Justus N. (2012), *David Lynch*. In *Contemporary Film Directors*, Illinois, University of Illinois Press.
- Lynch D. (1980), *The Elephant Man*, Brooks Film.
- Martiny K.M. (2015), *How to develop a phenomenological model of disability*, «Medicine, Health Care and Philosophy», vol. 18, n. 4, pp. 553-565.
- Montagu A. (1971), *The Elephant Man. A Study in Human Dignity*, Lafayette, LA, Acadian House Publishing.
- Mura A. (2009), *Pregiudizi e sfide dell'inclusione: Le attività motorie e sportive integrate*. In L. de Anna (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. ricerca, teorie, prassi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 111-137.
- Mura A. (2011), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A. e Zurru A.L. (2015), *Integralità della persona e cura educativa nell'opera di Édouard Séguin*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 14, n. 2, pp. 170-182.
- Murphy R.F. (1986), *Cultural and social anthropology. An ouverture*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- Pavone M. (2011), *Cinema e disabilità*. In A. Mura (a cura di), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 113-120.
- Reynolds J.M. (2017), «*I'd rather be dead than disabled*». *The ableist conflation and the meanings of disability*, «Review of Communication», vol. 17, n. 3, pp. 149-163.
- Rivoltella P.C. (2019), *Media Education. Idea, Metodo, Ricerca*, Brescia, Scholé.
- Tromp M. (2008), *Victorian freaks: the social context of freakery in Britain*, Ohio, Ohio State University Press.
- Zurru A.L. (2011), *Bioetica e disabilità: Una riflessione etica sulle condizioni della vita*. In A. Mura (a cura di), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 158-173.
- Zurru A.L. (2015), *La dimensione identitaria nella persona disabile. Lo sguardo della Pedagogia Speciale sulle dinamiche della cura medica*, Milano, FrancoAngeli.
- Zurru A.L. (2017), *Disabilità e soggettività. Costruire un dialogo interdisciplinare attraverso l'ICF*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», vol. 12, n. 2, pp. 23-40.
- Zurru A.L. (2022), *Disabilità e pubblicità in tv. Cosa sta accadendo?*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 10, n. 1, pp. 42-51.

Aggiornamenti normativi

Una situazione di gravità con diverse soluzioni possibili

Il 31 marzo 2023 «Il Resto del Carlino» ha pubblicato la notizia di una difficilissima situazione di inclusione, in una scuola dell'infanzia della provincia di Rimini,¹ di una bambina che, avendo subito una tracheotomia, necessita di una persona che l'assisti periodicamente per evitare che la saliva che si accumula e qualunque altro liquido o solido che ingerisce durante i pasti possano farla soffocare.

Purtroppo il suo Comune le ha concesso solo 8 ore settimanali di assistenza per l'autonomia, attraverso un'infermiera fornita dall'ASL, mentre la bambina frequenta la scuola a tempo pieno per 40 ore. In mancanza di altre ore di assistenza, la madre si è offerta di starle accanto a scuola, rinunciando così al suo lavoro.

Il caso è ovviamente assurdo a fatto emblematico e oggetto di attenzione dell'opinione pubblica. Il Comune sta cercando di trovare una soluzione anche tramite l'ASL. Per casi tanto complessi era stata emanata un'integrazione alla fondamentale Legge n. 104/92, con la Legge n. 162/1998; questa legge all'art. 1 prevede che il Comune fornisca assistenza personale anche tramite l'assegnazione di un assistente addirittura sino a 24 ore al giorno. In questo caso si tratterebbe di trovare l'assistenza solo per altre 32 ore settimanali.

Ma la legge stabilisce anche altre soluzioni integrative come l'assistenza indiretta: cioè la famiglia concorda con il Comune la spesa da sostenere e viene di conseguenza autorizzata a spendere e a farsi rimborsare successivamente. Infine, un'ultima soluzione possibile per questa problematica, anche eventualmente transitoria, è rappresentata dal ricorso del Comune a delle prestazioni da parte di associazioni di volontariato sanitario eventualmente presenti sul territorio.

¹ <https://www.ilrestodelcarlino.it/rimini/cronaca/disabile-mamma-classe-d5332da1> (consultato il 4 aprile 2023).

