

## Sommario

### Editorial

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

pag. 7

### ICF and SEN: a National project for identification toward quality of life model

*Paola Damiani, Cristiana D'Anna, Filippo Gomez Paloma*

»

### Quality of Life and Intellectual Disabilities: Implementing the POS Scale in a case study

*Noemi Del Bianco, Francesca Accorsi*

### Inclusive arts: Meanings and practices

*Noemi Del Bianco, Sacha Grochowska-Iwanejko*

### “Nuovi” sguardi alla disabilità e “vecchie” pratiche: un processo a due velocità. Dall’inserimento all’inclusione in ambito universitario

“New” glances on disability and “old” practices: a two-speed process. From insertion to inclusion at university

*Alessia Cinotti*

### La ‘variabilità linguistica’ del costrutto di Qualità della Vita. Uno studio sugli atteggiamenti degli operatori del servizio di orientamento

The ‘linguistic variability’ of the Quality of Life construct. A study on the attitudes of guidance service operators

*Laura Sara Agrati*

### Empowerment journeys of women with disabilities: A case-study

*Arianna Taddei*

### Educare alla legalità per prevenire la devianza

Educating to legality to prevent deviance

*Grazia Romanazzi*

**Gli organizzatori dell'azione didattica: un confronto tra docenti in servizio e studenti in formazione pre-service**

The organizers of the educational action: A comparison between teachers in service and pre-service training students

*Maila Pentucci, Chiara Laici*

**Accessibility to Cultural Heritage, some project outcomes**

*Marinella Muscarà, Chiara Sani*

**Moving Beyond Inclusion to Participation: Essential Elements**

*Toby M. Long*

**Corporeità, movimento e benessere: il potenziale educativo di itinerari motorio-sportivi inclusivi giovanili**

Body, movement and wellness: The inclusive potential of motor-sport activity for young people

*Carmen Palumbo, Antinea Ambretti, Giovanna Ferraioli*

**Family relationships and behavioral disorders. Resilient resources for quality of life**

*Gianluca Amatori*

**Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino**

An inclusive profile for support teachers in training: The effectiveness of the specialization program at the University of Turin

*Rosa Bellacicco*

**A Model Program for the Success of College Students with Attention and Learning Disorders**

Cynthia Demetriou, Gabrielle Miller, Laurel G Mason, Christine Salvesen

**From segregation to protagonism. The great lesson of young blind people in Italy**

*Roberta Caldin*

**Inclusione e Università: il progetto "dislessia e lingua cinese"**

Inclusion and University: "Dyslexia and Chinese language" a case study

*Catia Giaconi, Simone Aparecida Capellini, Giorgio Trentin, Maria Beatriz Rodrigues, Federica Angelelli, Sofia Cestola, Chiara Marresi, Ilaria D'Angelo*

**Legalità e giustizia per un'etica della responsabilità. Percorsi possibili a scuola e in famiglia** pag.  
Legality and justice for an ethics of responsibility. Hypothetical routes to school and family  
*Grazia Romanazzi*

**Book reviews**



**Editorial**

**Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx**

xxxxxxxxxxxxx\*

\* xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

## **ICF and SEN: a National project for identification toward quality of life model**

*Paola Damiani\**, *Cristiana D'Anna\*\**, *Filippo Gomez Paloma\*\*\**

### **Abstract**

The school represents a privileged context for observing individual and social conditions, and for early interventions, according to an ecological and capability perspective. The Quality of Life model and the ICF model are valid references for the development of customized projects in this direction.

Our study starts from the assumption that it's necessary to work according to a model that meets a logic of possible defined relations among the areas in the anthropological paradigm of the ICF. Particularly it's necessary to take advantage of the aims of Physical Education, a discipline that allows people to show themselves completely and to dialogue with the environment through the body. This research project has as its objective the validation of tools for the identification of Special Educational Needs through observation and evaluation of psycho-affective students' indicators (Personal Factors of ICF and some essential factors of quality of life) during the lessons of Physical Education.

Although the research data have not been collected yet to make an analysis, it's useful the promotion of this project to realize a scientific model for the identification of SEN in the framework of the ICF, evaluating Physical Education that is often underestimated as interpretative key of students' behaviors and educational failures.

**Keywords:** ICF, SEN, Physical Education, inclusion, quality of life.

### **Introduction: framework and objective**

The challenges of current and future society ask global citizens for global,

\* Department of Public Health and Pediatrics, University of Turin (Italy), E-mail: [paola.damiani@unito.it](mailto:paola.damiani@unito.it).

\*\* Department of Human, Philosophical and Education Science, University of Salerno (Italy), E-mail: [cdanna@unisa.it](mailto:cdanna@unisa.it).

\*\*\* Department of Human, Philosophical and Education Science, University of Salerno (Italy), E-mail: [fgomez@unisa.it](mailto:fgomez@unisa.it).

The contribution is the result of the joint work of three authors. Only for reasons of scientific attribution, we declare that Paola Damiani is Author of Introduction: framework and objective, Method and Results, Cristiana D'Anna is author of Abstract and References and Filippo Gomez Paloma is author of Discussion and Conclusion.

complex abilities, and in many aspects still unimaginable, which must be formed and evaluated according to dynamic and valid models throughout life; these challenges are even more demanding for people with disadvantages, disabilities and neurobiological disorders. The school represents a fundamental opportunity for the detection and the early intervention on various situations of feebleness through the identification of the Special Educational Needs, according to a longitudinal ecological perspective that goes beyond the focus on the single child and guy thought only as a “student”.

In order to guide individualized and personalized educational projects of people with SEN in an authentically inclusive and convincing direction, which takes into account the longlife and longwide dimensions of development and learning (in school, beyond school and after school), it is necessary to refer to strong and shared models and tools such as the ICF model (WHO, 2001; 2007), the life project of life and the Quality of Life model (QOL).

Despite the numerous points of contact, the linking of models cannot be taken for granted. In fact, as noted in 2007 by the American Institute of Medicine, one of the critical points of the ICF consists precisely in the lack of consideration of the concept of Quality of Life and of the factors connected to the subjective dimension of people not directly attributable to the factors described in the Manual. The need to describe environmental factors and their impact as a barrier and facilitators also in this field is underlined, through the assumption of a dynamic model, not only descriptive, which simplifies the application of the ICF also in the field of education and of social and working inclusion (Francescutti, 2018). We will try below to clarify some points for reflection in this direction.

#### *Towards the “Quality of Life”*

As regards the Quality of Life (QOL) construction, despite the multiplicity of studies and research in recent years, it is not possible to provide an univocal definition because of its inherent complexity. However, this feature allows to think, to respect and to sustain the existential complexity of every single person according to an ethical and multidimensional perspective. The various models present in the literature take into account specific conditions of fragility or disability (autism, intellectual disabilities, etc.), but examine dimensions that are fundamental for all people. In this sense, the QOL model represents a functional framework for the inclusive model: the explored domains are the same for all, what changes, is the “content” in terms of values and importance, which changes over the course of life. In the models, the role

of the experiences, of the perceptions of the different systems and contexts of life, in addition to the relevance of the space-time dimension is highlighted (Giaconi, 2015). Here we will consider some aspects that allow us to identify relations between QOL and ICF useful for the elaboration of the conceptual framework of our research project.

As mentioned, the QOL construction overtakes personalist anthropology and dichotomic concept between normality and disability, in support of a conception of life according to which all people need to be recognized in their specific characteristics and supported in the development of their abilities, in full coherence with the ICF model and with the school regulatory framework on SEN in Italy (MIUR, 2012; 2013).

In this sense, the dynamic and descriptive vision of the construct that recalls the processes, projects and tools related to it, is very interesting. According to Brown et al. (1994), the improvement of the QOL depends on the decrease of the disparity between the needs of the person which are satisfied and those that are not. Brown, Raphael and Renwick identify three factors of the Quality of Life, interpreted as the degree of satisfaction through which people benefit from the possibilities and the opportunities considered important for their existence (Renwick & Brown, 1996): *being, belonging and becoming*. For each factor the relative domains (physical, psychological, spiritual been; physical, social and community belonging; becoming on a practical level, in free time, in personal growth) and descriptors / behavior indicators are defined. The latter concern numerous aspects related to the personality, to the corporeity and to the emotional-motivational and relational dimensions of people. As can be seen from the table below, also the Schalock & Verdugo Alonso model (2002; 2006), assorted by Lombardi (2013) identifies three Quality of Life factors and the related domains and indicators in the form of perceptions, behaviors and conditions that define them from the operational point of view, whose measurement allows to evaluate the personal results (Schalock et al., 2010). It is therefore a model that offers important prompts both for its operation within training contexts and for the possible points of contact with other descriptive models of people's functioning such as the ICF model and the Capacity model.

Within this perspective we can observe that the indicators describe behaviors that assume the possession of skills or, according to Sen's (1989) and Nussbaum's (2003) Capability Approach, of competence and freedom. "Capacitation refers not only to the person's abilities, but also to the degree of freedom and opportunity created by the combination of personal skills and the political, social and economic environment in which he or she lives" (Caserta et al., 2015, p. 24).



Tab. 1 - Schalock & Verdugo Alonso model (2002; 2006), assorted by Lombardi (2013)

<b>QOL Factors</b>	<b>QOL Domains</b>	<b>Indicators examples</b>
Indipendence	Personal development Self-determination	Level of education, personal skills, adaptive behavior Choices/decisions, autonomy, self-control, personal goals
Social participation	Social relationships Social integration rights	Social net, friendships, relationships, social activity. Participation in the community, roles in the community
Well-being	Physical well-being Emotional well-being Material well-being	Health and safety, positive experiences, restraints, self-concept, lack of stress, Physical / recreational exercise, nutritional status, Work status, housing status

The relationship between corporeity and personal aspects, emotions, resilience, motivation and awareness is highlighted (as well as social and material aspects) as essential factors for the possibility of self-determination and independent living. These abilities and freedoms have their origins and development in early life contexts, above all the family, but they become more evident and significant starting from their entry into educational and scholastic contexts, because they find a complex social environment advantageous to their manifestation and because they can/must be object of attention and intentional planning by educators and teachers.

The relationships between QOLs, the educational context and the development of abilities useful to live a “valuable life” (Sen, 1985) are described in literature, despite in perspective terms. As stated by Caserta *et al.* (2015), The dynamic character and the connotation of the variable of the factors that personalize the QOL indicators depend in a consistent manner on the positive impact of capacitation phenomena, that is, on the maturation and education paths to which person has been progressively exposed as a result of a responsible community capable of taking care of all its citizens.

In sociomedical contexts, the evaluation of the QOL is used in the individualized support plan for its improvement at the individual level, through the integration of the customized indicators for measuring the outcomes. This process involves the need to arrange the support and the action of the support provided in the continuum between full capability of person and total protection by the Civil Society, based on the scientific knowledge and available technique, on the respected ethical and legal principles and on the available resources. It is a perspective that also leads to reconsider individualized and personalized educational and didactic school projects (PEI and PDP) as early and fundamental elements, an integral part of the life project and capacitation of people. It is therefore necessary that

**Sostituire PEI e PDP rispettivamente con Individual Educational Plan (IEP) e Personalized Didactic Plan (PDP)**

schools are able to develop and use these tools in a coherent, functional and heuristic way.

We therefore consider it useful to develop a device to work in this direction, coherent with the Quality of Life, Capabilities and ICF models starting from school contexts, according to the longlife perspective.

### **The research model: ICF, SEN observation and capacity building at school**

Thinking, in a pedagogical form, the entire methodological, strategic and didactic framework of the ICF (International Classification of Functioning, Disability, Health, OMS, 2001; 2007) means, firstly, providing the cultural and anthropological frame in which you can read and interpret *special educational needs* in the light of a perspective of the overall functioning of the *subject-person*, respecting the inviolable principle of the holistic nature of his being and the intertwining space in which there are many aspects of own life.

From the pedagogical point of view, it's necessary to outline and, at the same time, to focus the fondant principle (as well as rational criterion of legitimacy) inside of which place and make visible the entire framework of ICF, since the mere declination of its components does not constitute *ipso facto* reason o educational relevance.

Although the debate about the structural and methodological-functional articulation of the ICF is now articulated and rich in a variety of fields related of education teaching, the fondant principles of its being give wide room of free interpretation.

Education, as *e-ducere*, to take out, peering into the depths of man, is basically a process intrinsically linked to the life's project of each person and to his sense of direction in the constellation of knowledge, skills, meanings and values that represent the milestones which could lead to the meaning horizon of own life.

The training-education assumes, if so understanding, the meaning/value of educational intentionality, the ICF (for the strategic peculiarity of its structure) the most suitable instrument to cross the danger of distortions that could exploit educational careers towards social, cultural and moral life's models, defined inclusive.

In the intersection *pedagogy/education/human relation*, the ICF arises, therefore, as a model approach to the person, to own special educational needs, special defined here, by providing, on the one hand the interpretation and the preliminary remarks for the design of a personalized teaching plan and permitting, on the other side, to catch the concept of educability inside a

theoretical horizon of long life learning, understood as a general purpose to pursue.

This line of thought is rich in implications because:

- a) it enshrines the right and duty of each person to define and follow a life project which aims basically to give meaning and direction to their existence;
- b) it recognizes the right of an educational society to elaborate and carry out educational projects, starting from systems of values and meanings of life in which people with special educational needs are carriers;
- c) it focuses on the teacher's personal and social responsibility who choose the most suitable formation in keeping with the life's project of each person with BES; **Sostituire BES con SEN**
- d) it allows to catch the drift of *education* as a particular mode of institutionalized training, according to specific rules and its aim is the person's integration inside *functional-systemic* flows of life which characterized the social and cultural contest.

The ICF rules a line of paradigmatic change for the concept of disability. It is defined as «the consequence or result of a complex relationship between the state of health of a person and personal and environmental factors, that represent his life's situation» (WHO, 2001).

It's also important to specify the essential principles declared by the WHO to structure the theoretical and conceptual model of the ICF.

They are:

- a) *Universality* (as universal aspect of Humanity);
- b) *Environment* (environmental factors that characterized disability);
- c) *Neutral language* (as a particular interpretation of languages' classifications);
- d) *Equality* (there aren't any differences between physical and mental factors in this classification);
- e) *Bio-psycho-social model* (it's more considered the personal, social and physical background of a disabled person).

The QOL model could be considered as a perspective and a *modus operandi* that gathers classified information, in other words, values of variables that, while the Individualized Plan of Support unfolds in response to the Life Project, allow the management, control of the entire process towards the improvement of the QOL (p. 54).

For the purposes of our research, it is also important to observe that the biopsychosocial model of Health at the basis of the ICF is fully coherent with the eight domains of the QOL perspective (Physical Wellbeing, Material Wellbeing, Emotional Wellbeing, Self-Determination, Personal Development, Interpersonal Relationships, Social Inclusion, Rights and Empowerment).

This perspective allows us to think about the definition of the life project in the light of the human functioning model. The conformity between Human Operation, interpreted as an articulated set of ecological variables that define it on the qualitative, quantitative and inclusive level of the expectations of person, and expected results of improvement of the quality of life, allows the identification of the dimension of the Project of Life as a path in becoming of realization and expression of Person, of material and spiritual satisfaction and of full participation in the community to which she belongs, in an attempt to provide all the support that the Person herself needs to follow a path, however arduous, towards a quality Life (Croce & Bertelli, 2015). Each life project oriented towards the improving of the QOL conforms with the uniqueness of the Person and the peculiarity of the circumstances and environments in which Person lives (Brown & Brown, 2003). In this way the focus is placed on the ability to read and understand (evaluate) the operators of the complexity of the person's functioning, needs, values and potentialities, in relation to contexts, in order to elaborate a life project authentically oriented towards QOL and full inclusion.

The deep and indissoluble relationship between corporeity, education of own individual and social identity and learning, support a new holistic view of motility that cannot be reduced only to a simple resultant of strictly biological processes, but it has also be considered as an expression of intelligence, affectivity and conscious self-determination.

Cognitive processes related to learning, in a dynamic exchange with social behavior and communicative systems, can all be considered cognitive mechanisms based on motility. So, the teaching setting so delineated in the context of Physical Education in the first cycle, represents an excellent framework for the identification of SEN. The class and its structural and relational commitments often limit or suppress all the functional, social and relational expressions that could be expressed or communicated by the students. In fact, the interpretation of phenomena conducted in the classroom could be artificial and could invalidate data get from tests and estimative tools. This risk is more dangerous if you use qualitative tools to analyze data and psycho-social and social-relational indicators. These indicators have to be more examined and they are linked to some factors quoted in the ICF (Personal and Environmental Factors) that could hardly be taken in a formal context, for example during a medical examination or a psychological and pedagogical advice. If all the indicators are well supported by data collected by families, it will be possible an interpretation of the phenomenon SEN according to a new scientific qualitative approach.

Physical Education has ever been known as a disciplinary area that allows students to express their own personality, showing motor behavior linked to

eye-hand coordination (an excellent index for the skills of reading and writing) and showing relational dynamics as intrapersonal and interpersonal elements; these characteristics can direct teachers to identify SEN objectively.

The National Guidelines of 2012 confirm this view of Physical Education, that:

*«promotes awareness of themselves and own abilities, always keeping a contact with the environment, the objects and other people. (...) is therefore an opportunity to promote cognitive, cultural, social and affective experiences (...) it promotes the value of shared rules and the abidance and basic ethical values for human society (...) The involvement for physical and sports activities permits to share experiences with other people in the group, also promoting the inclusion of children with other forms of diversity and enhancing the value of cooperation (...) through physical activity student is facilitated in the expression of communicative demands and unease of various kinds that is not always able to communicate with verbal language» (p.76).<sup>1</sup>*

Therefore, the National Guidelines of 2012 recognizes Physical Education as setting to observe and record useful actions and behavior, not only to identify the SEN, but also to draft any PDF. **Sostituire PDF con Dynamic Functional Plan (DFP)**

### *Method*

In relation to the Quality of Life construction and the relevance of personal, emotional, relational, motivational and bodily dimensions, identified by the QOL model and the ICF health model, and in consideration of the absence of codes for the description of personal contextual factors in the WHO Manual, we propose some tools for observation, survey and description of the same in the school environment, during the hours dedicated to Physical Education. Personal factors represent the essential human elements for the independent life of people with SEN (Pavone, 2014) and for everyone's quality of life and cannot be taken into consideration in the construction of the longlife educational and life project, also on the basis of their importance for social and working inclusion. As noted, they constitute essential abilities for life and their development and empowerment is realized early in premature and intensive family and social contexts, such as school.

Referring to the Schallock and Verdugo Alonso model reported above, we can see how the ICF considers only two of the three Quality of Life factors,

<sup>1</sup> MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo di istruzione*, p. 76.

but it describes them as Body Functions (b), according to the medical model that cannot be used directly by teachers and educators and, above all, not informative of the functioning of the individual in a “global ecological” context, such as the school during sporting and motoric activities with mates.

This work departs from the assumption that it’s necessary to discuss with all school’s actors (school heads, teachers, students, parents) to realize an efficient model for the identification of SEN in the framework of the ICF and it’s also necessary to work according to a model that meets a logic of possible relations defined between the areas in the anthropological paradigm of the ICF. It’s necessary to underline that the identification process is not accompanied by a labeling process. The special normality, as defined by Ianes (2006), is the base to realize tools and criteria for the identification of students’ strengths and weakness. It’s just this mapping of the various anthropological aspects of the subject that, whit its inherently dynamism and transience, gives the teacher the opportunity to read the phenomenon of inclusion according to a holistic vision and non-selective, where health prevails over the disease and the quality of the subject becomes the pivot on which to turn the various strategies.

Despite operating the entire class with respect to the ICF, this specific project focuses on the subcategories of subjects with SEN who have no impairment in “Structures and Functions Body” and that, therefore, have not been subjected to identification procedures (diagnosis) according to the law n. 104/1992 (the disabled) and n. 170/2010 (DSA). **Sostituire DSA con Specific Learning Disorders (SLD)**

In fact, if a student is not certified but shows behavior and/or learning problem, school has to take note of his difficulties, according to the criteria of identification and consequent application of an inclusive teaching method, even if scientific community has not yet considered these subjects. In fact, according to the ICF model, the MIUR has issued in the past 15 months a Ministerial Directive (27/12/2012) and two Ministerial Circulars (08/03/2013 and 22/11/2013) that invite schools to restructure the system for students with difficulty, orienting teachers towards a holistic and inclusive culture, for the identification of students’ difficulties. This model is not limited to a clinical view of a person but it also examines, I would say especially, the psycho-social factors that may affect the academic success of the student. The following scheme (Fig. 1) allows you to see the areas of the ICF framework which refer mainly to “Personal and Environmental Factors” and “Business Personal and Social Participation” of the subject, underlined by research unit.

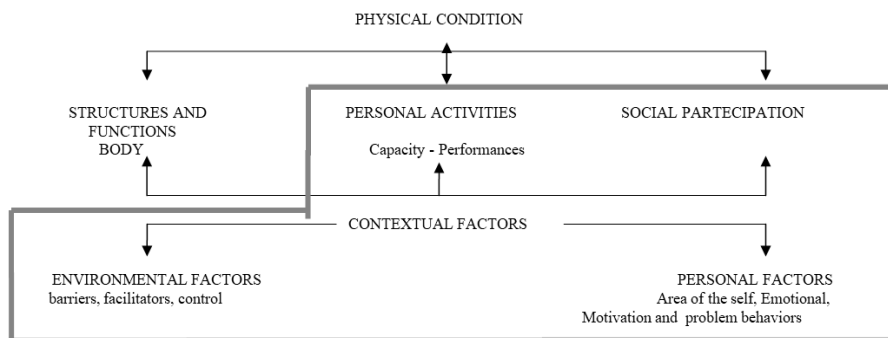
Starting from the principle that the ICF asks you to operate according to the diagram in Figure 1, there is a need to:

1. To recognize and metabolize by teachers the ICF model;

2. Scientifically to hypothesize a model of possible relationships between the various areas of the ICF;
3. To realize measuring instruments, quantitative and qualitative indicators belonging to multiple areas of the ICF;
4. To test, the hypothesized model and confirm the level of significance and scientific reliability, thanks to the active collaboration of teachers;
5. To build a useful product to teachers for the identification of students and to find inclusive strategies, according to results.

According to each of these voices, the research unit has produced a methodological procedure that responds to the needs stated above.

Fig. 1 – Areas ICF which is focused on the search



### Sample

Networks of schools: 5 in Campania, 2 in Sicily, 1 in Sardegna, 3 in Piemonte. Total 40 schools.

Teachers: Childhood 68, 142 Primary, 94 Secondary Grade I, 73 Secondary Grade II. total 377.

Students: 920 Childhoods, 2027 Primary, 996 Secondary Grade I, 575 Secondary Grade II. Total 4518.

### Results

The results cited here will be limited to the list, with a brief comment, of the instruments designed and developed which will be used by the teachers of Physical Education and colleagues from other disciplines.

For the teacher of Physical Education were built:

*National Guidelines - Plant Conceptual ICF (Annexes 1)*

- Ann. 1INF - Board guidance of abilities and contextual performance in personal activities and social participation in Physical Education according to National Guidelines of 2012 for the Curriculum of Kindergarten with *proposals for educational deliveries which will guide the teacher and observable indicators during that specific delivery proposal.*
- Ann. 1PRI - Board guidance of abilities and contextual performance in personal activities and social participation in Physical Education according to National Guidelines of 2012 for the Curriculum of Primary School with *proposals for educational deliveries which will guide the teacher and observable indicators during that specific delivery proposal.*
- Ann. 1SIG - Board guidance of abilities and contextual performance in personal activities and social participation in Physical Education according to National Guidelines of 2012 for the Curriculum of Middle School with *proposals for educational deliveries which will guide the teacher and observable indicators during that specific delivery proposal.*
- Ann. 1SIIG - Board guidance of abilities and contextual performance in personal activities and social participation in Physical Education according to National Guidelines of Physical Education and Sport Sciences referred to Art.10, paragraph 3, Decree of the President of 15 March 2012, n.89 of the Regulation of Secondary School with *proposals for educational deliveries which will guide the teacher and observable indicators during that specific delivery proposal.*

*Detection of Personal Factors – ICF(Annexes 2)*

- Ann. 2SIF – Descriptive scheme with indicators and frequencies to be detected during the hours of Physical Education
- Ann. 2DB – Logbook for noting attitudes, situations, behavior, postures during the hours of Physical Education
- Ann. 2GTG – Model for students daily transcription/indicators collected during a single lesson of Physical Education
- Ann. 2GTR – Model for students resumptive transcription/indicators/frequencies collected during Physical Education classes in the entire two months April/May 2014

For teachers of other disciplines have been realized:

*Detection Personal Activities and Social Participation – ICF (Annexes 3)*

- Ann. 3SIQINF – Descriptive scheme with coded indicators (Area of basic learning and Application of knowledge) and qualifies *to be detected in the*



*two months of experimentation in the classroom (April-May 2014) – Kindergarten*

- Ann. 3SIQPRI – Descriptive scheme with coded indicators (Area of basic learning and Application of knowledge) and qualifies *to be detected in the two months of experimentation in the classroom (April-May 2014) – Primary School*
- Ann. 3SIQSIG – Descriptive scheme with coded indicators (Area of basic learning and Application of knowledge) and qualifies *to be detected in the two months of experimentation in the classroom (April-May 2014) – Middle School*
- Ann. 3SIQSIIG – Descriptive scheme with coded indicators (Area of basic learning and Application of knowledge) and qualifies *to be detected in the two months of experimentation in the classroom (April-May 2014) – Secondary School*
- Ann. 3GTUINF – Model for only students transcription/indicators/qualifiers *collected during two months of experimentation in the classroom (April-May 2014) – Kindergarten*
- Ann. 3GTUPRI – Model for only students transcription/indicators/qualifiers *collected during two months of experimentation in the classroom (April-May 2014) – Primary School*
- Ann. 3GTUSIG – Model for only students transcription/indicators/qualifiers *collected during two months of experimentation in the classroom (April-May 2014) – Middle School*
- Ann. 3GTUSIIG – Model for only students transcription/indicators/qualifiers *collected during two months of experimentation in the classroom (April-May 2014) – Secondary School*

For school heads, teachers and parents have been realized:

*Detection Environmental Factors – ICF (Annexes 3)*

- Ann. 4QDS – Questionnaire for school heads *complete on platform on line before the beginning of activities experimentation*
- Ann. 4QD – Questionnaire for teachers *complete on platform on line before the beginning of activities experimentation*
- Ann. 4QG – Questionnaire for parents *complete on platform on line before the beginning of activities experimentation*
- All. 4GTRQG – Model for transcription results *use after collecting all of the parents filled out questionnaires*

## Discussion and conclusion

Compared to the results, that is tools processed to make the research, you can comment on, in a descriptive way, the critical points and the strengths of all the completed steps, as mentioned in the method.

### *Recognize and metabolize the ICF model*

The research unit has considered useful to promote a training for selected classrooms' teachers who are involved in the project EDUFIBES to find a suitable model for the ICF framework and to help teachers to apply scientific criteria for the identification of BES and the development of effective inclusive teaching strategies. **Sostituire BES con SEN**

The training course include 12 hours of activity in presence during which speakers debate about ICF (Ianes, 2006), Embodied Cognitive Science (Borghini, 2012; Gomez Paloma, 2013), SEN (Ianes, 2013) and educational research. It's necessary to understand the scientific principle of this model to avoid teachers can be reduced to mere executors of a protocol, but they would be active player in the research to experiment new teaching tools.

### *Assumptions scientific model for relations areas of the ICF*

The research unit has realized a model able to verify the real relationship between different indicators of ICF, through instruments of observation and questionnaires to detect indicators of most areas of ICF, coherent to QOL Model described above.

According to the theoretical and methodological framework, physical Education represents an excellent sitting of observation thanks to its high principles of expressive and communicative authenticity. In fact, Personal Factors are considered a basic element of the model because they influence student's learning according to the new neuro-scientific and psychobiological researches, even if they aren't encoded in the framework of ICF as other areas (Personal Activities, Social Participation, etc. ...) (Salovey & Mayer, 1990; Gallese, 2007; Siegel, 2001; LeDoux, 2002; Damasio, 1995).

**Togliere i puntini dopo etc.**

### *Construction of tools for indicators and qualifiers of ICF areas*

Teachers can activate processes of teaching/learning through the construction of tools for indicators and qualifiers of some ICF areas: objectives and purposes. In fact this project is based on a national

announcement by MIUR that designed the funds for some research projects to improve National Guidelines of 2012.

The instruments listed in the queue to this work are aimed to:

1. Detect students' behaviors, situations, attitudes and postures to examine the quality of their Persona Factors, thanks to Physical Education;
2. Detect students' skills and abilities according to the Chapter I – Learning and Applying Knowledge – thank to the normal teaching;
3. Detect professional training of teachers and school heads about BES;**Sostituire BES con SEN**
4. Detect students' Environmental Factors to interpret results, thanks to parents

*Experimentation model for scientific check*

The research unit can better understand the ICF framework through results. It can calibrate the scientific value of the model and represents it on a paper or electronic way, if there will be directly and inversely correlations between different indicators of more areas.

*Framework for educational and inclusive strategies for the classroom*

The aim of this project is not only the realization and the validation of a scientific model for the identification of SEN, but also didactic consequences of this model.

After analyzing data, a scientific model will be realized to help teachers to set students pedagogically, according to the different areas of ICF. The same model will help teacher to find new strategies for an inclusive teaching method. So, teachers will work analyzing the relationships between the different anthropological areas of ICF; it will be clear that basic learning and application of knowledge are not the only element for student's education.

At the same time, the elaboration of the individualized educational program and the personalized didactic plan of the students with SEN is oriented in a more conscious way and aimed at the construction of a life project aimed at evaluating and strengthening the capacitation processes in a long-life perspective.

## References

- Borghi A.M., Pecher D., a cura di (2012). *Embodied and Grounded Cognition*. Lousanne: Frontiers.
- Brown I. & Brown R.I. (2003). *Quality of life and disability: An approach for community practitioners*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Caserta A., Croce L., Lombardi M., Speziale R. (2015). Persone con disabilità e Qualità della Vita nel panorama internazionale. In: *Progettare qualità della vita Report conclusivo e risultati progetto di ricerca "Strumenti verso l'inclusione sociale matrici ecologiche e progetto individuale di vita per adulti con disabilità intellettive e/o evolutive"*. Roma: Anffas Onlus.
- Croce L., Bertelli M. (2015). La valutazione della Qualità di Vita in Italia per le Persone con Disabilità Intellettive ed Evolutive: l'integrazione tra differenti modelli. In: *Progettare qualità della vita Report conclusivo e risultati progetto di ricerca "Strumenti verso l'inclusione sociale matrici ecologiche e progetto individuale di vita per adulti con disabilità intellettive e/o evolutive"*. Roma: Anffas Onlus.
- Damasio A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Torino: Adelphi Editore.
- Francescutti C. Intervento presso il Convegno "Attualità e inattualità dell'ICF tra sostenibilità, empowerment e futuro", Aula Magna del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Bologna, 3 dicembre 2018.
- Gallese V. (2007). *Neuroscienze e fenomenologia*. Roma: Treccani.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della Vita e Adulti con disabilità*, docenti.unimc.it/catia.giaconi/teaching/2015/14307/files/concetti-di-base-qdv/.../file.
- Gomez Paloma F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnate della didattica*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2013). *Alunni con BES*. Trento: Erickson.
- LeDoux J. (2002). *Il sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare*. Milano: Cortina Raffaello.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale.
- Nussbaum M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2-3): 33-59.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Salovey P. & Mayer J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185-211.
- Schalock R.L. & Verdugo-Alonso M.A. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Gussago: Vannini.
- Schalock R. L. & Verdugo M.A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock R. L., Keith K. D., Verdugo M. A., & Gomez L. E. (2010). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. In: Kober R. (Ed.). *Quality of life: Theory and implementation*. New York: Sage, pp. 17-32.
- Sen A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.

- Sen A. (1989). Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*, 19: 41-58.
- Siegel D. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.

## Quality of Life and Intellectual Disabilities: Implementing the POS Scale in a case study

Noemi Del Bianco\*, Francesca Accorsi\*\*

### Abstract

This contribution sheds light on the combination Quality of Life and Adulthood, focusing on the analysis of a case study. The considerations concerning the theoretical framework of reference, or the epistemological frame of the Quality of Life, allow to draw the more or less satisfactory perceptions on the life of an adult with intellectual disabilities, aiming to log regressions and improvements after a longitudinal trail that lasted two years.

**Keywords:** Quality of Life, Intellectual Disabilities, POS Scale, Case Study

### Introduction

In recent years the concept of Quality of Life was structured within the framework of social policies and educational projects, becoming the milestone for the planning of effective interventions and for organizing quality services (Schalock, Verdugo Alonso, 2006; Gomez *et al.*, 2013; Van Loon *et al.*, 2013).

The growing interest in studies in the field of special pedagogy lead to the in-depth investigation on the aspects of quality of life of people with disabilities, becoming, in this domain, one of the most investigated perspectives in the field of intellectual disabilities (Schalock *et al.*, 2010; Simões & Santos, 2017; Scott & Haverkamp, 2018). In this direction, the scientific literature extends to the point of entering the dimension of ageing (Efklides *et al.*, 2006; Crespo *et al.*, 2012; Prieto-Flores *et al.*, 2012), education, (Faragher & Ommen, 2017), mental and physical health (Goksel Karatepe *et al.*, 2011) and, more recently, Quality of Life in the family (Boehm & Carter, 2019), stretching as far as becoming a Dedalus of definitions and implemented measures of cross-cultural nature (Verdugo &

\* Ph.D. Student, Human Sciences, Università degli Studi di Macerata;

\*\* Psychologist, Anffas Macerata.

The article is the result of a joint work between the authors; but it is specified that paragraphs 1, 2, 2.4, 3 and the bibliography are edited by Noemi Del Bianco, while the subparagraphs 2.1, 2.2 and 2.3 are edited by Francesca Accorsi.

Schalock, 2001; Jenaro *et al.*, 2005; Schalock *et al.*, 2005, 2008; Verdugo, Arias & Gómez, 2006; Verdugo, Gómez, Arias & Martin, 2006).

The starting point, shared by international scientists, is the report by Schalock *et al.* (2002), considered a «manifesto» (Giaconi, 2015, p. 14) of the construct of Quality of Life, as it proposes a multidimensional model applicable to the services for the person, allowing the professionals to use a common language and share the planning criteria. Schalock *et al.* specify (2002) «Quality of life might best be viewed as a sensitizing concept (rather than a definitive one) relevant to public policy determination; evaluation of services; and development of innovative local, national, and international programs» (Schalock *et al.*, 2002, p. 458). This direction avoids what Taylor (1994) defined «tyranny of the Quality of Life» to happen that is: «The more the concept is defined the more you register a loss of meaning (...) which prescribes lifestyles and limiting personal freedom and satisfaction» (Taylor, 1994, p. 264).

Based on these assumptions, the next paragraphs will introduce the theoretical framework of the Quality of Life, to measure and apply the construct in a case study. The involvement of the Anffas structure of Macerata made possible to monitor chronologically the Quality of Life of an adult subject with intellectual disability. Her perception has been deducted using the tool called Personal Outcomes Scale. The scale was deployed in a first phase in 2017 and again, after two years, in 2019. The flow outlined by the Quality of Life perceived by the subject during the two years pushed our reflection toward conclusive conclusions focused on taking charge of adults with intellectual disabilities.

### **Theoretical framework**

In the effort to go beyond the debate concerning the nature of the factors affecting the welfare of the person, whether subjective (e.g. perception of well-being) or objective (e.g. elimination of poverty), the reflection on the Quality of Life is pushed towards the description and understanding of its essential dimensions. Specifically, the theoretical principles introduced by Schalock *et al.*, regarding *conceptualization*, *measurement*, and *application* (Brown, Keith & Schalock, 2005; Schalock, 2005; Verdugo *et al.*, 2005; Schalock, Gardner & Bradley, 2007) represent the scientific bases of the construct.

The *conceptualization* principle provided the foundation of Quality of Life, affirming that its multidimensionality includes: «positive values and life experiences; has the same concepts for all people; has both subjective and

objective components; and is enhanced by self-determination, resources, purpose in life, and a sense of belonging» (Schalock, Gardner, & Bradley, 2007, p. 3).

The model is composed of domains, indicators and descriptors that can be measured in three levels: personal, functional and social (Schalock, Verdugo Alonso, 2006; Giaconi, 2015). The main consensus in the international literature (Schalock, Parmenter, 2000; Schalock *et al.*, 2002) on the Quality of Life is recorded in the following fields: emotional well-being, interpersonal relationships, material well-being, personal development, self-determination, social inclusion and rights. All these domains represent the entire construct and, therefore, can be considered the most relevant dimensions in the lives of all people.

As affirmed by Schalock et al. (2016) Quality of Life is

*«a multidimensional phenomenon composed of core domains that constitute personal well-being. These domains are influenced by personal characteristics and environmental factors. One's Quality of Life is the product of these factors and can be impacted positively through quality enhancement strategies that encompass developing personal talents, maximizing personal involvement, providing individualized supports, and facilitating personal growth opportunities»* (Schalock et al., 2016, pp. 4-5).

The indicators can be defined as «Perceptions, behaviours or conditions that reflect the Quality of Life of a person, real or perceived» (Schalock, Verdugo Alonso, 2006, p. 67). The following criteria must be met when choosing a marker, which can define a domain: validity, reliability, sensitivity, specificity and sustainability related to the person (i.e. various in terms of values and subjective perception) and with cultural sensitivity (Schalock, Verdugo Alonso, 2006). Finally, the construct is further operationalized through the identification of descriptors which are «the behaviours or observable situations relevant to the context of reference» (Giaconi, 2015, p. 23).

In this articulation, the concept of Quality of Life allows to identify «the meaningful markers of a life with quality» and «to target resources to maximize positive effects» (Schalock, Verdugo Alonso, 2006, p. 57). This also allows to identify, through different types of assessments, in addition to individual aspects and environmental situations, the systems of values and beliefs that play an important role in the life of everyone (Brown & Brown, 2009; Schalock, Gardner & Bradley, 2007).

The conceptualization component allows the *measurement* principle that offers a quantitative method of evaluation. The process of measuring a person's Quality of Life considers the degree to which people have life



experiences, taking into account «the domains that are often contributory to a person's life, the environmental contexts (including physical, social, and cultural), and both common and unique experiential occurrences» (Schalock, Gardner, & Bradley, 2007, p. 3). Therefore, measuring is essential to implement the concept of Quality of Life, because it unavoidably interferes with the results and, consequently, the educational choices related to the subject with disabilities. Specifically, the measuring of the Quality of Life does not rely only on the perspectives of the construct, but also the ecological, holistic and personal perspectives, building a measurement model is characterized by the assumption of several theoretical precautions. The latter include «material achievements, stability of human institutions, social ties and life opportunities» (Schalock, Verdugo Alonso, 2006, p. 256), and anything that acquires value for the single person. Principles and guidelines to be kept in mind to make valid measuring are multiple and should «have a clearly articulated use; (...) be a guide for personal, service, or policy enhancement rather than a classification of individuals, services, or systems» (Verdugo *et al.*, 2005, pp. 707-717).

Approaching the measurement of the Quality of Life is affected by a multiple methodology and a perspective capable to reflect the multidimensional model. Nevertheless, a general agreement exists at the present time, about the urgent need of investigating the best ways of measuring and evaluating the Quality of Life concept, lending special attention to both objective and subjective circumstances (Gómez *et al.*, 2007; Goodley, Armstrong, Sutherland, & Laurie, 2003; Schalock *et al.*, 2010; Verdugo *et al.*, 2010; Giaconi, 2015).

In conclusion, the Quality of Life *application* component is represented by a set of guidelines, indicated for people with disabilities and also for all providers of services and families with children/adult with disabilities. The application, strongly influenced by the conceptualization and measurement of the construct of the Quality of Life, includes aspects such as enhancing well-being across cultural contexts; forming the basis for interventions and supports; supporting evidence-based findings; and mandating its inclusion into all professional education and training protocols (Schalock, Gardner, & Bradley, 2007).

This contribution belongs to the theoretical framework proposed by Schalock *et al.* (2002), it recognizes the importance of the approach of Quality of Life in the *lifespan* perspective of people with intellectual disability. Our choice has been directed in this direction both for the recognition at the international level of the proposal and for the scientific validation that distinguishes the construct.

## Measurement and Application

Before entering the details of the analysis of the Quality of Life in our case study, we introduce briefly the methodology used. Our choice, to detect the Quality of Life of the subject, fell on the instrument called Personal Outcomes Scale (POS) (Van Loon *et al.*, 2008). Specifically, to impact the field of intellectual disabilities, POS development has been guided by three trends: reframing quality; assessing personal outcomes based on a validated quality of life conceptual and measurement framework; and involving multiple stakeholders in the process of selecting relevant quality of life-related indicator items, administering the assessment instrument, and developing and using the final instrument and resulting data (van Loon, Van Hove, Schalock, & Claes, 2009).

The POS is based on a conceptual framework, which assumes the multidimensional character of the Quality of Life concept, and a measurement framework proposed by Schalock and colleagues (2002; 2006; 2010). Many international studies validated the scale to assess the Quality of Life of people with disabilities, intellectual disabilities and without disabilities (De Windt & Lannau, 2009; Van Havere, 2011; Van Hove *et al.*, 2011; Guàrdia-Olmos *et al.*, 2017). The instrument has been proved to have a satisfactory reliability and is therefore considered to be a valid way to measure an individual's Quality of Life.

The Italian version of the Scale has been adapted, elaborated and validated in accordance with the Italian context (Jenaro *et al.*, 2005; van Loon *et al.*, 2017) through a comparison with the authors of the original version and respecting the guidelines on the properties that a scale on the Quality of Life for people with intellectual disabilities should have (Schalock, Bonham, Marchand, 2000; Finlay, Lyons, 2001; Verdugo, Schalock, Keith, Stancliffe, 2005). The POS evaluate aims to assess Quality of Life in people with intellectual disability on the basis of three factors and eight domains validated in a series of cross-cultural studies: (1) Independence, composed of Personal Development and Self-determination; (2) Social Participation, which includes Interpersonal Relations, Social Inclusion and Rights; and (3) Well-being, which encompasses Emotional Well-being, Physical Well-being and Material Well-being (Jenaro *et al.*, 2005; Schalock *et al.*, 2005; Wang *et al.*, 2010).

In fact, the core domains of the Quality of Life refer to the POS. each domain is composed of six items; for a total of 48. For example, in the domain "Emotional Well-being", there are items: 1. Do you feel secure/protected and at ease in the place where you spend most of the day (do you feel fine with the people with whom you spend most of the day)?; 2. Do you feel you are doing well in the things you do? (for example, in your job, drawing, doing

homework, a game, an exercise)?; 3. How often do you express to others that you love them, that you are fond of them, that they are important to you (for example, do you say or write it, or show it with kisses, hugs or caresses)?; 4. Are you a happy person?; 5. Are you satisfied/pleased of how things go in your life, i.e. you do not have particularly serious worries?; 6. Do you really trust the people who are important for you (for example, family, friends, staff of the frequented structure, i.e. operators)?.

Each item on the POS is evaluated on a 3-point Likert-type Scale. Outcomes are obtained for every dimension. The sum of all of the scores from the six items is obtained using the following calculation: 3 = always, 2 = sometimes and 1 = rarely or never. After the dimensions of every factor are totalled, a final score is calculated for each factor (Guàrdia-Olmos *et al.*, 2017; van Loon *et al.*, 2017). The total score goes from 6 to 18, with a theoretical average of 12. The strategy of raw scores cannot be the criterium for the bases of evaluation of the Quality of Life for a person with intellectual disability. In fact, Evaluation must be respectful of the values and aspirations of the subject. During the survey It is also possible to insert notes, comments and impressions that emerge in a free flow from the respondent. To give added meaning to the scores of a single individual it is necessary to evaluate the Quality of Life indexes from the intersection of the data of the total raw scores in the self-assessment scale (provided by the individual) with those coming from the hetero-evaluating scale (of a caregiver) (van Loon *et al.*, 2017).

The Scale administrators, who can be educators, psychologists, psychiatrists/neuropsychiatrists, social workers, must have attended a training regarding the theoretical model and proper administration of the scale (van Loon *et al.*, 2017).

The POS Scale results a very versatile tool that allows programming interventions focused of the person, providing a complete picture to make eventual organizational changes. The use of this methodology is to provide general information on the on-going Quality of Life of an individual, without becoming the criterium on which establish the evaluation of his/her Quality of Life.

#### *Introducing the case*

This study is a case study for the interesting development of the experience conducted (Smith & Osborn, 2003; Zappella, 2018), in order to describe and analyse the Quality of Life perceived by an adult with disabilities. Specifically, we considered the case in the caregiving of the daily centre

Anffas of Macerata. The study evaluates the POS Scale (self-assessing) data submitted to a 46 years old female with minor intellectual-relational disabilities, a rare genetic syndrome and associated eating disorders. We bring to the centre of reflection and debate the uniqueness of the situation lived by the subject, to organize its perceptions and analyse the data obtained. The administration of the scale and the output of data, allow to outline a full profile related to the Quality of Life of a subject with disabilities, becoming, in an wide mode, a useful tool for all operators of services to the people, orienting the educational projects. The aim of administering the POS, which overcomes the formulation of a judgement, attempts to increase the understanding of the personal situation, with the intent of improving the care for the subject and focusing on the possible attainable results. Therefore, the use of the scale investigates a complex situation, through a qualitative survey, allowing to go beyond the opinions of the administrations, to concentrate on the data obtained, able to understand a 'phenomenon' through the perceptions that the subjects attribute to their experiences.

*Methodological Procedure: administration of the scale*

Data was collected over a period of two years to monitor the evolutive trend of the Quality of Life of the adult with disabilities. Data collection, in 2017 and 2019, was done with direct interviews with the subject, for the completion of the POS Scale. The completion of all the items of the scale, in both years, was done with two sessions of about one hour each. The consistent duration follows the need of the subject to have her personal rhythm, and the longer time needed to understand the request and formulate the answer. The tendency of the subject to digress on personal stories was recorded in several occasions, for this reason we chose to open a room for expression beyond the contents required by the single items. We wanted to foster an open and trusting climate, to facilitate the expression of the thoughts and ideas of the subject with disabilities. The criteria used for the choice of the administer were: having spent a reasonably long time with the subject and having shared with the subject significant moments of her life. During the 2019 submission, the same procedure was implemented, however, the interviewer was changed. This choice responded the need to avoid the expectation, by the subject, of answers that would be “expected”.

*The data*

In 2017 the self-assessing POS Scale outlined a perception of the Quality

of Life of the subject within a range of 10-18, specifically, the least satisfactory domain was the one of “Rights” (p. 10).

The subject answered negatively “Never” to these items: “Are you free to leave and come back from the house, apartment or structure where you live when you want?”; “Can you have a boyfriend or girlfriend, if you want?”; “Do you vote at the local or national elections?”. These items caused the lowering of the perception of the subject in this domain.

The domains of “Personal Development” and “Self-determination” reached the average threshold, both have the score 12. Often, in most of the items the answer was “Sometimes”, as it happened to the questions concerning personal development: “Do you have a chance to put into practice how much you can do? To show that you can do certain things?”; “Do you use technological items like, computer, cell phone, DVD reader, sound system, I-Pod, microwave oven, washing machine?”; and in some of the items of self-determination: “Can you make choices?”; “Do you make choices if you are given the chance of choosing?”.

“Social Inclusion” reached the score of 13. “Often” was stated in the items: “Do you talk (communicate) personally or by phone with the people next to you, do you visit them?”; “If you see the people from your town/quarter or neighbourhood, do you know them? How many of them?”; “Do you use the services in the place where you live or the opportunities of your area?”. “Sometimes” was the answer for “Do the people from your town/quarter or neighbourhood do things for you like, invite you to their home for coffee or lunch, visit you, keep you company when alone, accompany you where you need to go?”. “Rarely”: “Do you help your neighbours (people of your area) when they need you?”; “Do you do activities with people from your town/quarter or neighbourhood like going shopping, eat out, go to shopping malls, go to fun places?”.

The subject perceived the domain “Physical Well-being” as satisfactory p. 14). To the question “How often do you practice physical exercise or sport?” the subject answered “Often”; also, the item “Do you rest and relax enough and have some free time to relax or rest?” received a positive answer. The question “How is your health going? How do you physically feel?” had a lower result “Average”; “Do you eat healthily, i.e. eat healthy and varied foods, do not skip meals, eat at regular times and in adequate quantities?” obtains the answer “Sometimes”.

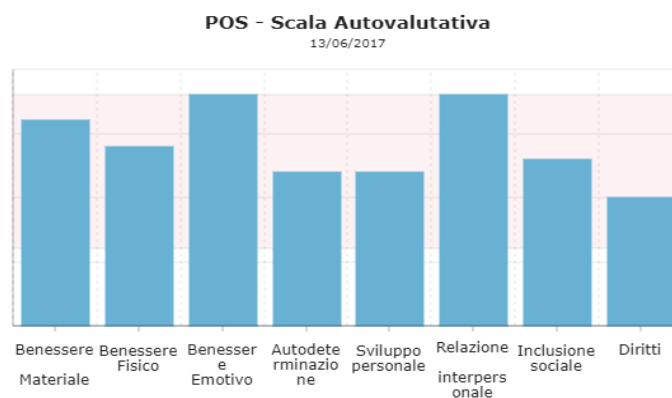
The domain “Material Well-being”, reaching the score 16, takes a meaningful threshold of success. All items have a positive result, with the exception of “Do you have a paid job?”, to which the subject answered “Never”. This response is the only one that negatively affects the perception of the subject in this domain.

“Emotional Well-being” and “Interpersonal Relationships” reach a score of 18, thus representing the domains that reached the highest threshold of perceived quality. All the items are satisfactory with positive answers.

Generally speaking, the profile of Quality of Life created allows to plot a course a trail that outlines a general picture that is satisfactory on the subject side. The flow realized is regular, with the highest peak reached in the domains “Emotional Well-being” and “Interpersonal Relationships”, while the lowest score was in “Rights”, which was nevertheless within the average range.

The following figures (1, 1.1) contain, with a histogram and a web, the profile of Quality of Life of our case in 2017.

Fig. 1 - Histogram POS- Self-assessment 13/06/2017 (see the English translation in the note)<sup>1</sup>

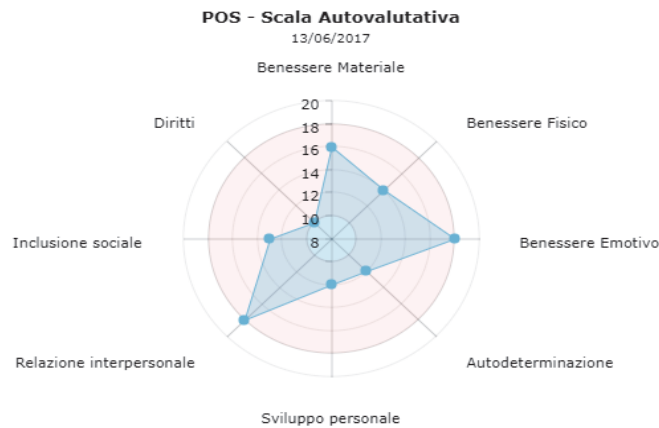


The profile of Quality of Life for 2019 shows an overall satisfactory picture for the subject. In relation to the scores obtained, the submission of the scale shows a range within the average, from a lowest score of 10 to a highest of 18.

The domain “Rights” scores the lowest level of satisfaction by the subject. In fact, it scores 10, standing below the average (12), but still within the range (6-18). Denoting a low quality perception, the subject answered negatively to the items: “Are you free to leave and comeback from the house, apartment or structure where you live when you want?”; “If you want, can you have a pet?”; “Can you have a boyfriend or girlfriend, if you want?”; “Do you vote at the local or national elections?”.

<sup>1</sup> *Benessere Materiale* “Material Well-being”; *Benessere Fisico* “Physical Well-being”; *Benessere Emotivo* “Emotional Well-being”; *Autodeterminazione* “Self-determination”; *Sviluppo Personale* “Personal Development”; *Relazioni Interpersonali* “Interpersonal Relationships”; *Inclusione Sociale* “Social Inclusion”; *Diritti* “Rights”.

Fig. 1.1 - Web. POS- Self-assessment. 13/06/2017 (see the English translation in the note)<sup>2</sup>



The domain “Social Inclusion” score a total of 11: “Rarely” was the answer used for the item “Do you help your neighbours (people of your area) when they need you?”; the remaining items reach the frequency “Sometimes”.

The score 13 is reached in the domain “Personal Development”. All the items the frequency value “Sometimes”, except the item: “Do you Have a chance to put into practice how much you can do?” whose answer was “Often”. Overall the satisfaction degree is fair, standing above the average (12).

The domains “Material Well-being” and “Interpersonal Relationships” receive a total score of 16, showing a good degree of satisfaction for the subject. The domain “Material Well-being” shows items with positive answers: “Always” is the most common statement. The only exception concerns the item: “Do you have a paid job?” to which the subject attributes “Never”. For the domain “Interpersonal Relationships” the items that condition the perception of the subject negatively are: “How often do you participate to social activities with friends and acquaintances?”; “How often do you talk to your friends personally, by phone or write e-mails?” to which the subject answers “Sometimes”.

The score 17 is given to “Physical Well-being” and “Self-determination”. Both of them do not reach the highest score but prove a meaningful degree of satisfaction of the subjects for these items. Elaborating on these perceptions, “Self-determination” receives the frequency “Sometimes” on the item “Can you decide not to do something you have been asked to do?”; this is the only

<sup>2</sup> *Benessere Materiale* “Material Well-being”; *Benessere Fisico* “Physical Well-being”; *Benessere Emotivo* “Emotional Well-being”; *Autodeterminazione* “Self-determination”; *Sviluppo Personale* “Personal Development”; *Relazioni Interpersonali* “Interpersonal Relationships”; *Inclusione Sociale* “Social Inclusion”; *Diritti* “Rights”.

answer showing a minor degree of satisfaction. In the domain “Physical Well-being” the item receiving the frequency “Sometimes” is the following: “Are you worried about getting sick, being sick or experiencing pain?”, in this case too this is the only exception recorded.

The most satisfactory domain is “Emotional Well-being” with the highest degree of 18, which it receives in all the answers, that is “Always”.

Fig. 2 - Histogram. POS- Self-assessing Scale. 06/03/2019 (see the English translation in the note)<sup>3</sup>

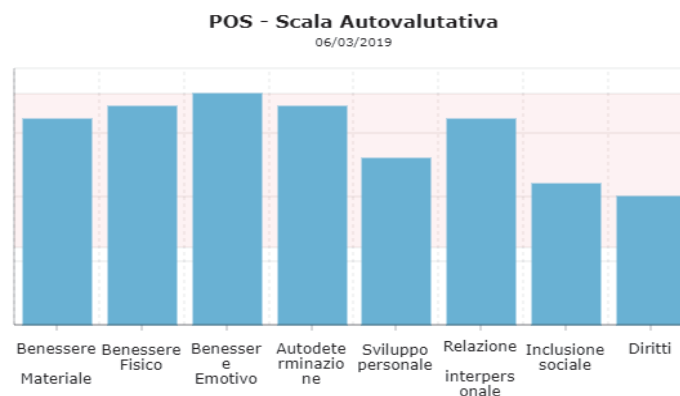
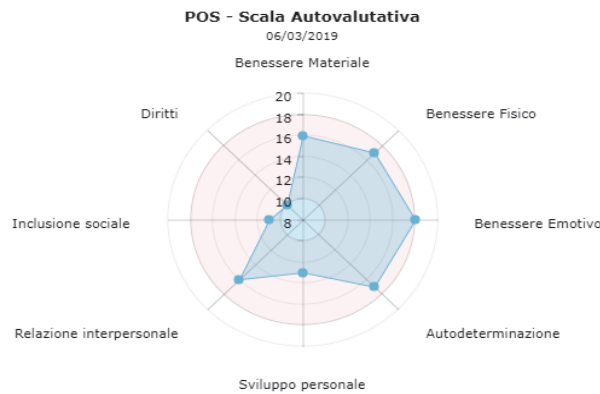


Fig. 2.2 - Web. POS- Self-Assessing Scale. 06/03/2019 (see the English translation in the note)<sup>4</sup>



<sup>3</sup> *Benessere Materiale* “Material Well-being”; *Benessere Fisico* “Physical Well-being”; *Benessere Emotivo* “Emotional Well-being”; *Autodeterminazione* “Self-determination”; *Sviluppo Personale* “Personal Development”; *Relazioni Interpersonali* “Interpersonal Relationships”; *Inclusione Sociale* “Social Inclusion”; *Diritti* “Rights”.

<sup>4</sup> *Benessere Materiale* “Material Well-being”; *Benessere Fisico* “Physical Well-being”; *Benessere Emotivo* “Emotional Well-being”; *Autodeterminazione* “Self-determination”; *Sviluppo Personale* “Personal Development”; *Relazioni Interpersonali* “Interpersonal Relationships”; *Inclusione Sociale* “Social Inclusion”; *Diritti* “Rights”.



The scores obtained in each domain, which give rise to the evolution of the Quality of Life of the case considered, recorded in the year 2019, are shown in the histogram and web figures (2, 2.1), which follow. Generally speaking, the majority of the domains stand above the average range of 12. The Quality of Life profile obtained allows to outline an overall satisfactory picture for the subject.

*Data discussion: the main issues that emerged*

The longitudinal research has allowed us to grasp the most significant changes and the dynamics that have occurred in the period of time studied. The case studied shows in two years a satisfactory perception of the subject's own Quality of Life, which is always within the range 10-18. In the two-year period the most consistent improvements were in the following items, "Personal Development" (from 12 to 13 points), "Self-determination" (from 12 to 17 point) and "Physical Well-being" (from 14 to 17 points); the domains "Rights" (10 points) "Emotional Well-being" (18) and "Material Well-being" (16) were unchanged; while we recorded a regression in the domains concerning "Interpersonal Relations" (from 18 to 16 points) and "Social Inclusion" (from 13 to 11 points).

The elements and factors that led to an increase or decrease of the Quality of Life perceived by the subject are interesting. The first meaningful element is "Personal Development". The question "Do you Have a chance to put into practice how much you can do?", in 2017, the subject declared "Sometimes", reaching a more consistent frequency in 2019; specifically, the subject affirms that she "Often" helps other people with disabilities in the day-care centre, especially in practice of dressing themselves. The mutual aid has been reinforced with the time by the team that gives care the subject; since the subject showed in some cases uncertainty in her actions, the team preferred to value the potentialities of the person by giving positive feedbacks while she supported other people, rather than focusing on the difficulties or shortcomings.

The dominion "Self-determination" recorded a significative increment over the time. In 2017, the subject answered "Sometimes" to the question "Do people take your decision seriously?", but in 2019 she declared "Always". It appears that in the past the family decided for her what to buy or to wear, while, now the subject explains that she is always given the opportunity to express her preferences concerning different aspects of her life and that now they are accepted in the family as important. Therefore, the maturation of the

subject caused a different responsible attitude, characterized by an increased consideration of her choices.

Considering the domain “Physical Well-being” the growth has been considerable over the two years. The eating disorders that mark the case push family and the caregiving centre to pay more attention to the subject’s physical well-being. The main concern of the person, who expresses a deep awareness of her weight and her “obsession” with the food, relates with the diet, she admits: it is “difficult to resist temptations”, affirming that to resist them “I should not see them”. After two years, she affirms that she eats “Always” healthily, at regular times and appropriate quantities.

The domain of “Interpersonal Relationships” reached considerable peaks in 2017, but had a regression in 2019. To the question “How often do you participate to social events like going out, eating, going to parties, dining or dancing with friends or acquaintances?”, the subject answered “Often” in 2017, and “Sometimes” in 2019. To “How often do you talk to your friends personally, by phone or write e-mails?”, likewise, in 2017 the subject answered “Often”, while in 2019 there was a regression, affirming “Sometimes”.

In the reconstruction of “Social Inclusion”, it emerges that the subject had a qualitative decrease in the domain. In the questions “Do you talk (communicate) personally or by phone with the people next to you, do you visit them?”; “If you see the people from your town/quarter or neighbourhood, do you know them? How many of them?”; “Do you use the services in the place where you live or the opportunities of your area?” the answers present a meaningful passage from “Often” in 2017 to “Sometimes” in 2019.

By questioning the qualitative decrease of domains concerning relational contacts and social inclusion, additional words leaked by the subject manifestations that are leaked from the subject's additional words can manifest important meanings. “In the apartments building where I lived before the earthquake”, people used to do activities with her, meeting her and spending important amounts of time. Later on, the subject had to move, with her family, home after the earthquake, with this passage her friendships were compromised, manifesting attachment to past places, but also to the people who represented a constant relational point of reference for her.

The process of relocating the subject, which in the specific case happened from one place to another together with the family, but which could be generalized as the passage from the familiar place to a residential structure or anyway to the insertion in alternative situations planned for the “After Us”, turns out to be for subjects with intellectual disabilities a difficult experience. As sustained by Giaconi (2015) «it is a leap that marks, sometimes, a detachment from the relational and community life place for the subject»

(Giaconi, 2015, p. 75). The cause may lie in the fact that social inclusion is a complex dimension that is not fulfilled by the simple relocation of people (Schalock & Verdugo Alonso, 2006). When changes occur only at the level of residential and physical environment, the effect could be circumscribed within the new environment, detaching the subject from the surrounding relational context. Schalock e Verdugo Alonso declare that «it is necessary to provide learning opportunities in new conditions so that the person can become more competent and more independent within a broader social group (...)» (Schalock & Verdugo Alonso, 2006, p. 156). The “place” and the “time” in which the subject inserts himself, properly negotiated and shared with him, should always have an “educational” character, that is the new contexts should be able to provide relational opportunities and moments of personal fulfilment (Giaconi, 2015).

For these reasons, the knowledge of the paradigm of Quality of Life on its practical use, through the POS measurements, produced already in 2017 in the Anfass structure important questions that opened the doors to the possibility to rethink and re-organize the educational practices and the caregiving on the bases of the needs that emerged. Important considerations sprung up on the necessity to align the modes of action and the needs of the person with disabilities, in order to improve their living conditions. We therefore conclude that POS, for the changes and opportunities that it generated, apart from the general consensus it obtained with the team as a pertinent methodological tool, resulted very apt to measure the paradigm of the Quality of Life as a social construct and unifying them concerning the operational practices.

## **Conclusions**

Over the recent years, the scientific literature has stressed the crucial importance of the construct of the Quality of Life, also for people with disabilities, as a guidance in making administrative and educational choices in the community practices. The introduction of such paradigm in the communities/centres for people with disabilities, allowed to make more explicit and aware the goals of the educational behaviour aimed to the well-being and the protection of the dignity. The identification of the significant predictors for a qualitative life, contributed greatly to the reorganization of the services, that is, they have moved to the promotion of a design focused on the person and an afterthought of the implementing programs in relation to the results obtained from the perceptions of the subject. In fact, the relevance that the assumption of Quality occupies in the life of everyone stresses on its

concrete application, assuming, for those who act for the person with disabilities, the connotation of the goal to be pursued.

The reflections that rose during this research and the results obtained demonstrate the usefulness of the Quality of Life construct, articulated as: notions raising awareness about a qualitative life design; a construct capable of activating verifications on the situation and perception of the subject; point of reference to initiate practices aimed at a more dignified life. Having recorded the paradigm of the Quality of Life, using the POS Scale, allowed to safeguard the administration of the construct from fall in the dangerous practice of prescribing a lifestyle. If anything, its use has contributed to the construction of a complete and comprehensive vision about a life of quality characterizing a subject with disabilities. In fact, the considerations arisen could be generalized or presented in other subjects with disabilities, even in the awareness of the extreme subjectivity of each case.

The methodological adequacy of the scale is found in the quality of the data provided, related to the degree in which the examined subject has lived meaningful life experiences, and in having provided reflections in different areas of reference. In fact, the POS has investigated, with validation and sensitivity, all the necessary domains needed for a dignified life, causing important considerations related to themes concerning the “Interpersonal Relationships” and “Social Inclusion” in adulthood.

To direct the projects of life, from the first taking charge of the subject under the sign of a better Quality, means to carry out a constant work of reflection of the modalities and the practices, which are activated in the different contexts of reference, in order to operate towards an unequivocal direction. Starting from these assumptions, the considerations of the special pedagogy reached a moment of re-thinking in the planning of the direction of the life of the subject with disabilities, where the paradigm of the Quality of Life represents the core capabilities that direct the entire walk of life of each person. Identifying information on the promotion and qualitative change of the lives of people with disabilities, means directing the design of the existential path towards the development of participatory and collaborative programmes, aimed at achieving personal goals in an inclusive living environment in the community, where role, value and social function are attributed to the person (Striano, 2010; Balboni *et al.*, 2013; Ciani, 2017; Zappella, 2018). In this direction, the Quality of Life depends also on the services ability to create significant networks with the family and on people professionalism to run and operate in the structures (Giacconi, 2012). «The perspective of the project of life requires to work within a network, or to work to create links and opportunities for communication between different entities (be they people, agencies and resources), that can converge towards a shared

action» (Zappella, 2018, p. 209). Other works suggest (Giaconi, Del Bianco, 2017) and highlight that the structuring of potential paths is based on the needs of a specific person with disabilities, in relation to his reference contexts and in line with his life project.

## References

- Balboni G., Coscarelli A., Giunti G., & Schalock R.L. (2013). The assessment of the quality of life of adults with intellectual disability: The use of self-report and report of others assessment strategies. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11): 4248-4254.
- Boehm T.L., & Carter E.W. (2019). Family Quality of Life and Its Correlates Among Parents of Children and Adults With Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124(2): 99-115.
- Brown I., Brown R.I. (2009). Choice as an aspect of quality of life for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6: 11-18.
- Brown I., Keith K.D., & Schalock R.L. (2005). Quality of life conceptualization, measurement, and application: Validation of SIRG-QOL consensus principles. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 48: 451.
- Crespo M., Bernaldo de Quiros M., Gomez M. M.; Hornillos C., (2012). Quality of Life of Nursing Home Residents with Dementia: A Comparison of Perspectives of Residents, Family, and Staff. *Gerontologist*, 52(1): 56-65.
- Ciani A. (2017). Progettare interventi e servizi educativi per il “dopo di noi”: educare all’autodeterminazione. *Studium Educationis*, XVIII(3): 149-150.
- De Windt E. & Lannau S. (2009). *Vergelijking van de Kwaliteit van Bestaan van mensen met een verstandelijke beperking met andere burgers uit de Zeeuwse samenleving* (Ongepubliceerde masterproef). België: Universiteit Gent.
- Efklides A., Varsami M., Mitadi I., Economidis D. (2006). Health Condition and Quality of Life in Older Adults: Adaptation of QOLIE-89. *Social Indicators Research*, 76(1): 35-53.
- Finlay W. M., & Lyons E. (2001). Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation. *Psychological Assessment*, 13(3): 319-335.
- Faragher R., Ommen M.V. (2017). Conceptualising Educational Quality of Life to Understand the School Experiences of Students With Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 14(1): 39-50.
- Giaconi C. (2012). *Nella comunità di Capodarco di Fermo: Dalle pratiche all’assetto pedagogico condiviso*. Roma: Armando.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

- Giaconi C., Del Bianco N. (2017). Paths and Technologies in the Life Project of People with Disabilities: International Perspectives and Educational Potential. *Research on Education and Media*, 10(2): 40-54.
- Goodley D., Armstrong D., Sutherland K., & Laurie L. (2003). Self-advocacy, learning difficulties, and the social model of disability. *Mental Retardation*, 43(3): 149-160.
- Goksel Karatepe A., Kaya T., Gunaydn R., Demirhan A., Ce P., Gedizlioglu M., (2011). Quality of Life in Patients with Multiple Sclerosis: The Impact of Depression, Fatigue, and Disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(4): 290-298.
- Gómez L.E., Verdugo M.A., & Arias B. (2007). *Validation of the eight-domain model of quality of life*. Presentation at the ISQOL Conference: International Society for Quality-of-Life Studies. San Diego, CA, December 6-8.
- Gómez L.E., Verdugo M.A., Arias B. Navas P., Schalock R.L. (2013). The development and use of provider profiles at the organization and systems level. *Evaluation and Program Planning*, 36: 80-87.
- Jenaro C., Verdugo M.A., Caballo C., Balboni G., Lachapelle Y., Otrebski W., Schalock R.L. (2005). Cross-cultural study of person-centred quality of life domains and indicators: a replication. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10): 734-739.
- Guàrdia-Olmos J., Carbó-Carreté M., Però-Cebollero M. & Giné C. (2017). Item response theory analysis applied to the Spanish version of the Personal Outcomes Scale. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(11): 1021-1033.
- Prieto-Flores M.E., Moreno-Jimenez A., Fernandez-Mayoralas G., Rojo-Perez F., Forjaz M.J., (2012), The Relative Contribution of Health Status and Quality of Life Domains in Subjective Health in Old Age. *Social Indicators Research*, 106(1): 27-39.
- Schalock R.L. (2005). Introduction and overview to the special issue on quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49: 695-698.
- Schalock R.L., Bonham G. S., & Marchand C.B. (2000). Consumer based quality of life assessment: A path model of perceived satisfaction. *Evaluation and Program Planning*, 23: 77-88.
- Schalock R.L., Bonham G.S. & Verdugo M.A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31: 181-90.
- Schalock R.L., Brown R., Cummins R.A., Felce D., Matikka L., Keiyh K.D., Parmeter T. (2002). Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Person With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts. *Mental Retardation*, 40(6): 457-470.
- Schalock R.L., Gardner J.F., & Bradley V.J. (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

- Schalock R.L., Keith K.D., Verdugo M.A., & Gómez L.E. (2010). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. In: Kober R. (Ed.). *Enhancing quality of life for people with intellectual disability: From theory to practice* (pp. 17-32). New York: Springer.
- Schalock R.L., & Verdugo M.A., (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock R.L., & Verdugo M.A. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini Editoria Scientifica.
- Schalock R. L., Verdugo M.A., Jenaro C., Wang M., Wehmeyer M., Jiancheng X., et al. (2005). A cross-cultural study of QOL indicators. *American Journal on Mental Retardation*, 110(4): 298-311.
- Schalock R.L., Verdugo M.A., Gomez L.E., & Reinders H.S. (2016). Moving Us Toward a Theory of Individual Quality of Life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1): 1-12.
- Schalock R.L. & Parmenter T. (2000). Preface. In *Quality Of Life: Its Conceptualization, Measurement, and Application, A Consensus Document*. IASSID: Washington.
- Scott H. M., & Havercamp S. M. (2018). Comparisons of self and proxy report on health-related factors in people with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities, Online Early*, 31(5): 927-936.
- Simões C. & Santos S. (2017). The Impact of Personal and Environmental Characteristics on Quality of Life of People with Intellectual Disability. *Applied Research in Quality of Life*, 12(2): 389-408.
- Smith J.A., & Osborn M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In: Smith J.A. (ed.). *Qualitative Psychology* (pp. 51-80). London: Sage.
- Striano M. (ed.) (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Taylor S. J. (1994). In support of research on quality of life, but against QOL. In: Goode D. (ed.). *Quality of life for persons with disabilities: International perspective and issues* (pp. 260-265). Brookline, MA: Cambridge.
- Van Havere T. (2011). *Onderzoek naar kwaliteit van bestaan en onafhankelijke cliëntondersteuning bij gebruikers van ADO Icarus vzw en Zewopa vzw. Onderzoeksrapport*. Gent, België: Hogeschoo.
- Van Hove E., Vandevelde S., Claes C., van Loon J., Verschelden G., & Van Hove G. (2011). Samenvatting 'behoefteonderzoek naar personen met een handicap en personen met een chronische ziekte in gent'. *Stad Gent*. Geraadpleegd via <http://www.gent.be>.
- van Loon J.H.M., Van Hove J., Schalock R.L., & Claes C. (2008). *Personal outcomes scale*. Gent, Stichting Arduin, Universiteit Gent.
- van Loon J., Van Hove G., Schalock R.L., & Claes C. (2009). *Personal Outcomes Scale: Administration and Standardization Manual*. Middelburg, the Netherlands, Stichting Arduin and Gent, Belgium, University of Gent.
- van Loon J.H.M. Gordon S.B., Peterson D.D., Schalock R.L., Claes C., Decramer A.E.M. (2013). The use of evidence-based outcomes in systems and organizations

- providing services and supports to persons with intellectual disability. *Evaluation and Program Planning*, 36(1): 80-87.
- van Loon J.H.M., van Hove G., Schalock R.L., Claes C. (2017). *POS-Personal Outcomes Scale*. Versione italiana. *Protocollo* (Adattamento italiano di A. Coscarelli e G. Balboni). Gussago, Brescia: Vannini Editoria Scientifica.
- Verdugo M.A., Arias B., & Gómez L.E. (2006). Escala integral de medición subjetiva y objetiva de la calidad de vida en personas con discapacidad intelectual. In: Verdugo M.A. (Dir.). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 417-448). Salamanca: Amarú.
- Verdugo M.A., Gómez L. E., Arias B., & Martin J.C. (2006). *Validation of the eight domain model of quality of life*. Presentation at the symposium on quality of life outcomes: Their empirical development, verification, and use. International symposium on social inclusion, Montreal, CA, May 2-6.
- Verdugo M.A., Gómez L.E., Arias B., & Schalock R.L. (2010). The Integral Quality of Life Scale: Development, Validation, and Use. In Kober R. (Ed.). *Enhancing quality of life for people with intellectual disability: From theory to practice* (pp. 47-60). New York: Springer.
- Verdugo M.A., Schalock R.L., Keith K.D., & Stancliffe R.J. (2005). Quality of life and its measurement: Important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49: 707-717.
- Verdugo M.A., & Schalock R.L. (2001). *Cross-cultural survey of quality of life indicators*. Salamanca: Institute on Community Integration, Faculty of Psychology, University of Salamanca.
- Wang M., Schalock R.L., Verdugo M.A. & Jenaro C. (2010). Examining the factor structure and hierarchical nature of the quality of life construct. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 115: 218-233.
- Zappella E. (2018). Quality of life and professional orientation for people with intellectual disability: a case study in Lombardy. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3): 207-219.



## **Inclusive arts: Meanings and practices**

Noemi Del Bianco\*, Sacha Grocholewska-Iwanejko\*\*

### **Abstract**

The reflection on special pedagogy that deals with the use of art as means of development of the educational potential, moves our interest toward art forms that are new in the pedagogical field. The aim of this study is to explore how new forms of educational activities can be expressed and shaped in inclusive contexts between arts and mindful practice.

**Key words:** Inclusion, Arts, Mindfulness

### **Formative framework**

The accomplishment of curricular and extra-curricular content suitable to address all students, is well established within special pedagogy (Sibilio *et al.*, 2008; Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016; Del Bianco, Caldarelli, 2018). In this contribution, the subject matter, which will be shaped in the form of a project, explores the opportunities inherent within the arts, intended broadly as educational-expressive modes; the aim of which is to investigate whether these can become a valid means of implementation that foster inclusive practices.

The choice of this investigative focus is supported by international policies and proposals, where the multiple perspectives and art forms are believed to be working and efficient educational instruments/strategies.

Based on deliberations during and after the World Conference on arts education, by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO 2006), a “Road Map for Arts Education” was proposed that aimed to explore the role of arts education in meeting the need for creativity and cultural awareness in the 21st Century, and placed emphasis on the strategies required to introduce or promote arts education in the

\* Ph.D. Student, Human Sciences, Università degli Studi di Macerata.

\*\* MSt. OXON, Moving Universe Founding Director, Mindfulness course designer and teacher, Conceptual artist.

The article is the result of a joint work between the authors; but it is specified that sections 1, 2, 3, 5 and the bibliography are edited by Noemi Del Bianco, while section 4 and related subsections are edited by Sacha Grocholewska-Iwanejko.

learning environment. The document, designed to promote the importance of arts education and its essential role in improving the quality of education, underlines that: «Imagination, creativity and innovation are present in every human and can be nurtured and applied» (UNESCO, 2006, p. 7)<sup>1</sup>.

EU policies recognize the importance of arts education, including «cultural awareness and expression, which involves appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media (...)»<sup>2</sup>. The acquisition of key competencies in arts together with the principles of equality and access for all:

*«(...) the arts are also a playground for contradiction and symbolic confrontation, allowing individual expression, critical self-reflection and meditation. As such, they naturally cross borders, connect and speak directly to people's emotions. Creative citizens, engaged in cultural activity, produce new spaces and potential for dialogue»* (European Council, 2008, p. 33)<sup>3</sup>.

In the programme Horizon 2020, the European Commission proposes Work Programme 2018-2020, the specific objective of the Societal Challenge 'Europe in a changing world – Inclusive, innovative and reflective societies' (SC6). With the aim to foster a greater understanding of Europe, provide solutions, and support inclusive, innovative and reflective European societies in a context of unprecedented transformations and growing global interdependencies<sup>4</sup>. The action "Research and Innovation" opened the very recent competition notices, to be closed in 2019, "Inclusive and sustainable growth through cultural and creative industries the arts" and "Collaborative approaches to cultural heritage for social cohesion". The notice "Societal challenges and the arts" is of interest, its primary objective is to promote innovative approaches to the societal challenges, taking into account artistic perspectives. The proposal also aims to formulate and test innovative practices based on art and going toward reciprocal understanding, dialogue and civic participation, thus improving social inclusion and contributing to a further integration of arts in the EU's policies and strategic objectives.

In the Italian context, there are important proposals within the Legislative Decree n. 60 of 2017, stating "Norms for the promotion of humanist culture,

<sup>1</sup> UNESCO (2006), *Road Map for Arts Education The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*, Lisbon, March 2006.

<sup>2</sup> As defined in the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC).

<sup>3</sup> Council of Europe (2008), *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in dignity*, Council of Europe F-67075, Strasbourg Cedex, June 2008.

<sup>4</sup> European Commission Decision (2018), *Horizon 2020 Work Programme 2018-2020*, 4708 of 24 July 2018.

promotion of heritage and cultural production and for support for creativity”<sup>5</sup>. Noticeably, the decree (Article 1, comma 180, 181 letter g) ensures art training to all students, from primary school with curricular, and vertical paths, encouraged by on-line programming with other schools and/or other private and/or public subjects. The decree also introduces the so-called “Art Plan” (Article 5 Legislative Decree 13 April 2017, n. 60) on a three-year renewable cadence, proposed by MIUR (Ministry for Instruction University and Research), which wants to express a new concept of school that encourages the dimension of art forms and expressions, to promote the themes of creativity in the national educational and training systems.

The set of proposals, introduced at international level, outlines clear pedagogical tracks aimed to encourage paths that promote the arts, to be developed in the day-to-day practices. For these reasons, international policies identify the arts, found within the learning processes, as one of the core means to activate learning processes.

Considering these international perspectives, the purpose of this contribution is to show one of the possibilities offered by the arts, to investigate how these may become resources capable of establishing new, more inclusive contexts. The link between arts and pedagogy presents itself as a necessary starting point for our research, to establish how expressive-creative activities can stimulate each person’s educational potential. The international literature proposes varied solutions on the involvement of art in educational practices (Russell-Bowie, 2009; Garvis & Pendergast, 2010; LaJevic, 2013) and their effectiveness is manifested in this contribution through the inclusive form of the practice of mindfulness. Our attention focuses on the combination of ‘arts and inclusion’ to understand which educational vehicle could be privileged in stimulating practices open to everyone. Finally, considerations converging on education with and through arts, are the core of our reflections.

### **Educational potential of the arts**

In this work we consider arts as all forms of expression and realization of art: conveying or communicating something in those who benefit from it or better, art that stimulates participation through experience.

We validate the perspective that is positioned on these lines since in teaching contexts, such as the school «more often than not, an ‘arts across the curriculum programme’ focuses upon one arts subject alone being

<sup>5</sup> Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Decreto Legislativo 13 April 2017, n. 60 (GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).

incorporated into a teaching pedagogy rather than integrating multiple arts disciplines» (Buck & Snook, 2016, p. 6). For example, a musician working with math students is employed to improve maths reasoning and results. «Not only are such differences in approach evident, but an understanding of arts integration presents a wide range of different meanings» (Buck & Snook, 2016, p. 6).

Specifically, we emphasize the multiple connotation of the arts, intended as a varied opportunity of “contact” with the different approaches, languages and creative expressions that permit going “beyond” school curricula while able to touch “transversally” the teaching processes. We agree with the definition of the Kennedy Centre’s (2008): «Arts integration is an approach to teaching in which students construct and demonstrate understanding through an art form. Students engage in a creative process, which connects an art form and another subject area and meets evolving objectives in both» (Kennedy Centre’s, 2008, p. 1).

The educational process means fostering the positive growth of the individual’s personality, that is helping the attainment of a personal achievement in relation with the others and the surrounding environment (Oliva, 2015). Within such process of maturation, creativity represents one of the most important personal resources, since it can bridge the inner I and the I that relates with others (Oliva, 2015). In this direction, educating cannot do without the creative processes that support the learner to activate her positive resources: «At the basis of creativity education there the trust in the person, seen as capable of assuming upon herself the responsibility of her own actions. The individual is given the opportunity to affirm her own individuality through the use of a multiplicity of languages, both verbal and non-verbal» (Oliva, 2005, p. 22).

The result of the creative processes is the extensive and complex context regarding the conditions of possibility of the art experience, which are the basis of human adaptation and knowledge. It means expressiveness, communication, but also the result of sentiment, pleasure, desire, as equally indispensable dimensions (Garroni, 2010).

With the aim of developing the dynamics and potentialities of each person in contact with the arts, notwithstanding disabilities, the person becomes an active part of her formative process that sees herself as protagonist: beyond the process of a mere fruition inside the work of art we can trace a synthetic image of education, that shows how every person is forming herself as an harmonic ensemble of dimensions, attitudes, personal inclinations, educable potentialities (Musaio, 2014). Just as in the arts the work on personal inclinations can stimulate the enhancement of the motivational and cognitive characteristics of each pupil, so Musaio (2014) points out that in the work of

art, as in the educational work, there is an inner process, through which the person is emerging in her personal centre, in belonging of herself to herself.

Evidence also suggests that through an arts process, creative connections can be developed that are at the heart of cognitive development (Jensen, 1998; Marshall, 2005). By providing challenging arts activities as a process in which to learn various concepts in other subject areas, brain development and academic achievement is positively influenced (Buck & Snook, 2016). Specifically, arts experiences can positively affect young people's developmental, behavioural, social, and intellectual capabilities (Stiegelbauer, 2008; Afterschool Alliance, 2012; Montgomery, Rogovin & Persaud, 2013), allowing stimulation of developmental processes and making the person an active participant in her growth.

As in the arts, so in educational processes it is necessary to pay attention to all the dimensions of each person, making distinctions through a singular profile and as a unitary set of aspects. Using the arts as an educational and extracurricular strategy can become a resource to educate to the enhancement of the potentials and personal peculiarities of each person, promoting in the formative processes both in the convergent and divergent, original and creative thinking. We suggest that the practices of mindfulness, perspective taking and compassion generation skills within a didactic model, can predispose the learner to enhance her potential for emotional regulation, personal creativity and learning academic subjects through arts production (Jensen, 2001; Fiske, 1999; Ding, Tang, Deng, Tang & Posner, 2014).

### **The arts for inclusion**

Based on the considerations explored in the previous section, where arts are intended as educative potentials capable of stimulating the resources of every person, including those with disabilities, this section will introduce the operational and inclusive aspects of such creative experiences.

The arts and arts education have been noted to be intricately related to the «making and remaking of culture», and may be seen to hold «prospects for social transformation» (Gaztambide-Fernández, 2013, p. 639). For this reason, arts can be considered as narratives that construct, or reinforce social stratifications within education practices intended for all.

Musaio (2014) affirms «the involvement between art and education opens interesting perspectives in terms of relational modes and feeling, in exploring new possibilities of meeting and of empathy with the other» (Musaio, 2014, p. 134). Furthermore, it must be taken into consideration that education, in its art component, does not reflect a schema execution or a strictly determined

method: «It requires rather a certain degree of plasticity and adaptation to the difference of the person and to the situations we come in contact with while we are educating» (Musaio, 2014, p. 134). The notion of plasticity in the educational process implies that educators are willing to consider potentialities, abilities, and new behavioural and attitudinal changes in pupils (Musaio, 2014).

The choice of analyzing the combination 'arts and inclusion' is anchored to the emotional power that art forms can arouse in the person, expanding the formative contexts and establishing dynamics of social cohesion.

Inscribed in the conceptual frame of the Quality of Life, and the Emotional Wellness domain (Schalock & Verdugo-Alonso, 2002), emotions are intended as a «psychological construct in which several components intervene: a physiological triggering component determined by the intervention of the neurovegetative system; an expressive and motor component; a motivational component, related to intentions and the tendency to act or react; a subjective component consisting of the feelings of the individual» (Cattarinussi, 2006, pp. 20-21). At a personal level, and throughout the formative path, emotion can contribute to make learning deeper and more meaningful. As affirmed by Rossi (2004) in various existential contexts and in educational institutions, emotionality is frequently neglected and censored. For this reason feelings are not valued as potential for defining and qualifying knowledge, decision, learning and living together (Delors, 1996, 2013). «We ignore or underestimate that in affective maturity we can find the foundation of human autonomies and that, finally, in the education of the heart we can find the heart of human learning» (Rossi, 2004, p. 9). The educational-formative experience can be characterised by a number of dimensions charged with emotional implications, which are carried inside the person's inner narrative. The dimensions touched by emotions can, therefore, be various. At the interpersonal level, the passage from the self to others enters emotional proximity, carrying the ability to be authentic in relation with the other, that is understanding, receiving, being able to reason willingly with the other's emotions. Further, «emotions are expressed and communicated in the vast majority of cases not only with spoken language, but also through a series of non-verbal signals concerning the face, the intonation of the voice, the body etc. In a certain way that varies from individual to individual and from culture to culture» (Di Rago, 2008, p. 78). Verbal and non-verbal signals that express emotions can be contained, inhibited, masked and openly shown depending on circumstances. In this way the arts facilitate ease in the passage leading to realizing contact with others. Emotions can be activated by art forms, expressive modalities in a wider sense, they can facilitate team building and

create a more trustworthy and cooperative environment, cause involvement and active and transparent desire of participation.

Therefore, arts allow to aggregate linguistic and learning processes, critical thinking and metacognition, affective profiles and emotional states: the study and practice of the arts can lead students to further possibilities of knowledge and expression, providing them with a productive and conscious, cooperative and non-competitive relationship, developing real inclusive practices. Studying and practicing arts can also develop the social dimension in terms of relations of exchange and reciprocity, strengthening the sense of belonging and identity in the learning process. For these reasons, arts may represent a way to inclusive practice. As sustained by Aleandri (2014):

*«the educational experiences pursued through art, above all when they are realized in an ad hoc structured environment and context, may be considered as within the constructivist model, which allows the co-building of knowledge, and in contexts of cooperative learning or flipped teaching and education. Art, therefore, represents an effective tool and a pedagogical strategy in order to stimulate active participation, critical approach and thought, reflexivity, spirituality and creativity»* (Aleandri, 2014, p. 279).

Since we are nowadays exposed to an «affective deafness» (Rossi, 2004, p. 177) we often lack a deep understanding of the other, which would reduce conflicts, insults and denials to the minimum, allowing instead openness of dialogue, availability and flexibility, fair comparison and understanding toward the development of empathic listening and authentic care of the person, respectful of her values and dignity (Rossi, 2004). Therefore, it becomes evident that affective education and development of emotional competences are necessary from childhood in order to experience the richness of life and towards the acceptance of others. The final goal of this educational approach consists in the expansion of the emotional experience through art. Thus conceived, as formative approach collateral to teaching processes, emotional education must be thought about in relation to the curriculum in the strict sense (through cross-sectional paths in the various disciplines), and to the educational and extracurricular proposals on offer as a whole.

It is from this understanding that we proceed to document our research project on ‘mindfulness and inclusion’, called the 3Rs, Remembering, Reasoning, and Responsibility skills, an inclusive arts-based social and emotional literacy education model (Grochowska-Iwanejko, 2009) which explores, empowers and embodies the didactic and emotional elements discussed above. The model engages in sowing seeds for social responsibility through the arts.

### **The proposal for lifelong teacher training for inclusion**

As referred to above, the Italian government's MIUR passed decrees in 2017 under the aegis of the "Art Plan" that followed the approval in 2015/16, by MIUR for the Veneto Region, of the 3Rs educator training programme for teacher accreditation (MIUR 2015/2016). Therefore the authors believe that this is an auspicious time to describe the research for a structure and content of an educational vehicle in this proposal that has been taught to educators, parents, students, and the public in Italy since 2008. For while there is a continuum and research experience to date, data is needed through well designed longitudinal studies, to replicate and verify the effects of the 3Rs model as a vehicle for inclusive practice through arts-based mindfulness education.

The objectives of encouraging the acquisition of new knowledge, of bringing schools and the business sector closer together, of contrasting exclusion and treating capital investment and investment in training on an equal basis (European Commission, 1995) were intentions echoed and integrated into the Delors Report (Delors, 1996) for UNESCO. They were again reflected upon and stressed in the light of huge socio-economic changes occurring fifteen years later (Delors, 2013), changes that continue at a rate that is difficult to monitor. The "Good School", found in Article 107 of the Act of 13 July 2015, had, for the first time in Italy, introduced permanent and structural training for teachers and school leaders (v.art.1 paragraph 124). The legislative recognition of Lifelong Learning became law. Lifelong Learning, translated into Italian as training or continuing education, is a concept that developed in the nineteen thirties in professional training of workers, and was later extended to indicate a concept of education that extends along the entire span of life as it appears from the Faure Report (1972) published by UNESCO, entitled, Learning to Be.

At the same time, this constitutes full recognition of the structural nature of a continuing training for teachers who find themselves, in performing their profession, facing continuous and rapid social change with regards to their students, their families, the local context and ever more complex school regulations. Some teachers still manage to activate their own resources and, thanks to their efforts and their personal resilience, are able to respond effectively to the difficulties to be dealt with. Many other teachers of all levels instead show signs of stress, demotivation, frustration due to the lack of social recognition, or sense of inadequacy because of the shortage of effective teaching tools to address the complexities of life in school. Many suffer from classroom stress, the risk of burnout and other complex psychiatric disorders (D'Oria, 2004; Scheuc, Haufe & Seibt, 2015). Precisely for these reasons the



need for Lifelong Learning comes to light and is structured in projects that are consistent, effective and monitored, and do not consist solely of a series of *ad hoc* updates without a broader view of education and the role of the different actors involved in the educational process. The 3Rs is an education model that takes into account and privileges the teachers' physical and psychological well-being, according to recommended Guidelines by the Italian Ministry of Public Administration published in March 24, 2004<sup>6</sup>.

Therefore educational objectives, entrusted to teachers and managers of each educational institution, call on a continuum of bulky and complex directives and legislative references (national, European and planetary) dating back to the wording of the princely Article 26, of the Universal Declaration of Human Rights (United Nations, 1948) that proclaims at Point 2: «Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace»<sup>7</sup>.

The subsequent finding of the ineffectiveness of prevention interventions is shown in the Life Skills education in schools Document (1993), published by the World Health Organisation (WHO). The training objective proposed by WHO encourages each boy and girl to acquire the knowledge, skills and competences, and ways of being, to help them develop as a person. These educational programs were revised and presented in the Delors Report (Delors, 1996) where, the four pillars of education are identified. These four pillars: learning to know, learning to do, learning to be and learning to live with one another, have found their home and are integrated into the 3Rs model. The four learning to's work in strict interdependence with the four corresponding physical core themes of Brain, Body, Speech and Mind and the central, relational self (see below).

Over the years, it is our experience that bullying and anti-social behaviours diminish and wholesome behaviours become apparent when the programme is delivered over time. We predict that bullying and antisocial behaviours diminish over a whole education and the lifespan.

The 3Rs training is, by design, evolving in line with new technology, medical care, empirical and theoretical neuroscience research, the sciences, world psychologies, pedagogical methodologies and theories, human rights, literature and arts. Its effects can be measured in weeks and days as recent research shows (Singer, Bolz, 2013; Klimecki *et al.*, 2013; Klimecki & Olga,

<sup>6</sup> [www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2004/04/05/80/sg/pdf](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2004/04/05/80/sg/pdf).

<sup>7</sup> United Nations (1948) The Universal Declaration of Human Rights; article 26(2) <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>.

2015). As the process of stimulating curiosity through the 3Rs and contemplative techniques unfolds in the educator, so the educator enthuses the student, be they able or less able-bodied, have special needs or refugee status, be an executive, entrepreneur, adult learner, mother, nurse, professor or child. The authors' vision for Lifelong education training is to promote human flourishing across the lifespan using art and the arts as best inclusive mediums.

*The art of mindfulness in inclusive education*

What is mindfulness? While the Pāli word, *sati*, doesn't translate precisely to mindfulness, it was the only gospel related term of reference available to those first, turn of the 19th century, translators (Rhys-Davids, 1896) who (re)discovered it. However, the translation, *establishing remembering*, comes closer to a literal translation of *sati* and for Peacock (2014), who coined the phrase, "present moment recollection", this is a process of remembering. The authors also use the Pāli word *sati* in its present moment recollection mode to describe one of the six ways of remembering, i.e., establishing a remembering mode of mind (Rinpoche *et al.*, 1999), that are implicit in the structure of the four *sati*'s, inherent in Gautama's seminal, 2,600 year old articulation of the Satipatthana Sutta (Analyo, 2004). However, mindfulness today is a trending word with multiple assumed meanings, collective cognitive imperatives (you know!) and seemingly countless variations in definitions depending on the context and understanding or bias of the writer, be she in the arts, commercial, clinical/health or education/science and academic sector. Therefore it is helpful to define our terms, not least because in the 3Rs programme the authors are the first, to their knowledge, to operationalise and unite two mindfulness domains, with distinct features and processes that are complementary and substantive. The first, from the mindfulness meditation perspective, derives from an age-old systematic phenomenological programme articulated to investigate subjective experience, to de-automatize and break down old categories and processes to explore new ones (Trungpa, 1973; Langer, 2014); to investigate and understand the nature of the mind and ultimately, to understand and eliminate the causes of suffering (Rinpoche, 1989). The second, from the Western scientific perspective, derives from a response to mindlessness in the midst of the cognitive revolution of the 1970's, social psychology and the mother of positive psychology and modern mindfulness, Ellen J. Langer. The mindfulness meditation tradition depends upon direct and sustained lifespan study of philosophy and psychological and attentional processes (Wallace, 2006) and to experience the illusive, present

moment continuum of life events and circumstances with mindfulness reasoning, reflection and the development of precise meditation practices (Analayo, 2014, 2018). Traditional mindfulness is usually cultivated with a motivation of compassion, initially for self and subsequently with the wish to benefit all sentient beings. To this end, once mindfulness of the body is established, for there can be no mindfulness or compassion without a body and awareness of the body, compassion cultivation practice may be purposefully embarked upon. We can say that mindfulness is the experiential discovery of the way of being. Instead, compassion is creative and enacted experiential doing for self and subsequently for another. Western mindfulness (Langer, 1997) is also a lifespan learning, watchful, socio-cognitive practice that arose to avoid the dangers and costs of mindlessness, premature cognitive commitment and to cultivate the «simple act of drawing novel distinctions» (Langer, 2000. p. 220). There is no inherent ethic here and no compassion cultivation rather, the purposeful and systematic, creative aperture practice of drawing novel distinctions; being open to new information; new mindsets; new perspectives and to dwell on process rather than outcome (Langer, 1989, 2014). This mindfulness is inclined by the 3Rs, to traditional mindfulness' compassion cultivation that has the protective, ethical function of safeguarding the motivation and intention of the process and novel distinctions to be drawn. Both mindfulness streams are effectively eyes open practices, the traditional encompassing the flexibility to cultivate awareness, the imagination and proprioceptive, exteroceptive and interoceptive training through eyes closed or eyes open training, which, in the 3Rs, are brought into daily life. The practice of mindfulness requires some millisecond effort initially which, with practice, becomes effortless (Langer, 2014). Making a habit of noticing, that is, actively seeking out mindlessness, premature cognitive commitment, mental and physical processes and drawing novel distinctions from the myriad situations of daily life, will evolve into the new, fertile, innovative and routine *modus operandi*. This confluence of mindfulness rationales and creativity in the 3Rs, results in a distinctly accessible and flexible programme which inherently features inclusion, inquiry and the ethics of no harm to oneself or others.

Mindfulness has become exponentially studied throughout the sciences since the Beatles brought Guru Maharishi to America in the 70s and invited research on transcendental meditation, (Benson, 1977; Alexander, Langer, Newman, Chandler, & Davies, 1989), subsequently studies followed in neurophenomenology (Varela *et al.*, 1993; Dor-Ziderman, Berkovich-Ohana, Glicksohn & Goldstein, 2013); psychology (Hart, Ivtzan & Hart, 2013); clinical psychology (Bishop *et al.*, 2004; Baer *et al.*, 2019); neuropsychology (Chiesa, Calati & Serretti, 2011); psychiatry (Dunning *et al.*, 2018; Segal,

Williams, & Teasdale, 2012); neuroscience (Farb *et al.*, 2007); neuroscience in arts education (Jensen, 2001; Ding, Tang, Deng, Tang, & Posner, 2014). These studies reference a sample of work from science disciplines informing our research project here. They are amongst thousands of papers published on mindfulness since 1960's. A definition of mindfulness cited by scientists that aligns with the trajectories described above is: mindfulness means intentionally directing attention to present moment experiences with an attitude of curiosity and acceptance (Bishop *et al.*, 2004).

### *The arts enhance the process of learning*

The 3Rs, made its debut in a 55 language, four chamber art installation that celebrates human rights, unity, Italian ceramic and the right to speak one's mother tongue that toured 5 National Museums in Italy, using the institutions' school outreach programmes. The installation was shown outside the 54th Biennale of Venice where, there alone, it attracted over 2,000 student visitors with their teachers. Over the years the authors and trained 3Rs master teachers have taught some 3,200 children aged between 5 to 20 years. Master teachers, collaboratively with their students, produced theatre productions, art exhibitions, whole school mandalas, made films, they have written songs, prepared multicultural peace dinners, produced decorated ceramic for peace. Teachers have reported improved cognitive and socio-emotional and relational skills, improved academic and behavioural outcomes as a result of teachers using the 3Rs in and out of their classrooms. The programme is designed to train through the arts, related to the skills of mindfulness, attention, meta-cognition/cognitive flexibility, and skills related to outcomes of academic achievement and emotional and behavioural regulation, that are proposed to flow through the class community and extend to family relationships and beyond in society as a function of applying the trained 3R skills in day-to-day life.

Jensen (2001, Chapter 1.) affirms:

*«The arts enhance the process of learning. The systems they nourish, which include our integrated sensory, attentional, cognitive, emotional, and motor capacities, are, in fact, the driving forces behind all other learning. That doesn't mean that one cannot learn without the arts; many have. The arts, however, provide learners with opportunities to simultaneously develop and mature multiple brain systems, none of which are easy to assess because they support processes that yield cumulative results. The systems and processes are not, in and of themselves, the results. Testing the processes instead of results can narrow the development of the*

*very neurobiological systems they depend on. Students will restrict their artistic activities in hopes of better grades»<sup>8</sup>.*

Further, in his summary of reports on the impact of the arts on learning, Fiske (1999) in Jensen (2001, Chapter 1.) offers some collected observations:

*«the arts reach students not ordinarily reached, in ways not normally used. This keeps tardies and truancies and, eventually, dropouts down; Students connect to each other better—greater camaraderie, fewer fights, less racism, and reduced use of hurtful sarcasm; It changes the environment to one of discovery. This can reignite the love of learning in students tired of being filled up with facts; Arts provide challenges for students at all levels, from delayed to gifted. It's a class where all students can find their own level, automatically; Arts connect learners to the world of real work where theatre, music, and products have to appeal to a growing consumer public; Students learn to become sustained, self-directed learners, not a repository of facts from direct instruction for the next high-stakes test; Students of lower socioeconomic status gain as much or more from arts instruction than those of higher socioeconomic status. This suggests the gifted programs need to expand their target audiences» (Ibidem). However one of the strongest longitudinal study findings was that, «the best teachers are lifelong students» (Fiske, 1999, p. 13).*

*What are the aims and primary learning outcomes of the 3Rs programme?*

The body of work and study of Shakespeare informs a part of every curriculum in the world<sup>9</sup>. «There are now national and regional Shakespeare research associations on every continent» (Huang, 2013, p. 288). Yet Shakespeare specifically wrote plays for players who play their parts in a playhouse. The impact of the language here on the sense, quality and intention of the enterprise on both learner and teacher cannot and should not, be lost or worse, ignored. It describes perfectly the attitude and academic heart of the 3Rs approach to inclusive education, the measure of which, while immense and dramatic, is not daunting. We too are players in the play of inclusive education. In turn we depend on players, our students, rich in diversity, complexity and level of sophistication, ready to unfold in response to our prompts and invitations as they provide us with their prompts and invitations to, play. The lightness of touch and promise of fun, imbue our methodology, knowledge and experience. Are we teachers ready to play? The fact that teacher and learner are interdependent players, is fertile; it is never demeaning. The teacher as a lifelong student carries vast wisdom and

<sup>8</sup> <http://www.ascd.org/publications/books/101011/chapters/The-Arts-as-a-Major-Discipline.aspx>.