È opportuno che il Comune adotti immediatamente una di queste soluzioni per permettere alla bambina di realizzare serenamente un percorso di inclusione scolastica di qualità e alla madre di tornare a svolgere il suo lavoro, che è indispensabile per affrontare le spese necessarie per fronteggiare una situazione così complessa.

Ovviamente la soluzione che verrà scelta dovrà essere adottata per tutta la durata del percorso scolastico. L'inclusione scolastica per essere di qualità non deve solo affrontare problemi legati agli aspetti puramente didattici, ma deve anche trovare le strategie per risolvere problemi complessi connessi alle diverse tipologie di disabilità.

In una Regione nota per il suo welfare come l'Emilia-Romagna, ciò sarà possibile tramite la formulazione del progetto di vita di cui all'art. 14 della Legge n. 328/2000; occorre infine ricordare che anche l'art. 6 del decreto legislativo n. 66/2017 stabilisce che «il PEI è parte integrante dello stesso progetto di vita».

Salvatore Nocera

Recensione

Dettori F. (2020), *Giustizia minorile e integrazione sociale*, Milano, FrancoAngeli, pp. 202

Il volume porta all'attenzione un tema particolarmente sensibile, il versante più spinoso delle manifestazioni del disagio infantile e adolescenziale: la devianza conclamata, che coinvolge l'intervento della giustizia minorile. Un'emergenza che, secondo la visione dell'autore, oltre al versante amministrativo processuale, evidenzia vissuti di fragilità e di sofferenza esistenziale e sollecita azioni di prossimità sociale e di cura educativa.

Nella società occidentale dei consumi e del benessere — società «liquida», come la definisce Bauman — la popolazione giovanile, paradossalmente, può trovare sia grandi opportunità di soddisfazione di desideri spesso indotti, sia altrettante occasioni di *dis-orientamento*, amplificate dall'incessante, rapida evoluzione dei mezzi di comunicazione e dei social media.

A fronte di legami familiari rarefatti per tante ragioni — sociali e individuali — e in presenza di figure genitoriali o di modelli educativi «indeboliti», i minori, impreparati, sono sottoposti a molteplici stimoli e pressioni, a forme di competizione e di isolamento che possono distorcere la loro percezione della realtà, delle regole e dei valori. Dunque si trovano più esposti al rischio di commettere errori, reati anche gravi, che li portano davanti al giudice per fare, precocemente, i conti con la «sanzione».

Proprio da qui può prendere il via il percorso di recupero. Sull'esperienza della «caduta» si sofferma Dettori, considerandola potenzialmente «evolutiva», perché l'interfaccia con la magistratura minorile può essere, per il giovane che ha infranto le regole, un'occasione per aprire spazi di ricostruzione di sé, per recuperare lo svelamento della propria umanità.

Nella prefazione all'opera, don Luigi Ciotti, ricordando il titolo di una campagna del Gruppo Abele: «Educare, non punire», ribadisce che, senza voler sminuire il valore della pena, questa assume un significato solo se inserita in un percorso

educativo, in cui il giovane torni a essere un protagonista attivo e consapevole della propria vita, coinvolto in prima persona in un itinerario di integrazione sociale. Soprattutto i minori — persone in età evolutiva — vanno conosciuti dalla giustizia nelle proprie debolezze, certamente, ma anche ri-conosciuti per le risorse di cui sono portatori, attraverso una comunicazione che offra opportunità — relazionali e operative — al fine di sollecitare il recupero del linguaggio delle leggi e della responsabilità.

Avendo alle spalle quasi vent'anni di impegno nel campo della giustizia minorile, come giudice onorario nel Tribunale di Sassari, l'autore si sofferma sulle manifestazioni più svariate del disagio giovanile e delle vulnerabilità familiari: riferisce storie da cui traspaiono dolore, disadattamento e incapacità degli adulti a proporsi come figure educative e di sostegno.