<sup>9</sup> <https://teachingshakespeareblog.folger.edu/2012/02/27/shakespeare-in-other-worlds/>.

responsibility for every student without exception because it is the very students in her responsibility, who inform and hone her craft.

The aims and primary learning outcomes of the 3Rs, arts-based mindfulness and compassion generating programme, apply in equal measure to both student and teacher:

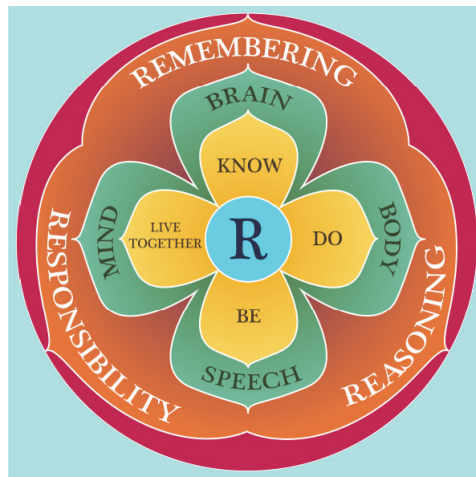
- taking responsibility for your own mind, empowerment to leadership;
- developing self-compassion and placing value on relationship with self: no self-harm or harm to others;
- noticing and taking responsibility for own behaviour (social and negative behaviour) of body speech and mind; noticing the risks of joyfulness infecting those around you with it;
- cultivating linguistic discernment through comedy and comedic improvisation;
- exploring cause and effect in the reasoning core theme, inviting the language of, ‘what if’, ‘and then?’, learning strategy, planning;
- perspective taking, creating new categories, drawing novel distinctions, at every level throughout the whole education;
- exploring premature cognitive commitments in the four pillars of learning, at every level throughout the whole education;
- appreciating time to be alone to cultivate mindfulness and compassion - placing a value on private time for cultivating learning to be;
- speech empowerment - noticing words; their order, their tone, their content and appreciating their value;
- learning to live with one another; exploring our environment, flora and fauna, food chain, causes and effects, diet and ecology, sustainability at every level throughout the whole education;
- increased attention, decrease in distraction, attentional balance;
- convergent and divergent thinking promoting original and creative critical thinking;
- listening to self and other skills;
- reasoning skills;
- remembering skills, the six ways of remembering, the four establishings of mindfulness, the three defects of the pot, at every level throughout the whole education;
- interoceptive, proprioceptive and exteroceptive skills;
- emotional regulation and executive functioning, emotional balance;
- meta-cognition; cognitive flexibility;
- courage to articulate complex ideas, stress management, anxiety, technology and social issues;

- neuro-stimulation through physical mastery and expressiveness through improvisation, physical exploration and all sport (mime and dance, martial arts, theatrical combat training, etc.);
- literacy through poetry and song writing;
- curiosity arousal through singing;
- playing a musical instrument and composition;
- music and all music making;
- math;
- acceptance of diversity, languages and literature;
- study of the brain, neuroscience and Ai in its multiple applications at every level throughout the whole education;
- biology and neurophenomenology at every level throughout the whole education;
- philosophy and comparative philosophy at every level throughout the whole education;
- fine arts, plastic arts, film art (including installations, photography, theatre arts, make-up, including costume making and design; set design, carpentry, model making and lighting design for mood, dramatic effect, etc.), at every level throughout the whole education;
- engineering, mechanics and technology innovation at every level throughout the whole education;
- physics and astrophysics at every level throughout the whole education;
- cultures and theory of knowledge at every level throughout the whole education;
- exploring social media, its boundaries, limitations, privacy;
- exploring psychology through remembering, reasoning and responsibility at every level throughout the whole education.

These outcomes, in our experience, manifest dynamically in inclusive settings where the 3Rs are the teacher's lifelong training of choice. Data collection technology and personalised resource storage technology in longitudinal studies that replicate the programme will inform the development of teacher training (see below).

*How the core interdependent themes of the 3Rs interact*

Fig. 1 - The 3Rs mandala created by Grocholewska-Iwanejko



The static image (Fig. 1) of the 3Rs mandala (Grocholewska-Iwanejko) with its central fourth R, the relational self, is actually a representation of a moving universe, that is the inner world and relational life with self and others. It is a depiction of velocity of dependent processes and processing that may or may not be, in harmony or balance. When the interactions of the elements are in a state of disorderly chaos, a sense of confusion, insecurity, disadvantage, indeed, disease, may be experienced. Conversely, when there is orderly chaos, a sense of containment and composure is likely (Trunpa, 1991). The model allows for a componential and compositional analysis of each core theme. The model provides a guideline to explore each component in its relationship to the others and on its own, in a manner appropriate to every age and learning capacity level throughout the whole education and subsequently throughout the vicissitudes of the lifespan. The central R, provides opportunities for explorations to empowerments, impermanence, change, pervasive suffering, joy, circumstance, uncertainty, creativity and awareness of the mind, mental phenomena and self-compassion in readiness for compassion to others. The relational self, may be in a state of great flux in its interactions with its surroundings within the mandala, or it may be at ease, in every case, perception of the relational dependent self, will determine its tone and level of satisfaction or dissatisfaction. The model, like any art production, facilitates a visual exploration intended to stimulate personal reflection. While the four learning to's surround the (grasping) relational self to inform its



position at any given point, it will be the brain, body, speech and mind that manage the inner circle of the four learning to's and ultimately, these may be guided by the overarching protective outer circle of the 3R skills of remembering, reasoning and responsibility for itself and others interdependent with it. The model suggests significant scope for creativity and potential to educate and learn inclusively, through the art of mindfulness.

### *3Rs Teacher training proposal*

An initial seven day training is given to master teachers of the 3Rs followed by supervision by dedicated trainers. In the classroom, the master teacher, works collaboratively with other teachers collecting data on an ongoing basis into 3Rs technology that stores and processes the data. The deep learning technology also avails the master teacher and her team, with resources, update summaries of research in personal areas of interest, in support of her personal development in the 3Rs together with visual and auditory arts materials. Daily brief after class meetings are held that form a support to sustaining the roll out of the 3Rs by master teachers and support teachers to celebrate noticings, outcomes and community. These data are also stored on the 3Rs technology and processed. The same sense of dedication to the process of mindful discovery is experienced by the teacher building her class community, as will be experienced by the students who appreciate the teacher's dedication to the discovery process, over time. Master teachers can access supervision on a weekly and monthly basis with their dedicated supervisor, to sustain the embodiment of their own good 3Rs practice. Master teachers attend an annual retreat, internationally, where personal practice is nourished, topical training continues and global networks are strengthened. Evaluation of master teachers and teacher community, together with student body outcomes, is essential. Models for evaluation such as the Langer Mindfulness Scale (Pirson, Langer, Bodner & Zilcha, 2015), would be an appropriate tool since it specifically does not measure mindfulness through meditation, thereby preserving in the meditation domain the intimacy and progress of personal practice. Master teachers in schools are given support, nurturing and personalised study guidance on the meditative path, by authentic supervising mindfulness teachers. Additionally, Randomised Controlled Trial (RCT) evaluations as in Dunning et al. (2018) which represent the current gold standard assessment approach for emerging arts-based mindfulness interventions, will shed light on efficacy of teacher training and teacher and student outcomes.

*Selected evidence in support of the 3Rs, Remembering, Reasoning, Responsibility skills*

The 3Rs is an intrinsically arts-based inclusive, multifaceted, evidence-based, mindfulness and compassion generation education model, designed to provide multiple learned outcomes of leadership and social and emotional literacy, cross-culturally. Through first-person experiences of guided inward inquiry (Langer, 1997, 2000) through the core themes of Brain (Farb *et al.*, 2007; Malinowski 2008, 2013), these Lifelong Learning outcomes become embodied and circumstantially trigger behaviours of physical and mental ease and preparedness to respond to stressful situations calmly and ethically (Halifax, 2012; Langer, 1997, 2000, 2014; Scheuc, Haufe, & Seibt, 2015). Indeed, from the foundations of the 3Rs, springs forth a clear experience of the good life; an abundance of creativity (Grochowska-Iwanejko, 2009); social responsibility (Lama, 1999; Goleman, 2015); civic engagement and peaceful living together (Goleman, 2006); academic achievement (Carson, Shih & Langer, 2001; Burggraf & Grossenbacher, 2007; Palmer & Zajonc, 2010); excellence, emotional regulation (Farb *et al.*, 2007; Lieberman *et al.*, 2007; Siegel, 2007, 2011); suspension of judgment (Kabat-Zinn, 1990); compassionate listening (Neff, 2003); resilience (Kabat-Zinn, 1990); increased attention (Wallace, 2006; Malinowski, 2013); memory and mindfulness (Analayo, 2004; Peacock, 2014); reasoning, knowing of cause and effect (Shantideva & Lama, 2006); fearlessness and courage (Trungpa, 2010); introspective, reflective and interoceptive skills (Craig, 2009; Farb *et al.*, 2007); self and other compassion (Trungpa, 1993; Lutz *et al.*, 2008); loving kindness, empathy, patience and ethics (Lama, 1999). These qualities, cultivated inwardly, empower teachers-in-training as part of ITE (Initial Teacher Education) and as part of a Lifelong Learning programme for teachers and students of all ages and abilities. The benefits are increasingly verified by mindfulness, positive psychology, neuroscience and education literature and do indeed suggest a recipe for a good quality life. Accumulating research in education since the 1960's, shows that mindfulness with and without meditation and contemplative behaviours, contribute to and foster, the learned outcomes we suggest above, as well as the well-being of individuals in sustainable ways (Langer, 1989, 2014, 1997; Kimberly, Schonert-Reichl & Roeser, 2016; Weare, 2012; Garland, Farb, Goldin & Fredrickson, 2015; Burggraf & Grossenbacher, 2007; Goleman, 1998; Wallace *et al.*, 2005). This bears special importance for teachers, as it affects not only them but also their students' mental health and personal flourishing throughout their academic life and beyond. We are all relying on training for skills to achieve conative, attentional (Wallace, 2006, 2018; Malinowski, 2013; Langer, 1989, 2014),

cognitive and affective balance to respond to age and stress-related, existential vicissitudes and to maintain resilience and creativity throughout the lifespan (Garland, Farb, Goldin & Fredrickson, 2015; Wallace, 2006, 2018; Goleman, 1998, 2006, 2011, 2013, 2015; Zajonc, 2006, 2016; Dambrun, & Ricard, 2011; Dambrun *et al.*, 2012). In an overview of early research on emotional intelligence and in particular early models for understanding, measuring and applications of an emotional ability model, related to emotional processing (Salovey, Bracket, Mayer, 2004), a language is developing that begins to explore emotion as agent, and that allows or motivates adaptive or maladaptive behaviour and inclusion. The authors of this paper rely on Social and Emotional Learning (Goleman, 1996) that addresses sectors of community particularly in the field of leadership (Goleman, 1998, 2013), society (Goleman, 2006), the brain (Goleman, 2011) and more recently, the environment and ecology in the world (Goleman, 2015). The 3Rs stimulate creative output that opens society to inclusion. Indeed, because art is as all-embracing as the mindfulness tradition, it follows that mindfulness practice has the capacity and does produce, provocative inclusive art, cross-culturally.

In addition to proposing a way of establishing a life path for a society ready to embrace change (Tang & Werner, 2017; European Agency, 2015; Delors, 1996; Varela *et al.*, 1993; Goleman, Boyatzis & McKee, 2013) and an inclusive educational society striving for greater democracy and citizenship (Palmer & Zajonc, 2010; Delors, 2013; Ergas, 2015), the 3Rs, Remembering, Reasoning and Responsibility skills programme, also has origins in and relies on the epistemological inquiry central to mindfulness tradition, and understanding the nature of knowledge and the mind (Rinpoche *et al.*, 1999; Wallace, 2006; Trungpa 1975, 1993, 1999, 2005; Lama, 2012); a theme central to creativity and the creative process. Indeed, the study of knowledge from its biological roots (Maturana, Varela, Paolucci & Young, 1992), the practice of reflection and contemplation (Hart, 2004; Brady, 2005), the practice of mindfulness and compassion cultivation (Trungpa, 1993; Wallace, 2005; Analayo, 2018); spring from a 2,600-year-old tradition, as fresh today as then. As an exegetical tradition, it continues to generate research and commentary on the nature and subtleties of the social sciences, physics, biology, psychology, phenomenology, cognitive, affective, and social neuroscience of the mind, the philosophy of knowing the known, the psychology and methods to eradicate suffering (Trungpa, 2009) and the methods and wisdom of cultivating loving-kindness and compassion (Trungpa, 1993) to establish eudaimonia (Garland, Farb, Goldin & Fredrickson, 2015); human flourishing (Hanson, 2013; Hanson & Mendius, 2009). Much literature has been generated in the area of neuroscience, that since the 1960's is studying the effects of different forms of meditation on the

brain, health and behaviour (Goleman & Davidson, 2017; Farb *et al.*, 2007). The entire body of mindfulness tradition teachings, prescribe they are intended to be for the benefit of all sentient beings, without exception. The implications for the use of this pedagogy are creative and radical (Burggraf & Grossenbacher, 2007; Trungpa, 2005): acceptance of diversity and inclusion are imbued in its very language, its every mode of inquiry. Further, the language of non-violence in the wish for all sentient being to be happy, cannot be other than inclusive. The 3Rs are rooted in this tradition albeit, at this time, offering a selective and limited taxonomy of contemplative, critical and meditation practices and a wealth of ‘eyes open’ mindfulness trainings, experiences and practical methods to achieve human flourishing throughout all twelve Objects (see Fig.1). Art applications such as video installations and happenings in public places, are frequent occurrences resulting from the 3Rs. The model is proposed for all people without exception, young and old, healthy and ill, able and less able-bodied—and every sentient being with its own peculiarities. This training also contains an important ecological theme (Goleman, 2010) in the *Living together* Object (see Fig. 1); remembering, reasoning and responsibility extends naturally to the care of our immediate environment and everywhere else on our planet as we shall see below. Here, inclusion is the rule, for the 3Rs training and practice is inclusive of race, physical and mental ability without exception. Indeed, educators engaged in TE4I (Teacher Education for Inclusion) and ITE (Initial Teacher Education) who employ and train in the 3Rs skills set, will predictably achieve empowerments to the core values outlined in the Teachers Profile (European Agency 2012, p. 11) cross culturally. Furthermore, people with disabilities can enhance the mental wellbeing and creative force of any community, be it the classroom, boardroom or the sports arena. Since many disabled people live with physical or psychological suffering and the breakdown of the body, they have much to teach about the truths that the mindfulness tradition emphasises, such as change, impermanence and suffering, as we shall discuss below. Consequently, on the basis of our experience, teachers, carers and family engaged with those with impaired mental and physical abilities, those receiving or providing palliative care, those with special educational needs and disabilities (SEND), those afflicted by pain, anxiety, panic attacks, sadness, low mood, bullying, depression, addiction, suicidal ideation and psychological conditions, may benefit from increased creativity and resilience when supported by the 3Rs training, themselves. Our prediction will benefit from cross-cultural, RCT research in this subject area.

#### *The fourth R*

In the centre of the mandala, (see Fig. 1), is the Relational R. We provide a

summary of the language acquisition around the concept of mindless and mindful 'self', the relational "self", what is it? Who am I? The language is adapted to suit the age and capacity of the target audience and acquired over time with periodic explorations springing from varying sources; debate and creative output, essay writing, poetry, comedy, video presentation, music, short film, a dramatic play, short improvisations, physical theatre, painting, cartoon sketching, ceramics, sculpture, storytelling and animation. All these art forms may be applied to every subject, such as biology, history, geography, politics, physics, chemistry, psychology, philosophy, sport, native language literature, etc. All explorations in the 3Rs are open ended mode of inquiry where there are no right answers rather, the adventure and risk of the exploration are celebrated together with the teacher. At the most accessible level, the central R wants to invite the language of change and impermanence as a certainty. For there to be a solid existing self, it would need to have an unchanging and permanent nature. We invite reflection on change; the physical change that has occurred from birth to this moment in the body, speech, and mind. We cannot find ourselves confirming we are the same self. A different self is here now. It appears that no stage in our growth or any phenomena around us, can be permanent. For some, this self has, perhaps, carried the same name (Lieberman *et al.*, 2007).

Using the mandala as a learning tool and inclusive work of art we too may create, we invite questions around "selfing" that is, how we appear different in different circumstances, even just today. Are we the same on social media as we are with our parents? Are we the same with our friends today, as we are with our teachers or employers? Are we at all different when we are very hungry, or too full? Do we feel different in different people's company? Do some people make us feel uneasy while others, perhaps in the same room, make us feel good? Can we agree that it might be helpful to explore being a relational 'self'? A 'self' that Relates differently to every circumstance and that adapts and changes according to our perceived needs in any given situation? Is it possible to be a Relational, circumstantial self? Is it helpful to know ourselves in this way? What are the advantages and disadvantages of fixed identity when we discuss, politics, political psychology, marketing and propaganda, nationalism, white supremacy, social and health care, SEND, human flourishing, happiness (Dambrun & Ricard, 2011) and achieving excellence?

When the Relational self language has been acquired, and the suffering of a fixed and solid identity gradually shifts, liberation dawns; unwholesome narratives can be abandoned and we can begin to cultivate our basic goodness (Trungpa, 2005,). Knowing we do not have to be bound to fixed identity or ego suffering, frees us from having to be a certain way; depressed, sad,

confused, playing with suicidal ideation, weighed down by mocking labels and negative narratives that perhaps, unwittingly, family, teachers or friends have given us.

The Relational self in mindfulness mode, Remembering, allows us to begin to know our many Relational profiles, attitudes, habitual reactions and to question them. Further, the Relational mode using Reasoning might conclude if it feels right and makes sense, to abandon some of the unwholesome narratives. Indeed, the Relational ‘self’ in Responsibility mode could prompt cultivating kindness and self compassion, as we do our best to take Responsibility for ourselves in the face of the challenges that life throws our way.

**Remembering** to notice Brain, Body, Speech and Mind, is the key theme of mindfulness empowerment education; it is first person experience, making the unseen seen, the unfelt, felt and finding meaningful language through the arts and sciences to explore outcomes (Langer, 2000). When teachers facilitate the language of the discovery process as a personal invitation to students, much learning has the space to occur. Remembering is mindfulness and all the language of inward inquiry of body sensations, feelings, mind and thoughts lead to insight, calm abiding, wisdom and pure perception. Ultimately remembering can lead to the pure perception of reality. It is the language of present moment recollection (Peacock, 2014) and it is the five ways to remember (Rinpoche *et al.*, 1999). It is the classical art of Remembering (Yates, 1966). Remembering invites the language of attention. Instead, forgetting, invites the language of ignorance. Remembering invites the language leading to the conquest of fear, depression and all mental defilements. Remembering invites the language of comparison and analysis, discipline.

**Reasoning** invites the language of cause and effect, of why and because and the language of the third person perspective. It invites explorative language, taking risks language, cultivating courage and every virtue language, knowing not knowing a language, learning to be with languages unknown and the language of every art. Reasoning invites the language of comparison and analysis, of discernment, logic, ethics, of strategy and calculus, of victory. Reasoning invites the language of boundless creativity. It is by Reasoning we Remember our Responsibility to ourselves and our commitments.

**Responsibility** invites the language of imagination; compassion for self and others, and also the language of loving-kindness towards self and others. Responsibility invites the language of anger and its antidote patience; laziness and the language of diligence. Responsibility invites the language of generosity, morality, ethics and discipline; enthusiastic perseverance,

concentration, knowledge and skilful means. Responsibility invites the language of love, of jealousy, of care. Responsibility invites the language of eco-systems, of oceans, human rights, inclusion, sanitation, healthcare, medicine, technology, the imagination, artificial intelligence, the nature of mind. Responsibility nourishes the courage to walk a chosen path to the end.

## Conclusion

As it has emerged in this contribution, it appears necessary to develop knowledge of creative and expressive languages at the pedagogical level, particularly in favour of a prospect that is able to create inclusive dynamics. In addition to the growth of each person's own resources, the educational commitment through the arts has a positive impact on training in general. «Art – notices Garroni – does not provide a “double” of knowledge, as something added to it. On the contrary, it is rooted in the knowledge itself (...)» (Garroni, 2010, p. 173). The educational practice, triggering atmospheres that impact on the emotional plane, is able to determine a context of relational contact, creating a climate conducive to learning and inclusion. We have shown that the practice of mindfulness and compassion creates a strong and authentic relational contact with the self and other, promoted by exposure to and participation in the arts. As Musaio states (2014)

*«the role played by educational thinking is central to broaden the thinking itself towards environments able to reveal the person in the fullness of her humanity. This role can coincide with attention for aesthetic, artistic, symbolic forms and with the different forms of human expressiveness, that reflect the research for something original and essential in man»* (Musaio, 2014 p. 125).

Educating through and with art, adopting the characteristic of an interesting tool/strategy such as the 3Rs to the realization of inclusive contexts, brings the reflection on the role of the professional to the forefront.

The educator, trainer, teacher, or whoever is called to support the training must «take into serious consideration the weight and the incidence of the relational aspects in the formative processes (...). Learning to read relational dynamics has now become a relational competence, considered a constitutive part of professionalism» (Riva, 2004, p. 160).

Relational components in the 3Rs are able to give shape to the inclusive contexts, coming into play in a spontaneous or vehicular way, impose acquisition of awareness to the training professionals to be able to start an adequate course of preparation to know and manage the emotions, and, use

them to build activities and tools that allow to make use of emotions in the training. Therefore, the design phase of the activities requires emotional and methodological competence to be able to choose the support model necessary on the basis of a precise knowledge of the emotional implications, and to shape the formative project with the appropriate choice of methods and techniques. A professional who deploys these tools, supports and strategies that are able to provide adequate answers to the needs/desires of everyone, stimulating, at the same time, the dialogue and the contact, succeeds in the objective of directing the professional's practice towards the harmonious development of all. The role of the professional becomes the mediation between emotions and differences, like a director of cognitive scenarios, as a facilitator in the learning processes. With the aim of enhancing the potential of everyone, towards the creation of inclusive perspectives, the trainer should know a multiplicity of analogue languages that can provide added value for her formative interventions: training experiential, mindfulness practices, theatre, cinema, music, pictures, sports, etc. We have shown that the 3Rs teacher training provides both ongoing emotional literacy training content and support to enable an educator to, in turn, deliver support and inspiration to her students.

The different chosen approaches impose a certain contextualization and a finalized use, beside mastering the proposed languages. An important part of the training of the professional concerns the deepening of the topics related to the functioning methodologies, the methods and techniques to be used to achieve learning contexts rich in stimuli and that can effectively train. Therefore, the role and the preparation of the trainer become the pivotal point where the reflection revolves on the possibilities of realization of inclusive operational trajectories through the arts.

Research suggests that teachers are generally nervous about teaching the arts, and are unfamiliar with using the arts to teach 'across the curriculum' (Wilkinson, 2010). «The attention to the dimension of art implies that the educator knows how to exercise some abilities: the ability to attract and arouse interest; to arouse desire to know; moreover the ability to know how to stay in the presence of others, recognizing the distinctive aspects of personal originality, in the same manner in which we stand in contemplation in front of the work of art» (Musaio, 2014, p. 134). These very skills can be learned through mindfulness training techniques as we have suggested. Due to the increasing prevalence of inclusion and need for accountability in formative environments, educators need information regarding how students with special needs interact with arts and assessments. Further study is necessary in this area. An education focused to everyone's characteristics and integrated in the formative activities resides in a long and demanding route, which cannot



promise a “here and now” solution, but guarantees the long-term success, which characterises the route on the *Lifelong* and *Lifewide learning*. Thus when lifelong and lifewide arts-based mindfulness educational strategies are adopted, inviting study, reflection and meditation through the arts, inclusion is welcome and learning is enhanced. The emerging field of arts-based mindfulness and compassion generation interventions will benefit from further cross-cultural, RCT studies.

The link between arts and special pedagogy can be considered as well established and the use of art to achieve educational objectives and inclusive environments may be effective. Therefore, the trajectory proposed in this contribution to provide possibilities for the operational achievement of the combination ‘arts and inclusion’, in the hope of being able to offer a practical foothold to be introduced in various school and extra-school realities; to be able to involve the various sectors of arts and languages in the learning processes, in order to reinforce both the competences of the pupils and educators in creative potentials and the development of inclusive practices.

## References

- Alexander C. N., Langer E. J., Newman R. I., Chandler H. M., & Davies J. L. (1989). Transcendental Meditation, mindfulness, and longevity: An experimental study with the elderly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6): 950-964.
- Aleandri G. (2014). Lifelong and Trans-Generational Education through Arts. *Education Sciences and Society*, 5(2): 261-282.
- Anālayo (2004). *Satipaṭṭhāna. The direct path to realization*. Birmingham: Windhorse Publications.
- Anālayo (2018). *Satipaṭṭhāna Meditation: a practice guide*. Cambridge: Windhorse Publications.
- Baer R., Crane C., Miller E., & Kuyken W. (2019). Doing no harm in mindfulness-based programs: Conceptual issues and empirical findings. *Clinical Psychology Review*. Doi: 10.1016/j.cpr. (in press).
- Benson H. (1977). *The relaxation response*. London: London Fountain Books.
- Bishop S.R., Lau M., Shapiro S., Carlson L., Anderson N.D., Carmody J., . . . & Devins G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11: 230-241.
- Brady R. (2005). Learning to stop; stopping to learn: Embarking on the contemplative learning path. *The Journal of Transformative Education*, 5(4): 372-394.
- Buck R., & Snook B. (2016). Teaching the arts across the curriculum: Meanings, policy and practice. *International Journal of Education & the Arts*, 17(29): 1-21.
- Council of Europe (2008). White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in dignity, Council of Europe F-67075, Strasbourg Cedex, June.

- Carson S., Shih M. & Langer E. (2001). Sit Still and Pay Attention? *Journal of Adult Development*, 8: 183-188.
- Cattarinussi B. (2006). *Sentimenti, passioni, emozioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola L., & Rizzo A. (2016). *Musica e inclusione: teorie e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Chiesa A., Calati R. & Serretti A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clin. Psychol. Rev.*, 31: 449-464.
- Craig A. D. (2009). How do you feel – now? The anterior insula and human awareness. *Nature Rev. Neurosci.*, 10: 59-70.
- Dambrun M. & Ricard M. (2011). Self-centredness and selflessness: A theory of self-based psychological functioning and its consequences for happiness. *Review of General Psychology*, 15(2): 138-157.
- Dambrun M., Ricard M., Després G., Drelon E., Gibelin E., Gibelin M., Loubeyre M., Py D., Delpy A., Garibbo C. & Bray E. (2012). Measuring happiness: from fluctuating happiness to authentic – durable happiness. *Frontiers in psychology*, 3(16): 3-11.
- Del Bianco N., Caldarelli A. (2018). MusE-Lab: Laboratorio di Musica ed Emozioni per classi inclusive. In Giacconi C., Del Bianco N. (a cura di). *In Azione: prove di Inclusione* (pp. 114-125). Milano: FrancoAngeli.
- Delors J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
- Delors J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication?. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*, 59: 319-330.
- D’Oria D.L. (2004). *Scuola di follia*. Roma: Armando Editore.
- Ding X., Tang Y.Y., Deng Y., Tang R. & Posner M.I. (2014). Mood and personality predict improvement in creativity due to meditation training. *Learn. Individ. Differ.*, 37: 217-221.
- Di Rago R. (2008) (a cura di). *Emozionalità e teatro. Di pancia, di cuore, di testa*. Milano: FrancoAngeli.
- Dor-Ziderman Y., Berkovich-Ohana A., Glicksohn J., & Goldstein A. (2013). Mindfulness-induced selflessness: a MEG neurophenomenological study. *Frontiers in human neuroscience*, 7: 582. Doi: 10.3389/fnhum.2013.00582582.
- Dunning D., Griffiths K., Kuyken W., Crane C., Foulkes L., Parker J., Dalgleish T. (2018). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3): 244-258.
- Ergas O. (2015). The deeper teachings of mindfulness-based curricular interventions as a reconstruction of “education”. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2): 203-220.
- European Commission (1995). *White paper on education and training. Teaching and Learning. Towards the learning society*. European Commission.

- European Commission Decision (2018). *Horizon 2020 Work Programme 2018-2020*, 4708 of 24 July.
- Farb N. A., Segal Z., Mayberg H., Bean J., Mckeon D., Fatima Z., Anderson A. K. (2007). Attending to the present: mindfulness meditation reveals distinct neural modes of self-reference. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2(4): 313-322.
- Garland E.L., Farb N.L., Goldin P.R., & Fredrickson B.L., (2015). Mindfulness Broadens Awareness and Builds Eudaimonic Meaning: A Process model of Mindful Positive Emotion Regulation. *Psychological Inquiry*, 26: 293-314.
- Garroni E. (2010). *Creatività*. Macerata: Edizioni Quodlibet.
- Garvis S., & Pendergast D. (2010). Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education and the Arts*, 11(8): 1-23.
- Gaztambide-Fernández R. (2013). Thinking otherwise about the arts in education-a rejoinder. *Harvard Educational Review*, 83(4): 636-643.
- Goleman D. (1996). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*. United Kingdom: Bloomsbury Publishing PLC.
- Goleman D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Goleman D. (2006). *Social intelligence: [the new science of human relationships]*. London: Arrow Books.
- Goleman D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. United Kingdom: Bloomsbury Publishing PLC.
- Goleman D. (2015). *A force for good: The Dalai Lama's vision for our world*. United States: Bantam.
- Goleman D., Boyatzis R., McKee A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence, with a new preface by. 10th edn*. United States: Harvard Business Review Press.
- Goleman D., Davison R.J. (2017). *Altered Traits: Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Brain, and Body*. New York: Avery.
- Grochowska-Iwanejko S. (2009). *This is Not a Plate: Your heritage. Your language. Your culture*. London: Moving Universe Publication.
- Halifax J. (2012). A heuristic model of enactive compassion. *Current Opinion in Supportive and Palliative Care*, 6: 228-235.
- Hanson R. & Mendius R. (2009). *Buddha's brain: The Practical Neuroscience of happiness, love, and wisdom*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Hanson R. (2013). *Hardwiring Happiness: The Practical Science of Reshaping Your Brain-and Your Life*. London: Ebury Publishing Random House Group.
- Hart T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1): 28-46.
- Hart R., Ivtzan I. & Hart D. (2013). Mind the Gap in Mindfulness Research: A Comparative Account of the Leading Schools of Thought. *Review of General Psychology*, 17(4): 453-466.
- Huang A. (2013). Global Shakespeares as Methodology. *Shakespeare*, 9(3): 273-290.
- Kabat-Zinn J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delacourt.

- Kimberly A. Schonert-Reichl, & Robert W. Roeser (2016). *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice*. New York: Springer.
- Klimecki O.M., Leiberg S., Claus L., & Singer T. (2013). Functional Neural Plasticity and Associated Changes in Positive Affect After Compassion Training. *Cerebral Cortex*, 23(7): 1552-1561.
- Klimecki O.M., & Olga M. (2015). The plasticity of social emotion. *Social Neuroscience*, 10(5): 466-473.
- Jensen E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Moorabbin, Victoria: Hawker Brownlow Education.
- John F. Kennedy Center for Performing Arts (2008). The Kennedy Center's definition for arts integration. In: The Kennedy Center, *Changing education through the arts* (pp. 1-8). Washington, DC, U.S.: Department of Education.
- LaJevic L. (2013). Arts integration: What is really happening in the elementary classroom?. *Journal for Learning Through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 9(1): 1-30.
- Lama HH.D (1999). *Ethics for a New Millennium*, Norman A.R. (ed.). New York: Riverhead Books. The Berkley Publishing Group.
- Langer E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA, USA: Addison-Wesley/Addison Wesley Longman.
- Langer E. J. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, MA, USA: Addison-Wesley.
- Langer E. J. (2000). Mindful Learning. Current Directions. *Psychological Science*, 9(6): 220-223.
- Langer E. J. (2014). *Mindfulness 25th Anniversary Edition*. MA, USA: Meyloyd Lawrence Book by Da Capo Press.
- Lieberman M.D., Eisenberger N.I., Crockett M.J., Tom M.S., Pfeifer J.H., & Way B.M. (2007). Putting Feelings into Words: Affect Labeling Disrupts Amygdala Activity in Response to Affective Stimuli. *Psychological Science*, 18(5): 421-428.
- Lutz A., Brefczynski-Lewis J., Johnstone T. & Davidson R. J. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: effects of meditative expertise. *PLoS ONE*, 3, e1897.
- Malinowski P. (2008). Mindfulness as psychological dimension: concepts and applications. *Irish Journal of Psychology*, 29(1): 155-166.
- Malinowski P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Frontiers in Neuroscience*, 7(8): 1-11.
- Marshall J. (2005). Connecting art, learning and creativity: A case for curriculum integration. *Studies in Art Education*, 46(3): 227-241.
- Maturana H.R., Varela F.J., Paolucci R., & Young J.Z. (1992). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala Publications.
- Montgomery D., Rogovin P., & Persaud N. (2013). *Something to say: Success principles for afterschool arts programs from urban youth and other experts*. New York: Wallace Foundation.
- Musaio M. (2014). Aesthetic implications of education as work of art of themselves. *Education Sciences and Society*, 5(2): 124-139.

- Neff K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2): 85-101.
- Oliva G. (2005). *Educazione alla teatralità e formazione*. Milano: LED.
- Oliva G. (2015). Le arti espressive come pedagogia della creatività. *Scienze e Ricerche*, 5: 45-51.
- Palmer P.J., & Zajonc A. (2010). *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Peacock J. (2014). Sati or Mindfulness? Bridging the divide, In: Bazzano M. (ed.), *After Mindfulness: New Perspectives on Psychology and Meditation* (pp. 3-22). London: Palgrave Macmillan.
- Rhys-Davids T.W. (1896). *Buddhism: The History and Literature of Buddhism*. New York and London: G.P. Putnam's Sons.
- Rinpoche C. N. (1989). *Translator Kunsang, E.P. The Union of Mahamudra and Dzogchen*. Ka-Nying Shedrub Ling Monastery. P.O. Box Kathmandu, Nepal: Ranjung Yeshe Publications.
- Rinpoche P., Padmakara the Group, Lama, T., the D. Rinpoche D.K. Group P.T. & Lama, D. (1999). *The words of my perfect teacher* (sacred literature series) 2nd edn. Boston: Shambhala Publications.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rossi B. (2004). *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Russell-Bowie D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1): 23-26.
- Salovey P., Brackett M.A., & Mayer J.D. (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*, 2nd edn. Port Chester, NY: Natl Professional Resources.
- Schalock R.L., & Verdugo-Alonso M.A. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. Washington DC: AAIDD.
- Scheuc K., Haufe E., & Seibt R. (2015). *Teachers' Health*. Germany: Deutsches Arzteblatt International.
- Shantideva P.T.G. & Lama D. (2006). *The way of the Bodhisattva*. Boston: Random House.
- Sibilio M., Raiola G., Gomez Paloma F., D'Elia F., Galdieri M., Baldassarre G. & Carlomagno N. (2008). *The Value of Sport in the Processes of Social Integration*, Proceeding of AIESEP 2008 World Congress "Sport Pedagogy Research, policy and practice", AIESEP, Sapporo, Giappone.
- Siegel D.J. (2011). *Mindsight: Transform your brain with the new science of kindness*. United Kingdom: Oneworld Publications.
- Siegel D.J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. New York: Norton, W. W. & Company.
- Singer T., Bolz M. (2013). *Compassion – Bridging Practice and Science*. Munich, Germany: Max Planck Society.

- Tang M. & Werner C.H. (2017). *Handbook of the management of creativity and innovation: theory and practice*. Singapore: 5 Toh Tuck Link, World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Trungpa C. Rinpoche. (1973). *Cutting Through Spiritual Materialism*. Boston: Boulder and London: Shambhala.
- Trungpa C. Rinpoche. (1975). *Glimpses of Abhidharma*. Boston: Shambhala.
- Trungpa C. Rinpoche. (1993). *Training the Mind and Cultivating Loving-Kindness*. Colorado: Shambhala Boulder.
- Trungpa C. Rinpoche. (1999). *The Essential Chögyam Trungpa*. Gimian, C.R. (Ed.). Boston: Shambhala.
- Trungpa C. Rinpoche. (2005). *The Sanity we are Born With: A Buddhist Approach to Psychology*. Gimian C.R. (Ed.). Boston: Shambhala.
- Trungpa C. Rinpoche (2009). *The Truth of Suffering and the Path of Liberation*, Lief J. (Ed.). Boston: Shambhala.
- Trungpa C. Rinpoche (2010). *Smile at Fear: Awakening the True Heart of Bravery*. Gimian C.R. (Ed.). Boston: Shambhala.
- UNESCO (2006). Road Map for Arts Education The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, March.
- Varela F.J., Thompson E.T. & Rosch E. (1993). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. 7th edn. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallace A.B., Lama the D., Lama D. & His Holiness the Dalai Lama (2005). *Genuine happiness: Meditation as the path to fulfilment*. United States: Wiley, John & Sons.
- Wallace A.B. (2006). *The Attention Revolution: Unlocking the Power of the Focussed Mind*. Somerville, MA, USA: Wisdom Publications. Inc.
- Wilkinson J. (2010). Literacy, education and arts partnership: A community-system programme integrating the arts across the curriculum. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(2): 175-197.
- World Health Organization (WHO) (1993). *Life Skills education in schools*. Geneva.
- Yates F.A. (1966). *The Art of Memory*. London: Routledge.
- Zajonc A. (2006). Love and knowledge: recovering the heart of learning through contemplation. *Teachers College Record*, 108: 1742-59. [https://www2.clarku.edu/difficultdialogues/pdfs/zajonc\\_love\\_and\\_knowledge.pdf](https://www2.clarku.edu/difficultdialogues/pdfs/zajonc_love_and_knowledge.pdf) (Last accessed 21 March 2019).
- Zajonc A. (2016). Contemplation in Education. In: Kimberly A., Schonert R. & Roeser R. W. *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice*. New York: Springer.

### Web references

- Afterschool Alliance (2012). Arts enrichment in afterschool. *Metlife Foundation Afterschool Alert Issue Brief*, 56. Retrieved from [http://afterschoolalliance.org/documents/issue\\_briefs/issue\\_arts\\_enrichment\\_56.pdf](http://afterschoolalliance.org/documents/issue_briefs/issue_arts_enrichment_56.pdf) (Last accessed 21 March 2019).

- Burggraf S., & Grossenbacher P. (2007). *Contemplative Modes of Inquiry in Liberal Arts Education*.  
<https://www.wabash.edu/news/docs/Jun07ContemplativeModes1.pdf> (Last accessed 21 March 2019).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/> (Last accessed 21 March 2019).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012) *TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION. Profile of Inclusive Teachers*.  
<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (Last accessed 21 March 2019).
- Fiske E.B. (1999). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. Washington DC: Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf> (Last accessed 21 March 2019).
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Decreto Legislativo 13 April 2017, n. 60 (GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).
- Jensen E. (2001). *The Arts as a Major Discipline*. Chapter 1. <http://www.ascd.org/publications/books/101011/chapters/The-Arts-as-a-Major-Discipline.aspx> (Last accessed 21 March 2019).
- Lama H.H.D (2012). *A Commentary on Attitude-Training Like the Rays of the Sun*. Free Dalai Lama Teachings Project for the benefit of all sentient beings. <http://www.sangye.it/wordpress2/?p=3583> (Last accessed 21 March 2019).
- Stiegelbauer S. (2008). *The arts and afterschool programs: A research synthesis*. National Partnership for Quality Afterschool Learning. Retrieved from [https://www.sedl.org/afterschool/toolkits/arts/pdf/arts\\_lit\\_rev.pdf](https://www.sedl.org/afterschool/toolkits/arts/pdf/arts_lit_rev.pdf) (Last accessed 21 March 2019).
- United Nations (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*; article 26(2) <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> (Last accessed 21 March 2019).
- Wallace A.B. (2018). *A Fourfold Framework for Optimal Mental Health & Balance*. <https://www.youtube.com/watch?v=ZvkqtkQsRQM> (Last accessed 21 March 2019).
- Weare K. (2012). *Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Young People*. <https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2013/02/MiSP-Research-Summary-2012.pdf> (Last accessed March 2019).

**“Nuovi” sguardi alla disabilità e “vecchie” pratiche:  
un processo a due velocità.  
Dall’inserimento all’inclusione in ambito universitario**

**“New” glances on disability and “old” practices: a two-speed  
process.**

**From insertion to inclusion at university**

*Alessia Cinotti\**

**Abstract**

The Chilean Government has been taking legal action since 2010 by the law of 20.422 that establishes the Norms about Equal Opportunities and Inclusion for Disabled Persons. Despite above mentioned anti-discriminatory legislation framework and progress, several factor hamper the inclusion at university. Democratisation of HE has helped to ensure a growing trend of increasing enrolment of students with disability in Chile, although it is still not significant enough in terms of potential numbers.

Starting from this scenario, the paper aims to provide an overview of the principal steps carried out during the MUSE Project in Latin American in order to highlight the progresses and the challenges of a process in act which has the objective of improve access, ensure retention conditions and develop rich learning opportunities for HEIs’ Disabled Students.

**Keyword:** Disability, inclusion, student support services, human rights

**Introduzione**

Il presente contributo propone una riflessione sui processi di integrazione e di inclusione in Sud America (Cile, Messico e Argentina), con un particolare riferimento alla situazione dei giovani adulti con disabilità in ambito universitario, attraverso i principali risultati di un progetto Erasmus Plus dal titolo *Modernity and Disability: Ensuring Quality Education for Disabled Students (MUSE)*<sup>1</sup>.

\* Ricercatrice a tempo determinato tipo b) in Didattica e Pedagogia speciale, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione, Università di Torino. E-mail: [alessia.cinotti@unito.it](mailto:alessia.cinotti@unito.it).

<sup>1</sup> Referente scientifico del progetto (per l’Unità Locale di Bologna): Prof.ssa R. Caldin. Prin-



Tale azione mira ad assicurare, nelle sei sedi coinvolte dell'America Latina, condizioni facilitanti (*environment*) per migliorare, su base di equità, sia l'accesso universitario sia la permanenza, con l'obiettivo di offrire opportunità formative di qualità, mediante l'acquisizione di competenze fondamentali, in linea con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006). "Equità" è intesa come una qualità intrinseca di un sistema d'istruzione democratico, capace di garantire a tutti (compresi, quindi, anche gli studenti con disabilità) non solo l'accesso, ma anche e soprattutto elevate competenze, grazie ad un sistema che sa assumersi la responsabilità di portare tutti i giovani al raggiungimento di quei traguardi formativi che a livello mondiale sono ormai considerati sostanziali dinnanzi ad un mercato globale che richiede sempre più professionalità qualificate (Vannini, 2009). In tal senso, il ricevere un'istruzione di qualità è strettamente collegato alla realizzazione di altri diritti fondamentali che rispondono, in larga misura, alle esigenze e alle aspettative sociali della vita adulta (lavoro, abitazione, tempo libero, relazioni affettive ecc.).

Si tratta di un'azione progettuale che tende alla realizzazione di un contesto – universitario e, forse, anche sociale, in una prospettiva a lungo termine – maggiormente inclusivo costruito sui principi di pari opportunità e di equità, per ridurre il *gap* nella partecipazione alla vita sociale – che comprende anche l'istruzione terziaria e la transizione al lavoro – tra la popolazione in assenza di disabilità e la popolazione con disabilità. Come indica la European Agency for Development in Special Needs Education (2006), la quota di partecipazione degli studenti disabili all'istruzione universitaria è circoscritta numericamente e inferiore a quella dei pari senza disabilità (Bellacicco, 2018).

Se il framework di riferimento è certamente quello che si ispira ai diritti sociali e ai principi cardine dell'inclusione, rappresentando la filosofia sottesa al progetto stesso e le direzioni verso le quali tendere, lo "stato dell'arte" delle sei università sudamericane coinvolte nel progetto indica che, in tali sedi, è, forse, ancora prematuro parlare di "inclusione universitaria": più verosimilmente, le istituzioni si trovano in una fase – riprendendo dei concetti noti alla tradizione italiana<sup>2</sup> – di graduale transizione da una logica di "inserimento" verso un più ampio processo di "integrazione" che comprende non solo aspetti normativi (come il diritto all'istruzione sancito sia a livello internazionale che locale nei tre paesi suindicati), ma anche dimensioni educativo-pedagogiche,

cipali membri e collaboratori: Alessia Cinotti, Roberto Dainese, Luca Decembrotto, Enrico Angelo Emili, Luca Ferrari e Giulia Righini.

<sup>2</sup> Cfr. Caldin R. (2019). Inserimento. In: d'Alonzo L., a cura di, *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana; Caldin R. (2019). Integrazione. In: d'Alonzo L., a cura di, *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana; Caldin R. (2019). Inclusione. In: d'Alonzo L., a cura di, *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana.

didattiche e culturali in sinergia con politiche maggiormente attente alle fasce più vulnerabili. Il riconoscimento giuridico di avere “un posto” nel sistema formativo ordinario, senza forme di discriminazione, come recita la stessa Convenzione ONU del 2006, ha posto alle università coinvolte nel progetto, in prima istanza, il complesso interrogativo su come garantire l’accesso – ossia l’inserimento – degli studenti con disabilità all’interno dei propri atenei. Ciò è stato affrontato attraverso due principali direttrici: l’accessibilità degli spazi (ad esempio, mediante un’iniziale rimozione delle maggiori barriere architettoniche negli spazi quali aule, bagni, ingresso ecc.) e l’implementazione dei Servizi di Supporto agli studenti con disabilità che iniziano a “farsi strada” attraverso le azioni progettuali del MUSE. Le università partner non erano dotate, all’avvio del progetto, di Servizi di Supporto agli studenti con disabilità oppure disponevano di Servizi di Supporto “in allestimento”, per lo più “mantenuti in vita” grazie alla sensibilità di alcuni (pochi) docenti o amministrativi che lavoravano in un’ottica emergenziale (ossia, al bisogno) e frammentata.

Tuttavia, nel corso della progettualità si è anche compreso che i tempi erano maturi per provare ad oltrepassare la priorità (irrinunciabile) dell’inserimento per transitare gradualmente verso una nuova fase che non solo si domandava come “fare entrare” nei propri atenei gli studenti con disabilità, ma anche come integrarli con i coetanei, accompagnandoli con competenza e professionalità lungo il proprio percorso formativo. È noto, infatti, che gli studenti con disabilità siano maggiormente esposti al fenomeno del *drop-out*, alla discontinuità degli studi (pause, rinunce momentanee, appelli d’esame saltati ecc.) e alle minori opportunità di successo formativo (Pavone, 2018).

Tuttavia, è importante sottolineare come questa fase – che oscilla tra l’inserimento e l’integrazione - sia di estrema importanza per i paesi di cui ci occupiamo in questo lavoro; essa rappresenta, infatti, una “risposta”, anche competente e con una forte carica progettuale, ai bisogni formativi dei molti studenti con disabilità per i quali – senza queste università che si aprono all’accoglienza della diversità - sarebbe negato l’accesso all’istruzione terziaria, rischiando, in questo modo, una vera e propria esclusione e invisibilità sociale una volta terminata la scuola secondaria, negando loro un pieno sviluppo umano verso la realizzazione delle libertà individuali, intese come opportunità di concretizzare le personali aspirazioni (CNUDD, 2014).

### **Disabilità, educazione terziaria e cittadinanza**

A partire dagli anni Novanta, sono stati diversi i pronunciamenti europei e internazionali per la promozione di una prospettiva inclusiva, che hanno posto il tema dell’istruzione terziaria tra le proprie direttrici e azioni. La Dichiarazione

di Salamanca (UNESCO, 1994) è un esempio: essa rappresenta uno scritto apripista per l'inclusione così come la intendiamo oggi, 25 anni dopo la sua prima ufficializzazione in ambito scientifico. La principale peculiarità del documento, ai fini della riflessione che qui portiamo avanti, consiste nell'aver affermato la necessità e l'urgenza di un'educazione per tutti (*education for all*) i bambini, giovani e adulti, integrandoli nel sistema formativo comune. L'attenzione, dunque, non viene rivolta soltanto all'infanzia in età scolare (es. in riferimento alla scuola primaria), ma il documento inizia a proporre un'idea di apprendimento permanente – menzionando in maniera chiara sia i giovani sia gli adulti – lungo l'intero arco della vita. La Dichiarazione di Salamanca ritiene che il prolungamento del percorso formativo giochi un ruolo fondamentale nella preparazione alla vita adulta delle persone con disabilità, trattandosi di un'area da presidiare che è stata indicata nella sezione delle *priority*. La preparazione alla vita adulta è, difatti, una fase cruciale nelle situazioni di disabilità. La transizione scuola secondaria-università-lavoro (UNESCO, 1994) tende a configurarsi come un fattore di contenimento all'aggravamento di un deficit e di prevenzione degli elementi handicappanti aggiuntivi del deficit stesso (Caldin, 2017).

A livello europeo, sempre a metà degli anni Novanta, la Dichiarazione di Lussemburgo (Commissione Europea, 1996) afferma – nella sezione dei principi – l'importanza di un'istruzione di qualità per le persone con disabilità per tutto l'arco della vita, favorendo le transizioni tra i vari cicli scolastici (comprendendo, in tal senso, anche il passaggio verso l'università). Si evince che, a partire dagli anni Novanta, il diritto delle persone con disabilità a vivere una vita pienamente integrata nei contesti ordinari è una direzione sulla quale le agende europee e internazionali hanno scommesso con forza, indicando l'integrazione come un valore trasversale a tutti gli ordini scolastici. Come indica d'Alonzo (2009), le persone con disabilità meritano un'attenzione educativa massima, oltrepassando quell'idea secondo la quale la disabilità rappresenti un "problema speciale" e, quindi, come un aspetto che si sottrae alle responsabilità dell'intervento educativo e formativo ordinario, perché cade nelle gestioni cosiddette specialistiche e/o separate.

Si tratta di una sfida che richiede soprattutto un cambiamento culturale: le scuole (e le università) si devono trasformare in comunità all'interno delle quali tutti coloro che sono in situazione di apprendimento vengono accolti sulla base di un diritto paritario (Slee, 2007). Il tema dell'educabilità – che richiama quell'idea pionieristica di educazione e di istruzione per tutti e per tutta la vita, "dalla culla alla tomba" (Comenio 1657, 1969) – deve rappresentare una base fondamentale per ulteriori conquiste sociali che sono correlate all'esperienza formativa.

I processi di integrazione sembrano aprire, dunque, la strada all'affermazione dei diritti e a far riflettere anche sull'organizzazione sociale più ampia, che se non prevede, soprattutto, per i giovani adulti con disabilità ruoli sociali

e spendibili – lo studente, lo studente in mobilità Erasmus, il tirocinante, il lavoratore, il cittadino ecc. – (e non solo ruoli personali, come l’essere figlio, l’essere fratello, l’essere nipote ecc.), non è in grado di garantire una partecipazione e una cittadinanza attiva alle fasce più vulnerabili (Lepri, 2016).

In tal senso, inizia a farsi strada l’idea che la persona con disabilità, quale soggetto in crescita, necessiti di un percorso formativo nel quale ricercare continuamente il miglioramento di sé e l’autodeterminazione personale. La persona con disabilità va vista nella sua interezza e dignità: essa esige una tutela non soltanto a livello legislativo, ma anche nel contesto di vita ordinario nel quale possa trovare reali opportunità per esercitare un proprio ruolo (o, meglio, una pluralità di ruoli). Per avviare questo processo, occorre che la società sia in grado di immaginare (domani) e di riconoscere (oggi) la persona con disabilità come “capace” di giocare molteplici ruoli (Lepri, 2011).

La questione della dignità è strettamente collegata al tema dei diritti umani che ufficialmente trova la massima espressione, a livello internazionale, nella Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006). La Convenzione ONU promuove un’idea di inclusione ad ampio respiro, ossia in tutti gli ambiti della vita sociale, affermando che la persona con disabilità deve essere considerata un cittadino a pieno titolo e, quindi, titolare dei diritti fondamentali come tutti gli altri (Vaillant, 2013; Griffo, 2005)

Il tema dei diritti umani richiama, ad esempio, quello della cittadinanza, della partecipazione, delle libertà di scelta che nascono grazie alla forza propulsiva di un documento che non solo intende promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali (Articolo 1), ma mira anche ad alleggerire le situazioni di disabilità da tutte quelle visioni un po’ stereotipate (atteggiamenti improntati al pietismo, alla fatalità, al disimpegno educativo e sociale). In merito al disimpegno educativo nei confronti degli studenti disabili, che sono stati visti, a lungo, “così diversi dagli altri per le loro capacità di crescita tanto che la loro educazione veniva concepita limitata, parziale o addirittura impossibile” (Plaisance, 2009), il ben noto Articolo 24 sancisce il diritto all’istruzione a tutti i livelli (università compresa) attraverso efficaci misure di supporto che siano fornite in ambienti che ottimizzino gli apprendimenti e la socializzazione, conformemente all’obiettivo della piena inclusione. La Convenzione ONU punta sulla persona con disabilità come un soggetto “progettuale” che deve divenire - attraverso un’assunzione di responsabilità personale e sociale – parte attiva nella definizione del proprio Progetto di Vita.

Risulta evidente che l’educazione stia assumendo, sempre più, una notevole rilevanza nelle politiche e nelle agende europee e internazionali: essa rappresenta uno dei principali strumenti per l’emancipazione delle persone con disa-

bilità, di cui – com'è noto – solo una minima parte ha accesso al sistema scolastico, soprattutto negli ordini e nei gradi superiori secondari (WHO, World Bank 2011; 2017). Tale situazione richiede processi di sviluppo inclusivi sul piano delle pratiche, delle culture e delle politiche (Booth, Ainscow, 2006), all'interno dei quali l'università può giocare un ruolo strategico in grado di promuovere cambiamenti significati fondati sul pieno riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006). Ciò si inserisce nella direzione segnata dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, in specifico riferimento al Sustainable Development Goal 4 – Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all che apre nuovi orizzonti di partecipazione in un contesto inclusivo, equo e accessibile, dove la società deve – attraverso la creazione di condizioni facilitanti – occuparsi (in un'ottica di mainstreaming) dell'educabilità delle persone, garantendo entro il 2030 ad ogni donna e uomo un accesso equo ad un'istruzione tecnica, professionale e terziaria – anche universitaria – che sia economicamente vantaggiosa e di qualità.

## Il Progetto Muse

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

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

Il progetto è costruito da una pluralità di azioni/attività triennali coordinate in funzione di obiettivi e risultati attesi molto complessi; tuttavia, nell'economia del presente lavoro, si è deciso di dedicare un focus specifico all'azione progettuale che mira a promuovere il ruolo dei Servizi a Supporto degli studenti con disabilità<sup>3</sup>. Essi fungono da “contenitori” (strutturali, culturali, pedagogici

<sup>3</sup> Per una lettura maggiormente dettagliata dei risultati complessivi, si rimanda alla lettura di Cinotti A., Ferrari L., Righini G., Emili E.A. (2018). The MUSE project. Improving access, participation and learning of students with disability in Latin American universities. *Education Sciences & Society*, 1: 81-95.

ecc.) volti alla promozione e alla tutela dei diritti, conformemente alla Convenzione ONU. Il rafforzamento dei Servizi – e il loro potenziale coordinamento nazionale – è indispensabile per renderli maggiormente efficaci nel rispondere ai bisogni delle persone disabili in un’ottica inclusiva. Ciò significa che tale azione è finalizzata principalmente a: i) rafforzare la struttura organizzativa e culturale dei Servizi, attraverso capillari corsi di formazione rivolti allo staff amministrativo e accademico e ii) rafforzare le competenze dello staff amministrativo e accademico (e della comunità di appartenenze) attraverso eventi formativi e campagne di sensibilizzazione a livello regionale e nazionale.

Nei paragrafi che seguono l’analisi verrà circoscritta al contesto cileno e alle due sedi universitarie suindicate. Da un punto di vista metodologico, nella fase finale di raccolta dei dati, si è scelto di adottare un approccio partecipativo che ha previsto il coinvolgimento di differenti attori (studenti con disabilità, ricercatori MUSE, figure apicali delle due sedi, personale amministrativo dei Servizi a Supporto) che hanno avuto il ruolo di informatori chiave che – su base volontaria – hanno scelto di rispondere ad un breve questionario in forma anonima. Dunque, non è indicato parlare di “campione rappresentativo”, ma è più appropriato utilizzare “gruppo di riferimento”. Le persone che sono state coinvolte hanno la caratteristica di essere portatori di una propria *expertise* delle aree che abbiamo indagato e di essere particolarmente coinvolte ed interessate, anche in prima persona, ai temi riguardanti la questione della “disabilità”. Ciò significa che il “gruppo di riferimento” ha tutto l’interesse affinché il progetto (nei suoi impatti) possa funzionare al meglio al fine di rispondere in maniera appropriata sia ai bisogni delle persone disabili sia alle caratteristiche delle università stesse.

### *Il contesto cileno*

La democratizzazione dell’educazione universitaria ha contribuito a far sì che si iniziasse a pensare anche all’inserimento e all’integrazione degli studenti con disabilità (Payá, 2010).

Sebbene il numero degli iscritti abbia avuto un andamento in crescita (seppur ridottissimo), in Cile le immatricolazioni non sono ancora significative sul totale complessivo. Si stima che all’incirca 1.060 su 1.267,500 siano studenti con disabilità, rappresentando circa lo 0,08; però, di questi non si hanno dati circa il percorso accademico, come riporta il Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile nel 2014 condotto dallo stesso Governo cileno (EN-DISC, 2004).

Questa tendenza risulta più o meno costante sino al 2016, anno di avvio del progetto MUSE: ciò significa che, nonostante leggi cilene anti-discriminatorie

e un maggior investimento su iniziative inclusive, non vi sia stato un effettivo cambiamento nelle pratiche (e nelle culture). Difatti, è del 2010, la Ley 20.422 Igualdad de Oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, il cui scopo, come recita l'Articolo 1, è quello di garantire il diritto a pari opportunità per le persone con disabilità, al fine di ottenere una piena partecipazione sociale, come il godimento dei diritti e l'eliminazione di qualsiasi forma di discriminazione. La Ley indica che "le persone con disabilità possono sentire ristretta la propria partecipazione sociale rispetto agli altri cittadini" (Articolo 5). In relazione alle pari opportunità di partecipazione sociale, la Ley affronta la questione dell'integrazione scolastica e universitaria. L'articolo 36 è dedicato, in generale, all'istruzione: "gli istituti di istruzione regolari devono incorporare le innovazioni e gli adattamenti curriculari, le infrastrutture e il materiale di supporto necessari per consentire e facilitare l'accesso delle persone con disabilità ai corsi nei livelli esistenti, fornendo loro le risorse aggiuntive di cui hanno bisogno per assicurare la loro permanenza e il progresso nel sistema educativo. Solo quando l'integrazione nei corsi di istruzione regolare non è possibile, data la natura e il tipo di disabilità dello studente, l'istruzione deve essere insegnata in classi speciali all'interno dello stesso istituto educativo o in scuole speciali". L'articolo 37, invece, si focalizza maggiormente sull'istruzione superiore, recitando che "gli istituti di istruzione superiore e terziaria devono disporre dei meccanismi per facilitare l'accesso delle persone con disabilità".

La Legge suindicata stabilisce, sulla carta, una serie di diritti fondamentali, anche se, nella realtà, per molti giovani adulti l'accesso all'università pare essere un traguardo difficilmente raggiungibile.

In relazione alle percentuali degli studenti che si sono immatricolati nelle due sedi università del Cile, si riscontra che l'istruzione universitaria sia un'opportunità che riguarda una piccolissima parte della popolazione tra i 18 e i 30 anni. L'Universidad Viña del Mar (UVM), suddivisa in tre campus, con una stima di 8 mila studenti, dichiara di aver rilevato, all'anno 2016 (anno di avvio del progetto MUSE), 13 studenti con disabilità regolarmente iscritti, complessivamente distribuiti nei tre campus, suddivisi in questo modo: 8 studenti con disabilità sensoriale e 5 studenti con disabilità motoria. UVM è una università privata che si trova in una zona centrale della città, in prossimità della capitale del Paese.

Lo stesso numero è stato riportato dall'Universidad de Magallanes (UdM) che, su un totale di 4000 studenti, dichiara, sempre nell'anno 2016, di avere 13 studenti con disabilità di cui: 8 con una disabilità motoria, 5 con disabilità sensoriale e 2 con una disabilità psichica. A differenza dell'UVM, l'UdM – giuridicamente inquadrata come università pubblica – si trova in una delle zone più remote del Paese, ossia nell'estremo Sud (in un'area in cui il clima non appare dei più favorevoli).

Entrambe le sedi, ad avvio progetto, testimoniano che uno dei principali problemi consiste nella rimozione delle numerose barriere architettoniche, che sono presenti sia negli spazi interni (aule, biblioteche, bagni ecc.) sia negli spazi esterni (vialetti, giardini, parcheggi ecc.). In modo particolare, vi sono delle zone totalmente inaccessibili (come gli ultimi piani degli edifici, le uscite di emergenza non dotate di rampe, aule, uffici ecc.) che limitano la piena e attiva partecipazione.

Nonostante una Legge quadro sulla disabilità (L. 20.422) degna di nota<sup>4</sup>, le due università indicano che vi sono enormi *gap* tra le politiche, le culture e le pratiche; difatti, diversi fattori ostacolano l'attuazione di un *framework* inclusivo in particolare nell'ambito dell'istruzione terziaria: credenze e pregiudizi dello staff amministrativo e docente; mancanza di fornitura di Servizi a Supporto degli studenti con disabilità; mancanza di risorse assegnate all'attuazione di iniziative governative; mancanza di esperienze di successo in merito all'integrazione degli studenti con disabilità; finanziamenti inadeguati; mancanza di coinvolgimento degli studenti disabili nella co-progettazione e definizione dei bisogni; mancanza di dati e di prove su *best practice* che risultano maggiormente appropriate; scarso raccordo tra l'università, la comunità di appartenenza e il mondo del lavoro (MUSE, 2016).

### **I servizi a supporto degli studenti con disabilità**

L'azione principale che qui viene analizzata verte sull'implementazione dei Servizi a Supporto degli Studenti con Disabilità che – come già indicato più volte nel corso di questo lavoro – risultano per lo più inesistenti nelle due sedi coinvolte che dichiarano di non aver adottato *disabled-friendly measures*.

In linea con l'articolo 37 della Legge 20.422 che invita le università cilene a disporre di meccanismi per facilitare l'accesso delle persone con disabilità, l'UVM e l'UdM – attraverso un lavoro di inter-scambio costante con le università europee che hanno organizzato percorsi formativi sull'inclusione e sulla progettazione educativa – hanno iniziato a immaginare, pensare e progettare la costruzione di un Servizio a Supporto degli Studenti con Disabilità appropriato alle caratteristiche della propria sede e rispondente ai bisogni degli studenti. Ad esempio, in relazione al primo punto, l'UdM ha incontrato delle barriere “aggiuntive”, rispetto all'UVM, in relazione al clima dell'area geografica – come la neve, il ghiaccio e le temperature rigide – che ostacola la partecipazione degli studenti e, dunque, per questa sede vi è stata la necessità di pensare a misure

<sup>4</sup> Per una lettura integrale della Ley 20.422 *Igualdad de Oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*, si rimanda a <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>.



che facilitassero anche gli spostamenti. Al contrario, l'UVM, che si trova in una zona agiata (ad esempio, le famiglie dispongono di mezzi autonomi per gli spostamenti, così come buone risorse economiche) e centrale della città (ad esempio, una zona ben servita dai mezzi pubblici), non ha posto tra le proprie aree di priorità, la questione degli spostamenti.

Inoltre, è importante ricordare che ogni sede è partita da “zero”, cercando, però, di valorizzare sia risorse esistenti sia risorse potenziali (Canali, Vecchiato, 2017); in tal senso, l'implementazione del Servizio ha necessitato – in prima battuta – il reperimento di uno spazio fisico dove collocare l'ufficio (che ha significato ampie contrattazioni con altri settori dell'università), il reclutamento del personale amministrativo appositamente formato e dei docenti referenti per “l'inclusione” in ciascun campus/facoltà. Questi tre punti sono stati comuni ad entrambe le sedi.

Il Servizio – in termini pedagogici – rappresenta un mediatore che “sta nel mezzo e fa da tramite” (riprendendo l'etimologia del lemma) con la finalità di avvicinare, mettere in relazione, far dialogare due parti distinte e, inizialmente, lontane: ad esempio, gli studenti (i singoli individui) e l'università (il contesto). I Servizi a Supporto hanno la funzione di “regolare la distanza” tra gli studenti (con le loro caratteristiche, tra cui un deficit) e l'università (con le proprie caratteristiche: contestuali, strutturali, di governance, culturali, pedagogiche, didattiche ecc.). Dato che i Servizi a Supporto hanno come “principali referenti” coloro che hanno una disabilità, gli operatori si interrogano su come promuovere e garantire il diritto all'istruzione nelle situazioni nelle quali può essere presente un deficit, attraverso un accompagnamento lungo l'intero percorso accademico.

I Servizi a Supporto possono, dunque, essere visti come mediatori, non solo dei processi di insegnamento e apprendimento, ma anche mediatori che cercano di far avvicinare gli studenti all'università (e l'università agli studenti) in relazione agli spostamenti (es. come posso raggiungere la sede?), all'esplicamento delle pratiche burocratiche di immatricolazione, di tirocinio ecc., al dialogo con il corpo docente, alla mobilità (es. posso andare in Erasmus?, posso frequentare una sede in un'altra città?) e così via.

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

Dalle interviste effettuate, si evince che la maggioranza degli studenti con disabilità ha scelto uno degli atenei suindicati perché al momento dell'immatricolazione era per lui/lei la sede, nella propria città, maggiormente raggiungibile: il fatto che l'ateneo scelto fosse accessibile (per collocazione geografica) rispetto alla propria abitazione rappresenta uno dei criteri di selezione più importante («Non avrei mai scelto un'università distante da casa: la vicinanza, per me, era un requisito fondamentale per immatricolarmi»). Un secondo criterio di selezione verte sulla presenza di un Servizio di supporto agli studenti con disabilità: nessuno avrebbe scelto sedi prive di supporti. In tal senso, la valutazione circa la presenza di servizi è uno degli aspetti più rilevanti che vengono presi in esame. Gli intervistati, seppur molto motivati a provare ad individuare un'università che eroghi il corso di studi che vorrebbero frequentare, affermano che preferiscono ri-orientare la propria scelta piuttosto che optare per una sede che non dispone di servizi e supporti per gli studenti con disabilità («Prima di iscrivermi, ho telefonato in più atenei e ho chiesto cosa "offrivano" agli studenti con disabilità»). Infine, il terzo criterio riguarda la qualità (nonché soddisfazione) dei servizi offerti: le percezioni degli "utenti" sono positive, anche se ogni tipologia di servizio potrebbe essere potenziata o ampliata attraverso l'erogazione di nuovi servizi («Il rapporto con il Servizio di supporto agli studenti è buono; il personale è senz'altro disponibile e abbastanza competente»; «Gli ausili tecnologici di cui dispone la mia università sono moderni e all'avanguardia»; «Il counselling psicologico è molto utile. Le difficoltà non mancano, così come i momenti in cui vorrei "arrendermi»).

Al di là delle interessanti potenzialità emerse, si evince che l'approccio – ed è questa la ragione per la quale si è parlato di una fase legata all'integrazione – è prevalentemente incentrato sui bisogni individuali degli studenti con disabilità e su risposte di tipo specialistico e compensative, concertando l'erogazione dei servizi sulla base di un approccio biomedico che tende ad interpretare (ancora) il deficit come una caratteristica strettamente individuale. Per le sedi coinvolte, la sfida è quella di provare ad oltrepassare questa visione nel tentativo di ri-organizzare il contesto universitario sul piano organizzativo, del curriculum o delle strategie di insegnamento e di apprendimento utili per tutti gli studenti (con o senza disabilità) in grado di includere l'intera gradazione delle diversità presenti tra gli studenti (Martín-Padilla, Sarmiento, Coy, 2013; Dovigo, 2007)

### **Note a margine del progetto: riflessioni conclusive**

La riflessione che segue mira a comprendere il processo che si è avviato attraverso quest'azione progettuale a livello di apprendimenti, azioni e trasformazioni in riferimento ai vari attori coinvolti (in modo particolare, gli studenti

con disabilità). È importante precisare che si tratta di un progetto ambizioso, in termini di obiettivi e di risultati attesi, ma non per questo irraggiungibili, che non possono essere sempre “misurati” in un breve raggio di azione. Per tale ragione, si intende mettere in risalto la natura dei processi trasformativi che sono stati avviati grazie e attraverso il progetto MUSE. Ciò risulta particolarmente importante per provare ad incidere in maniera rilevante sul contesto cileno, nel quale il lavoro sull’inclusione delle persone disabili risulta irrinunciabile in un momento, come questo, nel quale si inizia a respirare un “terreno più recettivo”, a seguito della ratifica della Convenzione ONU (nel 2008) che ha dato avvio ad un lento e graduale processo di sensibilizzazione a livello nazionale. Inoltre, il progetto non solo di pone in continuità con la Ley 20.422, ma anche in un’ottica di avanzamento/cambiamento rispetto ad una legge, la cui applicazione rimane ancora un po’ fragile a livello delle pratiche ordinarie e usuali.

Poiché si è incominciato a parlare dei diritti delle persone con disabilità a livello di pubbliche istituzioni (come nelle università) e di politica sociale in tempi abbastanza recenti, risulta ancora diffusa l’idea che la persona disabile debba dipendere da qualcun altro (visione assistenzialistica) e questa rappresentazione costituisce un ostacolo sia nella formulazione di un Progetto di Vita sia nella promulgazione di iniziative e/o di leggi a favore di un’inclusione che si agganci maggiormente ad un approccio legato ai diritti umani.

A dimostrazione di ciò, prima che il progetto MUSE venisse realizzato, non vi erano stati precedenti tentativi – strutturali e formalizzati – di promuovere l’inserimento e l’integrazione (in riferimento alle sedi prese in esame). Per tale ragione, come già accennato, l’obiettivo principe del progetto è stato quello di implementare dei Servizi di supporto agli studenti con disabilità, con la finalità di migliorare sia la fase dell’accesso sia le condizioni di apprendimento.

Tuttavia, la possibilità di frequentare l’università e di avere le stesse opportunità formative dei coetanei rappresenta, in un certo qual modo, la punta di un *iceberg*: l’università non solo è il luogo deputato alla “trasmissione della conoscenza”, ma funge anche da “passaporto” verso l’adulthood (e, forse, in maniera ancor più accentuata, per gli studenti disabili).

L’esperienza universitaria risulta un’occasione particolarmente importante per la graduale costruzione di un sé adulto, attraverso l’acquisizione di un ruolo – esterno alla famiglia – in un contesto integrato, con richieste “elevate”. Proprio perché l’università è “obbligata” a vedere gli studenti disabili come adulti (o giovani adulti), essa costituisce un’occasione per fare cose “da grandi”, con modalità “da grandi”: in termini evolutivi, tali esperienze potrebbero rappresentare una condizione necessaria per permettere ai giovani di accedere, in futuro, ai ruoli tipici dell’adulto. In questa logica, come indicano Lepri e Montobbio (2003) divenire adulti significa in continuità con le precedenti età, aumentare e

migliorare i processi di individuazione (cioè di conoscenza di sé, di incontro con le proprie potenzialità e con i propri limiti) e di separazione (cioè di autonomia, di indipendenza, di distanziamento). In tal senso, l'assunzione di un ruolo adulto come, in questo caso, il ruolo di "studente universitario" costituisce un "motore di traino" per la maturazione relazionale in quanto l'ambiente universitario è un contesto sociale – con regole, modalità, tempi, finalità, attori plurimi ecc. – che sollecita la crescita personale. Si tratta di un processo che passa – in via prioritaria - attraverso gli apprendimenti (dimensione irrinunciabile), ma che non si limita alla dimensione cognitiva. Far parte di un gruppo di pari attiva, infatti, quell'esperienza unica di rispecchiamento (con l'altro "diverso" da me, non con l'altro "uguale" a me come accadrebbe nei luoghi separati, speciali) che rafforza, nel confronto sociale, il senso identitario, facendo mettere in campo stili relazionali maggiormente appropriati all'età cronologica e al contesto (il docente non è un amico, i compagni d'aula non sono i fratelli ecc.), in una fase della vita in cui il *set* di possibilità inizia a ridursi drasticamente e in cui vi è il rischio di "perdere" il percorso – formativo e educativo – svolto sino a quel momento, soprattutto in assenza specifiche transizioni verso il mondo lavorativo.

Dalle interviste effettuate, si evince che lo studio delle discipline ha (quasi) un ruolo secondario nei racconti degli intervistati; una buona parte degli studenti sottolinea maggiormente, infatti, come l'esperienza universitaria rappresenti un'occasione di "riscatto sociale" volto alla propria realizzazione («poter studiare all'università come una parte dei miei compagni delle scuole è, per me, fonte di orgoglio») e di soddisfazione personale («qui mi sento un po' di più Marcela e un po' disabile»), seppur tutti gli studenti non nascondono né le difficoltà (in questo caso, anche nella preparazione degli esami) né gli ostacoli (e non solo strutturali) che incontrano quasi quotidianamente. Altri studenti, invece, pongono l'accento sulla possibilità di riuscire a trovare un lavoro, che consentirebbe loro di sentirsi un poco più indipendenti dalle famiglie, attraverso un avvio di empowerment economico, nonché personale ("mi piacerebbe avere un lavoro e poter guadagnare dei soldi"), per differenziarsi dalle figure di riferimento.

Dalle interviste è stato rilevato anche un impatto a livello familiare: i genitori – secondo il punto degli intervistati - hanno avuto modo di vedere il proprio figlio, in modo differente e nuovo. Anche se, soprattutto all'inizio, alcune madri hanno mostrato una certa preoccupazione di fronte a questa nuova esperienza («mia madre è preoccupata che io non possa reggere»). Per i genitori si tratta di imparare a guardare i propri figli diventare adulti, provando a sottrarsi ad un stile genitoriale improntato sulla protezione: come indica Gherardini (2009) si tratta di un processo graduale che comporta una trasformazione del sistema familiare con un passaggio da modalità interattive maggiormente funzionali ad

equilibri del passato, ma non più congruenti all'età adulta del figlio disabile («all'università ho 23 anni, a casa sono sempre il più piccolo»). Se non si avvia un cambiamento nella rappresentazione sull'adulità in seno alla famiglia, il figlio potrebbe vivere relazioni che mandano messaggi discordanti: ad esempio, il contesto (quello familiare) lo vede come piccolo e bisogno di aiuto e un altro (quello universitario) lo rappresenta come capace di giocare ruoli inediti. Nelle famiglie nelle quali è presente un figlio disabile, infatti, lavora implicitamente una fantasia legata alla fissità dei ruoli: la persona disabile rimarrà sempre piccola e fragile e avrà per sempre bisogno dei suoi genitori, accanto a lui (Carbonetti e Carbonetti, 2004). L'immutabilità dei ruoli stigmatizza la persona disabile attraverso il conferimento di un ruolo invariabile, accentuando nei suoi confronti tutte quelle dimensioni accidenti dell'educare – es. non concedere spazi di autonomia calibrati all'età anagrafica, non far sperimentare, esplorare, anche se potrebbero farcela ecc. – (Caldin, 2015).

Infine, la progettualità che qui viene presentata ha certamente avuto un impatto anche a livello comunitario (seppur meno “misurabile”): ad esempio, il vedere giovani adulti con disabilità sui mezzi pubblici per raggiungere la sede universitaria, il vedere giovani adulti con disabilità in caffetteria, in biblioteca, per strada e nei luoghi di tutti ha rappresentato un modo sia per sensibilizzare la comunità cilena al tema “disabilità” e “adulità” (dai docenti universitari alle persone che vivono nel quartiere, dallo staff amministrativo ai conducenti degli autobus), sia per diffondere cultura al fine di de-costruire – e, ovviamente, si tratta di un processo tutt'ora in fieri – le rappresentazioni sociali più diffuse sulla disabilità («le persone sull'autobus mi guardano strane e lo sono ancor di più quando scendo alla fermata dell'università»; «in caffetteria le persone si stupiscono del fatto che, anche se non vedente, riesca a fare molte cose»). In altre parole, la presenza di giovani adulti con disabilità ha stimolato un apprendimento da parte dei contesti, cercando di costruire una memoria collettiva che ha prodotto/sta producendo delle lenti trasformazioni. Aiutare a far crescere una persona con disabilità, proiettandola verso il mondo degli adulti, richiede – estendendo la riflessione di Montobbio (2004) – alla società fatica e coraggio (intesa come responsabilità sociale), ma anche il raggiungimento di una certa maturità. Si intravede, dunque, una co-evoluzione ben precisa: la maturità del tessuto sociale come un pre-requisito per aprire la strada all'adulità di una persona in crescita, attraverso un apprendimento comune e condiviso che riguarda in maniera congiunta la famiglia, la persona disabile e la comunità in senso più ampio, coinvolgendo tutti gli attori interessati e, quindi, con una valenza sociale di rilievo.

### Riferimenti bibliografici

- Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva: La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Caldin R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi, *Pedagogia Oggi*, 2: 187-197.
- Caldin R. (2015). Adolescents with disabilities at school. Processes of identity and the construction of life projects. *Pedagogia Oggi*, 2: 134-157.
- Canali C., Vecchiato T. (2017). Valutazione di esito e disabilità complessa. In: Caldin R., Cinotti A., Serra F., a cura di, *Disabilità, famiglie, servizi. Impegni di alleanza, esperienze di valutazione*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Carbonetti D., Carbonetti G. (2004). *Mio figlio Down diventa grande. Lasciarlo crescere accompagnandolo nel mondo degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- CNUDD. (2014). *Linee Guida*. CNUDD. [http://www2.crui.it/crui/cnudd/Linee\\_guida\\_CNUDD/LINEE\\_GUIDA\\_CNUDD\\_2014.pdf](http://www2.crui.it/crui/cnudd/Linee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf).
- Comenius J.A. (1657). *Didattica magna* [Trad. It. di V. Gualtieri con Introduzione di L. Lombardo Radice, Firenze: Sandron, Firenze, 1969].
- D'Alonzo L. (2009). Il contributo della Pedagogia Speciale nella formazione degli insegnanti. In: Favorini A.M., a cura di, *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Dovigo F. (2007). *Fare differenze*. Trento: Erickson.
- ENDISC (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Gobierno Chileno.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2006). *Handicap ed Istruzione in Europa. Il sostegno nell'istruzione post-primaria. Pubblicazione Tematica*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Commission. (1996). *Charter of Luxembourg*. Bruxelles: EU.
- Gherardini P. (2009), Disabilità e adultità. In: Goussot A., a cura di, *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.
- Giffo G. (2005). Diritti umani per le persone con disabilità. *Pace diritti umani*, 3: 37-68.
- Lepri C., a cura di (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C., Montobbio E. (2003). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Martín-Padilla E., Sarmiento P.J. Coy L. Y. (2013), Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61: 195-2014.

- Montobbio E. (2004). Una maturità immatura. In: Carbonetti D., Carbonetti G., *Mio figlio Down diventa grande. Lasciarlo crescere accompagnandolo nel mondo degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- MUSE. (2016). *Analysis of Needs* (Unpublished internal report).
- Pavone M. (2018). Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità. In: Pace S., Pavone M., Petrini D., a cura di, *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
- Parlamento Europeo e Consiglio (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.
- Payá A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2): 125-142.
- Plaisance E. (2009). L'inclusione. Una sfida per la scuola e per gli insegnanti. In: Favorini A.M., a cura di, *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Slee R. (2007). It's a Fit-up! Inclusive Education, Higher Education, Policy and the Discordant Voice. In: Barton L., Armstrong F., eds., *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- UN. (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: UN.
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York: UN.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.
- Vaillant D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22: 185-206.
- Vannini I. (2009). *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- World Health Organization, World Bank. (2017). *Tracking Universal Health Coverage: 2017 Global Monitoring Report*. Geneva: WHO.
- World Health Organization, World Bank. (2001). *World Report on Disability*. Geneva: WHO.

## La 'variabilità linguistica' del costrutto di Qualità della Vita. Uno studio sugli atteggiamenti degli operatori del servizio di orientamento

### The 'linguistic variability' of the Quality of Life construct. A study on the attitudes of guidance service operators

Laura Sara Agrati\*

#### Abstract

The article deals with the dynamic aspect of the 'Quality of life' (QoL) construct, focusing on the attitudes of some operators of orientation services and social inclusion on domains of it.

In the first part a brief logical-critical analysis of the QoL construct is conducted: starting from its 'dynamic' character, those aspects that allow to assume it as a possible fuzzy concept will be underlined.

In the second part, a study on the multi-factorial model of Schalock and Verdugo – within the 'LabInclusion' research-training coordinated by the For.Psi.Com Department of the University of Bari and carried out in 2017 – is described.

The study on the attitudes of 71 operators involved in the post-diploma orientation service of Taranto, towards the factors and domains of the multifactorial model, has been conducted with a mixed method through questionnaire and documentary analysis of products and highlighted the substantial 'reinterpretation' of the 'Rights and empowerment' and 'Material well-being' domains.

The study restates, in general, the 'linguistic variability' as well as the 'inter-intra-individual personal variability' of the QoL construct and invites to pursue in the search for more advanced and interdisciplinary methods for the estimation of the variance of complex measures, such as the indicators of QoL (Betti *et al.*, 2016).

**Key-words:** Quality of life, domains/indicators, linguistic variability

#### Qualità della Vita: tra complessità e logica *fuzzy*

Il noto costrutto di 'Qualità di vita' (QdV) fa riferimento in generale al

\* L'autrice insegna presso l'Università "Giustino Fortunato" di Benevento.



benessere che gli individui possono provare all'interno di un contesto, sia esso l'habitat naturale, l'ambiente di lavoro o la comunità sociale ecc. (Nussbaum & Sen, 1993; Phillips, 2006). Il costrutto, coniato di fatto nel 1948 dall'OMS (WHO, 1995), va ad estendere quello bio-medico di *salute* sino ad allora utilizzato (ossia 'assenza di infermità o malattia'), si è diffuso negli anni '60-'70 dello scorso secolo nel clima culturale ispirato al paradigma socio-politico del welfare (Pacek & Freeman, 2015)<sup>1</sup> e oggi si è definitivamente affermato anche grazie al modello sistemico bio-psico-sociale che estende ancora più il concetto di *benessere* all'ambito politico e morale, oltre che fisico e sociale (cfr. il lemma *Quality of Life* nel glossario 'Medical Subject headings' del 1977). Utilizzato come strumento di misura del *benessere* (Rapley, 2003; Croce & Lombardi, 2015), il costrutto di QdV è diventato riferimento concettuale per l'elaborazione di una serie di indicatori – materiali, sociali, della salute – legati ora condizioni più specifiche (es. età, tipo di patologia)<sup>2</sup>, ora a dimensioni più soggettive dell'individuo.

Questo ha fatto propendere non già per l'elaborazione di un unico indice complessivo del benessere percepito dall'individuo quanto piuttosto per l'effettuazione di inferenze in modo sistematico, il più possibile informative del profilo multidimensionale e frutto di approcci interdisciplinari con strumenti ad hoc, che coniugassero di fatto dimensioni specifiche e intra-specifiche per aree. Ad oggi, infatti, non esiste una definizione univoca di QdV e la letteratura ne ha proposte diverse in ragione dell'ambito di intervento e delle teorie di riferimento – ricordiamo tra gli altri:

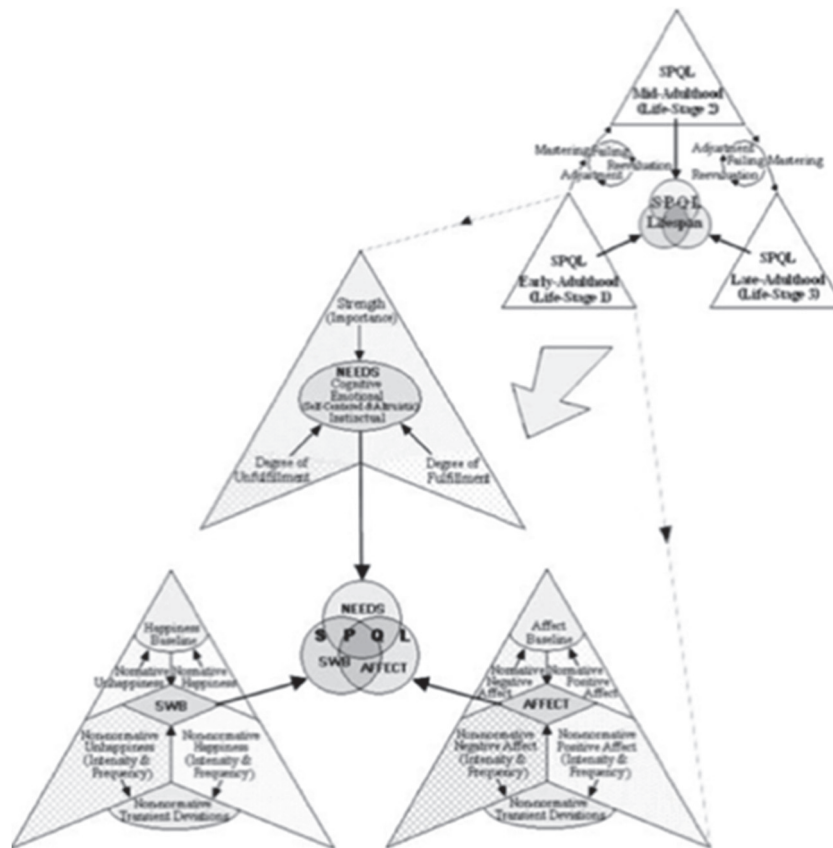
- l'ampia definizione dell'OMS, ossia 'percezione dell'individuo della propria posizione nel contesto dei sistemi culturali e dei valori di riferimento nei quali è inserito e in relazione ai propri obiettivi, aspettative, standard e interessi' (WHO, 1995, p. 45);
- in ambito medico e sanitario, la definizione legata alla salute (*health-related quality of life* – HRQoL) che restringe il campo e rimette al centro dell'asse definitorio il rapporto salute-benessere (Niero *et al.*, 2002);

<sup>1</sup> Tale paradigma assunse proprio il concetto di *benessere* individuale, oltre che materiale, quale cartina-tornasole della sua stessa efficacia. Marshall (1950) è stato tra i primi a definire l'organizzazione economico-politica del *welfare* un 'distributore di benessere' interessato a garantire gli interessi materiali e a influenzare le 'passioni ideologiche' degli individui. Espring-Andersen (1985) aggiunge, inoltre, che sia stato proprio il sistema del *welfare* ad aver avuto il bisogno di coniare costrutti generali, quali appunto *benessere* ed *qualità*, per autogiustificare la propria ascesa culturale e per esportare a livello mondiale il proprio modello esteso a categorie di individui – quali pensionati, disabili, disoccupati – attraverso un linguaggio e categorie di pensiero 'autodescrittive'.

<sup>2</sup> Sono stati sviluppati negli anni numerosi strumenti per misurare la salute percepita e la QdV legata a specifiche condizioni patologiche o fasce d'età – cfr. data-base PROQOLID (*Patient-Reported Outcome and Quality of Life Instruments Database*), del Mapi Research Institute di Lione o il FACIT (*Functional Assessment of Chronic Illness Therapy*).

- in ambito psico-sociale, il riferimento ai concetti di *good-life* su base oggettiva (Power, 2004; WHO, 1995), di soddisfazione personale e felicità su base soggettiva (Corey *et al.*, 2004; Trakhtenberg, 2009) o ai fattori legati alla salute (Keyes, 1998; Ryan & Deci, 2008), che hanno prodotto elaborate modellistiche, come il grafo tridimensionale di tipo frattale (cfr. fig. 1).

Fig. 1 - Modello 'Self-perceived Quality of Life'. Fonte: Trakhtenberg, 2009



Nonostante l'estrema varietà, si è giunti comunque ad un accordo (Rapley, 2003; Giaconi, 2015) sul fatto che il costrutto di QdV debba essere, tra gli altri:

- *multidimensionale* – riguardare più aspetti, come il funzionamento e il benessere fisico, psicologico e sociale dell'individuo nonché i sintomi fisici;
- *olistico* – considerare diversi aspetti e dimensioni dell'esistenza della

persona nella loro influenza reciproca (Schalock & Verdugo, 2002; Cummins, 2005);

- *variabile intra-inter individualmente* – adattabile al modello sociale e culturale di riferimento (intra-) e alle caratteristiche personali, le abitudini, le credenze, i valori e il contesto di vita (inter-) (Brown & Brown, 2002);
- *longitudinale* – per cui il valore personalmente attribuito alle dimensioni, in quanto tale, può cambiare in funzione del periodo della vita (cfr. aspetto ‘lifespain’ di Brown & Brown, 2005);
- sebbene *variabile*, comunque *estensibile e validabile* a livello scientifico sull’intera popolazione, con dimensioni o ‘core building-blocks’ (Cummins, 2005) validi per tutti.

Il costrutto di QdV si fa così portatore di una visione antropologica integrale e complessa (Morin, 2001; Lupo, 2009; Carbonari, 2017) in grado di abbracciare le molteplici dimensioni dell’esistenza della persona (biologica, materiale, culturale, spirituale), secondo il principio ‘ologrammatico’ e, per questo, favorisce modalità di intervento che, superando la logica assistenzialistica del modello bio-medico, si apre a modelli più ‘globali’ (es. Soresi, 2016; Medeghini *et al.*, 2013; Perla, 2013) di gestione della qualità dei servizi (Cottini *et al.*, 2016), che esplicitano finanche le scelte etiche (Verdugo *et al.*, 2005; Giacconi, 2015).

#### *Analisi logico-critica del costrutto di QdV*

Il primo aspetto su cui focalizzare l’analisi logico-critica del costrutto di QdV è relativo alla questione della referenza.

Il costrutto ha un primo, originario e ‘problematico’ (Brown & Gordon, 1999) legame con quello di ‘status di salute’ (*health status*), che può a sua volta essere riferito tanto ad un individuo quanto ad un gruppo o una popolazione, sulla base della percezione soggettiva o attraverso misure più oggettive. Per questo autori come Brown e Gordon (1999) e Smith, Avis e Assmann (1999) – ravvisando un ragionamento circolare<sup>3</sup>, che inficerebbe la scientificità del processo alla base – hanno deciso, per quanto attiene la misurazione della QdV, di tenere in conto solo dei giudizi soggettivi riguardo la valutazione del grado di *bontà* dei domini della salute da considerare.

Il costrutto di QdV viene oggi, inoltre, attribuito non ad individui ma a contesti (abitativi, di lavoro, ecc.) in riferimento a quando al loro interno la

<sup>3</sup> Il ragionamento circolare o reciproco è un tipo di ragionamento logico fallace in cui le premesse derivano dalle conseguenze e viceversa, realizzando così un circolo vizioso che fornisce una dimostrazione solo apparente.

maggioranza degli individui presenti può godere di vantaggi – politici, economici e sociali – che consentono di esprimere senza sforzo le proprie potenzialità e condurre una vita soddisfacente (*Human Development Index*, ONU – cfr. Stenton, 2007). La relazione logica tra individui e contesto, sul piano semantico, amplia il livello della referenza, rimandando ad ulteriori significati – come *benessere, potenzialità, vivibilità, salute* ecc. – che implicano a loro volta ulteriori definizioni.

Dal punto di vista puramente logico-sintattico, saremmo di fronte ad un *regressus ad infinitum*, un problema logico per cui l'analisi della definizione di un concetto (es. QdV) è condizione di uno o – come nel caso in specie – più concetti successivi (es. benessere, vivibilità ecc.), se non proprio ad una *petitio principii*, un ragionamento fallace nel quale la proposizione che deve essere definita è supposta implicitamente o esplicitamente nelle sue stesse premesse<sup>4</sup>.

L'evoluzione dei quadri teorici avutasi alla fine dello scorso secolo ha permesso di approfondire i fattori coinvolti nella determinazione concettuale della QdV (Giacconi, 2015) e di rilevare le frequenti contraddizioni nel distinguere cause ed effetti, dimensioni e determinanti, approcci specifici e tendenze alla trasversalità. Tutto questo hanno messo in luce alcune *dicotomie* nell'orientamento epistemologico-concettuale, che hanno finito per influire sul piano metodologico (Nota, Soresi, Perry, 2006) – es. approcci uni- e multidimensionali; concezione oggettiva e soggettiva di QdV – e di indirizzare gli studi e le ricerche più che sulla definizione della QdV, verso la descrizione dei fattori (WHO, 1995, Felice e Perry, 1995; Cummins, 2005; Schalock & Verdugo, 2002) – per una sintesi cfr. Carbonari (2017).

Tali aspetti di carattere logico-concettuale confermano la QdV come concetto complesso, eminentemente 'aperto', in ridefinizione continua, specie sulla base del conteso d'uso. Cosa consente, in particolare, di definirlo un concetto dai contorni sfumati, fuzzy? Un costrutto è detto *fuzzy*, vago, quando 'i confini dell'applicazione possono variare considerevolmente in base al contesto o alle condizioni' (Haack, 1996) e, per questo, pur essendo privo di significato preciso, ha tuttavia un suo senso (Deitz & Moruzzi, 2009). Le ricerche e i modelli elaborati da L.A. Zadeh (1965, 1975; Bělohávek *et al.*, 2007) ci ricordano che dal punto di vista scientifico è molto importante definire più esattamente 'fino a che punto' qualcosa (es. un concetto) è applicabile, quando è noto che la sua applicabilità può variare in regione del contesto e della popolazione. Con l'ausilio della logica fuzzy è possibile arrivare a definire in modo più preciso ed efficiente non tanto il concetto quanto i suoi gradi di applicabilità.

<sup>4</sup> Sul piano rappresentativo, potremmo fare appello al così detto 'effetto Droste', una grafica ricorsiva del medesimo indicatore, in altri termini un frattale (cfr. fig. 1), un organizzatore capace appunto di rappresentare ologrammi.

Il reindirizzamento delle indagini dalla definizione del costrutto alla descrizione dei fattori della QdV rappresenta un modo per approfondirne la caratteristica della ‘variabilità intra- inter-individuale’; l’approccio *fuzzy* permetterebbe, inoltre e in linea di principio, di approfondire l’aspetto della ‘variabilità’ linguistica (Zadeh, 1975) poiché favorirebbe lo spostamento appunto del focus sull’analisi dei rapporti tra gli indicatori e condurre così ragionamenti approssimativi.

La misura della QdV secondo l’approccio *fuzzy* è un settore di indagine sociale di recente sviluppo (Betti, 2016; Betti *et al.*, 2016) basato sulla necessità di identificare nuovi indicatori compositi di QdV e approfondirne la correlazione grazie a procedure di analisi fattoriale e lo studio dei ‘gruppi statistici’ della popolazione sulla base della teoria degli insiemi *fuzzy* (Zadeh 1965). Come chiarisce Betti (Betti *et al.*, 2016, p. 41) ‘quando le stime sono basate su medie, proporzioni o totali, i metodi standard per calcolare la loro variabilità di campionamento sono appropriati. Tuttavia, quando si stima la varianza di misure complesse come gli indicatori di Qualità della vita sfocati, sono necessari metodi più avanzati’. Ciò che a noi preme sottolineare nell’economia del presente articolo, è esclusivamente la logica sottostante la procedura di calcolo degli indicatori multidimensionali della QdV<sup>5</sup> – specie l’analisi fattoriale e il calcolo dei pesi all’interno di ciascun gruppo – che, dal punto di vista qualitativo, significa indagare le ‘aree di intersezione’ ossia la presenza simultanea (o assenza) degli indicatori di QdV in diversi gruppi<sup>6</sup>.

Tale procedimento, se sviluppato, darebbe ragione del principio di ‘variabilità inter-intra-individuale’ secondo cui le dimensioni della QdV devono essere ‘le medesime per ogni soggetto ma variano significativamente in termini valoriali, d’importanza e di percezione’ (Giaconi, 2015, p. 27). La variazione del ‘contenuto’ (Giaconi, 2015) sarebbe da attribuire oltre che alla percezione individuale della propria condizione di vita anche alle differenze culturali e sociali influenti indirettamente su esso (Cummins, 2005), per questo, misurabile attraverso procedimenti *fuzzy*. In questa maniera sarebbe possibile descrivere le dimensioni e i fattori della QdV non in maniera assoluta ma nella loro ‘applicabilità potenziale’ in una situazione data e attraverso gradazioni di significato o limiti non definiti a priori.

<sup>5</sup> La procedura completa descritta da Betti *et al.*, (2015) è: 1. identificazione delle domande; 2. conversione delle categorie di risposte alle domande in un intervallo [0, 1]; 3. analisi fattoriali esplorative e confermative; 4. calcolo dei pesi all’interno di ciascun gruppo o sotto gruppo; 5. calcolo degli indicatori per ciascun gruppo e per la misura globale di QdV; 6. Calcolo degli errori standard per gli indicatori *fuzzy* di QdV.

<sup>6</sup> Infatti ‘grandi sovrapposizioni possono implicare che, per una particolare categoria di popolazione, diversi gruppi o indicatori compositi sono abbastanza correlati, e uno o alcuni di essi non sono in grado di identificare le peculiarità di quella categoria di popolazione’ (Betti *et al.*, 2016, p. 50).

### Fattori e domini del modello multidimensionale di QdV

Per ovviare all'indeterminatezza del costrutto di QdV e grazie al cammino di riflessione epistemico-concettuale si è giunti all'elaborazione, tra gli altri, dei modelli multidimensionali (Schalock & Verdugo, 2002; Schalock *et al.*, 2008). Il modello descrittivo di Schalock e Verdugo nel 2002 presenta 8 domini principali della QdV (cfr. tab. 1) – benessere emotivo; benessere materiale; benessere fisico; relazioni interpersonali; sviluppo personale; autodeterminazione; inclusione sociale; diritti ed *empowerment* – un'estensione degli originari 4 domini di Keith e Hoffman (1990) (soddisfazione, produttività, *empowerment* e appartenenza sociale).

Studi successivi ne hanno confermato la validità, analizzato la struttura fattoriale ed esteso l'applicazione ad altre sotto-popolazioni rispetto a quella psichica per la quale è stata elaborata originariamente (Verdugo *et al.*, 2012). Uno lavoro meta-analitico realizzato dagli stessi Schalock e Verdugo (2006) ha permesso di ricavare 24 esempi di indicatori – Tab. 1, adatt., Croce & Lombardi, 2015). Tale procedura 'scalare' di definizione della QdV – a partire dall'area trasversale, attraverso il dominio e l'indicatore, a finire ai descrittori (Giaconi, 2015) – ha reso osservabili e misurabili contenuti altrimenti astratti<sup>7</sup>.

Uno studio 'trasversale', di approccio umanistico-esistenziale (Brown & Brown, 2002), ha permesso poi di funzionalizzare gli ambiti in base a tre direttrici: *being*, 'senso di identità individuale, consapevolezza di se stessi, delle proprie difficoltà o punti di forza'; *belonging*, 'appartenenza, il sentirsi membro di una comunità, il godere di rapporti sociali caratterizzati da reciprocità o da intimità'; *becoming*, 'divenire, inteso come 'progetto di vita' che implica preferenze, scelte, aspettative ecc.'<sup>8</sup> (Cottini *et al.*, 2016, p. 43). La considerazione dei livelli trasversali dei contesti – il *micro*, il *meso*, il *macro-sistema* in cui vive la persona – è utile alla misurazione e, di conseguenza, alla progettazione e l'intervento a favore della QdV: 'potremmo assistere a un contesto familiare che lavora per promuovere occasioni di autodeterminazione individuale, laddove il più ampio contesto sociale allargato non offre possibilità in tal senso. O ancora, rilevare a livello legislativo dei progressi per favorire la QdV individuale, mentre a livello micro vedere le relazioni familiari presentarsi in termini iperprotettivi e quindi limitanti livelli di autodeterminazione della persona' (*idem.*, p. 45).