Questo viaggio, se per un verso porta alla ribalta distorsioni a carico delle generazioni più giovani, per l'altro inter-cetta alcuni pronunciamenti di alto profilo, che storicamente hanno contribuito alla cultura della tutela nei loro confronti. Fra questi, anzitutto la *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel 1989, ratificata dall'Italia nel 1991 (Legge n. 176 del 27 maggio). Nel caso di reati commessi dal minore, il documento sollecita gli Stati parti affinché riconoscano

a ogni bambino/ragazzo/adolescente sospettato, accusato o riconosciuto colpevole di reato penale, il diritto a un trattamento tale da favorire il suo senso della dignità e del valore personale, che rafforzi il suo rispetto per i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali e che tenga conto della sua età nonché della necessità di facilitare il suo reinserimento nella società e di fargli svolgere un ruolo costruttivo in seno a quest'ultima (art. 40).

Sempre negli anni Ottanta, nel contesto italiano, è opportuno ricordare la Legge sulla *Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori* (n. 184, 4 maggio 1983): un provvedimento — allora all'avanguardia, oggi ancora attualissimo — che, muovendo dal principio che il minore deve essere educato nella propria famiglia, nel caso di comprovate e

permanenti situazioni di «abbandono morale e materiale», prevede l'istituto dell'adozione. Se l'inadeguatezza familiare è temporanea, contempla il suo affidamento a famiglie affidatarie accoglienti nel contesto della comunità locale, da individuare d'intesa con la famiglia di origine.

La norma pone in primo piano il benessere del soggetto fragile e l'esigenza di garantirgli un ambiente familiare idoneo e educante. In casi particolari, qualora il giudice accerti che i genitori non sono adeguati a svolgere il proprio ruolo educativo, se necessario è possibile attuare anche interventi di restrizione della responsabilità genitoriale.

L'autorità competente è il Tribunale per i minorenni, secondo una prospettiva che valorizza l'azione del magistrato, nella direzione di assicurare al minore — persona in fase di crescita — un contesto di «cure» accogliente, relazionale, sicuro, promozionale.

Anche di fronte a condotte manifestamente irregolari o nel caso di un reato commesso dal giovane, la priorità dell'istanza educativa non va interrotta. A tale proposito, il volume si concentra sulla possibilità di sospensione del processo, attraverso l'esperienza della «messa alla prova».

Si tratta di un'opzione con cui il giudice, tramite l'affidamento del minore ai servizi sociali — spesso con la collaborazione della scuola frequentata o di agenzie formative del territorio —, gli permette di seguire un percorso guidato di sostegno, di riflessione e di riparazione delle conseguenze del reato, finalizzato al cambiamento personale e al reinserimento sociale.

In questa delicata declinazione «educativa» delle proprie competenze, la magistratura minorile può trovare importanti contributi nelle figure dei giudici onorari, quali portatori di prospettive interdisciplinari — psicologiche, pedagogiche, sociali, cliniche — che favoriscono un'analisi più accurata delle singole storie, ampliando gli elementi di conoscenza per decidere nel «superiore interesse» del minore.

Il volume si articola in vari capitoli, che rendono conto dell'ampio spettro di sfaccettature attraverso cui leggere i vissuti e i bisogni della popolazione giovanile con esperienze di devianza: l'analisi delle funzioni e dei compiti della giustizia minorile e dei Tribunali dedicati; i servizi di sostegno alla genitorialità; le esigenze speciali dei ragazzi

«senza regole» e che chiedono aiuto e regole; le difficoltà dei minori stranieri non accompagnati a inserirsi nei Paesi di accoglienza; il ruolo della comunità di tipo familiare di accoglienza (Legge 28 marzo 2001, n. 149); la situazione del carcere minorile, attraverso la presentazione dei dati di una ricerca qualitativa, condotta intervistando ragazzi detenuti e educatori, per tentare di rispondere al dilemma: *ha senso escludere per cercare di includere?*

L'ultima riflessione, sotto il segno della speranza, valorizza il processo di resilienza, cioè la capacità umana di resistere positivamente alle avversità, di riprendersi anche dopo vissuti di grande sofferenza e di riorganizzare la personalità sul piano emozionale, cognitivo e sociale. Un valore personale che si nutre di progettualità educativa e può essere alimentato dalla prossimità di adulti capaci di dare sostegno, fiducia, senso di protezione, speranza.

Marisa Pavone