<sup>7</sup> Gli *indicatori*, ossia le condizioni specifiche che definiscono concretamente ogni dominio di QdV, sono stati declinati in *descrittori* di specifici contesti e situazioni nelle quali la persona di riferimento può di fatto venirsi a trovare. Gli indicatori, inoltre, devono rispondere a criteri di validità, affidabilità, sensibilità, specificità, sostenibilità, valutabilità longitudinale, sensibilità culturale (cfr. Carbonari, 2007, p. 35).

<sup>8</sup> Ognuna delle dimensioni della QdV 'non avrebbero significato in sé, ma nella misura in cui promuovono (oppure limitano): il senso di identità del soggetto (...), il senso di appartenenza (...), il senso del divenire' (*ivi*).

Tab. 1 – Matrice della QdV sottoposta ad analisi. Adatt. da Anffas Onlus, 2015, p. 18 e 46

Domini	Spiegazione	Esempi di indicatori
sviluppo personale	La soddisfazione e la capacità di conquistare la propria autonomia a scuola, in casa, nella comunità, nel tempo libero, nelle attività di apprendimento lungo tutto il corso della vita	Livello di educazione, Abilità personali, comportamento adattivo
autodeterminazione	La capacità e la soddisfazione di fare le proprie scelte, di esprimere con le capacità e i mezzi comunicativi che abbiamo, le personali preferenze, di usufruire delle opportunità che l'ambiente ci offre in base i desideri e alla propria intenzionalità	Scelte/decisioni, autonomia, controllo personale, obiettivi personali
relazioni interpersonali	Godere dei contatti e lo scambio con i familiari, gli amici, le persone che si conoscono. Relazioni interpersonali soddisfacenti e di qualità sono quelle con persone che comprendono, con cui si passa volentieri il tempo e con le quali si condivide con piacere qualcosa	Rete sociale, amicizie, attività sociali, relazioni
partecipazione sociale	Sentirsi parte di un gruppo, il fare parte di una comunità, del quartiere e il non sentirsi esclusi. Frequentare con soddisfazione il proprio ambiente di vita al di là della propria casa, utilizzare le risorse e le possibilità che gli ambienti di vita offrono	Integrazione/partecipazione nella comunità, ruoli nella comunità.
diritti	Garanzia e benefici della tutela e della protezione attiva di cui si gode per effetto della condizione umana. È una condizione di vita di qualità garantita dal rispetto di norme e leggi che facilitano la vita di persone con disabilità e contemporaneamente assicura che tutte le persone abbiano la possibilità di esprimere e manifestare cosa pensano e cosa credono	Diritti umani (rispetto, dignità, uguaglianza) e legali (assistenza legale, doveri di cittadino)
benessere emozionale	La possibilità di sentirsi contenti di sé stessi e della propria vita, di apprezzare come positivo il proprio stato d'animo, di percepire un assetto gradevole del rapporto con noi stessi e con il mondo	Salute e sicurezza, esperienze positive, contenimenti, concetto di sé, mancanza di stress
benessere fisico	La condizione di buona salute di cui si gode, grazie ad una buona alimentazione e alle buone abitudini di igiene personale e di vita, alle cure ricevute, alla possibilità di controllare il dolore e lo stress e l'opportunità di riposare e di rilassarsi adeguatamente	Stato di salute, stato nutrizionale, esercizio fisico/ricreativo
benessere materiale	La possibilità di disporre di risorse materiali, denaro, di propri effetti personali, abiti, oggetti, di un proprio posto in casa. Si gode di un buon benessere materiale quando la propria vita non trascorre in condizioni di povertà	Status finanziario, stato lavorativo, stato abitativo, possessi

Gli sforzi nella definizione dei fattori e dei domini del modello multidimensionale – secondo la procedura così detta ‘scalare’ (Schalock & Verdugo, 2002) o in base all’approccio ‘trasversale’ di Brown & Brown (2002) – possono essere considerati come risposte al bisogno di gestire il carattere complesso ed intrinsecamente variabile del costrutto di QdV.

### *Indagine sugli atteggiamenti degli operatori dell’orientamento*

L’indagine di seguito descritta ha inteso approfondire il carattere dinamico (Allison *et al.*, 1997; Martinez, 2018) del costrutto QdV attraverso uno studio quanti-qualitativo degli atteggiamenti nei confronti dei domini e degli indicatori da parte di alcuni operatori del servizio di orientamento e inclusione sociale post-diploma.

Allison (Allison *et al.*, 1997) sostiene che gli atteggiamenti degli operatori nei confronti del concetto di QdV non sono costanti, variano con il tempo e in base all’esperienza e sono influenzati da aspetti psicologici come l’aspettativa e l’ottimismo. Come per il principio della relatività speciale Einstein ricorda che l’osservatore di un corpo apparentemente in movimento non può essere sicuro se il corpo si è realmente mosso, se a muoversi sia stato egli stesso o se si sono verificati entrambi gli eventi, anche per il costrutto di QdV, Allison presume che il senso attribuito ai domini e agli indicatori possa mutare in ragione dei contesti culturali e allo stesso tempo in ragione degli atteggiamenti degli operatori che devono essere – pertanto – indagati.

Il progetto ‘LabInclusion’, nell’ambito del quale è stato realizzato lo studio, ha elaborato un modello integrato scuola-territorio attraverso azioni di raccordo tra i bisogni specifici degli studenti con disabilità in uscita, l’adattamento dei profili degli indirizzi di studio (Istituti professionali e Licei artistici) e l’incontro con l’offerta non-formale e informale del territorio, espresse nel servizio di orientamento coordinato dalla scuola capofila, l’IC Vico-De Carolis, sede del CTS di Taranto.

Nella prima fase del progetto 57 insegnanti<sup>9</sup> e 11 operatori (8 del Centro Territoriale di Supporto e 3 psicologi dell’orientamento a contratto) sono stati coinvolti in un’indagine-formazione a due livelli: a. analisi del costrutto di QdV e ridefinizione dei domini e degli indicatori sulla base dello strumento target ‘Progettare qualità della vita’ (Anfassi, 2015) – cfr. matrice completa sottoposta ad analisi, Tab. 1); b) descrizione dei processi territoriali di inclusione socio-

<sup>9</sup> Esperti con incarichi di funzione strumentale (= 19), docenti di sostegno (= 20), docenti (= 18).



lavorativa ed analisi comparativa dei principali strumenti di valutazione della qualità dell'inclusività sistemica – es. 'Index for Inclusion' (Both & Ainscow, 2009; Dovigo, 2014) e Indicatori dell'European Agency for Development in Special Needs Education (Kyriazopoulou & Weber, 2009).

### *Metodologia e strumenti*

Sulla base di un disegno mixed-method (Cresswell, 2014; Ponce & Pagán-Maldonado, 2014) la prima parte dello studio ha effettuato l'analisi degli atteggiamenti nei confronti degli 8 domini e dei relativi indicatori di QdV nella loro dimensione *quanti-qualitativa* – tramite questionario misto<sup>10</sup>, 'open ended' (Siniscalco & Auriat, 2005) e con scala Likert – e *qualitativa* – tramite analisi documentale (Bowen, 2009) degli strumenti di *assessment* prodotti al termine della prima fase dell'indagine-formazione. La sintesi dei dati ha proceduto in due fasi: a. la descrizione dei domini con criticità, aventi media inferiore alla media assoluta, ossia con indicatori considerati non esplicativi e (cfr. Tab. 2); b. riguardo i medesimi domini con criticità, l'analisi delle categorie emergenti dalla ridefinizione degli indicatori. Riportiamo di seguito le analisi parziali del questionario e dell'analisi delle categorie emergenti.

### *Esiti del questionario*

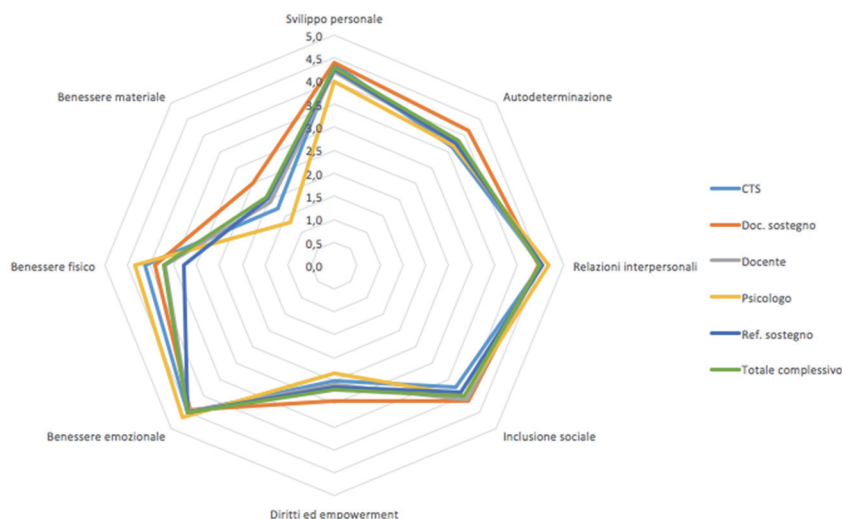
La scala Likert ha espresso l'atteggiamento di ciascun operatore riguardo la capacità esplicativa degli indicatori presi in esame in relazione al dominio – es. di domanda: *'Su una scala da 1 a 5 quanto ritiene utili gli indicatori nell'esplicitare il dominio X'*.

Rispetto ai domini, la media più alta è stata espressa da 'Relazioni interpersonali' (4,49) e 'Benessere emozionale' (4,49), seguita da 'Sviluppo personale' (4,29); la media più bassa invece è legata a 'Benessere materiale' (2,09) e 'Diritti ed *empowerment*' (2,68).

Entrando nello specifico delle tipologie di operatori, possiamo notare una certa omogeneità di atteggiamenti (fig. 2), sebbene emergano interessanti scostamenti in riferimento ai domini specifici.

<sup>10</sup> Il questionario misto, rispetto a ciascuno degli 8 domini di QdV, ha rilevato tramite scala l'atteggiamento circa la capacità esplicativa degli indicatori dati (cfr. Tab. 1), tramite risposta aperta la personale ridefinizione degli indicatori.

Fig. 2 – Dimensioni della QdV: % media



Si osservi, rispetto ai domini ‘Diritti ed empowerment’ e ‘Benessere materiale’ i docenti di sostegno esprimono la media più alta (2,95; 2,50), gli psicologi esprimono invece la media più bassa (2,33; 1,33).

Focalizzando l’attenzione sulle deviazioni standard delle tre tipologie di docenti, numericamente più significative, notiamo che i docenti presentano una minore dispersione ( $\sigma = 0,62$ ) rispetto ai colleghi di sostegno ( $\sigma = 0,70$ ).

Soffermiamoci ora sui domini ‘critici’, ossia con medie inferiori al valore medio della scala Likert utilizzata – cfr. ‘Benessere materiale’ (2,09) e ‘Diritti ed empowerment’ (2,68). Sempre a partire dalle osservazioni delle deviazioni standard ( $\sigma$ ) delle tre tipologie di docenti, numericamente più significative, notiamo che:

- per il ‘Benessere materiale’ i docenti di sostegno – che attribuiscono il valore medio più alto (2,50) evidenziano anche la dispersione più bassa ( $\sigma = 0,51$ ), all’opposto dei colleghi docenti che attribuiscono la media più bassa (1,95) e presentano la dispersione più alta ( $\sigma = 0,78$ );
- per ‘Diritti ed empowerment’, i docenti di sostegno esprimono il valore medio più alto (2,95) con dispersione dello 0,60, mentre i docenti esprimono la media più bassa (2,58) con dispersione pari a 0,51.

Tab. 2 – Medie (m) e Deviazioni standard ( $\sigma$ ) degli atteggiamenti<sup>11</sup>

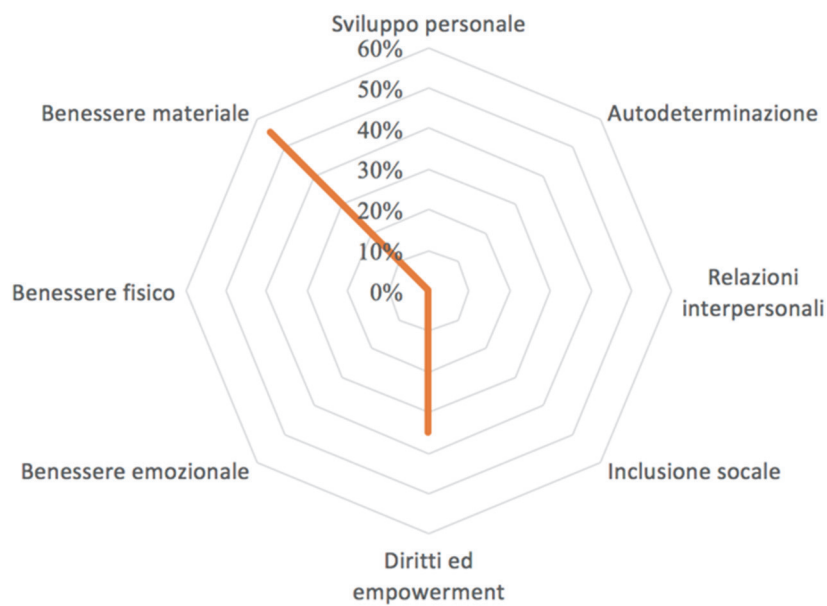
	SP		Aut		RI	IS	DeE	BE	BF	BM	Med.							
	m	$\sigma$	m	$\sigma$														
CTS	4,38	0,74	3,63	0,74	4,5	0,53	3,75	0,71	2,5	0,53	4,5	0,53	4,13	0,83	1,75	0,71	3,64	0,67
DS	4,4	0,75	4,15	0,75	4,45	0,69	4,15	0,75	2,95	0,6	4,45	0,69	3,8	0,89	2,5	0,51	3,86	0,7
D	4,21	0,71	3,74	0,45	4,47	0,51	4,11	0,57	2,58	0,51	4,47	0,51	3,68	0,89	1,95	0,78	3,65	0,62
P	4,00	1,00	3,67	0,58	4,67	0,58	4,00	0,00	2,33	0,58	4,67	0,58	4,33	0,58	1,33	0,58	3,63	0,56
RS	4,26	0,81	3,74	0,65	4,53	0,51	3,89	0,57	2,63	0,6	4,53	0,51	3,26	0,93	2,05	0,62	3,61	0,65
Tot.	4,29	0,75	3,84	0,66	4,49	0,56	4,01	0,63	<b>2,68</b>	<b>0,58</b>	4,49	0,56	3,68	0,92	<b>2,09</b>	<b>0,7</b>	3,7	0,67

<sup>11</sup> Legenda: SP = Sviluppo personale; Aut = Autodeterminazione; RI = Relazioni interpersonali; IS = Inclusione sociale; DeE = Diritti ed Empowerment; BE = Benessere emozionale; BF = Benessere fisico; BM = Benessere materiale; Med. = media. - CTS = operatori del CTS; DS = docenti di sostegno; D = docenti; P = psicologi; RS = referenti per il sostegno.

*Esiti dell'analisi documentale*

Un primo livello di interrogazione dei testi è stato: quali modifiche hanno apportato gli operatori ai domini di QdV della matrice? Un secondo livello, invece, è andato ad analizzare le modifiche apportate nelle esemplificazioni degli indicatori.

Fig. 3 - % delle modifiche sui Domini

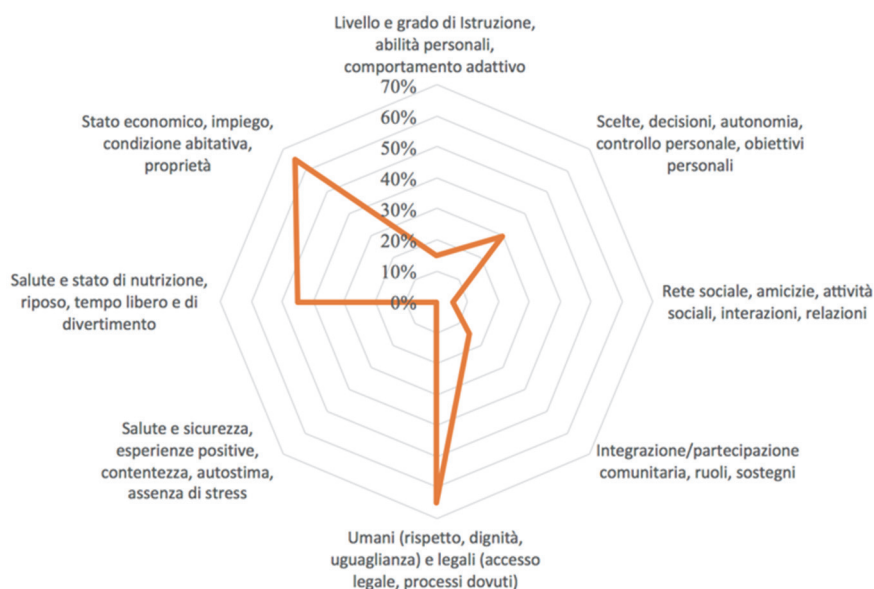


L'articolazione complessiva della matrice è sostanzialmente invariata rispetto alla ricostruzione fornita dagli operatori e risulta anche utile alla descrizione operativa (cfr. esempi di indicatori). Entriamo nello specifico delle modifiche rilevate, fornendo una rappresentazione quantitativa prima di descriverne l'aspetto qualitativo (Tab. 3).

Tab. 3 – Comparazione tra la matrice di origine e finale

<i>Matrice di origine</i>		<i>Matrice finale</i>	
<b>Domini</b>	<b>Esempi di Indicatori</b>	<b>Domini</b>	<b>Esempi di Indicatori</b>
sviluppo personale	Livello di educazione, abilità personali, comportamento adattivo	sviluppo personale	Livello di educazione, Abilità personali, comportamento adattivo
autodeterminazione	Scelte/decisioni, autonomia, controllo personale, obiettivi personali	autodeterminazione	Scelte/decisioni, <b>autonomia di movimento</b> e controllo personale
relazioni interpersonali	Rete sociale, amicizie, attività sociali, relazioni	relazioni interpersonali	Rete sociale, amicizie, attività sociali, relazioni
inclusione sociale	Integrazione/partecipazione nella comunità, ruoli nella comunità.	inclusione sociale e <b>diritti</b>	Integrazione/partecipazione nella comunità, ruoli nella comunità, <b>diritti umani e legali</b>
diritti	Dir. umani (rispetto, dignità, uguaglianza) e legali (assistenza legale, doveri di cittadino)	benessere emozionale	Salute e sicurezza, esperienze positive, contenimenti, concetto di sé, mancanza di stress
benessere emozionale	Salute e sicurezza, esperienze positive, contenimenti, concetto di sé, mancanza di stress	benessere fisico e <b>materiale</b>	Stato di salute, stato nutrizionale, esercizio fisico/ricreativo. Stato lavorativo, stato abitativo, possessori
benessere fisico	Stato di salute, stato nutrizionale, esercizio fisico/ricreativo		
benessere materiale	Status finanziario, stato lavorativo, stato abitativo, possessori		

Fig. 4 - % delle modifiche sugli Indicatori



Il dominio dei ‘Diritti ed *Empowerment*’ è stato ridefinito dagli operatori in termini più specifici: i ‘diritti’ non avrebbero finalità in sé ma solo in quanto risorse culturali e simboliche, offerte dall’ambiente di vita e aventi funzione inclusiva. Per questo i docenti non ritengono necessario considerarlo un dominio autonomo ma ricomprenderlo in quello dell’‘Inclusione sociale’. Non a caso, gli indicatori relativi a ‘Diritti umani e legali’ sono stati quasi del tutto eliminati e, la parte residua, assorbita dagli indicatori afferenti l’area dell’‘Inclusione Sociale’. Si desume che relativamente al costrutto di QdV, l’aspetto dei Diritti, specialmente quello della libera espressione del proprio pensiero, è considerato come funzionale all’Inclusione sociale e attinente la possibilità di usare le risorse, siano esse culturali e simboliche, del contesto di vita.

Il dominio del ‘Benessere materiale’ è considerato dagli operatori in termini meno ‘oggettuali’ e associato, invece, a una dimensione più fisica e psichica, di positivo stato d’animo. Gli operatori in generale non ritengono necessario dedicare a tale dimensione un dominio specifico ma ricomprenderlo in quello dell’‘Benessere fisico’. Anche in questo caso, gli indicatori relativi allo ‘Stato economico, impiego ecc.’ sono stati in parte eliminati (cfr. status finanziario) e, la parte residua, assorbita dagli indicatori afferenti l’area del ‘Benessere fisico’. Si desume che nell’ambito del costrutto di QdV, il dominio Benessere

materiale è considerato funzionale al Benessere personale, e nello specifico, al ‘concetto di sé’, all’immagine di sé come capace di autodeterminazione.

Anche l’indicatore relativo a ‘Scelte, decisioni e autonomia’, sebbene relativo al dominio ‘Autodeterminazione’, senza criticità quantitativa, è stato però ristretto semanticamente. Tra gli esempi di indicatori utilizzati dagli operatori ricorrono più frequentemente quelli associati alla sfera dell’autonomia di movimento e del controllo personale e molto meno quelli invece inerenti le scelte di vita e la progettualità futura.

### **Discussione**

Gli operatori coinvolti nello studio hanno dimostrato di possedere specifiche rappresentazioni della QdV, quasi del tutto rispondenti all’articolazione offerta dalla letteratura ma, in alcuni aspetti, originali e inediti. Essi tendono a ridurre, da una parte, gli aspetti troppo astratti e generalisti – come i Diritti umani o la progettualità futura – e, dall’altra, gli aspetti troppo materiali e oggettuali – come il possesso di beni materiali.

Emerge un’idea di QdV più focalizzata sul benessere psico-fisico ed emozionale della persona, basata sull’accettazione di sé e sulle relazioni positive con gli altri, nonché su possibilità, anche minime, di autonomia. Si tratta di un’immagine di QdV che potremmo definire ‘hic et nunc’, che va in profondità rispetto ai rapporti con gli altri e all’immagine di sé, che aspira al benessere personale più che materiale, che tocca più le dimensioni quotidiane e profonde del soggetto (es. benessere personale). Viene, infatti, per converso, ridimensionata la componente materiale e progettuale-prospettica della QdV attraverso la riduzione semantica degli indicatori riguardanti i diritti intesi un senso generico e il possesso dei beni materiali. Gli esiti emersi dovranno essere corroborati dall’analisi lessicale degli indicatori messi in evidenza (II fase).

### **Conclusione**

È indubbio che il costrutto di QdV è da intendere il ‘core semantico e interpretativo’ (Cottini *et al.*, 2016, p. 54) per la descrizione della funzionalità in generale degli individui e, in virtù del suo intrinseco approccio multidimensionale, nell’ambito specifico della programmazione e della valutazione degli interventi di inclusione ‘tale concetto sta diventando la cornice di riferimento, il criterio di validazione e legittimazione degli interventi (...) sta costituendo l’orizzonte interpretativo degli interventi e dei progetti di vita da realizzare in

favore delle persone con disabilità (...) all'interno di una prospettiva esistenziale decisamente più ampia rispetto un tempo' (Cottini *et al.*, 2016, p. 8).

Il grande vantaggio del modello multidimensionale di QdV (Schalock & Verdugo, 2002), in particolare, è nel descrivere ed esplicitare le dimensioni essenziali dell'esistenza umana, nel renderle misurabili per la loro applicazione dal punto di vista degli interventi e all'interno dei contesti, favorendo, di fatto, in collegamento tra la dimensione valoriale e di diritto sociale con quella personale – sia essa psico-fisica o materiale (Brown & Brown, 2002; Schalock *et al.*, 2007).

Per evitare, tuttavia, che tale strumento euristico – indiscutibilmente utile – perda il suo carattere funzionale è necessario che venga assunto nella sua intrinseca dinamicità e variabilità, ossia nella sua possibilità di adattamento rispetto a chi viene osservato e valutato e a chi osserva e valuta, riferita, quest'ultima, non solo ai domini e alle dimensioni.

Allison (Allison *et al.*, 1997, p. 16) fa notare che 'quando si usano strumenti di qualità della vita, si presume che il punto di riferimento (...) non si muova, cioè che l'atteggiamento di un individuo nei confronti di un particolare costrutto rimanga stabile. Altrimenti, le modifiche in risposta a particolari variabili non possono essere interpretate'.

Tale timore potrebbe essere superato conducendo studi, ad esempio, sulla *variabilità intra-inter-individuale* – ossia l'adattamento al modello sociale e culturale di riferimento (intra-) e alle caratteristiche personali, le abitudini, le credenze, i valori e il contesto di vita (inter-) (Brown & Brown, 2002; Giaconi, 2015) – o sulla *variabilità linguistica* – ossia l'adattamento dei significati attribuiti ai costrutti in ragione di uno studio ponderato sui pesi attribuiti agli indicatori e i descrittori (Zadeh, 1975; Betti, 2016) – del costrutto e dei suoi indicatori.

L'esito dello studio condotto, senza pretesa alcuna di generalizzazione, ha tuttavia la funzione di confermare la presenza di 'aree di intersezione' (Betti *et al.*, 2016) – riguardo i significati attribuiti agli indicatori della QdV – e induce a proseguire nella ricerca di metodiche più avanzate e di carattere interdisciplinare per l'approfondimento del costrutto complesso di QdV che possa rispecchiare – senza sottacere o, peggio, censurare – l'indeterminatezza stessa dei fenomeni legati alla vita sociale degli individui, alle rappresentazioni e le esperienze personali (Kosko, 1993).

### Riferimenti bibliografici

Allison J.P., Locker D., Feine J.S. (1997). *Quality of life: A dynamic construct*. *Social Science & Medicine*, 45(2): 221-230.



- Anfass (2015). *Progettare qualità della vita*. Report conclusivo e risultati progetto di ricerca ‘Strumenti verso l’inclusione sociale matrici ecologiche e progetto individuale di vita per adulti con disabilità intellettive e/o evolutive’. In <http://www.anffas.net/dld/files>.
- Bělohávek R., Dauben J.W., Klir G.J. (2017). *Fuzzy Logic and Mathematics: A Historical Perspective*. Oxford University Press.
- Betti G. (2016). Fuzzy measures of quality of life: A multidimensional and comparative approach. *International Journal on Uncertain Fuzzy Knowledge-Based System*, 24(Suppl. 1): 25-37.
- Betti G., Soldi R., Talev I. (2016). Fuzzy Multidimensional Indicators of Quality of Life. *Social Indicator Research*, 127: 39-53.
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, England: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bowen G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2): 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027.
- Brown I., Brown R.I. (2005). *Quality of life and disability*. London: Kingsley Publishers.
- Brown M., Gordon W. A. (1999). Quality of life as a construct in health and disability research. *Mount Sinai Medical Journal*, 66: 160-169.
- Carbonari M. (2017). *Leggere la Qualità della Vita dell'adulto con disabilità fisica: dall'osservazione dell'ambiente di vita alla rilevazione delle percezioni. Nella Struttura residenziale della Comunità di Capodarco di Fermo*. Tesi di Dottorato del XXIX ciclo. Reperibile: <https://u-pad.unimc.it/retrieve/handle>.
- Corey L.M., Keyes C.L.M., Magyar-Moe J.L. (2004). The measurement and utility of adult subjective well-being. In: Lopez S.J., Snyder C.R. *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 411-425). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità della vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Creswell J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Croce L., Lombardi M. (2015). Strumenti verso l’inclusione sociale: il disegno sperimentale della Ricerca, in *Progettare Qualità di Vita*, Report conclusivo e risultati progetto di Ricerca ‘Strumenti verso l’inclusione sociale, matrici ecologiche e Progetto Individuale di Vita per Adulti con Disabilità Intellettive e/o Evolutive’, ANFFAS Nazionale, Roma, 2015.
- Cummins R. A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10): 699-706. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00738.x.
- Dietz R., Moruzzi S. (2009) (eds.). *Cuts and clouds. Vagueness, Its Nature, and Its Logic*. Oxford University Press.
- Dovigo F. (2014) (a cura di). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

- Esping-Andersen G. (1985). *Politics against Markets: The Social Democratic Road to Power*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Felce D., Perry J. (1995). Quality of life: its definitions and measurement. *Research in developmental disabilities*, 16(1): 51-74.
- Giaconi C. (2015). *Qualità di vita e adulti con disabilità: percorso di ricerca e prospettive inclusive*, Milano: FrancoAngeli.
- Haack S. (1996). *Deviant logic, fuzzy logic: beyond the formalism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Keyes C.L.M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2): 121-140. doi: 10.2307/2787065.JSTOR2787065.
- Kosko B. (1993). *Fuzzy Thinking: The New Science of Fuzzy Logic*. New York: Hyperion.
- Kyriazopoulou M., Weber H. (2009). *Development of a set of indicators –for inclusive education in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lupo S. (2009). *Complessità pedagogia educazione nel pensiero di Edgar Morin*. Catanzaro: La Rondine Edizioni.
- Marshall T.H. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinez J. (2018). Mapping Dynamic Indicators of Quality of Life: a Case in Rosario, Argentina. *Applied research in quality of life*, 22: 1-22.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A. et al. (2013). *Disability Studies*. Trento: Erickson.
- Morin E. (1999). *L'Intelligence de la complexité*. Paris: l'Harmattan.
- Niero M., Martin M., Finger T. (2002). A new approach to multicultural item generation in the development of two obesity-specific measures: the Obesity and Weight Loss Quality of Life (OWLQOL) questionnaire and the Weight-Related Symptom Measure (WRSM). *Clinical Therapeutics*, 24(4): 690-700.
- Nota L., Soresi S., Perry J. (2006). Quality of life in adults with an intellectual disability: The Evaluation of Quality of Life Instrument. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50: 371-385.
- Nussbaum M., Sen A. (Eds.) (1993). *The quality of life*. Oxford: Oxford University Press.
- Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Pensa Multimedia.
- Pacek & Freeman (2015). *The Welfare State and Quality of Life: A Cross-National Analysis*. In <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.489.8918&rep=rep1&type=pdf>.
- Phillips D. (2006). *Quality of life: Concept, quality, practice*. London: Routledge.
- Ponce O., Pagàn-Maldonado (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1): 111-135.

- Power M.J. (2004). Quality of life. In: Lopez S.J., Snyder C.R. *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 427-439). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rapley M. (2003). *Quality of life research: A critical introduction*. London: Sage.
- Ryan M. R., Deci E.L. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1): 14-23.
- Schalock R. L., Verdugo-Alonso M.A., Gómez L. (2010), Evidence-based practices in the field of intellectual and developmental disabilities: an international consensus approach. *Evaluation and program planning*, 34(3): 273-282.
- Schalock R.I., Bonham G.S., Verdugo M.A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Programme Planning*, 31: 181-190.
- Schalock R.L., Keith K.D., Hoffman K. (1990). *1990 Quality of Life Questionnaire Standardization Manual*. Hastings, NE: Mid-Nebraska Mental Retardation Services.
- Schalock R.L., Verdugo-Alonso M.A. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. (Trad. it. *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini, 2006).
- Siniscalco M.T., Auriat N. (2005). Questionnaire design. UNESCO - International Institute for Educational Planning.
- Soresi S. (2016), *Psicologia della disabilità e dell'inclusione*. Bologna: il Mulino.
- Stanton E.A. (2007). *The Human Development Index: A History*. *PERI Working Papers*: 14-15. In: [https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1101&context=peri\\_workingpapers](https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1101&context=peri_workingpapers).
- Trakhtenberg E. C. (2009). *What constitutes happiness? Self-perceived quality of life scale: Theoretical framework and development*. VDM: Saarbrücken.
- Verdugo M. A., Navas P., Gómez L.E., Schalock R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 56(11): 1036-1045. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x.
- Verdugo M. A., Schalock R. L., Keith K. D., Stancliffe R. J. (2005). Quality of life and its measurement: important principles and guidelines. *Journal of intellectual disability research*, 49(10): 707-717.
- WHO (1995). The World health organization quality of life assessment. Position paper from the World health organization. *Social science and medicine*, 41(10): 1405.
- Zadeh L. (1975). The concept of a linguistic variable and its application to approximate reasoning. *Information Science*, 8(3): 199-249.
- Zadeh L.A. (1965). Fuzzy sets. *Informational Control*, 8: 338-353.

## Empowerment journeys of women with disabilities: A case-study

Arianna Taddei\*

### Abstract

Social inclusion of women with disabilities is currently an extremely complex challenge, an *educational emergency*, which mainly involves Special Education. The development of the international normative framework did not help the majority of women with disabilities, who are still socially underprivileged and are often victims of multi-discrimination, which is part of an extensive process of *feminization of poverty*. Starting from the above mentioned daunting overview, the article aims at contributing to the debate on the need to reinforce a theoretical and methodological framework of interpretation. Such framework should be able to link the conditions of *gender* and *disability* together, thus pursuing an emancipating perspective.

The article aspires to reflect on potential perspectives of social development, combining and balancing social protection elements with educational and employment opportunities through empowerment processes designed for women with disabilities. Such reflection will move its steps from the case-study on a journey of social and employment inclusion embraced by women with disabilities living in the difficult context of Gaza Strip.

**Key words:** women, disability, rights, empowerment, inclusion, employment, emancipation.

### Introduction

Social inclusion of women with disabilities is currently an extremely complex challenge, an *educational emergency*, which mainly involves Special Education. Such branch of education studies the contexts of life of people with disabilities, their own individual and social needs, and the relevant subjective and objective existential dimensions. Its purpose is to create inclusive journeys guaranteeing Quality of Life (Jones et al., 2018; Giaconi, 2015; Shalock & Verdugo Alonso, 2002), as much as possible through effective social engagement for everyone to acknowledge the rights of one another.

\* The author is researcher in Didactics and Special Pedagogy at the Department of Education, Cultural Heritage and Tourism of Macerata University.

The article aims at contributing to the debate on the need for a theoretical and methodological framework of interpretation able to understand the difficult conditions of women with disabilities under theoretical, conceptual and methodological points of view, thus pursuing an emancipating perspective.

The analysis of the international cooperation project “We Work: the social and economic inclusion of women with disabilities in Gaza Strip”, which was carried out in Palestine from 2016 to 2018, is below presented with the aim of triggering and fostering the above mentioned debate<sup>1</sup>. Such project is fulfilled as an educational intervention by a group of Italian and Palestinian members of civil society, local institutions and by international and local Disable People Organisations. The key participants of the project are Palestinian women with disabilities. The reason behind the choice of such a case-study lies on the will to focus on some of the crucial arguments offered by this analysis, according to which gender issues and disability condition are to be interpreted as continuously evolving social and cultural constructs influenced by the relevant context (Barbuto, 2006; Griffo, 2018, Oliver, 1990,1996). The conditions of *gender* and *disability* are indeed social and cultural constructs only partly caused by biological factors, as emphasized by Garland-Thomson (2002, 2005) as well. This means that the conditions of vulnerability and/or inadequacy are not systematically generated by being disabled nor by being a woman, but by the individual's encounter with society, and especially with the barriers hindering the inclusion of differences of any kind.

Which criticalities can be identified particularly when the word pair *disability-poverty* encounters the variable *gender*? The first monitoring report (UN, 2018) on the life conditions of people with disabilities according to the Agenda 2030<sup>2</sup> (UN, 2015) underlines how the category of people with disabilities, especially women, are constantly underprivileged. The results of the SDG 5 implementation “Achieving gender equality and empowering all women and girls with disabilities” confirm that women with disabilities are often victims of multiple types of discrimination due both to their gender and disability conditions (UN, 2018, p.7). The above outlined overview shows an

<sup>1</sup> The project has been funded by the Italian Agency for Development Cooperation (AICS - Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo). The Italian NGO EducAid promoted such initiative. Local partners are: the Gaza Chamber of Commerce and Industry; the NGO Social Development Fund (SDF), empowerment expert in the field of media for underprivileged population categories; the NGO El Amal Rehabilitation Society (Elamal) working with people affected by hearing loss. Palestinian Ministries of Employment, Education, Social Affairs and Equal Opportunities participated in the project implementation. The project will be quoted with the concise wording “We Work” in the article.

<sup>2</sup> The 17 Sustainable Development Goals (SDG) are the focus of the UN 2030 Agenda.

alarming trend towards the *feminization* of poverty.<sup>3</sup> Only systematic measures able to combine and balance social protection elements with educational and employment opportunities and to implement empowerment processes for women with disabilities can combat such phenomenon.

The empowerment perspective of women with disability clearly needs to be addressed also at normative level. The *Convention on the Rights of the Persons with Disabilities - CRPD* (UN, 2006) is, as a matter of fact, the most advanced normative measure able to influence and review national and international policies. The Convention represents the result of a striving effort to the acknowledgement of people with disabilities human rights.<sup>4</sup> The significant weight given by CRPD to gender issues is undeniable, as it is a *mainstreaming* topic, or rather transferable to the cultural and political contents of the Convention<sup>5</sup>. As is known, Europe has implemented the CRPD principles in the *European Disability Strategy 2010-2020*, which was adopted by the European Commission (EU, 2010). The normative documents defending the status of women at international level are many (Taddei, 2017, pp.21-36). However, it is only during the Fourth World Conference on Women (Beijing, 1995) that the issue of women with disabilities has been explicitly taken into account for the first time, as outlined in the Beijing Platform for Action document.

With regards to the Italian context, the CRPD has been ratified in 2009 (through Law n.18, March 3rd, 2009). An early evaluation of the Convention implementation has underlined the lack of measures designed to meet the specific needs of women with disabilities (UN, 2016). Lastly, violence and other issues concerning the protection of women with disabilities rights have been the main topics of the two Manifestos on the Rights of Women and Girls with Disabilities in the European Union, which have been drafted during the *European Disability Forum*.<sup>6</sup> The *First Manifesto of women with disabilities*

<sup>3</sup> European studies (EU, 2017; EIGE 2016) foresee that 120 million people will be affected by a disability in 2020 and such increase will be observable more on women rather than men (29.5% vs 24.5%).

<sup>4</sup> CRPD principles are inspired by the Declaration of Human Rights (Unesco,1948) and, later, by the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (UN, 1993).

<sup>5</sup> Article 6 of CRPD, in particular, declares the following: "1. States Parties recognise that women and girls with disabilities are subject to multiple discrimination, and in this regard shall take measures to ensure the full and equal enjoyment by them of all human rights and fundamental freedoms. 2. States Parties shall take all appropriate measures to ensure the full development, advancement and empowerment of women, for the purpose of guaranteeing them the exercise and enjoyment of the human rights and fundamental freedoms set out in the present Convention".

<sup>6</sup> The *European Disability Forum*, established in 1996, is a European non-governmental organisation aiming at protecting people with disabilities rights: <http://www.edf-feph.org/>.

(1997) had the merit of shifting the focus on the life conditions of women. The *Second Manifesto* (2011), which stemmed from the adoption of the CRPD, offered to reinforce the “promotion of women with disabilities emancipation and to underline the need to act in this field” (Lancioni, p.4, It. transl., 2017), as emphasized by Simona Lancioni.

### **Theoretical and methodological framework**

The following paragraph intends to mainly pursue two objectives. On one hand, it aims at prospecting a theoretical and conceptual analysis of a holistic nature, able to combine gender with disability dimensions, which will be pursued in an attempt not to fall into a narrow reflection considering categories of separate analyses, such as the *Disabilities Studies* (Adams *et al.*, 2015; Medeghini, D’Alessio, Marra, Vadalà, Valtellina, 2013; Watson *et al.*, 2012) or the *Feminist Studies* (Lykke, 2010; Crespi, 2006; de Laurentis, 1986). On the other hand, it aspires to introduce the methodological grounds which should not only see their realisation in the case-study, but also entail the design process of inter-sectoral projects able to respond to the complex identity of women with disabilities, pursuing an emancipating perspective (Griffo, Barbuto *et al.* 2018, Cottini, 2016; RIDS, 2015).

#### *Gender perspective and disability: theoretical prerequisites*

Women with disabilities represented and still represent “the excluded par excellence” due to an elaborate combination of discriminations, *such as disability, gender and poverty*, as argued by various studies (Galati *et al.*, 2003; Garland-Thomson, 2002; Mura, 2017, Malaguti, 2011; USAID, 2012; EIGE, 2016). According to Barbuto “discrimination against women with disabilities is the result of the convergence of different variables. On one hand, in the feminine universe women with disabilities are discriminated due to the disability variable not being considered. On the other hand, in the disability dimension these are discriminated due to the variable gender not being considered. Moreover, in the universe of women with disabilities, these are discriminated because the different languages, disabilities (mental and psychiatric) or environmental variables (coming from the rural areas or being a migrant) are not being acknowledged” (Barbuto, 2006, p.29).

The persistent lack of an analytical approach able to combine gender with disability issues during the centuries has led to the conditions for both dimensions to substantially become “invisible” or “mute”. Besides, neither

movements of people with disabilities nor feminist movements have been fostering the needs of this group for a long time (Davaki, Marzo *et al.*, 2013). Feminist movements in particular have not taken into account the experiences of women with disabilities, especially during the initial phase, even though they originally acknowledged the existence of multiple identities in the feminine world. As emphasized by Bernardini in her essay, “Corpi Muti” (2018), women with disabilities have not only been left unheard, but also exposed to vulnerable situations more often compared to men in the same condition. They are considered “weightless bodies on the justice scale” (Bernardini, 2018, p. 13), which have gained visibility in public life only in the last thirty years (Morris, 1991). Thanks to the *Feminist Disability Studies* movement - FDS (Hall, 2014; Garland-Thomson, 2005; Wendell, 1989) the condition of women with disabilities starts to be examined through a new lens overcoming the narrow approaches of the *Feminist Studies* (Lykke, 2010; Crespi, 2006; de Laurentis, 1986) and of the *Disability Studies* (Adams *et al.*, 2015; Medeghini, D’Alessio, Marra, Vadalà, Valtellina, 2013; Watson *et al.*, 2012). The first have indeed been criticised for pursuing the fight against sexism declaring a subject-woman of an absolute normal, but also neutral, nature. The second have adopted a strict interpretation of the social model of disability for a long time, “which follows a strict constructivism, from which the body is pragmatically excluded” (Bernardini, 2018, p. 17). Moreover, Bernardini argues that the lack of public representation of women with disabilities and the resulting non-acknowledgement of their subjectivity lead to such exclusion.

Despite the various documents regarding disability issues over the last decades, sexual differences (Barbuto, 2006, p.18) have rarely been taken into account, whereas they are key to define the identity of the individual. As underlined by Rita Barbuto, one of the main historical representatives of DPI (Disabled Peoples’ International) Italia Onlus, “other differences and dichotomous oppositions shaping cultures are then created and organised on the basis [of sexual identity]” (*Ibid*). The adoption of an apparent *neutrality* has invested the disability world, as if it represented a unique and massive monolith lacking shades and distinctions. It contributed to ignoring the subjective existential dimensions of people with disabilities, such as those linked to body and emotions, among which the gender dimension. Such narrow interpretations have undoubtedly had a negative impact on cultural and political level and on the support to women with disabilities, who have been rarely asked about their needs and the project potentialities of their lives. Mura emphasizes that “the studies on the origins of the current representations of disability and of disabled women in Western Society [have] shown how preconceptions and stereotypes are deeply rooted in the foundations of culture and how they still tragically pervade the daily reality” (Mura, 2017, p. 202). As argued by Malaguti, there



are still many contexts in which people with disabilities are considered “subject to inequality conditions often denying access to equal opportunities of development, participation, political and social life. Having enclosed people with disabilities in only one category lead the non-disabled people to omit the dimension of disability from gender issues” (Malaguti, 2011, p. 4).

Gender issues have been taken into consideration especially thanks to the human rights-based approach, which is the core of the *Convention on the Rights of the Persons with Disabilities* not only at juridical level (as it has been already highlighted), but also on the political and cultural one. An historical isolation of women with disabilities has thus taken place through the undisputed affirmation of their feminine identity regardless of disability conditions. Barbuto argues that “the human rights-based approach is the appropriate framework addressing the condition of women and men with disabilities. Such approach uses a biopsychosocial interpretation, which comprehends the dynamic and mutual nature of the person-environment interactions and overcomes a narrow vision of mere cause-effect” (Barbuto, 2006, p.17). According to the relevant literature (Rodó-de-Zarate, 2019; Garland-Thomson, 2011, 2005; Shaw et al., 2011; Schields, 2008), the best strategy to understand the complexity of such condition is through the *intersectional approach*.

Women with disabilities are exposed to multiple hurdles due to the combination of various personal and environmental factors. Moreover, the convergence of the word-pair *gender-disability* with sexual orientation, gender expression, sexual characteristics, the status of migrant, age, religion or ethnicity, and poverty plays a role in the above mentioned hurdles (European Parliament, 2016). The above listed factors and the fact that women with disabilities are not an uniform category (gender identities are indeed similar to disability types) require an approach able to analyse and address them all. The *intersectional* approach is suitable for this kind of analysis. Intersectionality (EIGE, 2016) can be either structural or political, as argued in the study called *Discrimination Generated by the Intersection of Gender and Disability*. In the first case the inequalities experienced by people are the result of their position in society, for example the unequal access of women with disabilities to the job market compared to men in the same condition and women without disabilities (Davaki et al, 2013, p. 34). In the second case the concept refers to the interaction of inequalities stemming from the adopted political strategies, which have a different impact compared to the one they would have when acting separately or as a whole. The *intersectional* approach enables a more comprehensive outlook on human rights, empowering international discussions especially regarding connections and interactions of diverse dimensions. When the results of discriminatory policies on women with disabilities are examined

in a specific social context, any *non-intersectional* approach would seem to lead to barely reliable conclusions (Biggeri *et al.*, 2018; Barbuto, 2006).

In addition to the human rights-based and the intersectional approaches, the theoretical constructs enabling to understand the above mentioned complexity are the Quality of Life (QOL) and the Capability Approach (CA) models, as reflected also in the case-study. The first construct is of a multi-dimensional nature and is connected to the QOL model proposal introduced by Shalock and Verdugo Alonso (2002), which is the most prominent one at international level. Their model identifies eight relevant dimensions of quality of life and examines them singularly or in their interaction. Such dimensions are: social inclusion, physical well-being, interpersonal relationships, material well-being, emotional well-being, self-determination, personal development and rights (Giaconi, 2015). Even though the importance and the interdependence of all eight dimensions are undeniable, the most interesting one, in the light of the matter presented in this article, is the self-determination dimension. The perspective of an independent life as a general objective, pursued also by the “We Work” project, mainly belongs to this essential dimension of the QOL model (Jones *et al.*, 2018; Giaconi, 2015; Neely-Barnes, 2008). The social and educational perspective are the ones offering the most useful elements to examine the presented case among the numerous directions advanced by scientific literature. As Del Bianco emphasizes, such perspective indeed establishes interventions shaping the required knowledge and skills for people with disabilities to embrace behaviours of self-determination, such as “behavioural independence and self-regulation, psychological empowerment and self-realisation” (Del Bianco, 2018, p.32). Skills development is the *core* of the self-determination processes, without forgetting the significance of choices and/or of achieved results (Ward, 2005). The complexity and importance of self-determination domain seems to evolve in two fundamental dimensions, as also reflected in the case-study. One dimension is of political and collective nature and is connected to the human rights sphere (Blank & Martinis, 2015). The second dimension, on the other hand, is of an individual nature concerning the motivation and the intrinsic traits of a person (Frielink *et al.*, 2018; Niemic *et al.*, 2017)

It is only by providing people with disabilities with the opportunities enabling them to choose and build their life project, both at an individual and a social level, that the QOL domains will positively develop. Similarly, the Capability Approach (Nussbaum, 2006; Sen, 1999) envisages the opportunity to choose as one of the fundamental human rights, while shifting the focus from the specifics of the disability condition to the creation of equal conditions in terms of opportunity and choice (Trani, Bakhshi, Bellanca *et al.*, 2011). It can be adopted as an effective gauge to identify the well-being dimensions, together with their bonds/barriers and their resources/community support. In this

perspective, education, training and, employment seem to be strategic opportunities to foster the development of the individual and of the belonging group living in vulnerable conditions. However, education and employment translate into actual opportunities only if the specific nature of their target group, which is women with disabilities in this case, is taken into account.

*Disability and gender perspectives: methodological prerequisites*

Social and employment inclusion of women with disabilities is attainable at methodological level through empowerment processes, which are able to trigger personal skills taking into account limits and unexpressed potential, as reflected also in the case-study. Moreover, the empowerment process implies taking on responsibilities, facing difficulties and playing a pivotal role in defining a quality of life project.

Rita Barbuto, one of the advisers with disabilities involved in coaching activities on the rights of Palestinian women with disabilities, argues that the empowerment process enables people with disabilities to become stronger. Their capability seems to develop starting from what they can really do in their personal, social and cultural context of life, as ratified by Article 6 of the CRPD. Such approach is a journey of growth which involves various existential dimensions: the emotional, perceptual, intellectual, behavioural, enabling and re-enabling dimensions. Thanks to such journey, behaviours are transformed through the adoption of new approaches (Barbuto, 2018; 2003). Such process develops in everyday life and it increases awareness, thanks to the organisations of people with disabilities, of situations which might or might not unlock development potential. Lastly, empowerment can be placed in a political and emancipating perspective triggering a participatory behaviour, which contributes to changing the society perception of people with disabilities.

One of the most effective empowerment methods is *peer counselling*<sup>7</sup> involving organisations of people with disabilities. It consists in a helping relationship between “equals”, meaning between people in the same situation, designed both for individuals and groups. In the case herein analysed, the women participating have both gender and disability conditions in common. The difference between the role of the “adviser” and the one of the “advice-seeker” lies in the degree of awareness regarding the condition of disability achieved by the former compared to the latter. The objective is fostering and

<sup>7</sup> “Peer counselling is scientifically rooted in Humanistic Psychology, particularly in the theories of Carl R. Rogers and Robert Carkhuff. Its operational procedures stem from the socio-political experience of emancipation movements, developed by extremely underprivileged individuals” (Barbuto, 2018, p.65).

stimulating processes of empowerment in the individual and in the group, raising awareness about their potential to have a more independent and stress-free life. The fact that both roles share the same condition of disability triggers the “mirroring” phenomenon, a phenomenon of such a deep identification that it is able to prompt individual and group motivation and to embrace the peer-counselling experience.

### **The case-study**

The “We Work” project, which is the focus of the case-study, establishes three lines of action for women with disabilities. The educational line provides capacity-building activities, which apply a participatory approach through peer counselling. The employment line aims at providing internship opportunities and technical assistance supporting the development of small-sized enterprises founded by women with disabilities, thanks to previous projects implemented by EducAid.<sup>8</sup> The last line is an intervention aiming at raising awareness regarding social and employment inclusion of women with disabilities and of people affected by transversal disabilities, designed for businesses, schools and social services. On one hand the educational and employment lines seem to portray women with disabilities as penalised. However, on the other hand, these are strategic experiences to raise one's personal self-esteem by unlocking the potential and the skills required to create an independent life.

#### *The socio-economic context of the project*

The “We Work” project has been carried out between 2016 and 2018 in Gaza Strip, where women with disabilities are often living in extremely difficult and discriminating conditions. Here discrimination stems from being a woman in a male-ruled society rooted in patriarchal principles (Obeid, 2016) and from the condition of disability in an environment with multiple socio-cultural and architectural barriers. As advanced by the Palestinian Bureau of Statistics (PCBS), women are marginalised and excluded from the labour market. As a matter of fact, only 17% of them works against 69% of men. According to the *Needs Assessment “Violence exposure in Palestine: the most*

<sup>8</sup> The “We Work” project is aligned with other interventions from EducAid: “INCLUDE-Socio-economic empowerment of women with disabilities in Gaza Strip” (EU, 2015), “Empowerment of DPOs promoting WWDs rights in the West Bank” (EU, 2014), “We work. Socio-economic inclusion of women with disabilities in Gaza Strip” (RER, 2016).

*vulnerable groups at high risk*” (Cospe, EducAid & PWWSD, 2018), a study carried out in 2014 shows that more than a third of interviewed women declared that violence potentially occurs mostly in domestic and community environments. Moreover, the unceasing Israeli-Palestinian conflict contributed to creating such vulnerable conditions that violence levels worsened. The violence episodes rate indeed increased by 22% for married women during the conflict. Such percentage reached 30% for single women after the conflict (Müller and Tranchant, 2017). Palestinian authorities developed the *National Strategy for Combating Violence Against Women (2011-2019)* in an attempt to solve such issue.

Although the local normative framework still shows serious gaps in the protection of people with disabilities rights, the ratification of the CRPD (UN, 2006) by the Palestinian authorities is definitely a positive sign. The Convention adoption entails a commitment aimed at pursuing innovative political and cultural orientations, as reflected in the *The National Strategic Plan of the Disability Sector in the Occupied Palestinian Territories* (Birzeit University, 2012). Such orientations are mainly about the promotion of a disability model based on human rights and on the development of an effective strategy for social inclusion. The lack of employment opportunities is, unfortunately, the cause of social exclusion episodes, which, as a matter of fact, reinforce the dependence of women with disabilities on their families<sup>9</sup>. Infrastructure accessibility issues represent inclusion barriers which are to be added up to the cultural ones. Indeed, the widespread preconceived perception of Palestinian public opinion viewing women with disabilities as unsuitable to work is one of the cultural barriers preventing these from entering the labour market, as reflected in an interesting study with the title *Emancipatory Disability Research EDR*<sup>10</sup> (2014). Employment would enable an emancipatory process, through which restoring the self-esteem that has been hurt in many discriminating situations is possible. Such situations shed light on the lack of professional skills, which is brought about by the recurring and premature exclusion of women with disabilities from the educational system. The assessment carried out at the beginning of the project (Cospe, EducAid & PWWSD, 2018) stresses the need to develop services, such as help desks to foster the supply and demand of work for women and people with disabilities. It is a very strenuous challenge considering that the difficulties in finding

<sup>9</sup> Palestinian Authorities have recently adopted the following measures regarding disability: *The National Strategic Plan for the Disability Sector*, the *Inclusive Education Policy* included in the *Education Development Strategic Plan (EDSP) 2014-2019*, the *National Health Strategy 2014-2016*, and the *National Strategy for Employment (2014-2016)*.

<sup>10</sup> The project in which the study was carried out is: “Include, socio-economic empowerment of women with disabilities in Gaza Strip” funded by the European Commission.

employment are shared by the whole population of Gaza Strip. The ten-year long border closure and the relevant socio-political isolation of the area are the source of the gradual economic impoverishment of the population living mainly on international humanitarian aid support.

*Project results analysis based on the Quality of Life construct*

In the following paragraph a transversal analysis through the paradigm of Quality of Life and of the main project activities and results will be advanced. The gathered information has been processed according to interviews and focus groups taking place during the project and according to the following documents: the assessment study, the project proposal, the monitoring reports, the final evaluation, the products created through project activities<sup>11</sup>. The key constituents of the analysis model herein used are the domains (paragraph 2.3), which are inflected in the respective indicators<sup>12</sup> and descriptors<sup>13</sup>, as suggested in the chart below. Indicators and descriptors have been used as categories for the organisation and quality analysis of the key information in the context of life of the involved women. The overall objective of the project is “the promotion of women with disabilities inclusion in Gaza Strip, complying with The Convention on the Rights of Persons with Disabilities”, which has deliberately triggered socio-economic empowerment of women with disabilities, thanks to the support in entering the labour market provided to unemployed women with disabilities through various activities, among which the skills assessment. Moreover, it supported women with disabilities, leaders of small-sized enterprises, in improving their professional skills. Lastly, it raised awareness on women rights, especially on labour law, in local communities. The adopted methodological approach was based on empowerment through specific peer counselling interventions. Such approach

<sup>11</sup> The following studies were carried out during the project: *Pre-Assessment Report. Small Enterprises lead by Women with Disabilities* (SEC, 2017); *Assessment of micro-enterprises managed by women with disabilities in Gaza Strip* (ARCO-PIN, 2017); *End of Consultancy Report. Provision of coaching for SMEs Led by Women with Disabilities* (SEC, 2018). The presented paragraph was inspired by information provided by two EducAid collaborators involved in the project implementation: Francesca Manzoni (on February 2nd, 2019) and Francesca Annetti (on March 4, 2019).

<sup>12</sup> According to Shalock and Verdugo Alonso, indicators enable the implementation of domains, “portraying the single dimensions of Quality of Life, namely the specific conditions to be considered in each domain” (Giaconi, 2015, p.22).

<sup>13</sup> Descriptors contribute to inflect indicators in specific contexts of life, it is a range of “observable behaviours and situations which are significant to their pertinent context” (Giaconi, 2015, p.23).

has been considered key to the results achieved, as is deducible from the content of "Descriptors related to context" in the chart below.

Tab.1 - Project analysis chart based on Quality of Life

<b>QOL Domains</b>	<b>Indicators</b>	<b>Descriptors related to context</b>
Emotional well-being	(E.g. Satisfaction, self-concept, security, spirituality, happiness).	Women with disabilities participating in the project, especially those who carried out an internship, declare that their self-esteem levels have increased and they have been able to be confident in their skills.
Interpersonal relationships	(E.g. Family relationships, friendships, work and social relationships, intimacy).	Women with disabilities who carried out an internship state that they have gained social skills. Their role in the family has changed and has acquired more responsibilities.
Material well-being	(E.g. Assets, properties, financial situation, accommodation, security).	Women with disabilities who carried out paid educational internships and the entrepreneurs have been able to improve their economic conditions and those of their families.
Personal development	(E.g. Personal enrichment, abilities, social skills, fulfilment).	Women with disabilities participating in the coaching on empowerment have started to change their own self-perception. Women with disabilities have participated in specific coaching on job-hunting and working in private and no profit companies. Several women with disabilities carried out paid professional internships. A number of them have participated in advanced educational courses regarding social media, strengthening their communication skills. 93% of women with disabilities participating in help desk trainings have noticed an improvement in their skills. Other women have received technical assistance from local experts to strengthen their small-sized enterprises development.
Physical well-being	(Nutrition, personal hygiene, health, medical assistance, leisure time)	Not detected.
Self-determination	(E.g. Personal opinions and preferences, decisions, personal control).	Women with disabilities were able to access Help Desk services, which assisted them in making decisions in their educational and professional life. 77% of the Help Desk recipients participating in the evaluation process state that they have chosen to

		<p>continue studying after having consulted the Held Desk.</p> <p>Women with disabilities, who carried out an internship, state that they have gained higher levels of independence.</p> <p>Increase in skills of women with disabilities to independently make decisions in their small-sized enterprises without their family interfering.</p>
Social inclusion	(E.g. <i>Community inclusion and engagement, role, support, acceptance</i> ).	<p>Educational and internship activities have enabled social inclusion processes of the participating women with disabilities.</p> <p>57% of those participating in the evaluation state that they have not encountered barriers to access the HD.</p>
Rights	(E.g. <i>Rights awareness, protection, privacy, confidentiality, respect</i> ).	<p>Women with disabilities participating in peer counselling activities and coaching on the rights of people with disabilities and on CRPD gained fundamental knowledge for their rights awareness.</p>

Source: adapted from Shalock and Verdugo Alonso, 2006, in Giaconi, 2015

At first glance, the chart sheds light on the interconnection between the diverse domains. Indeed the abundance of descriptors simultaneously relating to multiple areas underlines the multi-dimensional logic behind the QOL model. Such a model assists in looking at the lives of people with disabilities through a global and ecological lens able to identify flaws and potential not only of the individuals involved, but also of their contexts of life. The observations herein presented aim at highlighting the above mentioned level of interconnection.

The professional experience has been tremendously important for the personal development of the women involved, especially in connection with the *self-determination domain*. Moreover, it contributed to combat a discriminatory culture against women with disabilities based on stereotypical social representations. The examined results show indeed that both women having started their small-sized enterprises, thanks to the project technical assistance, and those having carried out a paid professional internship state that being hired in their new professional role contributed to gradually change the image their relatives had of them. More specifically, women with disabilities carrying out internships had the opportunity not only to financially help their families (*material well-being domain*), but also to access a new social context. Processes of empowerment are, thus, triggered by the latter through the promotion of social inclusion processes opening to new professional and social relationships (*social inclusion and interpersonal relationships domain*). Such result is particularly relevant in Gaza Strip, where the family context is



sometimes the main social space of women with disabilities. It is the space where they shape the first representation of themselves, co-build the motivational drive to face social inclusion challenges outside of it and establish interpersonal relationships according to their personal development. The process of emancipation from the family can be particularly difficult for women with disabilities due to different reasons, among which gender. As argued by Emilia Napolitano indeed “*a woman with disability struggles to be acknowledged by their relatives as a woman. The family very often hardly accepts that their daughter could spread her wings and “fly away”, yet, it promptly overprotects her from situations considered dangerous for her safety*” (Napolitano, 2003, p. 33). In the specific case of women with disabilities leading small-sized enterprises, the ability to take decisions by gaining a higher level of independence contributed to gradually reduce the dependence from their family allowing the exercise of the self-determination right (*self-determination domain*) in the perspective of empowerment. Such right is rooted on the real achievement of freedom of choice and freedom to build one’s own life project. Self-determined behaviour shows indeed how critical is the role played by the opportunity to choose, “as a fundamental condition for quality of life, or as Sen would say, for the *well being*” (Cottini, 2016, p.15).

The internship experience was often the first encounter for women with disabilities with the world of employment and vice versa. An encounter which was key to question the widespread stereotypes about “working women with disabilities”, as the monitoring activity data shows. The development of such awareness was observable especially in the context where the internship was integrated by a coaching activity on the rights of people with disabilities. Such activities were designed for disabled people and for the various targets of population (students, entrepreneurs, civil society representatives) according to the *twin-track approach*<sup>14</sup> adopted by the Italian Cooperation Guidelines (MAECI & AICS, 2018) to promote disability as a topic of transversal responsibility and interest and not exclusively of the individuals concerned. The professional experience has generally contributed to raise the levels of the participants' self-esteem and personal motivation to overcome the barriers to professional integration (*domain of emotional well-being*). Thanks to the empowerment process triggered by the methodological approach of the project (paragraph 2.2), the women involved have gradually become aware of being able to claim the rights of both women and

<sup>14</sup> “The twin-track approach suggests the increase of efforts, on one hand, to foster mainstreaming disability policies through cooperation initiatives, on the other hand, to implement initiatives explicitly designed for people with disabilities taking their specific needs into account” (MAECI & AICS, 2018 p.19).

people with disabilities (*personal development domain*). They have realised that they were among the main “activists” in the process of deconstruction of social stigmas and stereotypes concerning people with disabilities and their supposed and<sup>15</sup>generalised tendency to victimhood.

As far as the analysed project is concerned, the engagement of Italian advisers, men and women with disabilities,<sup>16</sup> in leading peer-counselling activities has been a very significant proof in favour of the process of empowerment. Such proof triggered a genuine hope of being able to gain new skills, to make changes and face challenges in the recipients, according to an emancipation process based on trust.

### **Final observations and perspectives**

The hereby presented case-study refers to a context of extreme complexity and it is, therefore, particularly demanding. It is problematic and, at the same time, inspiring to identify successful points and potentials for a hypothetical “transferrable” intervention to different situations. The mainly observed issue concerns the context itself, which, due to its socio-political configuration, places a series of obstacles to development programs due to the continuous conflicts and, therefore, to the humanitarian emergency. A second obstacle is the target group composition: the women involved in the project are affected by a physical disability and have received a medium-high education. These two conditions generally guarantee more opportunities to find employment compared to those affected by cognitive disabilities and coming from extremely underprivileged cultural contexts. The way such a successful intervention as the proposed one could be adapted to a more heterogeneous target group could be an interesting reflection.

As far as the strengths and potentials are concerned, the universal nature of some activities which, despite being designed for women with disabilities, have grasped the needs of a wider portion of population with and without disabilities, is to be appraised. The Help Desk (HD) is a fitting example. Not only women with disabilities, but also women in general have opted for its assistance in the professional field, proving that acknowledging people with disabilities rights extends to respecting the rights of all. The Help Desk, which was placed in a space of great public visibility (the Chamber of Commerce), raised special interest, but also some doubts about its purpose: an employment placement

<sup>15</sup>

<sup>16</sup> The advisers leading the educational activities are part of the Italian Network for Disability and Development (RIDS - Rete Italiana Disabilità e Sviluppo).

service for women with disabilities, as if unemployment did not impact the population as a whole. Not wishing to deny the latter, the Help Desk takes on one of the main project's challenges: raising awareness on the need of the existing opportunities to comply with *skills* parameters according to employment offer trends, though taking underprivileged groups into consideration.

Starting from the case herein analysed, the *skills perspective* is extremely suitable to combat a welfare culture which should support self-determination of people with disabilities, but, as a matter of fact, contributes to make them passive and not owners of their life project. The thread of the article's theoretical and practical observations inevitably triggers a reflection on the quality of social planning process and, more extensively, welfare. What kind of approach should be adopted to develop an inclusive society? It is a question which would require a very comprehensive answer, the following lines are an attempt to advance only some insights for further reflection.

First of all, the idea of development behind an inclusive society lays its foundations on differences and not "despite" them, thus avoiding a model inspired by homogenisation and obsessed by the myth of "normality" (Focault, 1999). The achievable perspective can not rest on welfare principles but, on the contrary, should rest on solutions, jointly established by people with disabilities, protecting their dignity, defending their rights and extending the responsibility of universal rights claim to the whole population. Such perspective aims at relinquishing a social protection-based welfare and adopts the social inclusion paradigm promoting the empowerment of people with disabilities (Griffo, 2018). This kind of direction implies an intervention not only in the field of social and health care but also of employment, education, environment through an *intersectional approach* (paragraph 2.1) able to include numerous individual and social variables related to disability, as well as gender. The planning and social intervention perspective herein advanced is of a participatory and inter-sectoral nature and is able to recognise the various roles played by stakeholders in building people with disabilities life projects, especially women's. As already mentioned, family is certainly a pivotal stakeholder, which should be supported and empowered for it not to risk being excessively protective, if not oppressive, particularly towards women.

Lastly, the independence perspective of women with disabilities cannot be conceived without a journey of social and professional inclusion. Such journey requires a strong awareness of equal opportunities rights in the professional field, which, on one hand, implies the empowerment process of women themselves and, on the other hand, the ability of enterprises, public and private services to question social stereotypical representations and to open the world of employment to innovative and inclusive experiences. A consciousness and

capacity building journey, involving Public Education, can enable such awareness leading to professional experiences including women with disabilities, who have so far been underprivileged compared to men. The internship experience of the case-study is another fitting example, as it managed to trigger changes of social representations and relationships in professional or family contexts, being an important step towards women with disabilities empowerment through processes of social and professional inclusion.

## References

- Adams R., Reiss B., Serlin D. (2015). *Keywords for Disabilities Studies*. New York: New York University Press.
- AICS, MAECI (2018). *Linee guida per la disabilità e l'inclusione sociale negli interventi di cooperazione internazionale*. Roma.
- Barbuto R. (2006). Genere e disabilità da una prospettiva etica. In Galati M. & Barbuto R., *Donne, disabilità e salute. Questioni etiche, strategie e strumenti di tutela nelle politiche per la salute e le pari opportunità*. Lamezia Terme: Comunità Edizioni, pp.17-34.
- Barbuto R. (2018). L'empowerment per l'inclusione delle persone con disabilità. In Griffo G. (a cura di), *Il nuovo welfare coerente con i principi della CRPD*. Lamezia Terme: Comunità Edizioni, pp.45-74.
- Bernardini M.G. (2018). Corpi Muti. Per una critica alla prevalente irrepresentabilità del soggetto-donna disabile nel pensiero femminista. In D'Errico L. & Straniero A. M., *Il visibile e l'invisibile. Studi sull'esponibilità dei corpi femminili*. Roma: Aracne Editrice, pp. 11-26.
- Biggeri M., Ferrarini A. & Mauro V. (2018). *Analisi del benessere e della povertà multidimensionale nello sviluppo umano sostenibile*. Pisa: Pacini Editore.
- Blanck P., & Martinis J. G., (2015). The right to make choices: The National Resource Center for supported decision-making. In *Inclusion*, 3, pp. 24-33.
- Braddock D. & Parish S. (2001). An Institutional History of Disability. In Albrecht G. L., K., Seelman K.D. & Bury M., *Handbook of Disability Studies*. Sage Publications, pp.11-68.
- Canevaro A., Goussot A. (2000). *La difficile storia degli handicappati in Italia*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Crespi I. (2006). *Sesso, genere, identità: il contributo dei gender studies*. Milano: FrancoAngeli.
- Davaki K., Marzo C., Narminio E & Arvanitidou N. (2013). *Discrimination generated by the Intersection of Gender and Disability*. Brussels: European Parliament.
- De Laurentis T. (1986). *Feminist studies/Critical studies*. Indiana: Indiana University Press.

- Del Bianco N. (2018). L'autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive: principi e procedure di valutazione. In Giaconi C. & Del Bianco N., *Inclusione 3.0*. Milano: FrancoAngeli, pp.113-137.
- EIGE (2016). *Poverty, gender and intersecting inequalities in the EU, Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Foucault M. (1999). *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*. Milano: Feltrinelli (Terza ed., 2017).
- Galati M., Barbuto R., Coppedè N., Meduri M., Napolitano E. (2003). *Una possibile autonomia: itinerari di donne con disabilità tra empowerment e advocacy*. Catanzaro: Rubbettino Editore.
- Garland-Thomson R. (2002). Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. *NWSA Journal*, 14: 1-32.
- Garland-Thomson R. (2005). Feminist Disability Studies. *Signs Journal*, 30(2): 1557-1587. Doi: 10.1086/423352.
- Garland-Thomson R. (2011). Misfits: A Feminist Materialist Disability Concepts. *Hypatia Journal*, 26(3): 591-609. Doi: 10.1111/j.1527-2001.2011.01206.x.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Griffo G. (ed.) (2018). *Il nuovo welfare coerente con i principi della CRPD. L'empowerment e l'inclusione delle persone con disabilità*. Lamezia Terme: Comunità Edizioni.
- Hall K.Q. (ed.) (2014). *Feminist Disabilities Studies*. Indiana: Indiana University Press.
- Jones J. L., Shogren K. A., Grandfield E. M., Vierling K. L., Gallus K. L., Shaw L. A., (2018). Examining Predictors of Self-Determination in Adults with 50 Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(5): 601-614.
- Lancioni S. (2017). Prefazione all'edizione italiana. In European Disability Forum (2011), *Secondo Manifesto sui Diritti delle Donne e delle Ragazze con Disabilità nell'Unione Europea*. Pisa: Informare un'h.
- Lykke N. (2010). *Feminist studies. A Guide to Intersectional Theory, Methodology and writing*. New York: Routledge.
- Malaguti E. (2011). Donne e uomini con disabilità. Studi di genere, disability studies e nuovi intrecci. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1). DOI: 10.6092/issn.1970-2221/2238.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Morris J. (1989). *Pride against Prejudice. A Personal Politics of Disability*. London: The Women's press.
- Müller C. & Tranchant J-P. (2017). *Tackling violence against women and girls in Gaza*. Disponibile in: <http://pubs.iied.org/pdfs/10839IIED.pdf>.
- Mura A. & Tatulli I. (2017). Emancipazione e voci femminili. Il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of special Education and Inclusion*, 5(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2328>.

- Napolitano E. (2003). Famiglia, relazioni e percorsi di empowerment. In Galati M., Barbuto R., Coppedè N., Meduri M., Napolitano E. *Una possibile autonomia. Itinerari di donne con disabilità tra empowerment e advocacy*. Catanzaro: Rubbettino Editore.
- Neely-Barnes S., Marcenko M. & Weber L. (2008). Does Choice Influence Quality of Life for People With Mild Intellectual Disabilities?. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(1): 12-26.
- Niemiec R. M., Shogren K. A. & Wehmeyer M. L., (2017). Character Strengths and Intellectual and Developmental Disability: A Strengths-Based Approach from Positive Psychology. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(1): 13-25.
- Nussbaum M.C. (2006). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità appartenenza di specie*. Bologna: il Mulino.
- Oliver M. (1990). *Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Oliver M. (1996). *Understanding disability. From theory to practice*. New York-Basingstoke: Macmillan.
- RIDS (ed.) (2015). *Disabilità & Sviluppo. Come includere le persone con disabilità nella cooperazione allo sviluppo*. Rimini: GuaraldiLab.
- Rodó-de-Zarate M. (2019). Intersectionality. In *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Urban and Regional Studies*. Doi: 10.1002/9781118568446.eurs0164.
- Schalock R.L. & Verdugo Alonso M.A. (2002). *Handbook of quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Shaw L.R., Chan F., McMahon B.T. (2011). Intersectionality and disability Harassment: The Interactive Effects of Disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 55(2): 82-91. Doi: 10.1177/0034355211431167.
- Shields S.A. (2008). Gender: An Intersectionality Perspective. *Sex Roles Journal*, 59(5-6): 301-311. Doi: 10.1007/s11199-008-9501-8.
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen A. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: il Mulino.
- Taddei A. (2017). *Contro la violenza di genere: tra formazione ed intervento. Riflessioni da una ricerca nella repubblica di San Marino*. Milano: FrancoAngeli, pp. 21-36.
- Trani J-F., Bakhshi P., Bellanca N., Biggeri M., Marchetta F. (2011). Disabilities through the Capability Approach lens: Implications for public policies. *ALTER, European Journal of Disability research*, 5, 143-157.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disability*. UN, New York.
- United Nations (2018). *Realization of Sustainable Development Goals by, for and with persons with disability. United Nations 2018 flagship report on disability and development*. New York: ONU.
- Watson N., Roulstone A., Thomas C. (2012). *Handbook of Disabilities Studies*. New York: Routledge.
- Wendell S. (1989). Towards a Feminist Theory of Disability. *Hipatyá*, IV(2).

## **Educare alla legalità per prevenire la devianza**

### **Educating to legality to prevent deviance**

*Grazia Romanazzi\**

#### **Abstract**

Starting from youngsters' statements of "little trust" in the main established institutions (including government, politics, police, healthcare, Church, education and family), the author delves into the motivations and effects of the widespread mistrust of the new generations towards the adult society. The reasons seem to include the ethical-moral disorientation and the value void characterizing youth nowadays. Young individuals need certainties, rules and limits allowing them to orientate and regulate themselves in an increasingly fast world, with frontiers that are no longer insuperable. The adults have abdicated from their educational responsibilities, in favor of an elusive friend figure (i.e., the parent-friend, the teacher-friend) that has nothing to do with the healthy and physiological asymmetry allowing the child/adolescent to differentiate him/herself from the adult in order to grow up. Deviance, therefore, defined as having a harmful, offensive and abusive conduct, and leading, in the worst case scenario, to delinquency, becomes an expression of discomfort that does not find alternatives for communication. Considered such an emergency, the author offers methodological recommendations and practical tools, such as orientation, counseling, writing cure, in order to promote prevention, favoring education paths to legality, to spread authentic values, sense of justice, responsibility towards others, desire to collaboration and sharing, aiming to a more human and democratic society.

**Keywords:** legality, deviance, distrust, education, family

#### **Sfiducia nelle istituzioni e rischio devianza: esposizione o propensione?**

Numerose ricerche, specie di matrice sociologica, vengono condotte ogni anno, a livello locale, nazionale e internazionale, al fine di rilevare credenze, atteggiamenti e comportamenti giovanili rispetto agli attuali processi sociali, culturali, educativi e formativi. Pur nella profonda diversità epistemologica,

\* Dottore di ricerca in "Dinamiche formative ed educazione alla politica" (ciclo XXII), Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". Cultore della materia in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Macerata.

euristica e metodologica, i dati emergenti dalle diverse rilevazioni sono per lo più sovrapponibili o equiparabili. Tuttavia, la principale fonte presa in esame in questa sede è il *Rapporto Giovani*, realizzato fin dal 1983 dall'Istituto IARD, inizialmente con cadenza quadriennale e, a partire dal 2012, curato e rinnovato annualmente dall'Istituto Giuseppe Toniolo. Tale indagine si accredita per rigore scientifico e varietà degli ambiti di ricerca, in un'ottica di integrazione delle diverse scienze sociali.

A tal proposito, tra i giovani che hanno dichiarato di avere *poca fiducia* nelle istituzioni (organizzazioni dello Stato, politica, forze dell'ordine, sanità, religione, scuola, famiglia, ecc.) è stata riscontrata una elevata incidenza di forme di vandalismo, come il danneggiamento dei beni pubblici, presumibilmente quale conseguenza della loro scarsa educazione civica che, corroborata dal trionfo dell'interesse privato su qualsiasi altro valore sociale, sembra legittimare, o quantomeno tollerare, atti che ledono i beni collettivi (cfr. Buzzi, Cavalli e De Lillo, 2007). Il vandalismo è solo una delle più comuni forme di devianza che sembrano essere correlate alla delegittimazione e al discredito delle istituzioni, quindi della società adulta, presso le giovani generazioni.

Un'altra forma di devianza pervasivamente diffusa, soprattutto nella scuola, luogo in cui gli studenti trascorrono la maggior parte del loro tempo e in cui la con-vivenza con gli altri non è frutto di una libera scelta, ma è dettata dal caso o da fattori indipendenti dalla volontà personale (quali l'età anagrafica, l'appartenenza ad un determinato quartiere o la scelta di uno specifico indirizzo di studi), è il bullismo: un comportamento aggressivo, ripetuto e perpetrato da uno o più ragazzi, che intenzionalmente e deliberatamente agiscono, per via diretta, sia fisica che verbale (picchiare, spintonare, appropriarsi degli oggetti altrui, minacciare, offendere, scimmiettare, ecc.), o per via indiretta, a livello emotivo e psicologico (attraverso la diffusione di pettegolezzi e calunnie) (cfr. Caramia, 2018, p. 169), atti di prevaricazione nei confronti di una vittima designata, che, trovandosi in una posizione di inferiorità, è incapace o impossibilitata a difendersi, pertanto subisce passivamente le offese arrecatele (cfr. Ricci, 2010). La letteratura pedagogica, psicologica, sociologica, ecc. è fiorente in materia di bullismo e, più recentemente, di cyberbullismo, ovvero di una forma di sopraffazione che trova altre vie di espressione e diffusione capillare attraverso i nuovi media, le tecnologie di comunicazione, i social network, utilizzati in maniera spasmodica da preadolescenti e adolescenti dei giorni nostri, cresciuti in un clima di spettacolarizzazione della realtà, delle dinamiche intra-familiari, persino del dolore, pertanto convinti di un rapporto di proporzionalità diretta tra il valore personale e l'abilità a captare le luci della ribalta e ottenere popolarità, ad ogni costo. In un tale contesto di disgregazione del confine tra la sfera pubblica e quella privata, i giovani si sono persuasi dell'utilità sociale e personale di mettere in piazza la propria vita per rendersi visibili, per essere qualcuno



(cfr. Tirocchi, 2007). Parimenti, dileggiare, screditare, vessare pubblicamente “il prescelto” accelera e facilita il risultato ricercato, ovvero l’isolamento e l’esclusione sociale della vittima. Le conseguenze, soprattutto psicologiche, di una tale umiliazione possono essere devastanti e talvolta insopportabili per chi la subisce, tanto che non di rado sono stati riscontrati casi di suicidio tra gli adolescenti, riconducibili alle suddette motivazioni.

Ancora, la cronaca ci restituisce spesso ulteriori casi e forme di devianza, ravvisabili già, seppur ad uno stato embrionale, nella diffusa e manifesta ineducazione e nel turpiloquio utilizzato fin da piccoli da ragazzi che non conoscono e riconoscono più alcuna forma di rispetto per se stessi, per i propri amici, per le persone di età più avanzata, per la propria e altrui femminilità, per la pubblica autorità o per chi lavora, per proseguire ed evolversi nel tabagismo precoce, nell’uso di sostanze alcoliche e/o psicotrope, nella promiscuità sessuale, nella vendita di prestazioni sessuali in cambio di ricariche telefoniche o altri beni di consumo, per sfociare, infine, in veri e propri atti delinquenti, imputabili e, pertanto, perseguibili penalmente a partire dai quattordici anni di età.

I comportamenti devianti possono essere distinti e interpretati in relazione alla dimensione relazionale pubblica o privata: la prima include tutti quei comportamenti, come la guida in stato di ubriachezza, gettare rifiuti per strada, l’evasione fiscale o l’assenteismo reiterato e immotivato dal lavoro, i cui effetti si ripercuotono sulla collettività e che, pertanto, vengono definiti, in termini normativi, con il concetto di senso civico, nell’accezione di capacità di mediare tra interesse personale e interesse collettivo, in un contesto comune, retto da obblighi da rispettare. Di contro, condotte quali il suicidio, l’eutanasia, l’aborto, l’omosessualità, l’aver rapporti sessuali non protetti o a pagamento, il consumo di droghe e alcol, il ricorso alla violenza, attengono alla sfera relazionale privata, ovvero a scelte individuali, o operate nell’ambito di piccoli gruppi, ma non per questo del tutto prive di conseguenze pubbliche e ricadute sociali.

In ogni caso, ciò che emerge lapalissianamente sono la volontà e la valenza comunicative di ogni atto o atteggiamento deviante. Come sottolineano Gaetano De Leo e David Matza, voci autorevoli e influenti nell’ambito degli studi e delle ricerche sulla devianza minorile, quest’ultima si configura come un’azione comunicativa attraverso cui il soggetto che l’agisce, attivamente e intenzionalmente, rivolge dei messaggi di opposizione, contestazione o rifiuto nei confronti del sistema giuridico, normativo e valoriale di riferimento. È importante, dunque, comprendere cosa il deviante voglia comunicare, a chi è rivolto il suo messaggio e quale valore simbolico egli attribuisca alla sua condotta (Cfr. De Leo, 1990; De Leo, 2002; Matza, 1976); in tal modo egli si affranca dalla sua condizione di oggetto d’indagine scientifica per divenire soggetto attivo e protagonista di un contesto comunicativo di tipo interattivo e

intenzionale. In questo passaggio fondamentale si focalizza e contestualizza il *proprium pedagogico* in materia di devianza, che consente di pensare e operare in termini di interventi educativi calibrati sulle categorie del cambiamento, della progettualità e della promozione del soggetto.

Etimologicamente, *de-viare* significa allontanarsi dalla via, intraprendere un percorso diverso rispetto a quello indicato e comportarsi in modo difforme da quanto previsto: fin qui, dunque, la devianza sarebbe parte fondamentale del normale processo di crescita e affermazione dell'individuo, che lascia la "via dei genitori" e si differenzia dalla loro personalità, per formare la propria. Quando, invece, la devianza si manifesta come «patologia del comportamento caratterizzata da atteggiamenti inefficienti ed impropri, che si discostano più o meno notevolmente dalle aspettative e dalle norme che regolano la vita associata e dai codici culturali di un determinato ambiente» (Corsi, 2014, colonna 3718), è doveroso interrogarsi sulle motivazioni o pre-condizioni che portano il minore a deviare.

Oggi, infatti, per prevenire le condotte devianti o, nel peggiore dei casi, criminali, non è più sufficiente individuare i classici indicatori di disagio giovanile, quali la marginalità sociale, il basso status socio-economico della famiglia d'origine o il livello di scolarizzazione, che pure restano fattori di rischio non trascurabili. Specie in base alle indagini di matrice sociologica, che tendono ad interpretare la devianza alla stregua di una forma di rivalsa o riscatto, consapevolmente messa in atto dal soggetto dell'azione, rispetto alla propria condizione di marginalità urbana che, aprioristicamente, lo esclude o lo limita nell'accesso e nella fruibilità delle risorse sociali; basti pensare alle periferie delle grandi città, spesso territori di confine, abbandonati a se stessi, poco e mal collegati con il centro città, con scuole che finiscono col diventare veri e propri ghetti, opifici di micro-criminalità.

Oggi si sente spesso parlare di "malessere del benessere", di "teppismo per noia", quindi la devianza non è più legata esclusivamente ad un contesto di provenienza deprivato, ma si qualifica come comportamento appreso, soprattutto quando prende piede all'interno del gruppo amicale e si carica, così, di ulteriori significati simbolici: basti pensare al senso goliardico che, specie per i maschi, hanno i gesti di 'sfregio' verso l'esterno o di sfida alle regole degli adulti, per esempio non pagare il biglietto sui mezzi di trasporto pubblico, scrivere sui muri, danneggiare giardini, semafori, segnaletica stradale, ecc. Dimostrarsi forti, coraggiosi, spregiudicati, sprezzanti del pericolo, assume una valenza positiva nel gruppo dei pari, una sorta di iniziazione che consente di acquisire credibilità e considerazione da parte degli amici.

*«In questi ultimi anni è mutata la tipologia dei bisogni da soddisfare per un'azione di inclusione sociale: accanto a quelli di tipo economico-materiale, e a quelli di tipo*

*istituzionale (che riguardano l'accesso ad una serie di servizi sociali), vanno annoverati quelli relazionali, i cosiddetti bisogni immateriali il cui bene di riferimento è il rapporto umano» (D'Arcangeli e Nanni, 2007, p. 190).*

All'insorgere di nuovi bisogni non corrisponde, invero, l'ingenerarsi di risposte adeguate e adempienti. Tutto il contrario: assistiamo, oggi, ad un pericoloso e sterile ripiegamento su se stessi, alla chiusura solipsistica entro le pareti domestiche che ci condannano, troppo spesso, ad ulteriore solitudine, connotate come sono da assenze più che da presenze significative, da sterilità affettiva, analfabetismo emozionale, vuoti valoriali che spingono gli adolescenti nel baratro dell'anomia, del disinteresse, della disaffezione e dell'indifferenza verso tutto, dell'invisibilità agli occhi del mondo, o quantomeno del loro piccolo mondo, quello che alla loro età è davvero importante in fin dei conti. Ci troviamo dinanzi ad adolescenti in crisi, in profonda crisi, perché, nonostante ne abbiano bisogno e desiderio impellenti, non trovano nessuno a guidarli, a sorreggerli, ad accompagnarli nella faticosa impresa di crescere. Gli adulti hanno rinunciato alle proprie responsabilità e funzioni genitoriali, in favore di un'eterna adolescenza, che promette una vita di feste e fasti e che cagiona, invece, esiti nient'altro che nefasti.

Ricalcando le orme di Winnicott, secondo cui «alla radice della tendenza antisociale c'è sempre una deprivazione» (1994, p. 116), Michele Corsi rinviene nel nesso causale tra crisi dell'adulità e relativa crisi dell'adolescenza le ragioni di un'ansia patologica, generativa di «comportamenti fortemente nocivi, pericolosi, distruttivi, drammatici» (Corsi e Stramaglia, 2009, p. 62), potenzialmente devianti se non finanche delinquenti; Massimiliano Stramaglia approfondisce e puntualizza ulteriormente l'accezione di devianza quale «esito infelice di modelli familiari e sociali dominati dall'onnipotenza e della cultura dell'illegalità e dell'antisocialità, (...), corroborati da un'educazione paterna "insufficientemente buona"<sup>1</sup> e da "una violenta ricerca di tenerezza che spinge paradossalmente all'aggressione, alla devianza, alla delinquenza» (Stramaglia, 2009, p. 268). Anche David B. Lynn rintraccia nel rapporto di causa-effetto tra l'inadeguato sviluppo morale del figlio e la deprivazione o il disagio affettivo esperito nella relazione con il padre, le motivazioni profonde di possibili tendenze all'aggressività e all'antisocialità (cfr. Lynn, 1992). Il recupero della centralità del ruolo del padre, quale presenza educativa significativa, e, nello specifico, della tenerezza paterna, intesa come fermezza educativa, forza, perseveranza, basamento morale, è fondamentale per testimoniare e diffondere

<sup>1</sup> L'espressione è di D. W. Winnicott (1986), *Il bambino deprivato*, ed è originariamente riferita alle cure parentali materne; tuttavia, M. Stramaglia intende estendere il carattere di "validità sufficiente" anche alla *parentalità paterna*.

responsabilità sociale e maturità, caratteri irrinunciabili e inequivocabili di democrazia, nonché strumenti di prevenzione di comportamenti illegali e devianti.

Nel passaggio dalla normalità al disagio, alla devianza, fino ad arrivare alla delinquenza, delineato dalla giudice minorile Melita Cavallo<sup>2</sup>, la devianza diviene una strategia comunicativa, con funzione prevalentemente espressiva del messaggio veicolato dall'azione deviante e rivolto al contesto relazionale, in cui il comportamento viene agito e sottoposto al controllo sociale. Sono rari i casi in cui le manifestazioni di devianza giovanile raggiungono livelli di gravità allarmanti; il più delle volte si tratta di trasgressioni alle norme, giuridiche o morali, della società adulta, dettate dalla necessità-volontà di sentirsi parte di un gruppo e, di conseguenza, di adottarne i valori e gli atteggiamenti. Il rischio si fa preponderante quando il ragazzo sente di *non avere nulla in cui credere*, perché gli viene trasmesso un sistema di valori debole o poco condiviso. Altre volte si trasgredisce per *provare almeno una volta* oppure *per gioco*.

I dati più allarmanti, tuttavia, sono quelli relativi al diffuso consumo di alcol e droghe leggere, nonché delle droghe sintetiche di nuova generazione, quali l'ecstasy e le micidiali combinazioni di amfetamine e acidi, di cui giovani e giovanissimi spesso ignorano gli effetti di dipendenza e le lesioni, anche permanenti, ai danni dell'organismo. Il consumo di droghe appare appannaggio più dei ragazzi provenienti dai ceti abbienti, mentre l'alcol taglia trasversalmente tutte le classi sociali (cfr. Barone, 2001); in ogni caso, il fenomeno dell'*addiction* assolve a funzioni di inclusione sociale e di espressione del disagio e del malessere: droga e alcol divengono occasioni di evasione da una realtà insoddisfacente, incentivo a superare alcuni problemi caratteriali e relazionali, quali la timidezza o l'insicurezza; non in ultimo, si profila la funzione "ricreativa" dell'uso di sostanze alcoliche e psicotrope, grazie alle quali si cerca lo star bene, in empatia e in compagnia degli amici, con cui si passa, magari,

<sup>2</sup> L'*area della normalità* è definita da ragazzi che adottano comportamenti socialmente accettabili; l'*area del disagio* (I tappa) è abitata da ragazzi portatori di un malessere diffuso, che si esprime con difficoltà di socializzazione, isolamento, difficoltà nei processi di apprendimento; l'*area della devianza* (II tappa) accorpa tutti quei ragazzi che assumono condotte che, pur allontanandosi dalla norma sociale, non configurano ancora reato, come l'abbandono scolastico, la violenza diffusa, la frequentazione di gruppi dalla condotta irregolare; l'*area della delinquenza* (III tappa) raccoglie, infine, i ragazzi i cui comportamenti violano una norma del codice penale. Vi sono delle misure di protezione che fungono da barriera nel passaggio dalla normalità al disagio, che vengono rivolte a tutti i giovani indistintamente e fanno parte della cosiddetta *prevenzione primaria*; agli adolescenti considerati "a rischio" viene, invece, rivolta la *prevenzione secondaria*, per osteggiare il passaggio dal disagio alla devianza; la *prevenzione terziaria*, in ultima analisi, è destinata ai ragazzi già immessi nel circuito penale, al fine di evitare la recidiva (Cfr. Cavallo, 2002, p. 11).

un'intera notte in discoteca, in uno stato di ebbrezza e di euforia, senza avvertire alcun sintomo di stanchezza fisica.

Considerate la dimensione illecita del fenomeno e la reticenza a dichiarare i comportamenti devianti in genere, le indagini in merito, spesso, sono state calibrate per rilevare la prossimità, quindi l'esposizione dei giovani al mondo della devianza e la propensione alla stessa: la prima è ravvisabile nell'aver mai sentito o visto fare determinate azioni da qualcuno che si conosce, mentre la seconda è rintracciabile nell'ammettere la possibilità di compierle in via ipotetica ("le potrebbe capitare di...?"). In entrambi i casi le condotte devianti sono state indagate per via indiretta; è da tener presente, peraltro, che nella rilevazione dell'esposizione c'è stato un minor coinvolgimento diretto dell'intervistato, che potrebbe far presumere una maggiore sincerità nelle risposte. I dati emersi sono, tuttavia, più o meno sovrapponibili, pur nel riscontro di una propensione a compiere azioni trasgressive puntualmente inferiore all'esposizione ad esse: possiamo concludere, quindi, che non tutti coloro che vivono una condizione di prossimità alla devianza sono poi disposti a passare al piano dell'azione e a mettere in atto comportamenti violatori. Si pensi che circa tre ragazzi su quattro conoscono o hanno conosciuto persone che consumano hashish e marijuana, la maggior parte di essi se li sono visti offrire almeno una volta e hanno avvertito il desiderio e la curiosità di provarli, eppure non è detto che tutti l'abbiano fatto realmente (cfr. Barone, 2001, p. 162).

### **Prevenire la devianza e diffondere la legalità. Suggerimenti metodologici e strumenti operativi**

Nel processo di costruzione dell'identità, un sistema di valori in grado di orientare l'azione giovanile è anche una forma di prevenzione del rischio di devianza e una precondizione alla convivenza civile, solidale e democratica, pertanto all'interiorizzazione di un autentico senso di cittadinanza, nel quale confluiscono tutte le diverse appartenenze sociali della persona: famiglia, etnia, religione, partito, ecc. Un forte e intimo senso di legalità pone una pietra miliare nel percorso che orienta le nuove generazioni al miglioramento della collettività piuttosto che al puro interesse individuale.

Prevenire i comportamenti devianti e diffondere atteggiamenti di legalità si può.

Occorre, a tal fine, partire o ri-partire dal recupero di un'*autorità democratica*, esercitata con coscienza di sé, intenzionalità educativa e responsabilità etica sia in famiglia che a scuola: genitori e insegnanti possono ricominciare a collaborare in un clima di reciprocità dialogante e circolarità virtuosa.

Gli insegnanti, con un'osservazione costante e puntuale, possono monitorare le dinamiche interne al contesto-classe, pronti a cogliere, oltre al clima di superficie, anche quello che è ormai noto come *curricolo occulto*, ovvero l'idea di scuola e il significato attribuito alla vita scolastica da individui e gruppi in relazione e interazione tra loro: «il *team* di insegnanti, il gruppo classe, il gruppo dei genitori, gli insegnanti e gli alunni, gli insegnanti e il dirigente, gli insegnanti e le famiglie, il dirigente e le famiglie» (Rossini, 2018, p. 21), in modo da «prevenire lo stratificarsi di *stigmatizzazioni che si autoadempiano* interne al gruppo-classe, quali, ad esempio, la femminilizzazione dell'*educando educato* e additato come “omosessuale” – (...) – o l'eterismo dell'*educanda creativa ed esuberante* additata quale “facile”» (Stramaglia, 2009, pp. 272-273). La vita nel gruppo-classe dovrebbe di per sé costituire un'esperienza di appartenenza sociale strutturata e offrire la possibilità di esercitare una cittadinanza *agita* attraverso l'educazione ai diritti umani, che aiuti tutti gli studenti, anche i più deboli e vulnerabili, ad acquisire conoscenze e competenze che li mettano in condizione di affrontare le continue sfide della società globalizzata; per dirla con Morin, l'educazione ai diritti umani può strutturarsi quale processo di crescita individuale e collettiva, per una “rigenerazione democratica” che presuppone un nuovo slancio vitale del senso civico, della solidarietà e della responsabilità, ovvero dell'antropoietica: «la scuola, soprattutto, dovrebbe rappresentare il luogo di apprendimento del dibattito argomentato, delle regole necessarie alla discussione, della presa di coscienza delle necessità e delle procedure di comprensione dell'altrui pensiero, dell'ascolto e del rispetto delle voci minoritarie e devianti» (Morin, 2001, p. 119). Una vera e propria sfida educativa e pedagogica, dunque, per la scuola, la cui *mission* è quella di educare attraverso la cultura, ovvero non già attraverso un insieme di conoscenze nozionistiche, ma promuovendo conoscenze e abilità delle diverse discipline in vista dell'acquisizione di quelle competenze personali che consentano di interiorizzare e fare proprio quel bagaglio culturale. Ogni disciplina non è fine a se stessa, ma ha una funzione strumentale; l'attività didattica, pertanto, va progettata e finalizzata non all'assimilazione contenutistica delle discipline, ma in qualità di sostegno e accompagnamento alla crescita dell'educando, attraverso il contributo specifico che ogni disciplina può offrire (cfr. Porcarelli, 2009). Tale sfida investe in prima battuta la formazione degli insegnanti, che dovrebbe essere potenziata, migliorata e adeguatamente finanziata per preparare un corpo docenti in grado di accogliere e assolvere all'arduo e quanto mai delicato compito di coltivare e far germogliare il seme della democrazia nelle coscienze in formazione degli studenti.

I genitori, dal canto loro, sono chiamati a ritrovare la forza e la volontà di impostare dei limiti valoriali e normativi entro cui i figli possano orientarsi,

recuperando il «*coraggio della punizione*» (Stramaglia, 2009, p. 273), laddove necessario.

Ciò rimanda a due questioni cruciali.

La prima attiene al recupero della fermezza educativa, soprattutto di stampo paterno, perché in una società ad elevato tasso di separazioni e divorzi, spesso conflittuali, o di ricerca di genitorialità a tutti i costi, si vanno diffondendo modelli di famiglia monogenitoriali e omogenitoriali, che rivelano, però, dei limiti oggettivi in quanto

«anche il sesso del genitore influisce sull'educazione della prole. *Padre e madre non sono, sotto il profilo pedagogico-educativo, genitori intercambiabili: la norma dettata dalla madre non è la stessa se dettata dal padre. Le moderne compagini domestiche hanno bisogno di "più padre", in termini quali-quantitativi, come prima forma di prevenzione del comportamento deviante*» (Stramaglia, 2009, p. 270).

All'origine delle cosiddette patologie da protagonismo mancato o sindromi da palcoscenico, che sfociano facilmente in condotte devianti, non di rado c'è una deprivazione paterna, subita e dolorosamente sofferta da figli che tentano in ogni modo di rendersi visibili specie agli occhi di chi non c'è o non vuol vedere (cfr. Stramaglia, 2009, p. 269). Da qui l'importanza del recupero della tenerezza-autorevolezza paterna per ripensare e rifondare una relazione educativa assiologicamente e normativamente orientata al bene proprio e della comunità familiare, palestra di democrazia (Corsi, 2003), premessa per una comunità civile.

La seconda questione attiene, invece, alle possibili inferenze, convergenze e divergenze tra prevenzione e repressione. Si è accennato al coraggio di punire gli atti violatori del codice comportamentale codificato in famiglia, parimenti a scuola. È lecito e utile, tuttavia, interrogarsi se la punizione, talvolta necessaria, perché anche il principio di certezza della pena è rivelatore di fermezza educativa, sia davvero l'unica via percorribile, specie se disgiunta dall'assunzione di consapevolezza, da parte dell'adulto, dei propri errori e dei propri limiti. Il disagio adolescenziale e giovanile, d'altronde, rappresentano «una sorta di *chiamata a raccolta dell'adulto*, un grido di dolore del minore (...), perché *gli adulti*, quelli auspicabilmente significativi, (...), *possano accorgersi finalmente di loro*, proprio in ragione dello sconcerto, del malessere, del caos e del "danno" che creano» (Corsi e Stramaglia, 2009, p. 68).

Tuttavia la prevenzione non può essere ridotta meramente ad atti amministrativi e politici, in quanto essa è prima di tutto educazione: un'educazione critica (Passaseo, 2009), ovvero finalizzata alla promozione dell'autonomia e della decisionalità della persona; un'educazione che incentivi la libertà di ciascuno di scegliere e costruire il proprio progetto di vita.

In sintesi, «il prevenire non può essere identificato con l'attivazione di misure repressive, bensì con l'attivazione di criteri educativi orientati alla promozione della dignità della persona» (D'Arcangeli e Nanni, 2007, p. 187).

Il ripristino di un'autorità democratica in famiglia come a scuola; l'orientamento assiologico ai diritti umani; la garanzia della certezza di una pena-punizione adeguata e contestualizzata, qualora necessaria; il recupero della fermezza educativa, nella fattispecie della tenerezza-autorevolezza del padre, in grado di veicolare l'idea di limite e contenimento, quale risposta all'intrinseco bisogno degli adolescenti; il ricorso alla *pedagogia critica*: si tratta di suggerimenti metodologici per un approccio preventivo delle condotte antisociali e devianti.

Passiamo ora in rassegna alcuni strumenti operativi: l'orientamento, il counseling, il diario/l'autobiografia.

Il termine orientare deriva dal latino *oriens*, participio passato di *oriri*: letteralmente, “nascere, sorgere” (del sole); allegoricamente, tirar fuori, far emergere ciò che sta dentro, ovvero le potenzialità del soggetto, che esigono di essere individuate, portate a maturazione e valorizzate. L'azione orientativa così concepita va ben oltre le mura scolastiche: l'orientare e il sapersi orientare nella complessità odierna pongono il soggetto di fronte ad un elevato grado di difficoltà intellettuale e comportamentale, che richiede un intervento formativo intenzionale, sistematico, precoce e continuo, capace di integrare l'istituzione scolastica con i servizi e le risorse del territorio, per colmare o quantomeno ridimensionare il gap tra bisogni e opportunità. Un'azione orientativa, dunque, che non si limita all'accompagnamento nella scelta dell'indirizzo di studi, ma che, partendo dalla scoperta della propria identità personale e sociale, renda i giovani capaci di agire con responsabilità e di scegliere con consapevolezza.

L'orientamento così declinato può rappresentare una forma di prevenzione della devianza e della marginalità, nella misura in cui aiuta l'adolescente, in crisi identitaria e in cerca di autonomia e autoaffermazione, a prendere coscienza di sé e delle sue potenzialità con modalità sane e positive, ad imparare ad organizzare costruttivamente la propria personalità anche in relazione agli altri. Il perno attorno al quale far ruotare l'azione orientativa è il principio di responsabilità, sancito socialmente con l'ingresso ufficiale nell'adolescenza, e, giuridicamente, con l'imputabilità “acquisita” a quattordici anni: responsabilità come obbligo di rispondere delle conseguenze delle proprie azioni e di risarcire un eventuale danno; responsabilità come impegno del singolo ad agire nelle prassi quotidiane i valori personali e comunitari. Tiziana Iaquina definisce quello dell'orientamento un problema culturale da affrontare con pensiero critico e creativo, volto all'acquisizione della capacità di autoprogettazione esistenziale di soggetti in crescita in cerca di definizione e affermazione dell'identità personale, che si esprime in relazione agli altri in termini di libertà,



coscienza, autoconoscenza e autovalutazione; pertanto, sul piano operativo, si realizza come

*«educazione alla scelta, alla decisione, al riorientamento, alla presa di posizione, all'autocomprensione ed alla graduale padronanza di sé. (...) il contenuto dell'orientamento può essere identificato con una educazione alla progettualità, che valorizzi il potenziale creativo di ognuno e si sviluppi secondo la logica della formazione continua. Attraverso la promozione di una "didattica orientativa", le discipline diventano occasione di orientamento del soggetto, il quale individua i propri interessi e, in un contesto più ampio di cittadinanza attiva, coniuga, con mentalità pragmatica, le scelte personali con il mercato del lavoro» (Iaquinta, 2007, pp. 129-130).*

Il *counseling* può rivelarsi un valido strumento di prevenzione delle condotte antisociali e devianti, specie a scuola, dove viene per lo più proposto come lavoro di gruppo, i cui destinatari possono essere gli alunni tanto quanto gli insegnanti. I partecipanti discutono di un problema alla ricerca di una nuova chiave di lettura, condivisa, per giungere a riformularlo, attivando cambiamenti significativi nei processi decisionali, quindi di assunzione di responsabilità. Anche l'azione di *counseling* è, pertanto, foriera di un'idea di cittadinanza intesa come integrazione problematica dell'idea di *civiness* (cultura civica, educazione civica, fatta di saperi freddi, ad alto tasso di conoscenze razionali e basso tasso di condivisione emotiva) e di *citizenship* (identità, appartenenza civica, poco presente nei curricoli scolastici e quasi mai codificata perché relativa ai saperi caldi, legati alle scelte esistenziali di tipo valoriale, politico, confessionale, ecc.), attraverso un progetto formativo articolato su istruzione, ricerca e creatività (cfr. D'Arcangeli e Nanni, 2007).

È necessario ricostruire il lessico della democrazia fin dalla scuola di base, recuperando l'uso e il senso di termini quali democrazia, libertà, uguaglianza, Costituzione e mettere bambini e ragazzi nelle condizioni di agire quei principi nella vita personale e collettiva, in primis nella scuola, per esperire e allenarsi alle successive e più ampie forme di partecipazione sociale. Avvalendosi del *counseling*, l'azione orientativa diventa, dunque, ulteriore occasione e opportunità di educazione alla cittadinanza democratica. «(...) Il discente, reso protagonista di decisioni autonome, impara, in modo graduale e continuo, a diventare soggetto responsabile della propria esistenza e a porre in atto azioni responsabili e condivise con "gli altri" della comunità cui appartiene» (Iaquinta, 2007, pp. 132-133).

Raccontare se stessi, la propria storia, il proprio disagio può aiutare la persona, specie l'adolescente con il suo essere in divenire, a superare sensi di colpa, sentimenti di vergogna, chiusura in se stesso e nella propria dimensione individuale, disinteresse per l'esterno e altro da sé. Il diario, che si iscrive a pieno titolo nella *writing cure*, ovvero nelle potenzialità terapeutiche della

scrittura, talvolta riconosciuta persino come strumento di cura parallelo alla psicoterapia, si rivela efficace e funzionale all'*esternalizzazione* del disagio esperito, al contrasto all'*esposizione* alla marginalità e alla devianza, al sostegno alla *socializzazione*.

Il diario, che si invita a scrivere nella fase acuta del disagio, porta alla coscienza contenuti spiacevoli o le parti del sé più oscure e inaccettabili, pertanto autocensurate; esso è una proiezione della propria realtà individuale che, nel momento in cui si tramuta in segno su carta, permette allo scrivente di prenderne le distanze affettive pur entrando in contatto con le emozioni profonde che l'episodio narrato porta con sé: di conseguenza, di relativizzare il contenuto e la portata di senso o le ricadute esistenziali dello stesso; incentiva l'apertura all'ulteriorità e all'alterità, in quanto "invita a parlare di sé" con le persone significative ed implementa l'efficacia espressiva, verbale ed emotiva. Di fronte ai deserti affettivi e relazionali odierni e al relativo disagio crescente e invalidante esperito, la scrittura di un diario conduce alla catarsi; riporta ordine e quiete interiori.

L'autobiografia, che si redige invece una volta riemersi dalla deriva psichica del disagio vissuto, è un racconto di eventi passati con una tensione progettuale al *non ancora* potenzialmente possibile e futuribile. In quanto racconto, l'autobiografia deve avere un inizio e una fine o, meglio, un finale che, dopo aver accettato che le cose siano andate in un certo modo e che probabilmente non sarebbero potute andare diversamente, si apre (pedagogicamente) al futuro, al divenire, al cambiamento che incide sulla realtà. Ecco che il narrare diviene agire: «narr-azione che incide sul reale, lo comprende e ricomprende, lo interpreta e reinterpreta, sino a trasformarlo e a renderlo funzionale» (Stramaglia e Rodrigues, 2018, p. 106).

Il paradigma *narr-attivo*, in qualità di approccio integrato alla persona, rivendica il fattore tempo come connotato umano e umanizzante: tempo di dialogo, di ascolto attivo, di formulazione delle domande più idonee, di attesa delle risposte più autentiche; tempo a disposizione, da dedicarsi per conoscersi e riconoscersi, per trovare le parole giuste e arricchire il lessico emotivo-espressivo di ciascuno, che aiuti a rintracciare, laddove manchi, o a ridimensionare, nei casi di sovrastima, oppure a invertire il segno, da negativo a positivo, del senso delle personali esperienze di vita.

In ambito scolastico, la *narr-azione* si fa maieutica della reciprocità tra insegnante e allievo: il docente, in ottemperanza alla *didattica autobiografica* o, come preferisce definirla Stramaglia, *narr-attiva*, educa e in-segna innanzitutto attraverso l'esempio testimoniale della propria persona e della propria esperienza esistenziale prima ancora che professionale, raccontata agli studenti, di cui si raccolgono e accolgono, in un patto di reciproca fiducia, le storie individuali, i vissuti emotivi, le vicissitudini familiari e le attribuzioni di senso alla

vita scolastica, affinché la storia di ciascuno risulti valorizzata proprio in virtù dell'interrelazione con quella degli altri e, viceversa, la storia di tutti acquisisca senso in relazione a quella di ciascuno. Da qui l'importanza del paradigma *narr-attivo* per l'acquisizione e la definizione di un'identità sociale, oltre che personale, e lo sviluppo del senso di appartenenza alla comunità in quanto persona che, sola, può apportarvi il proprio contributo valoriale, unico e originale. Sarebbe bene, dunque, accogliere l'esortazione di Duccio Demetrio a privilegiare, rispetto alle tradizionali forme di comunicazione trasmissive, quali la lezione frontale, la ripetizione, la dimostrazione logica, modalità più antiche e spontanee, quali il racconto, la conversazione, il dialogo, la discussione (cfr. Demetrio, 2005), la stesura di un diario, prima, e di un'autobiografia di classe, poi, che possa tessere una trama di relazioni e scambi tra le storie di tutti, perché ciascuno si senta parte e partecipe della storia dell'intera comunità.

### Bibliografia

- Barone L. a cura di, (2001). *La legalità imperfetta. Approcci educativi integrati e promozione della cultura della legalità tra le nuove generazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Buzzi C., Cavalli A. e De Lillo A. a cura di, (2007). *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Caramia S. (2018). Il bullismo nella scuola secondaria di primo grado. In: Rossini V., *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Cavallo M. (2002). *Ragazzi senza: disagio, devianza, delinquenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M. (2014). Voce "Devianza". In: Leang M., a cura di, *Enciclopedia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- D'Arcangeli M.A., Nanni S. (2007). Cittadinanza, devianza e marginalità. In: D'Arcangeli M.A. e Ronconi M.L., a cura di, *Una nuova idea di cittadinanza per uno sviluppo sostenibile della società e dell'ambiente*. Roma: Pieraldo Editore.
- De Leo G. (1990). *La devianza minorile. Metodi tradizionali e nuovi modelli di trattamento*. Roma: La Nuova Italia.
- De Leo G. (2002). *Psicologia della devianza*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (2005). *Educazione familiare e narrazione. L'autobiografia come risorsa pedagogica*. *La Famiglia*, 229: 26-38.
- Iaquinta T. (2007). *Orientare per educare*. In: D'Arcangeli M.A. e Ronconi M.L., a cura di, *Una nuova idea di cittadinanza per uno sviluppo sostenibile della società e dell'ambiente*. Roma: Pieraldo Editore.

- Istituto Giuseppe Toniolo ( 2017). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2017*. Bologna: Il Mulino.
- Istituto Giuseppe Toniolo ( 2018). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*. Bologna: Il Mulino.
- Lynn D.B. (1992). *Il padre. Storia del suo ruolo dai primitivi ad oggi*, trad. it., Milano: Tranchida.
- Matza D. (1976). *Come si diventa devianti*. Bologna: Il Mulino.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it., Milano: Raffaello Cortina.
- Passaseo A.M. (2009). La formazione del cittadino. Linee di un'educazione critica. In: Colicchi E., a cura di, *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci.
- Porcarelli A. (2009). Identità pedagogica e struttura epistemologica della disciplina C&C. In: Corradini L., a cura di, *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti*. Napoli: Tecnodid.
- Rossini V. (2018). *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- Stramaglia M. (2009). *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Stramaglia M., Rodrigues M.B. (2018). *Educare la depressione. La scrittura, la lettura e la parola come pratiche di cura*. Parma: Edizioni Junior.
- Tirocchi S. (2007). Lo spettacolo della violenza. Il ruolo della vetrina multimediale nella "promozione" del cyberbullismo. *Quaderni di sociologia*, 44: 49-65.
- Winnicott D.W. (1994). *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, trad. it., Roma: Armando Editore.

## **Gli organizzatori dell'azione didattica: un confronto tra docenti in servizio e studenti in formazione pre-service**

**The organizers of the educational action: A comparison between teachers in service and pre-service training students**

*Maila Pentucci, Chiara Laici\**

### **Abstract**

In the didactic action, the organized forms are recursive in the practices of both experienced teachers and pre-service training students; also its meanings are quite similar. According to the studies on Professional Didactics, these recursions are useful for the practice analysis and for promoting an investigative attitude in the teacher as a reflective professional. This paper will try to highlight which pedagogical formats are in some lessons, designed both by teachers and by pre-service training students. In particular, the following aspects will be analyzed: 1) the meanings assigned to these formats by those involved in the research; 2) the reasons for their use; 3) the level of awareness of their involvement in the action (both in terms of design and practice). A first survey, carried out through evidences' analysis and co-explicitation, shows both the teacher enters the community with schemes of action that are already structured, and how the community knowledge influences both the consolidation of didactic formats consolidation and the organizers of the didactic action.

**Keywords:** didactic format, organized action, professionalization, history teaching, co-explicitation, practice analysis

### **Introduzione**

Insegnanti in servizio e futuri insegnanti in formazione pre-service sono portatori, entrambi, di un pensiero già strutturato sull'azione didattica e sull'insegnamento agito. L'insegnamento può essere infatti visto in larga parte come un

\* Le Autrici afferiscono all'Università di Macerata. L'articolo è il frutto di una comune riflessione e discussione tra le Autrici. Nello specifico, Chiara Laici ha scritto i paragrafi "Introduzione", "Dall'azione organizzata ai formati pedagogici", "Conclusioni"; Maila Pentucci ha scritto i paragrafi "Metodologia e descrizione del percorso", "I formati pedagogici emersi dal confronto".

insieme di *habitus*, ovvero *routines* e abilità che si apprendono tramite l'esperienza e che diventano nel tempo comportamenti acquisiti e che rimandano ad un sapere e un fare che sono spesso impliciti e irriflessi (Rivoltella, 2014). Tali preconcezioni vanno oltre la visione professionale di ciascuno (Vinatier, 2013): risentono sia delle personali esperienze scolastiche vissute, sia di quel pensiero di comunità, condiviso oltre i confini di spazio e di tempo all'interno delle scuole, che coinvolge non solo gli esperti ma anche i novizi nel loro ingresso a scuola e i tirocinanti inseriti – sia pur per brevi periodi – nella comunità educante.

Nelle scuole possiamo trovare infatti un insieme dinamico di gruppi di persone, comunità di pratiche, micro-comunità che nascono in modo informale e che possono essere considerate strutture emergenti dove la conoscenza è costruita dal basso e dove docenti esperti, novizi, tirocinanti condividono, spesso in modo non del tutto consapevole, un repertorio di pratiche, un campo tematico ed un impegno (Fabbri e Melacarne, 2015; Laici e Orlandini, 2016; Wenger, 2006).

In particolare, tanto i docenti in servizio quanto i futuri docenti incorporano formati pedagogici, ovvero microprocessi regolari e ricorsivi nel corso dell'azione, situati appunto ad un livello di non completa consapevolezza. Sono organizzatori dell'attività didattica, dotati, secondo gli insegnanti, di una propria autoefficacia e di un potenziale di affidabilità dovuto proprio alla loro consistenza, stabilità e diffusione (Pentucci, 2018).

In questo contributo si cercherà di stabilire quali analogie, in termini di strutturazione e replicazione di formati pedagogici, esistono tra insegnanti in servizio e studenti di Scienze della Formazione Primaria, che si preparano a diventare insegnanti. In particolare, saranno messi in evidenza: 1) i significati che i soggetti implicati nella ricerca attribuiscono a tali formati; 2) le motivazioni per cui vi ricorrono; 3) il grado di consapevolezza con cui li inseriscono nell'azione (sia a livello di progettazione che di pratica). Ciò al fine di comprendere il portato di senso di cui sono investiti aprioristicamente e la loro origine condivisa. Seguendo l'idea in base alla quale i formati pedagogici hanno connessioni con le discipline (Veyrunes, 2015), ovvero si strutturano anche partendo dall'interpretazione, dalla rielaborazione dei saperi sapienti e dalle modalità traspositive messe in atto rispetto a determinate epistemologie disciplinari, il campo di indagine è stato ristretto all'insegnamento della Storia nella scuola Primaria.

### **Dall'azione organizzata ai formati pedagogici**

L'azione didattica si configura come azione organizzata, ovvero come una

successione di attività sostenute da elementi organizzatori, ricorsività che si ripetono, in forma spesso non completamente cosciente, e consentono, se fatti emergere, di leggere la complessità dell'azione stessa nelle situazioni di insegnamento-apprendimento e di comprendere i significati sottesi che i docenti attribuiscono ad esse (Pastré, 2011).

L'analisi su tali aspetti dell'agire didattico, che si collegano ad un sapere e ad un fare spesso tacito, è fondamentale infatti per promuovere negli insegnanti un pensiero riflessivo e sviluppare una postura interrogativa, riflessiva, di ricerca (Dewey, 1986; Laici, 2018; Mortari, 2009).

Sul piano dell'analisi della pratica insegnante, gli organizzatori possono essere presi in carico sia come *instruments*, ovvero come strumenti di ricerca che permettono l'attivazione di letture multiprospettiche rispetto alla multidimensionalità della pratica stessa, sia come *outils*, ovvero elementi su cui formatore e insegnante possono confrontarsi per esplicitare le dinamiche insite nell'azione e il loro funzionamento, aiutando il docente a «sganciarsi da un registro pragmatico ed andare verso un registro epistemico» (Clauzard e Veyrunes, 2007, p. 118).

Tali elementi organizzatori sono rilevabili in una dimensione macro, sotto forma di schemi che guidano e regolano la struttura stessa dell'azione, elementi in sinergia tra loro, che ritornano ogni volta che un soggetto mette in atto regolarità e comportamenti adattivi ricorrenti, per produrre conoscenza entro una determinata situazione (Vergnaud, 2009).

Tuttavia esistono anche organizzatori di livello micro, le tipicità (Theureau, 2006), cioè fenomeni tipici ricorrenti in determinate situazioni, situate rispetto a un preciso contesto, evidenti e quindi raccontabili e commentabili.

Gli organizzatori intervengono in qualità di variabili attive e di processi che caratterizzano e strutturano l'attività dell'insegnante: sono operazioni concrete in cui l'insegnante pone in atto il processo, le scelte che mette in campo sulla base di riferimenti teorici ed esperienziali soggiacenti.

Dunque, l'attività dell'insegnante è un'attività organizzata, ma si differenzia da altre attività professionali per l'alto grado di discrezionalità e l'imprevedibilità delle situazioni. Non a caso Laurillard (2012) ci invita a considerare l'insegnamento come una scienza della progettazione orientata non solo a conoscere e descrivere il mondo ma a cambiarlo ed immaginarlo in modi nuovi grazie al lavoro di un insegnante pratico riflessivo.

L'insegnamento infatti non può essere considerato una mera sequenza di procedure standardizzate replicabili: esso vive in uno spazio di variabilità continua e soprattutto si determina come co-azione, in cui l'attività dell'insegnante e quella dell'alunno si intrecciano in maniera inestricabile.

Il concetto di organizzatore dell'azione, quindi, è quantomai utile per ana-

lizzare la pratica didattica e coglierne i significati, ma va ripensato in una dimensione meno rigida rispetto a quella a forte prospettiva tecnica propria della Didattica Professionale. Tale prospettiva deve essere plurale e soprattutto sistemica, in cui l'elemento organizzatore vada a coinvolgere non solo l'azione dell'insegnante ma anche quella dello studente ed il contributo dell'oggetto culturale.

La Didattica Professionale stessa, infatti, nel suo indagare la situazione di lavoro scolastico, distingue al suo interno attività produttiva ed attività costruttiva, la prima legata al compito da eseguire, al servizio della seconda, che ha come scopi l'apprendimento e lo sviluppo delle abilità degli studenti (Durand, 2012). Tuttavia spesso tali scopi risultano lontani e astratti, difficilmente applicabili alla regolazione a breve termine richiesta in azione, quindi gli insegnanti, in maniera pragmatica, hanno elaborato nel corso del tempo «una serie di compiti in base al loro potenziale di condurre verso un'attività costruttiva» (Pastré, Mayen e Vergnaud, 2006, p. 183), nonché una serie di modalità di condurre e strutturare l'azione dotate, secondo il loro pensiero e la loro esperienza pratica, di una autoefficacia riconosciuta. Tali situazioni organizzate hanno la capacità di resistere nel tempo e di trasmettersi da una generazione all'altra perché ritenuti oggetti-tramite verso gli obiettivi di apprendimento, in grado di concretizzarli e reificarli.

Si configurano dunque come formati pedagogici (Veyrunes, 2011; Veyrunes, 2015), ovvero dispositivi ricorsivi che caratterizzano il lavoro in classe, sia in forma individuale che collettiva. Sono incorporati nella pratica e spesso risultano trasparenti, sia per gli insegnanti che per gli studenti, investiti di una dimensione di naturalità e consuetudine, che li rende profondamente legati alla pratica didattica in quanto tale, al di là dei contesti spaziali e temporali.

Essi infatti si riproducono di generazione in generazione, perché si incorporano sia nell'attività del docente che in quella del discente: sono veicolati attraverso i patrimoni di classe, gli artefatti, i modelli, le strutture, le metodologie. L'alunno se li aspetta, il docente è chiamato ad attivarli, come vere e proprie configurazioni sociali proprie della comunità di pratica-scuola. Potrebbero essere collegabili infatti a quella dimensione della pratica, che Wenger (2006) definisce come il repertorio condiviso, la specifica conoscenza che la comunità costruisce e che si rende esplicita con l'insieme di idee, strumenti, informazioni, linguaggi, documenti che i membri della comunità stessa condividono e che, insieme alle altre due dimensioni del dominio di conoscenza e della comunità di persone, caratterizzano le comunità di pratica.

Nel momento in cui l'insegnante entra nella comunità scolastica ha già introiettato questi formati: fin da quando era studente è stato immerso nella cultura della comunità e nell'avvicinarsi alla dimensione docente vi si identifica e la abbraccia, creando un cortocircuito generativo tra cultura propria, personale



e/o locale e cultura di mestiere o globale. Si tratta di una progressiva strutturazione di una identità professionale profondamente influenzata dall'ambiente e dalle interazioni che entro questo ambiente sono state messe in atto (Vinatier, 2013).

I formati pedagogici emergono infatti già nel percorso universitario pre-service, quando l'individuo si trova in una sorta di terra di mezzo tra l'essere studente e l'essere docente, e fanno parte del bagaglio di concezioni che egli possiede rispetto al processo di insegnamento-apprendimento, al ruolo dell'insegnante ed alle norme per "fare scuola" (Seidel e Stürmer, 2014). Così come a livello di costruzione dell'identità professionale è possibile riscontrare, nelle fasi iniziali, concettualizzazioni già strutturate sulla futura professione, per l'insegnante tale processo è ancora più evidente, influenzato da ruoli vissuti durante un periodo di vita lungo e significativo per il proprio sviluppo cognitivo ed emotivo (Rossi e Pezzimenti, 2015), quello dell'essere studente.

Sono caratterizzati da una profonda persistenza: nel tempo, perché come già detto fanno parte di una sorta di patrimonio storico di forme organizzate dell'azione connaturate nelle pratiche docenti; nello spazio, in quanto identificabili, nella stessa forma e con simili attribuzioni di significati, in contesti profondamente diversi e lontani.

La ricerca soprattutto francofona, legata a contesti di analisi di tipo ergonomico, ha individuato vari tipi di formati ricorrenti e persistenti, soprattutto in situazioni didattiche di co-azione: la lezione dialogata, la lezione frontale, il passaggio tra i banchi, il lavoro individuale, ecc. (Veyrunes, 2016). Si tratta di formati generici, centrati sulle modalità interattive messe in atto tra docente e studenti o sulle tipizzazioni dei compiti d'aula, tuttavia a partire da queste premesse è possibile individuare ulteriori formati che interessano il rapporto triadico tra docente, studente e sapere e si connotano anche in base al campo disciplinare di riferimento (Santagata e Barberi, 2005).

### **Metodologia e descrizione del percorso**

L'ipotesi di partenza per il percorso di ricerca era quella di mettere in evidenza la persistenza dei formati pedagogici e la loro persistenza nel pensiero di comunità in maniera integrata tra docenti e studenti. L'approccio di ricerca ha visto la costruzione di una relazione tra ricercatori e insegnanti più che nei termini di "*academic-practitioner-relationship*", in quelli di "*co-equal-relationship*", dove gli insegnanti stessi non sono considerati fonti ma partner attivi della ricerca e dove «l'insegnante informa epistemicamente ed eticamente il dato alla pari del ricercatore» (Perla, 2015).

Si è trattato in pratica di confrontare come analoghi formati, connotati dal punto di vista disciplinare, siano presenti, con significati sottesi simili, sia nel pensiero di insegnanti esperti, sia nelle concezioni di futuri insegnanti, iscritti a Scienze della Formazione Primaria, che dunque possono averli incorporati nelle proprie pratiche di studenti, durante il loro percorso scolastico, e consolidati nelle attività formative di tirocinio nelle scuole.

Pertanto sono state messe a confronto le pratiche progettate e agite di un piccolo gruppo di insegnanti esperti, in ruolo da oltre dieci anni, e quelle di alcuni studenti in formazione pre-service, circa cinquanta, che hanno lavorato in 12 gruppi di 4-5 persone per elaborare la progettazione di un'attività didattica e poi simularla in sede di laboratorio.

Entrambe le tipologie sono state prese in esame su un campo disciplinare e su un nucleo di sapere omogeneo e unico, dunque più facilmente comparabile: lo studio delle grandi civiltà dell'antichità (nel corso della neolitizzazione), affrontato nell'insegnamento della storia in classe quarta o quinta primaria.

L'analisi è stata compiuta su due tipi di prodotti e con due logiche che si sono andate ad intrecciare nei risultati ottenuti.

1. Analisi, da parte dei ricercatori, dei prodotti progettuali e video delle lezioni e delle simulazioni, utilizzata per far emergere gli elementi organizzatori dell'azione che si ripresentavano in maniera omogenea nei due gruppi e tra i due gruppi, attuando tecniche di *noticing* (Schafer e Seidel, 2015).
2. Momenti di co-esplicitazione (Vinatier, 2007), condotta su frammenti video e/o su stralci di progettazione, tra ricercatori e insegnanti e tra ricercatori e studenti per cercare di comprendere il pensiero sotteso ai formati messi in atto, l'attribuzione di significato, le motivazioni attivatrici, il conferimento di efficacia in essi inscritto.

Il confronto tra le pratiche è stato focalizzato su due indicatori principali, desunti dall'analisi stessa dei video (Stürmer, Könings, e Seidel, 2015): sul piano epistemologico il modo di far ricostruire agli studenti il sapere storico, analizzando le consegne e gli artefatti previsti e prodotti; sul piano relazionale-operativo l'organizzazione del lavoro di classe, in relazione alla consegna sopra menzionata. Tuttavia i due aspetti risultano profondamente connessi proprio dalla messa in atto di formati pedagogici ricorrenti che legano intrinsecamente il cosa al come.

### **I formati pedagogici emersi dal confronto**

Sul piano della trasposizione e dell'organizzazione dei saperi storici, è risultato evidente il ricorso ad un modello di ricostruzione del sapere che può connotarsi come ricorsività se non come vero e proprio formato pedagogico, nel

momento in cui, discusso con gli insegnanti, viene declinato nella pratica secondo convinzioni e procedure che si discostano dal modello teorizzato in letteratura didattica, ma simile anche in soggetti diversi e distanti.

Si tratta del Quadro di Civiltà (QdC), una forma di organizzazione e ricostruzione del sapere storico (Mattozzi, 2009) istituito a partire dalla visione braudeliana della storia come portato multiplo attraversato da punti di vista differenti, che ne mettono a sistema gli aspetti economici, sociali, politici, culturali, materiali. Il QdC dunque si configura come una rappresentazione iconica e descrittiva dei tratti caratterizzanti la vita collettiva di gruppi umani, colti attraverso microdescrizioni organizzate attorno ad indicatori di tipo tematico. Può essere utilizzato per lo studio di piccoli gruppi, di popoli ampi distribuiti in varie tipologie di strutture politiche, nazionali o sovranazionali (Mattozzi, 2011). Il suo carattere descrittivo lo rende simultaneo e pertanto esclude dalla rappresentazione tutte le componenti legate all'operatore cognitivo "tempo" (Pentucci, 2016), quali la successione, gli aspetti di trasformazione, la possibilità di cogliere evoluzioni, la processualità. L'efficacia del dispositivo e la sua diffusione attraverso l'editoria scolastica, in particolare quella destinata alla scuola di base, ne ha determinato un ampio utilizzo nelle pratiche didattiche di molti insegnanti soprattutto di scuola primaria e di conseguenza una prassi sperimentata da parte di molte generazioni di studenti.

Otto insegnanti sui dieci coinvolti nel progetto e tutti i 12 gruppi di studenti hanno utilizzato (o dichiarato di utilizzare) il QdC per presentare ai bambini una delle civiltà oggetto di studio. Tuttavia solo una docente, che nella successiva co-esplicitazione ha dichiarato di far parte di una associazione di insegnanti di storia in seno alla quale il modello è di fatto nato e dalla quale è stato diffuso, lo ha messo in atto seguendo le regole previste, cioè (in estrema sintesi) facendone costruire tre in successione relativi a diverse fasi significative del popolo in oggetto, messe a confronto e legate tra loro dal processo di trasformazione tra uno stato e l'altro.

Negli altri casi le teorie ingenuie, le procedure consuete e le convinzioni hanno influenzato l'interpretazione e la messa in pratica del modello teorico, al punto da sostituirsi ad esso in maniera profonda; è come se fossero passati solo alcuni aspetti del modello, a volte solo quelli più di superficie, spesso esclusivamente le parti procedurali o operative, ma svuotate del senso originario e piegate a scopi e contesti eterodeterminati (Trincherò, 2013).

Dalla visione dei video dei docenti esperti si nota come il formato sia condiviso tra docenti e studenti, in particolare in termini di procedure. Gli studenti non hanno bisogno di ulteriori spiegazioni nel momento in cui l'insegnante chiede di fare il QdC degli Egizi e non si pongono nessun problema di tipo cronologico, attingono alle informazioni presenti nel sussidiario e le organizzano nel modello in maniera contestuale, senza elementi periodizzanti.

Il modello viene così privato di quella che è la sua caratteristica fondamentale, la dimensione descrittiva di uno stato, che invece esclude la possibilità di dar conto di processualità storiche. Un'altra insegnante dice: «se io do come compito la costruzione del QdC (sui Romani, n.d.a.) lo devono costruire su tutto il percorso storico». La ricercatrice, con la quale aveva discusso della successione tra Monarchia, Repubblica ed Impero, chiede: «quindi saranno tre quadri di civiltà?» e la maestra: «no, uno in cui si deve vedere questa successione».

La stessa idea emerge dagli elaborati degli studenti. Questi appaiono consapevoli del portato descrittivo e puntale del modello, in quanto ne hanno studiato la teoria di riferimento. Nelle co-esplicitazioni diversi gruppi evidenziano l'impossibilità di utilizzarlo per lavorare sull'operatore cognitivo tempo, tuttavia ciò viene contraddetto nelle descrizioni metacognitive della pratica progettata: «abbiamo scelto l'indicatore organizzazione sociale per evidenziare differenze e cambiamenti»; «l'indicatore tempo è importante, permette ai bambini di capire che le civiltà hanno avuto un'evoluzione»; «l'obiettivo della lezione è far emergere la continuità».

I termini cambiamento, evoluzione, continuità sono dimensioni legate ad una visione narrativa della storia, ove il tempo sia l'operatore dominante e l'obiettivo quello di mostrare non stati di cose ma processi. Per lavorare su tale aspetto di competenza è quindi necessario utilizzare altri modelli di organizzazione del sapere, come il processo di trasformazione (Rabitti, 2009), o strumenti quali la timeline o le animazioni geolocalizzate, non il QdC.

La configurazione del QdC come formato è sostenuta anche da un secondo aspetto osservato nella maggior parte dei docenti e degli studenti coinvolti nella ricerca: il modo in cui si rende operativo il QdC, ovvero si fa utilizzare agli alunni per sintetizzare e ricostruire il sapere. In questo aspetto entra la dimensione dell'organizzazione della classe, sempre divisa in gruppi. Le diverse voci del quadro di civiltà, che corrispondono alle diverse tematizzazioni della storia, secondo la teoria di Braudel (1998), chiamate da quasi tutti gli insegnanti "indicatori" sono anche gli organizzatori del lavoro di gruppo. Ciascun gruppo ha un indicatore da coprire e deve svolgere un tipo di lavoro anch'esso standardizzato. Si osserva di fatto un corso d'azione fatto di formati pedagogici che si affiancano l'uno all'altro, in sequenze-tipo (fasi 1 e 2), sequenza già emersa all'interno di altre ricerche condotte solo con docenti esperti (Magnoler e Pentucci, 2017; Pentucci, 2018). A loro volta tali sequenze si standardizzano in ulteriori microsequenze, anch'esse ricorsive (fase a, b, c, d; fase i, ii, iii), così strutturate:

- 1) Il formato QdC per studiare le civiltà.
- 2) Il lavoro di gruppo per operare sul/con il QdC.
  - a. Assegnazione di un indicatore a ciascun gruppo.
  - b. Trattamento dei testi.

- i. Leggere.
  - ii. Sottolineare.
  - iii. Sintetizzare
- c. Restituzione collettiva della porzione di sapere.
  - d. Costruzione di una mappa finale riassuntiva.

Al termine dell'attività ciascun gruppo riferisce la propria sintesi agli altri e collettivamente o individualmente viene prodotta una mappa riassuntiva. Anche il significato della mappa viene in qualche modo equivocato rispetto alle intenzioni del quadro. Infatti, l'esito del QdC dovrebbe avere una forma duplice, testuale, al fine di sperimentare l'utilizzo del linguaggio storiografico e iconica per rappresentare la simultaneità del sapere ricostruito, in genere sotto forma di poster, che «sta al testo come la carta geografica sta al territorio. Il poster si presenta come mappa concettuale della civiltà tematizzata (...) che permette di mettere in relazione i diversi aspetti, permette di allestire il confronto con altra civiltà» (Mattozzi, 2007, p. 32).

Per cercare di capire la persistenza di tali formati in sede di co-esplicitazione sono state poste domande per far emergere i significati ad essi attribuiti e le convinzioni sull'efficacia didattica degli stessi. In realtà non emergono evidenze che motivino in profondità il ricorso a tali organizzatori né il portato di saperi impliciti all'azione che si credeva guidassero le scelte, ma risulta molto chiaro che essi sono presenti a livello precosciente nell'agire del docente, vengono attivati in maniera quasi automatica, considerati imprescindibili perché facenti parte della cultura di comunità.

A proposito del modo di operazionalizzare e realizzare i Quadri di Civiltà si dice:

- *Usiamo gli indicatori del Quadro di Civiltà, i soliti: l'economia, la cultura, gli aspetti... sociali, familiari... (insegnante in ruolo).*
- *Il Quadro di Civiltà è fatto di cinque... no sei indicatori: il lavoro, la politica, la società, la religione... l'arte? Il ruolo delle donne... forse erano cinque (studente in formazione pre-service).*
- *Alla fine verranno delle mappe concettuali che alla fine, proprio alla fine di tutto, metteremo insieme (insegnante in ruolo).*
- *Costruiamo dunque sul quaderno una mappa concettuale con gli indicatori di civiltà trovati (studente in formazione pre-service).*

A proposito dell'organizzazione del lavoro di gruppo le convinzioni sono le seguenti:

- *Sì, sì, gli alunni sono divisi in gruppi, hanno i materiali, li analizzano e da quelli tirano fuori in base all'indicatore dato (insegnante in ruolo).*
- *Lavorano sempre in gruppo: loro sanno già cosa devono fare così si mettono in gruppo e lavorano senza problemi (insegnante in ruolo).*

- *Possiamo organizzare il lavoro come ha suggerito L.: ognuno si concentra su un indicatore, contando gli indicatori ho visto che sono sei, quindi sei gruppi (studente in formazione pre-service).*  
A proposito infine, del modo di trattare il testo storico:
- *Sottolineano in testo, poi dividono in sequenze, scrivono il titolo accanto, alla fine ripetono alla classe (insegnante in ruolo).*
- *Devono riuscire a sintetizzare, quindi leggere, cercare informazioni, sintetizzare (insegnante in ruolo).*
- *Concludiamo l'attività dicendo che la costruzione del QdC aiuterà per cercare le informazioni salienti e ricordarle quando dovranno esporre; la consegna che ho previsto è la seguente: leggete, sottolineate le parole-chiave, fate la sintesi partendo da queste parole chiave (studenti in formazione pre-service).*

## Conclusioni

Osservare e confrontare le pratiche di docenti in servizio e futuri docenti può essere utile per due differenti ragioni. Da un lato è possibile comprendere quali sono le similitudini di cui sono portatori i due soggetti, sia per quanto riguarda gli schemi operativi, sia nelle strutture di pensiero che guidano l'azione. I soggetti in formazione per diventare insegnanti infatti non entrano nei loro percorsi universitari o postuniversitari come tabula rasa, ma possiedono un proprio sapere pratico rispetto all'insegnamento (Perla, 2011), maturato sia da discenti, sia nelle varie esperienze, anche informali, di insegnamento osservate e/o esercitate (tra loro ci sono istruttori sportivi, insegnanti di catechismo, educatori volontari, persone che impartiscono ripetizioni) e consolidato nel loro percorso formativo, attraverso la pratica del tirocinio diretto.

In questo modo è possibile ripercorrere storicamente la persistenza di concezioni e formati, capire come e a che livello di strutturano e come coincidono, nella percezione del docente e in quella del discente.

In secondo luogo la riflessione si può estendere al costrutto di sapere di comunità per capire come i meccanismi che regolano la formazione e la diffusione e determinano il consolidamento di formati pedagogici non sempre sono sostenuti da teorie didattiche ma derivano da interpretazioni condivise di esse e sono appoggiati su esperienze comuni (Alessandrini, 2012).

Tale metariflessione è utile per promuovere e strutturare una postura professionale riflessiva (Schön, 2006) in cui gli insegnanti investigano e riflettono sulle pratiche di insegnamento, si impegnano a fare del proprio agire didattico oggetto di indagine e di riflessività continua (Mortari, 2009) ed in tal senso è auspicabile che prenda avvio fin dai primi percorsi formativi frequentati, in

modo da essere più incisiva e diventare strutturale rispetto all'habitus del docente stesso e che le proposte formative pre-service ed in-service possano essere connesse ed allineate su modalità simili, ricorsive e aperte al confronto ed alla condivisione.

### Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2012). La formazione degli insegnanti e dei formatori: prospettive 2020. *Formazione & insegnamento*, 10(1): 47-59. DOI: 10746-fei-X-01-12/04.
- Braudel F. (1998). *Storia misura del mondo*. Bologna: il Mulino.
- Clauzard P. e Veyrunes Ph. (2007). Analyse croisée d'une séance de grammaire au cycle 2. *Recherche et formation*, 56: 109-119. DOI: 10.4000/rechercheformation.982.
- Dewey J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Durand M. (2012). Travailler et apprendre: vers une approche de l'activité. In Bourgeois E. e Durand M., a cura di, *Apprendre au travail* (pp. 15-35). Paris: PUF.
- Fabbri L. e Melacarne C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Laici C. (2018). L'analisi delle pratiche come strumento per la formazione dell'insegnante professionista riflessivo. *Essere a Scuola*, 7: 36-41.
- Laici C. e Orlandini L. (2016). "Avanguardie Educative": paths of innovation for schools. *Research on Education and Media*, 8(1): 53-61. DOI:10.1515/rem-2016-0007.
- Laurillard D. (2012). *Insegnamento come scienza della progettazione*. Milano: Franco Angeli.
- Magnoler P. e Pentucci M. (2017). La costruzione del curricolo di geostoria: un percorso tra ricerca e formazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X(n.s.):385-400.
- Mattozzi I. (2007). L'insegnamento della storia con i quadri di civiltà. *I quaderni di Clio '92*, 7: 3-14.
- Mattozzi I. (2009). La didattica dei quadri di civiltà. In: Rabitti M.T., a cura di, *Per il curricolo di storia. Idee e pratiche* (pp. 49-56). Milano: FrancoAngeli.
- Mattozzi I. (2011). *Pensare la storia da insegnare. Volume 1 Pensare la storia*. Castelfelfo: Cenacchi Editore.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle; approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF.
- Pastré P., Mayen P. e Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154: 145-198. DOI: 10.4000/rfp.157.
- Pentucci M. (2016). Digital artefacts to change the teacher's practices. *REM Research on Education and Media*, 8(1): 69-78. DOI: 10.1515/rem-2016-0009.

- Pentucci M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2015). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 1: 9-21. DOI: 10.1285/i24995835v2015n1p9.
- Perla L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 6: 119-130.
- Rabitti M.T. (2009). La didattica dei processi di trasformazione. In: Rabitti M.T, a cura di, *Per il curricolo di storia. Idee e pratiche*, pp. 103-110. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella P.C. (2014). E-management a scuola: un quadro delle questioni. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 10: 538-548.
- Rossi P.G. e Pezzimenti L. (2015). Dalla prospettiva di studente a quella di docente. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 14: 341-353.
- Santagata R. e Barbieri A. (2005). Mathematics teaching in Italy: A cross-cultural video analysis. *Mathematical thinking and learning*, 7(4): 291-312. DOI: 10.1207/s15327833mtl0704\_2.
- Schäfer S. e Seidel T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 7(2): 34-58.
- Schön D. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Seidel T. e Stürmer K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4): 739-771. DOI:10.3102/00028312026004473.
- Stürmer K., Könings K. D. e Seidel T. (2015). Factors within university-based teacher education relating to pre-service teachers' professional vision. *Vocations and Learning*, 8(1): 35-54. DOI: 10.1007/s12186-014-9122-z.
- Theureau J. (2006). *Le cours d'action: Méthode développée*. Toulouse: Octares.
- Trincherò R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. In *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 2(13): 52-67. DOI: 10.13128/formare-13256.
- Vergnaud G. (2009). The theory of conceptual fields. *Human development*, 52(2): 83-94. DOI: 10.1159/000202727.
- Veyrunes P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. Testo disponibile al sito: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00656079/document> (01/04/2019).
- Veyrunes P. (2015). Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants. In Lussi Borer V., Durand M. e Yvon F., a cura di, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 33-48). Bruxelles: De Boeck.
- Veyrunes P. (2016). Les formats pédagogiques classiques: entre confort et efficacité. In Lussi Borer V. e Ria L., a cura di, *Apprendre à enseigner*, pp. 66-67. Paris: PUF.



- Vinatier I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. Définitions et enjeux. *Recherche et formation*, 56: 33-46. DOI: 10.4000/rechercheformation.860.
- Vinatier I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: DeBoeck.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

## Accessibility to Cultural Heritage, some project outcomes

Marinella Muscarà\*, Chiara Sani\*\*

### Abstract

In this paper the authors have analysed what has been done to promote accessibility to cultural heritage in Europe and, more specifically, in Italy. Some projects, activities and initiatives aimed at reducing, if not eliminating, physical, sensorial and intellectual barriers will be presented in order to give an overview on the efforts already made in this direction. On the basis of the key elements of cultural heritage and accessibility, the projects will be briefly evaluated in order to reflect upon the direction in which the issue of accessibility is being addressed in terms of design.

**Keywords:** accessibility, cultural heritage, universal design, European Union, Italy, projects.

### Introduction

In recent years we have witnessed what could be described as a revolution in terms of accessibility. In several fields, from the performing arts to the cinema, from buildings to technologies, there has been a great deal of progress, with the development of strategies, techniques, tools and infrastructural solutions specifically designed with the intent of making such products and/or services accessible to all. This tendency, which is called universal design, is described as

*«The design and composition of an environment so that it can be accessed, understood and used to the greatest extent possible by all people, regardless of their age, size or disability. This includes public places in the built environment such as buildings, streets or spaces that the public have access to; products and services provided in those places; and systems that are available including information and communications technology (ICT)» (Disability Act, 2005; as cited in Neves, 2018, p.416).*

\* Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Facoltà di Studi Classici, Linguistici e della Formazione, Università “Kore”, Enna. E-mail: [marinella.muscara@unikore.it](mailto:marinella.muscara@unikore.it).

\*\* Dottoranda di Ricerca in Inclusione Sociale nei Contesti Multiculturali, Facoltà di Studi Classici, Linguistici e della Formazione, Università “Kore”, Enna. E-mail: [chiara.sani@unikorestudent.it](mailto:chiara.sani@unikorestudent.it).

Following this tendency, greater attention is being given to the rights of people with disabilities, in particular the right to access culture. In fact,

*«Galleries and museums are increasingly interested in new audiences and look for opportunities within projects that will allow them to reach them. This has required us to better understand who visits, who doesn't and why. Considerable attention has been given to the identification and understanding of the many and varied barriers to museum visiting and to develop ways of creating access to overcome these. Access is now much more broadly understood to encompass the removal of, not only physical, but also intellectual, emotional, financial and cultural barriers» (Dodd, Sandell, 2001, p.73).*

The concept of museums and, in general, of cultural heritage is shifting from simple exposition and preservation of the history and traditions of a culture, to that of a participative and inclusive space where culture is not only “consumed”, but also collectively created through the experiences and points of view of the public. As confirmed by Carrara, in fact,

*«il museo viene chiamato a rinnovarsi mettendo la propria autorità culturale al servizio di un'idea diversa di società, ponendosi come luogo di incontro e scambio e come spazio neutro per affrontare problematiche attuali e controverse, ma soprattutto aprendosi e includendo coloro che precedentemente erano stati esclusi dalla rappresentazione e dalla fruizione» (Carrara, 2014, p. 175).*

As a consequence, the concept of public is evolving accordingly, embracing the complexity and variety of situations, exigencies, expectations and interests of the people who are part of it. Many projects have been launched in recent years to ensure accessibility to cultural heritage in the spirit of universal design, trying to face the challenges posed by the physical, sensorial, intellectual and cultural barriers that need to be overcome.

With this in mind, the aim of this work is to give a first report on some projects concerning accessibility to cultural heritage realised in Europe and, more specifically, in Italy, in order to assess what has been done in this direction so far. The aim is to analyse the level of interest on the subject and the relevance given by institutions to all publics, including people with different abilities and needs. To do so, some of the most interesting realities and projects realised on the European and Italian territory will be presented.

### **A brief definition of cultural heritage**

The first element which constitutes the interest of this article is cultural

heritage. Before analysing the projects on accessibility, it is important to define what we intend when we speak about heritage and why it is important for our society. Even though the literature on the subject is quite rich and there is a multitude of descriptions, it is impossible to give a precise and comprehensive definition of heritage. Therefore, we will identify the key elements that constitute such concept. A first interesting description is the one given in the context of the Faro Convention:

*«For the purposes of this Convention,*

- A) *cultural heritage is a group of resources inherited from the past which people identify, independently of ownership, as a reflection and expression of their constantly evolving values, beliefs, knowledge and traditions. It includes all aspects of the environment resulting from the interaction between people and places through time;*
- B) *a heritage community consists of people who value specific aspects of cultural heritage which they wish, within the framework of public action, to sustain and transmit to future generations.»* (Council of Europe, 2005, Art. 2).

These descriptions can be integrated with the one proposed in occasion of the *European Year of Cultural Heritage*, in 2018:

*«Cultural heritage has a universal value for us as individuals, communities and societies. It is important to preserve and pass on to future generations. You may think of heritage as being 'from the past' or static, but it actually evolves through our engagement with it. What is more, our heritage has a big role to play in building the future of Europe. That is one reason why we want to reach out to young people in particular during the European Year. Cultural heritage comes in many shapes and forms:*

- *tangible – for example buildings, monuments, artefacts, clothing, artwork, books, machines, historic towns, archaeological sites.*
- *intangible – practices, representations, expressions, knowledge, skills - and the associated instruments, objects and cultural spaces - that people value. This includes language and oral traditions, performing arts, social practices and traditional craftsmanship.*
- *natural – landscapes, flora and fauna.*
- *digital – resources that were created in digital form (for example digital art or animation) or that have been digitalised as a way to preserve them (including text, images, video, records).*

*Through cherishing our cultural heritage, we can discover our diversity and start an inter-cultural conversation about what we have in common. So what better way to enrich our lives than by interacting with something so central to who we are? Cultural heritage should not be left to decay, deterioration or destruction. This is why in 2018, we search for ways to celebrate and preserve it.»* (European Year of Cultural Heritage, 2019).

From both definitions a series of key elements constituting heritage emerges: identity, memory, sharing, transmission and conservation for future generations. These are the elements that characterise us as individuals and as members of a community. That is why great importance is given to the preservation and conservation of heritage against damage from environmental factors. Nevertheless, in recent years, a new perspective has emerged concerning its valorisation: in fact, there has been a shift from the traditional conception of museums as mere art repositories to that of interactive places where the collections are not only exposed, but also adapted to the public:

*«Conventional relationships between galleries, museums and their audiences are changing. The traditional, authoritative, and elitist model of the museum is increasingly unstable. Today, museums and galleries are beginning to see themselves within a bigger picture and recognise their potential to engage with issues previously perceived as irrelevant. New relationships are emerging – relationships based on active participation, mutual understanding and shared decision making with audiences.»* (Dodd, Sandell, 2001, p. 74).

Culture is not acquired passively anymore: it is actively constructed by the public, who contributes in the shaping of it. In this perspective, museums become «una istituzione permanente, senza fini di lucro, al servizio della società e del suo pubblico, aperta al pubblico, che compie ricerche sulle testimonianze materiali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, conserva, comunica e soprattutto espone a fini di studio, educazione e diletto» (Montella, 2003, p. 24). It is within this new conception of museums and, more in general, of heritage, that the discourse on accessibility has been gaining relevance: with the shift of attention from the cultural product to the end users of culture, the necessity of granting access to cultural heritage has become not only mandatory, but also urgent.

### **A brief definition of accessibility**

Accessibility is the second concept we are going to investigate in this article. As Grassini underlines,

*«Il problema dell'accessibilità nasce come un'esigenza sociale: garantire a tutti, anche ai disabili, l'esercizio di un diritto universale, il diritto a poter fruire dei tesori della cultura e dell'arte, come sancito dall'Articolo 27 della Dichiarazione dei Diritti Umani del 1948.»* (Grassini et al., 2018, p. 21).

Even though the discourse on accessibility can be referred to many different

fields (performing arts, audio-visual products, transport, education, just to cite a few), for the sake of this article we will focus on the accessibility of cultural heritage and heritage sites. An exhaustive definition of cultural accessibility has been given by Sarraf and Bruno:

*«Cultural accessibility (...) is defined as the adaptations, measures, and actions taken that aim to be welcoming, and to provide welfare and access to cultural activities for people with disabilities and other audiences.*

*Accessibility in museums can be understood as the right to reach, perceive, use, and participate in everything that is offered for general visitors with respect, dignity, without physical barriers, and without barriers of communication, information, and attitude. It means that museums need to create accessible exhibitions and adapt common spaces as gardens, restaurants, classrooms, and auditoriums.»* (Sarraf, Bruno, 2017).

As it was said in the previous paragraph, in recent years there has been a shift of focus. The path taken is that of a user-centered design, which can be defined as follows:

*«User-Centered Design, as mentioned above, is at the heart of all universal accessibility and integral to present day thought. In the context of accessibility to culture, this will mean foreseeing all possible profiles of potential visitors and creating ideal conditions to make them feel welcome, safe, comfortable and, above all, to make them feel that there is something there to enjoy, learn and do that has been created 'especially for me'.»* (Neves, 2018, pp. 421-422).

To achieve this goal, the first step is to include persons with disability in the decision processes. As Montani underlines in her reflection on socio-cultural integration, in fact, «for a museum, that also means viewing disabled people not only as “animated”, but also as “animators”. The disabled are no longer “supernumeraries” yet “actors” in the organisation of and participation in cultural experiences promoted by museums» (Montani, 2013, p. 84). Confronting and discussing with the final recipients of accessible practices is compulsory in order to create a product, a service or an environment which can be actually considered accessible. It is the basis of universal design. There is, in fact, a distinction to be made between the concepts of accessibility, usability and inclusion. One of the European projects that will be presented in the next paragraphs, the *WAI-DEV project*, aimed at creating an internationally accepted standard of web accessibility, together with educative material on the matter. On their website they present an interesting definition of the three concepts:

*«Accessibility: addresses discriminatory aspects related to equivalent user experience for people with disabilities. Web accessibility means that people with disabilities can equally perceive, understand, navigate, and interact with websites and tools. It also means that they can contribute equally without barriers.*

*Usability: is about designing products to be effective, efficient, and satisfying. Usability includes user experience design. This may include general aspects that impact everyone and do not disproportionately impact people with disabilities. Usability practice and research often does not sufficiently address the needs of people with disabilities.*

*Inclusion: is about diversity, and ensuring involvement of everyone to the greatest extent possible. In some regions this is also referred to as universal design and design for all.» (W3C Web Accessibility Initiative WAI, 2019).*

This distinction is very important and should be kept in mind also when it comes to heritage. Granting accessibility to a museum does not imply that the museum is accessible. Even accessibility solutions can create forms of exclusion, especially if they imply a “special” treatment for physically and sensory impaired people. Some examples, in this sense, would be the need to access the building from the back entrance, or the need to contact the museum well in advance to be able to visit it, among many others. Instead, accessible solutions should be studied and designed in an inclusive optic. In fact, accessibility benefits all, not only the impaired. As Neves underlines,

*«desenhar para todos significa encontrar soluções que sejam uteis a todos, incluindo os deficientes, assumindo a convicção de que ao integrar estes públicos especiais estaremos a criar melhores condições para todas as outras pessoas que, embora menos marcadas pela diferença, são, na sua essência, também únicas, diferentes e especiais, e que irão igualmente usufruir de tais condições especiais.» (Neves, 2010, p. 108).*

It was demonstrated that if a building can be accessed through both a staircase and a ramp, the majority of the users will use the ramp instead of the stairs, even if they do not have mobility issues. What is necessary for a person with disability can still prove useful and make situations easier for all the others: «(...) developing inclusive destinations and accessible tourism experiences also benefit other groups in the community. Hence, it contributes towards a greater social sustainability of the industry by including and, hence, providing for a much broader cross-section of consumers that has previously been considered by the industry» (Michopoulou *et al.*, 2017, p. 181). It is within this context that accessible tourism becomes the most desirable evolution in the field of cultural heritage, especially if we keep in mind its definition:

*«Accessible tourism is a form of tourism that involves collaborative processes between stakeholders that enables people with access requirements, including mobility, vision, hearing and cognitive dimensions of access, to function independently and with equity and dignity through the delivery of universally designed tourism products, services and environments. This definition adopts a whole of life approach where people through their lifespan benefit from accessible tourism provision. These include people with permanent and temporary disabilities, seniors, obese, families with young children and those working in safer and more socially sustainably designed environments.»* (Adapted from Darcy and Dickinson, 2009, p. 34 in Buhalis and Darcy, 2011, pp. 10-11).

Jiménez Hurtado, Sibel and Soler Gallego suggest that

*«museum accessibility can be divided into two main areas: (1) accessibility to the museum's physical environment; and (2) accessibility to the museum's contents, namely, by using appropriate exhibition techniques and by elaborating accessibility resources to adapt such techniques to different types of visitors'»* (Neves, 2018, p. 422).

Nevertheless, as Neves continues,

*«most often, when someone refers to 'accessibility', one thinks of disability and then, most probably, mobility and physical access come to mind. (...) A reflection of this most basic notion is the symbol representing access: a person on a wheelchair. Despite the clarity of such a symbol and its dynamic upgrade, it fails to account for the numerous disabilities that do not fit the wheelchair stereotype, and in the case of blindness, deafness, intellectual or learning disabilities.»* (Neves, 2018, p. 415).

This observation is shared by Trescher, who also argues that

*«the same narrow concept of accessibility predominates on a political level: "Policy-makers engaging with the agenda of disability rights frequently adopt a discourse of access, but there are dangers of a reductionism in the concept – access being solely about ramps in public spaces and better signage" (Nind & Seale, 2009, p. 273). For people with cognitive disabilities, however, barriers present themselves in a myriad of ways and contribute to a (further) exclusion from a shared life world.»* (Trescher, 2018, p. 60).

Fortunately, in recent years there has been an increase of interest in sensorial barriers and a lot has been done in order to start addressing the problem. Nevertheless, many barriers are still present and, very often, misunderstood or underestimated or, more simply, unseen by the majority of institutions and stakeholders. This is a further confirmation of the importance of involving the interested parties in the processes of decision making and



implementation of accessible solutions, in order to better recognise, understand and address barriers.

### **Accessibility and Heritage: why is it important to make heritage accessible to all?**

In his preface to the book *L'arte contemporanea e la scoperta dei valori della tattilità*, Fabio De Chirico argues that art does not exist without a public, and the public should have all the necessary tools to approach it consciously. The purpose of the museum is, in fact, to meet the new artistic languages and rewrite them to make them accessible to all kinds of public (Grassini *et al.*, 2018).

As reported in the website of the Directorate-General of Museums, physical, sensorial and cultural accessibility are fundamental conditions to grant the fruition of places of culture to all heritage visitors (Ministero per I Beni e le Attività Culturali – Direzione Generale Musei, 2016). From an ethical perspective, it is important to remember that, even though not stated by the law in most countries, accessibility to culture in all its forms, and therefore to cultural heritage, is a fundamental human right for all individuals, regardless of their condition. As Sarraf and Bruno underline, in fact,

*«According to article 27 of the Universal Declaration of Human Rights, the construction of cultural heritage is a civil right. (...) “Everyone has the right to participate freely in the cultural life of the community, to enjoy the arts and to share in scientific advancement and its benefits.” It can thus be stated that all individuals, regardless of origin, social class, prior experience, disability or any other socio-economic factor that may classify them as minorities or belonging to socially excluded populations, have the right to enjoy and participate in the creation of cultural heritage.»* (Sarraf, Bruno, 2015, p. 94)

Nevertheless, the majority of cultural institutions and cultural heritage sites is not accessible. This might be explained, in part, by the expensiveness of accessibility interventions. Especially when it comes to physical barriers, most infrastructural actions require great economical investments which, in many cases, can't be afforded without external funding. The same can be said for solutions to cognitive impairments: the technologies required to create accessible solutions for the blind and visually impaired or for the deaf and hard of hearing are not always affordable. However, such barriers can still be overcome. First of all, by starting to think new expositions, museums and other cultural places in a universal design perspective, including accessible strategies and practices already in the design stage. Accessible solutions, in fact, have

proven to be beneficial for all individuals, not only for the ones they were implemented for. The only limit is the creativity of architects, curators and other stakeholders involved in the cultural environment. In this way, the economic investment would be less costly and more effective in terms of exploitation of the spaces, resources and energies.

A different approach is needed, instead, when it comes to existing monuments, historical buildings and other heritage sites. In fact, the amount of accessible solutions that can be adopted in these cases, especially to grant physical access, is drastically limited by the conditions and situation of the sites and by the need to preserve their historical and cultural value. Even though this might prove extremely difficult, it is not impossible. That's the reason why research and innovation in this field are fundamental: thanks to the awareness campaigns and the projects realised on this subject, many innovative solutions are found everyday to face all possible barriers. It is therefore equally fundamental for cultural institutions to invest as much as possible in accessibility research, not only because participation in the cultural life is a fundamental right, but also because it is the most effective way of promoting and valorising cultural heritage. On this matter, an interesting insight on what valorisation and promotion of cultural heritage actually mean is given by the Italian legislation, as reported by Massimo Montella:

*«Della “valorizzazione” l'articolo 148, D.lg. 112/98, dà la seguente definizione: “ogni attività diretta a migliorare le condizioni di conoscenza e conservazione dei beni culturali e ambientali e ad incrementarne la fruizione”. Il comma 3 del successivo articolo 152 specifica inoltre che “le funzioni e i compiti di valorizzazione comprendono in particolare le attività concernenti: a) il miglioramento della conservazione fisica dei beni e della loro sicurezza, integrità e valore; b) il miglioramento dell'accesso ai beni e la diffusione della loro conoscenza anche mediante riproduzioni, pubblicazioni ed ogni altro mezzo di comunicazione; c) la fruizione agevolata dei beni da parte di categorie meno favorite; d) l'organizzazione di studi, ricerche ed iniziative scientifiche anche in collaborazione con università ed istituzioni culturali e di ricerca; e) l'organizzazione di attività didattiche e divulgative anche in collaborazione con istituti di istruzione; f) l'organizzazione di mostre anche in collaborazione con altri soggetti pubblici e private; g) l'organizzazione di eventi culturali connessi a particolari aspetti dei beni o ad operazioni di recupero, restauro o acquisizione; h) l'organizzazione di itinerari culturali, individuate mediante la connessione fra beni culturali e ambientali diversi, anche in collaborazione con gli enti e organi competenti per il turismo. (...) La “promozione” è costituita, sempre ai sensi dell'articolo 149 del D.lg. 112/98, da “ogni attività diretta a suscitare e a sostenere le attività culturali”. Meglio sarebbe stato dire che la promozione include ogni attività che, oltre alla valorizzazione, è volta a far conoscere meglio agli utenti effettivi e potenziali l'esistenza. L'interesse e i benefici d'uso del patrimonio culturale.» (Montella, 2003, pp. 53-57).*

It is noteworthy that in its definition of the practices and actions for the valorisation of cultural heritage, the legislation includes in the second place the improvement of accessibility to cultural goods and their dissemination, followed on the third place by the facilitated fruition of such goods by less-favoured groups in society. Therefore, accessibility to cultural heritage is recognised not only as a basic human right, but also as a fundamental strategy for the valorisation and promotion of heritage, which would benefit all. Similarly, on the MiBACT website it is stated that

*«La valorizzazione, come definita dal Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio, si riferisce infatti a tutte le attività dirette a promuovere la conoscenza del patrimonio culturale e ad assicurare le migliori condizioni di utilizzazione e fruizione pubblica del patrimonio. L'Atto di Indirizzo del 2001, al riguardo, considerava come requisito preliminare ad ogni altro la raggiungibilità del bene culturale, attraverso l'analisi dei percorsi, come pure le condizioni dell'accesso. In particolare l'accessibilità fisica e culturale appaiono requisiti rilevanti per rendere pienamente fruibili i siti culturali ad una ampia fascia di pubblico, che può presentare condizioni di disabilità temporanee o permanenti. L'abbattimento delle barriere architettoniche ha rappresentato, infatti, negli ultimi anni uno degli interventi di maggiore spessore messo a frutto dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali, anche attraverso l'istituzione di una Commissione Ministeriale che nel 2008 ha pubblicato le linee guida per il superamento delle barriere architettoniche nei luoghi di interesse culturale. Il bene culturale, infatti, è oggi chiamato dalla collettività a rispondere costantemente delle proprie finalità. Non è più sufficiente - com'era tradizione - limitarsi ad esporre. L'impegno è riuscire a comunicare adeguatamente, essere al servizio dell'utenza e provvedere ad identificare e a soddisfare i bisogni espressi dai fruitori, specie laddove vi siano esigenze specifiche. Diventa prioritario cioè definire ed esplicitare una capillare "politica dei pubblici".» (Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo, n.d.)*

Keeping this in mind, as was said at the beginning of this paragraph, there can be no art without a public and, in the same way, there can be no collective memory, nor cultural heritage, if it is not made accessible to all its possible users.

### **Cultural Heritage and the European Union**

This work wishes to be a preliminary analysis of what has been done to promote accessibility to cultural heritage in Europe and, more specifically, in Italy. Some projects, activities and initiatives aimed at reducing, if not eliminating, physical, sensorial and intellectual barriers will be briefly presented in the next paragraphs, in order to give an overview on the efforts already made in this direction. One of the elements that emerged during this

research is the active involvement of the European Union on the preservation and conservation of cultural heritage. In fact, 2018 has been the European Year of Cultural Heritage, during which cultural heritage has been celebrated across Europe with a series of initiatives and events at national, regional and local level. The intention was to encourage more people to discover and become involved with heritage, reinforcing their sense of belonging to a common European space (European Year of Cultural Heritage, 2019). This involved European institutions such as the European Commission, the European Parliament, the Council of the European Union, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. To make sure that the benefits of this initiative last, the EU is funding projects supporting cultural heritage within a series of programmes (Horizon 2020, Erasmus+, among others), and is collaborating with the Council of Europe, UNESCO and other partners to run long-term impact projects focused on engagement, sustainability, protection and innovation in relation to cultural heritage. The involvement of the EU is attested also by its collaboration with organizations such as Europa Nostra. Founded in 1993 with the aim of protecting and celebrating cultural and natural heritage, it is recognised today as the most representative heritage organization in Europe (Europa Nostra, 2019).

Nevertheless, when it comes to accessibility, the amount of projects and initiatives is still limited and most of them only take account of physical barriers. In the next paragraph we will provide a list of some of the most interesting and active projects dedicated to the accessibility of cultural heritage.

#### *Some projects on accessibility realised in Europe*

One of the first initiatives to be mentioned in the European context is the European Day of Persons with Disabilities, organised by the European Commission in collaboration with the European Disability Forum, to raise awareness on the challenges faced everyday by persons with disabilities and to promote the integration of disability issues. The conference sees the participation of politicians, experts and self-advocates, who are given the opportunity to discuss the ways in which the European Disability Strategy could be implemented. Having 2018 been the European Year of Cultural Heritage, the 2018 edition of the conference was a great occasion to shift attention to the matter of accessibility to cultural heritage. Indeed, it was the occasion to discuss what has been done already and what strategies can be adopted in order to allow persons with disabilities equal access to cultural wealth, including heritage. In this sense, one of the many interesting actions undertaken is the *Access City Award* (European Day of Persons with

Disabilities 2018, 2018; Edsa – European Down Syndrome Association, 2019). Organised by the European Commission and the European Disability Forum, the three awards, given to the three most accessible European cities, «recognise and celebrate cities for their efforts to make it easier for disabled and older people to gain accessibility to public areas such as housing, children's play areas, public transport or communication technologies» (Vita International, 2016/30/11). The awards are handed out by Marianne Thyssen, Commissioner for Employment, Social Affairs, Skills and Labour Mobility. The winner of the 2017 Access City Award was the city of Chester (UK), thanks to its efforts to enable people with disabilities to enjoy its historical and cultural heritage and to take part in all aspects of life in the city and the long-term approach of its initiatives on accessibility. Other cities awarded were Rotterdam (Netherlands), Jūrmala (Latvia), and special mentions were given to Lugo (Spain), Skellefteå (Sweden), Alessandria (Italy), and Funchal (Portugal). The cities awarded in 2018 were Lyon (France), Luxemburg (Luxemburg) and Ljubljana (Slovenia), while a special mention was given to the city of Viborg (Denmark). Finally, during the last edition, in 2019, the Award has been handed out to the city of Breda (Netherlands) for its continuous improvements in facilitating accessibility for people with disabilities. Other winning cities of the last edition were Évreux (France) and Gdynia (Poland), together with Kaposvár (Hungary) and Vigo (Spain), which both received the special mention (European Commission – Employment, Social Affairs and Inclusion, n.d.; Vita International, 2016/30/11).

Another step towards accessibility has been made thanks to the *EU Disability Card project*. The conditions and procedures to obtain concessions on fees, services and support for accessibility to places of culture, leisure and transport are fragmented and change from country to country. To face this situation, as well as the lack of a mutual recognition of the disability status among member states, the European Union is developing a European Disability Card with the aim of helping people with disabilities travel more easily between EU countries. The project, launched within the European Disability Strategy 2010-2020, «is aimed at introducing a card that allows access to persons with disabilities to a series of free or reduced-cost services in the field of transport, culture and leisure throughout the national territory in a reciprocal regime with other EU countries» (EU Disability Card, 2018). The Card is mutually recognised by the countries that voluntarily decide to participate in the system. A first group of eight countries kick-started the Card in 2016: Belgium, Cyprus, Estonia, Finland, Italy, Malta, Slovenia, Romania (European Commission – Employment, Social Affairs and Inclusion, n.d.). The aim of the project is to define some shared criteria of eligibility for the Card, outlining a homogeneous set of benefits and defining clearly who assigns it, who prints it and the way in

which the Card is to be distributed. Among the stakeholders that collaborated in the implementation of the project are the Ministry of Culture and Heritage, the Ministry of Transport, the Council Presidency, the Department for Regional Affairs, Autonomy and Sport, ANCI, the Conference of Regions, INPS, AGIS, ANEC and Assomusica. In Italy the project is implemented and managed by the Italian Federation for Overcoming Disabilities (FISH), in partnership with the Federation of National Associations for Persons with Disabilities (FAND), following the EU guidelines for the construction of the required structures and the operational sharing of common protocols (EU Disability Card, 2018).

The *ARCHES (Accessible Resources for Cultural Heritage EcoSystems) project*, launched in 2016 within the EU Horizon 2020 Framework Programme for Research,

*«aims to create more inclusive cultural environments particularly for those with differences and difficulties associated with perception, memory, cognition and communication. It will achieve this through in-depth research analysis and the development of innovative applications, functionalities and experiences based on the reuse and redevelopment of the aforementioned digital resources.»* (Arches, n.d.).

The project has four research objectives: firstly, the development and evaluation of strategies aimed at exploring the value, form and function of mainstream technologies; secondly, the development and evaluation of the use of such technologies to enable the inclusion of persons with disabilities as museum visitors and consumers of art; thirdly, the identification of sources which can provide digital cultural resources and be taken advantage of, with the purpose of integrating content into innovative tools, applications and functionalities; finally, the validation of the technological outcomes in operational environments based on a participatory research methodology which entails three pilot studies in museums. The partners involved in the project are VRVis Zentrum für Virtual Reality und Visualisierung Forschungs-GmbH, Austria's leading institute for application-led research in visual computing, the Thyssen-Bornemisza Collection Foundation (Spain), the Victoria and Albert Museum (UK), the KHM-Museumsverband (Austria), the Lázaro Galdiano Museum (Spain), the Wallace Collection (UK), the Fine Arts Museum of Asturias (Spain), the Open University (UK), the University of Bath (UK), Signtime (Austria), COPRIX Media (Serbia) and *ArteConTacto*, a project initiated by Moritz Neumüller, which involves artistic practice, inclusion, and multisensorial experience (Artecontacto, n.d.). *ARCHES* seeks, on the one hand, to develop an online accessible software platform and applications for handheld devices, and, on the other, to promote multisensory activities (touch tours, amongst others), by exploiting innovative technologies such as

augmented reality, avatars, relief printers and models, context-sensitive tactile audio guides, metadata and advanced image processing techniques. To do so, museums will also become active stakeholders by adapting their content and reinterpreting cultural heritage in a more inclusive way, embracing the needs of different target groups. One of the most innovative aspects of the project is the creation of inclusive working groups where people with and without disabilities interact in a non-judgemental environment, deciding and testing together which are the most effective solutions to their own needs in the museum environment (Arches, n.d.).

Even though it is not directly related to accessibility for people with disabilities, the *REACH (RE-designing Access to Culture Heritage) project* has been included in this article due to its interest in participatory approaches aimed at fostering social integration in Europe. Funded under the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme, the project's main objective is the creation of a platform, the REACH social platform, aimed at promoting the debate on how participatory approaches can contribute to the dialogue among different cultures and approaches. Moreover, the platform seeks to foster a deeper engagement in the research and establishment of innovation processes in the cultural heritage sector. As described in the project website, the platform has a double scope: on the one hand, to map and provide insights on research results achieved in previous programmes, to identify research trends (both existing and emerging), and to offer new knowledge concerning the cultural heritage field; on the other hand, to expand knowledge of complementary research domains and of innovative research methodologies, generating opportunities for cooperation and offering pathways to foster user engagement. The activity of the project will be developed in three main areas: the development of a network including audiences and stakeholders aimed at offering concrete participatory experience; the implementation of a programme of public encounters focusing on participatory approaches to preservation, use, and management of cultural heritage; the publication of an online portal, the [Open-heritage.eu](http://Open-heritage.eu). The project is managed by the universities of Coventry, Budapest, Granada, and Prague, in partnership with Promoter Srl, a SME based in Pisa (Italy), the Foundation for Prussian Cultural Heritage and the Italian Ministry of Economic Development (Reach, 2019).

The *COME-IN! (Cooperating for Open access to Museums – towards a wider INclusion) project*, launched in 2016 under the Interreg CENTRAL EUROPE Programme funding, aims at valorising the cultural heritage of central Europe by increasing the capacities of small and medium sized museums by making them accessible to a wider public. The project's main objective is to improve the capacity of Central Europe countries to make their cultural heritage accessible for people with permanent and transient disabilities.

In doing so, it will contribute to the sustainable long-term socio-economic development of the area. The expected result should be the realization of a set of guidelines for organising an accessible collection/exhibition and a training handbook for museum operators, which will be tested within the network of partners of the project. Furthermore, a promotional tool based on the experience gained, the COME-IN! label for awarding museums complying with its accessibility standards, will be developed and initially conferred to the museums of the network. Such label will then be promoted at transnational, national and local level in order to guarantee its sustainability and transferability. The museums taking part in the project are the Central European Initiative of Trieste (Italy), the Civic Museum and Galleries of History and Art of Udine (Italy), the Regional Council of Associations of the People with Disabilities and Their Families of the Friuli Venezia Giulia Region (Italy), the ACLI Vocational Training Body of Friuli Venezia Giulia Region (Italy), the Maritime Museum Sergej Mašera Piran (Slovenia), the Museum of the Working World of Steyr (Austria), the Archaeological Museum of Istra (Croatia), the Austrian Civil Disabled Association (Austria), the BBRZ Vocational Training and Rehabilitation Centre (Germany), the University of Applied Sciences Erfurt (Germany), the Archaeological Museum Weimar (Germany), NETZ Media and Society (Germany), the Archaeological Museum of Krakow (Poland) and the Municipality of Piran (Slovenia) (Interreg Central Europe, 2019).

The *LHAC (League of Historical and Accessible Cities) project*, launched in 2010 by the European Consortium of Foundations on Human Rights and Disability and winner of the 2014 International Design for All Award, focuses on improving the accessibility of historical towns and, at the same time, promoting the development of sustainable tourism and the protection of cultural heritage. The project seeks to accomplish several objectives: the implementation of innovative accessibility solutions aimed at allowing people with disabilities and their families to fully enjoy leisure and cultural activities; the promotion of tourism and social development of the cities involved; the development of pilot projects which may serve as an inspiration for other foundations, local authorities and stakeholders; the exchange of best practices and know-how; a raising of awareness, the exchange of ideas and more actions taken in the direction of accessibility. Such objectives are expected to have an impact on the long-term cultural and social development of the cities involved and to foster tourism among people with disability in Europe. To date, 6 accessible tourist routes have been created in 6 European cities: Avila (Spain), Lucca (Italy), Mulhouse (France), Torino (Italy), Viborg (Denmark), Sozopol (Bulgaria). The tourist routes include buildings of interest, museums, restaurants and shops, parks, and tourist information centres and are conceived



taking into account the needs of people with both physical and sensory disabilities. Nevertheless, the routes are intended to benefit anyone, from residents to tourists. The presence of accessible information signs such as tactile billboards, sign language and audio guides, and other interactive tools throughout the route allows everyone to explore the townscape independently. The diverse characteristics of the cities involved require the accessibility solutions to be adapted to each case. Therefore, each country is free to implement the project adopting the most suitable solutions. A guide showcasing the best design and practice of each individual project will be produced by the *League of Historical and Accessible Cities* (League of Historical Accessible Cities, 2013).

The *TANDEM (Tools and New Approaches for people with Disabilities Exploring a Museum)* project was launched in order to support better understanding of inclusivity in education and ability to creatively deal with diverse groups of learners with and without disabilities. The project's objectives include the development of inclusive programs of educational activities; the training of museum staff to improve their competences and to develop innovative and inclusive educational programs; a better comprehension of the problems connected with inclusion and a deeper understanding of the specific needs of each group; the exchange of expertise on methods, tools and approaches among staff members; the inclusion of more people with disabilities in the activities of the project, giving them the chance to experience and improve their competences. Partners of the project are the Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC), the MU-ZEE-UM, an Art educative organization, the Museums of South Trøndelag (MiST), the Istituto per i beni artistici, culturali e naturali (IBACN) of the Region Emilia Romagna, the Estonian Maritime Museum, the Calouste Gulbenkian Foundation and the Berlin Wall Foundation (Tandem, 2017).

The *EMEE (Eurovision – Museums Exhibiting Europe)* project (EuroVision – Museums Exhibiting Europe, n.d.), launched in 2012 by the Chair of History Didactics of the University of Augsburg (Germany) and funded by the Culture Programme of the European Union, developed, tested and evaluated an innovative concept of museum mediation, the Change of Perspective (COP). The COP aims to increase awareness and understanding of cultural heritage both from a regional and national perspective through a re-interpretation of museum spaces and objects as well as new participatory approaches to different groups of museum visitors. Other partners of the project were the Atelier Brückner (Germany), the National Museum of History (Bulgaria), the University Paris-Est Créteil-ESPE (France), the University Roma Tre (Italy), the National Museum of Archaeology (Portugal), the National Museum of Contemporary History (Slovenia), the Art Association Monochrom (Austria).

The project's outcome was a series of five toolkits, to be combined with workshops and study modules, «designed to ensure the successful integration of the central concepts of Change of Perspective (COP) in education and training for museum experts and other related roles working in the field of cultural heritage» (Schumann *et al.*, 2016, p. 47). The first manual, *Making Europe Visible. Re-Interpretation of Museum Objects and Topics*, is dedicated to the reinterpretation of the museum's objects in order to deconstruct linear interpretations and help reveal the links between local, regional, national and European levels of meaning through the use of multi-perspective forms of presentations. The second toolkit, *Integrating Multicultural Europe. Museums as Social Arenas*, suggests that taking into account the visitor's perspective on the local cultural heritage is necessary for the museum in order to become a vibrant social space where cultural identities can be discussed and negotiated. The third manual, *Bridging the Gap. Activation, Participation and Role Modification*, is the most interesting for the purposes of this study, since it includes strategies aimed at enabling museums to create more attractive approaches to cultural heritage for those who usually don't visit museums. It provides an overview on existing barriers hindering accessibility to the museum and suggests possible ways to overcome such barriers by presenting examples of good practice, suggesting the importance of including the visitors and encouraging them to actively participate. The fourth toolkit, *Synaesthetic Translation of Perspective. Scenography – a Sketchbook*, advocates the importance of scenography for strengthening the European dimension of cultural heritage, introducing parameters, tools and strategies for presenting objects in a museum in a way that encourages visitors to reflect on their own perspectives interconnected with different levels of meaning. The final manual, *Social Web and Interaction. Social Media Technologies for European National and Regional Museums*, presents the importance of employing communication channels such as social media (Facebook, Twitter, etc.) for the development of the museum, in order to «share and spread knowledge and also to facilitate open and effective communication with museum visitors and non-visitors» (Schumann *et al.*, 2016, p. 47).

The *AMBAVis (Access to Museums for Blind and Visually Impaired people through 3D technology) project*, funded by the European Union, relies on 3D technologies and multi-sensory methods to enable blind and visually impaired people to participate in museums' educational services and exhibitions. After having examined existing innovative technical solutions for the realization of affordable tactile models, a comprehensive approach that addresses the economic and legal aspects will be adopted in order to improve accessibility to museums for blind and visually impaired people. The technologies investigated for the realization of tactile models will be 3D replication and digital touch,

virtual haptics and relief printing and finger-tracking prototype. The objects will be analysed during focus group experiences, with the aim of evaluating their cost-effectiveness and affordability for museums. The partners of the project are the Economica Institute of Vienna, the Manchester Museum, the Austrian Federation of the Blind and Partially Sighted (BSVÖ), the German Association for Blind and Visually Impaired People (DBSV e.V.), Trnka n.o., a non-profit organization based in Bratislava dedicated to the research and production of audio description of audio-visual works, the Österreichische Galerie Belvedere and the Center for Virtual Reality and Visualisation (VRVis) (Access to museums for blind and visually impaired people through 3D technology, 2019).

The *Zero Project*, started in 2009 after a preliminary study in 2008, aims at contributing to the creation of a world without barriers, following the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, through research on the most innovative and effective policies and practices that can improve the lives of persons with disabilities. The project was launched by Essl Foundation MGE gemeinnützige Privatstiftung, an Austrian foundation established in 2007 by Martin Essl, his wife Gerda and their children, whose «mission is to support social innovation, social entrepreneurship and persons with disabilities» (Zero Project, 2019). Each year, the *Zero Project* focuses its research on one of the key topics of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities (employment, accessibility, independent living, political participation and inclusive education), and publishes a report in which innovative policies and practices, selected according to the criteria of innovation, impact and scalability, are presented. The results are then put forward at the Zero Project Conference, where the people behind such policies and practices are given the chance of presenting their solutions to other stakeholders, government representatives and key influencers involved in the world of disabilities. They are also awarded with the Zero Project Award. The solution-oriented approaches resulting from the research work of the project are also put forward at national and international conferences, including conferences of UN organizations, among others. Since 2017, the project has partnered with the worldwide network of social entrepreneurs Ashoka to launch the Zero Project-Impact Transfer, for which the ten innovative practices with the highest potential are selected and supported in developing their expansion strategy (Zero Project, 2019).

The *Greenways 4ALL (Accessible Tourism on European Greenways: Greenways For All)* project, co-funded by the COSME programme of the Executive Agency for Small and Medium-sized Enterprises (EASME) of the European Union, aims at improving accessibility to and around greenways, the non-motorized routes providing access to nature and open-air leisure activities,

as well as the quality of tourist services, resources and infrastructures for persons with disability. The project has a completion period of 18 months, during which two fully accessible tourism products will be realised: the first one on the Vía verde de la Sierra (Cadiz-Seville) and the second on the Ecopista / Vía verde do Dao (Viseu, Portugal). The actions of the project include, on a first phase, the preparation of a methodology for the implementation of accessibility routes, the creation of databases of accessible resources in the two areas, the organization of workshops and technical visits, the signature of agreements on local accessibility with the stakeholders in the area, the design of offers and accessible products. These activities will then be complemented by the training of enterprises on accessible tourism practices and by the assessment of the final products by testing groups of people with special needs. The activities will be supported by a promotional campaign over the web and on social media, as well as published materials (such as brochures), newsletters and presentations at public events (conferences in Madrid and Viseu). The project is coordinated by the Spanish Railways Foundation and partnered by the European Greenways Association (EGWA), together with the Plataforma Representativa Estatal de Discapitados Físicos, the Comunidade Intermunicipal da Região Dão Lafões, and the Fundación Vía Verde de la Sierra. It is also supported by three SMEs specialised in accessible tourism: Movilidad Ampliada - Accessible Madrid, AstroAndalus and Turismo Vivencial (Greenways 4ALL, n.d.).

The *WAI-DEV (Web Accessibility Initiative - Ecosystem for Inclusive Design and Development) project*, launched in 2014 and co-founded by the European Commission as a Specific Support Action under the IST 7<sup>th</sup> Framework Programme, had three main goals: first of all, the development of strategies aimed at supporting mainstream production of inclusive services; secondly, the demonstration of the potential economic value of inclusive design, showcasing good practice; thirdly, backing enhanced policy strategies for the consistent adoption and implementation of accessibility. It built upon the fact that accessibility benefits everyone, regardless of their physical and mental abilities, age, gender, digital skills, social and economic situation and language. It was set to «facilitate more mainstream market adoption of accessible and inclusive design-for-all practices throughout the production chain, and support implementation of accessibility policies and targets set by the European Commission and EU Member States» (W3C Web Accessibility Initiative WAI, 2019). The activity of the project consisted mainly in the development of guidelines aimed at establishing an internationally accepted standard for Web accessibility, and in the creation of support materials for a better understanding and implementation of the guidelines. Moreover, education and outreach activities were conducted, as well as the coordination

of research activities for the development of Web accessibility strategies in the future. Different stakeholders were involved, among which industries, disability organizations, accessibility research organizations, and governments (W3C Web Accessibility Initiative WAI, 2019).

The *NEMO (Network of European Museum Organizations) project* is an independent network of museums representing the museum community of the member states of the Council of Europe. Founded in 1992, it encourages European policies aimed at promoting the importance of museums in safeguarding cultural heritage. It also fosters networking and cooperation among museums, helping them better communicate with European institutions. *NEMO's* mission is to enable museums to exploit their potential to contribute to a social agenda, to be recognised for the economic value they produce and as knowledge deliverers, and to be as widely accessible as possible to all citizens. It was actively involved in the activities of the *European Year of Cultural Heritage 2018*, collaborating with other members of the European Commission's stakeholders' committee in the development activities and formats concerning accessibility. In particular, one of the outcomes of the project was the publication of *Des musées accessibles à tous - Informations et suggestions*, a booklet on accessibility practices and standards by the Swiss Museums Association, with the aim of encouraging and sustaining museums in their efforts to eliminate existing barriers and to avoid creating new ones (NEMO - Network of European Museum Organisations, 2019; Museums.ch, 2016).

The *SWICH (Sharing a World of Inclusion, Creativity and Heritage) project* is a network of museums that share the common goal of increasing the role and visibility of Ethnography and World Culture Museums in a society which is more and more differentiated and globalised. The network is composed by ten European museums: the Weltmuseum Wien (Austria), the National Museum of World Cultures (Netherlands), the Royal Museum for Central Africa (Belgium), the Musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée (France), the National Museums of World Culture (Sweden), the Linden-Museum (Denmark), the Museo delle Civiltà/Museo Preistorico Etnografico "Luigi Pigorini" (Italy), the Museum of Archaeology and Anthropology (UK), the Slovene Ethnographic Museum (Slovenia), the Ethnological and World Cultures Museum (Spain). They collaborate with Culture Lab, a private agency based in Belgium, which serves as link between cultural organizations and the policies and funding programmes of the European Commission (CultureLab, n.d.). Within this context, in 2009 the staff of Gothenburg's Museum of World Cultures (MWC) started to develop participative and accessible curatorship projects to attract new audiences, including schools and families with young children. This resulted in *Earthlings*, the first accessible exhibition created with

a participatory approach. It involved thirty children (between five and six years old) from different regions of the city. The project team was formed by Lina Malm, in charge of developing the exhibition, Eva Tua Ekstrom, specialised in education, and other museum professionals. All elements of the project were built in collaboration with the children: the theme, the design of sensory resources, the selection of the elements of the collection and the texts and videos explaining them and their meaning. The children were also involved in the promotion of the exhibition. The result of this experience was so positive for the museum that it was followed by a second exhibition created with the same participatory and accessible methods. The new exhibition, *Together*, was created in collaboration with a group of families who had children with and without disabilities. Opened in 2015, it occupies the main MWC gallery space (Sarraf, Bruno, 2017; Swich – Sharing a World of Inclusion, Creativity and Heritage, 2015).

The *Unlimited Access project*, co-funded by the Creative Europe Programme of the European Union, seeks to profile the best disabled-led performing art works in Europe. At the same time, it promotes accessibility to the arts of both audiences and artists with disabilities. The project takes into account the needs of deaf and disabled artists, working, on the one hand, to remove barriers and make further steps towards true equality, and, on the other, developing and promoting a narrative around their art work. The project was delivered by the British Council and can count the expertise of three more arts and cultural institutions from other EU countries: VoArte (Portugal), the Onassis Cultural Centre (Greece) and the Croatian Institute for Movement and Dance (Croatia). The most important outcome of the project is Disability Arts International: launched in 2013, it is a website developed and coordinated by the British Council with the scope of «promoting the work of the exciting generation of excellent disabled artists, disabled-led companies and inclusive arts organisations. It also aims to share the ways arts organisations are increasing access to the arts for disabled people as audiences and visitors» (British Council – Disability Arts International, 2016).

The *Accessibility of Cultural Heritage to Vulnerable Groups project* is another interesting example of research and implementation of a variety of accessible practices. As introduced by Vida Koporc Sedej, minister of Culture of the republic of Slovenia, «the purpose of the “Accessibility to Cultural Heritage to Vulnerable Groups” project was to establish good practices in three areas of museum work: job training, accessibility of museum collections and education» (Valič *et al.*, 2015, p. 8). A fascinating aspect of this project is the fact that it sought to include people from vulnerable groups in the training activities on museum public service in order not only to create new working opportunities, but also to allow them to acquire specialised knowledge, improve

their competences and skills, and gain useful experience for their career prospects. Alongside with the training of specialised and inclusive staff, accessible and inclusive contents and solutions for the presentation of the collections were developed. The project, launched in 2013, was led by the Slovene Ethnographic Museum (SEM) alongside with the National Museum of Slovenia, the Natural History Museum of Slovenia, the National Museum of Contemporary History, the Slovene Theatre Institute, the Technical Museum of Slovenia and the National Gallery. It was funded by the European Union (European Social Fund) and by the Ministry of Culture of the Republic of Slovenia. The outcomes of the project were, among others, improvements in accessibility for persons with reduced mobility, for the deaf and hard of hearing, and for the blind and visually impaired in the museums which took part in the project; a raise of awareness, knowledge, tolerance and openness towards equal opportunities and accessibility to cultural heritage; the integration of people belonging to vulnerable groups, including persons with disabilities, in the labour market, thanks to the training activities which contributed to their professional qualification and competitiveness (Valič *et al.*, 2015).

In spite of not being a EU funded project, the *Prospelasis Project* is a positive example of inclusive intervention on cultural heritage in Greece. It was coordinated by Aristotelis Naniopoulos, Professor at the Aristotle University of Thessaloniki, and partnered by the Transport System Research Group at the Aristotle University of Thessaloniki, and by the 9<sup>th</sup> Ephorate of Byzantine Antiquities. The project was funded both by a grant from Iceland, Liechtenstein and Norway through the EEA Financial Mechanism, and by public investments of the Hellenic Republic. It's main objectives were two: on the one hand, to provide accessibility for all visitors, including those with physical disabilities, to archaeological monuments; on the other hand, to give visitors the necessary information to orient themselves moving from one monument to another in complete autonomy, creating an integrated route connecting six Byzantine UNESCO monuments (Archeiropoietos, Saint Demetrios, Saint Nicholas Orphanos, Rotunda, Hagia Sofia, Heptapyrgion Fortress). The activity consisted primarily in the identification of the monuments and of the barriers that needed to be faced to make them accessible. Then, after the identification of possible and, most importantly, feasible accessibility solutions, the implementation of such interventions followed, together with the training of the personnel involved in the monuments. Finally, all information on the accessibility levels of the sites was made available on the project website, which is also accessible. Together with specific architectural interventions aimed at persons with reduced mobility, a Wi-Fi application was created for visitors with sensory disabilities including information in Greek, English, Russian, both in text and audio format, as well as in sign language. Moreover, Braille panels

containing information on each monument can be found in situ, as well as tablets for those who do not dispose of a Wi-Fi compatible mobile phone (Naniopoulos *et al.*, 2015; Naniopoulos, Tsalis, 2015; Prospelasis, n.d.).

In conclusion, despite not being specifically aimed at people with sensorial disabilities, especially the blind and visually impaired, there are three more projects worth mentioning due to their possible application in the field of accessibility to cultural heritage. The first two, in particular, may prove extremely useful for physically impaired persons. The *Google Art Project*, in fact, is a network composed of 345 museums and institutions throughout the world whose main objective is to make art accessible to all through the implementation of a digital platform where over 63 thousand works of art can be virtually explored in high definition, and where galleries can be created, personalised and shared by individual users. One of the museums of the network is the National Museum of 21st Century Arts (MAXXI) in Rome, managed by a Foundation constituted in the July of 2009 by the Ministry for Cultural Heritage and Activities and headed by Giovanna Melandri. The idea behind the project is to “democratise” accessibility to culture and promote its preservation for future generations (Google Art Project, 2019; Maxxi – Museo nazionale delle arti del XXI secolo, 2019). The same idea is at the basis of the *DigiArt project*, funded under the European Union’s Horizon 2020 Research and Innovation Programme. Through the use of new 3D capture systems and methodologies (aerial capture via drones, semantic image analysis, augmented/virtual reality technologies among others) the project aims at providing innovative and cost effective solutions to the capture, processing and display of cultural heritage. Partners to the project are the Scladina Cave Archaeological Centre (Belgium), the Museum of the Royal Tombs of Aigai (Greece), Vulcan UAV Ltd, Pix4D, the French National Centre for Scientific Research (CNRS, France), Liverpool John Moores University (UK), the Centre for Research and Technology-Hellas (CERTH, Greece) (DigiArt, 2019). Also funded within the Horizon 2020 framework is the *Easy Reading project*, launched with the intent of making it simpler for people with cognitive disabilities to read, understand and use webpages. To do so, the project envisages the development of a software tool and a set of guidelines for cognitive web accessibility (Easy Reading, n.d.).

#### *Some projects realised in Italy*

From the analysis of the European projects in the previous paragraph has emerged a strong presence and participation of Italian museums and institutions. Italy is, in fact, not only one of the European countries with the



highest amount and variety of cultural heritage sites, but it is also one of the countries where the interest on accessibility (both physical and sensorial) is strongest.

One of the most interesting projects implemented in Italy is *A.D. Arte: An informative system for the quality of use of cultural heritage by people with specific needs*. After having been approved in 2007, the project was launched in 2010 by the Directorate-General of Valorisation of Cultural Heritage. The aim of the project is to map and provide information on the actual accessibility conditions of cultural heritage sites in Italy through the implementation of a system for the detection and analysis of the areas. As Ragusa explains, in fact,

*«il Ministero per i Beni e le Attività Culturali ha promosso una iniziativa per migliorare i servizi di accesso al patrimonio culturale dello Stato in favore di tutti quei soggetti che presentano specifiche esigenze dovute alla loro condizione di disabilità. (...) L'obiettivo era quello di concepire e realizzare un sistema di analisi e rilevazione delle condizioni di accessibilità di siti culturali italiani e la successiva immissione in rete (sul sito istituzionale del Ministero per i Beni e le Attività Culturali e del Turismo) di un sistema informativo atto a garantire, attraverso l'adozione di una metodologia condivisa, la completa disponibilità al pubblico dei livelli di fruibilità del sito. L'iniziativa del Ministero è ispirata al principio secondo cui la fruizione rappresenta l'obiettivo finale delle attività di tutela e valorizzazione del patrimonio culturale.»* (Ragusa, 2015, pp. 173-174).

The project was carried out by a team of Italian experts with the collaboration of associations of disability representatives and the participation of several European organizations. As explained by Ragusa, the expected outcome of the project was the publication on the website of the Ministry of Culture and Tourism of an information system made up of sheets giving detailed information on the accessibility levels of the monuments and sites analysed. The first 80 accessibility sheets are already available for consultation on the website [www.accessibilitamusei.beniculturali.it](http://www.accessibilitamusei.beniculturali.it) and cover monuments and cultural sites in thirteen different Italian regions (Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Emilia Romagna, Lazio, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Toscana, Umbria, Veneto) (Valorizzare il patrimonio, n.d.; A.D. Arte, n.d.).

The interest of the Directorate-General of Valorisation of Cultural Heritage in the accessibility of heritage sites is also reflected in the funding of a series of pilot projects and interventions aimed at improving the accessibility of some of the most visited sites throughout the country. Among these, *Un ascensore per Michelangelo* (A lift for Michelangelo) in the Medici Chapels in Firenze; the *Percorso accessibilità Tarquinia*, an accessible route in the Etruscan necropolis of Tarquinia; the elimination of barriers in the archaeological area of the

Palatine Hill and the Roman Forum; the *Hendrik Andersen e Olivia Cushing: tra utopia e realtà* (Hendrik Andersen and Olivia Cushing: between utopia and reality) *project*, which wished to give more visibility to the life and works of the Norwegian sculptor and artist Hendrick Andersen; the project *La memoria del bello* (The memory of beauty), coordinated by the Directorate General together with the Superintendence of the Galleria Nazionale di Arte Moderna e Contemporanea of Rome, which envisages a series of guided tours specifically intended for people with Alzheimer's disease and their caregivers; the *Ostia Antica città senza età project*, which realised an accessible and environmentally friendly itinerary throughout the Ostia Antica archaeological site for people with physical disabilities (Valorizzare il patrimonio, n.d., Accessibilità al patrimonio culturale statale, 2016).

Nevertheless, one of the most interesting projects funded by the Directorate-General is the *Cultura senza barriere* (Culture without barriers) *project*, launched in 2012 in occasion of the International Day of Persons with Disability, which promotes the valorisation of cultural heritage through the organization of events and activities specifically dedicated to people with sensorial and physical disabilities. In 2014 an online consultation was launched and, among the seventeen museums selected, the National Museum of Cagliari (MARC) received the most votes thanks to its "Liquid Museum" accessibility project. In their report of the project, Marras *et al.* give the following definition of a liquid museum:

*«The word "liquid" (...) means "mobile", as in ready to receive new content. At the same time the technologies used are not fixed, but they are ready to adapt and change. "Liquid" suggests a museum for children, the elderly, foreigners, the disabled, and is thus chameleon-like, a museum that can take different shapes and sizes to suit the needs of any visitor.»* (Marras *et al.*, 2016, pp. 101-102).

The Liquid Museum project followed the Design for All approach and included in the rethinking of the museum all the key elements for accessibility: reference points, signage, maps, reduced distances and height differences, and equipment (ramps) in order to remove both physical and sensorial barriers. In fact, 3D models and original pieces have been made available for the blind and visually impaired visitors to be touched. Moreover, following the example of the British Museum, the museum uploaded its collection online by digitising the artefacts and making their 3D models downloadable/visible in the museum's website. Drawing on systems such as Quick Response Codes (QR) and Near Field Communication (NFC), the website allows users to download or consult online video guides, images and insights of the collection. Finally, the last aspect covered within the project was the training of the museum staff,

aimed at improving their competence on matters such as welcoming and greeting the visitors, their expertise in using specific devices, their knowledge of the English language and other abilities (Marras *et al.*, 2016).

Other realities which received funding from the *Cultura senza ostacoli project* were the National Gallery of the Marche region, in the city of Urbino (second place) and the Miramare Castle with its park and museum in Trieste (third place). Both sites realised interventions aimed at promoting the inclusion of persons with sensorial disabilities. For what concerns Urbino, an audio-video guide was included, offering the translation of the pieces in Italian Sign Language and subtitles for international visitors; additionally, sensory and touch tours were made available. As for Trieste, a smart guide was developed, whose interface is specifically aimed at blind, visually impaired, deaf and physically impaired persons, allowing them to engage with the environment of the museum and the park (Accessibilità al patrimonio culturale statale, 2016).

Another interesting proposal is the one behind the *C.A.R.E. (Città Accessibile delle Regioni Europee – Accessible City of the European Regions) project*. By sharing strategies of urban development that entail the participation of citizens with different needs in the life of the city, the project seeks to create a network of accessible services and structures among European cities by promoting a common standard of accessibility and by involving both citizens and tourists. The creation of a network of specialised services including both leisure activities and facilities is one of the expected outcomes of the project and is expected to improve the attractiveness of the cities involved. The project is promoted and carried out by the region Emilia-Romagna, the Municipality of Bologna, the Municipality of Ferrara, the Municipality of Forlì, the region Lombardia, A.I.A.S. Milano onlus, the region Umbria, the province of Ancona, the province of Pesaro-Urbino, the association “Si Può”, Venice Cards – City of Venice in Italy. Furthermore, it can count on the support and participation of institutions and associations from other European countries: Bildungsinstitut Pscherer (Germany), the city of Gera (Germany), the association Atempo (Austria), the Prefecture of Thessaloniki (Greece), the North-East regional development agency (Romania). To date, the activity of the project has consisted of a series of publications, including a trimestral newsletter, dedicated to accessible tourism in Italy and Europe, and four pilot projects carried out in Italy. The first one, *L'accessibilità ai disabili del sistema di trasporto pubblico in Lombardia*, took place in the region Lombardia and consisted of an investigation on the accessibility level of urban transport. The second project, *Parma provincia per tutti*, was launched in the region Emilia-Romagna and entails the creation of an inventory of 450 reception facilities offering services with specific needs (allergies, food intolerances, temporary or permanent mobility problems). The *Venice Card project* was conceived to help elderly or

disabled people better move around the city of Venice: the card offers access to public transport, both on land and on water, public toilets, museums, and discounts on other leisure and cultural activities, as well as a map of the barrier free routes around the city. Finally, the *Vengo anch'io project* proposes the realization of a public garden accessible to all in the Municipality of Rimini, with a special attention to the needs of blind and visually impaired persons (CARE – Accessible Cities of European Regions, 2004).

There are many accessible realities throughout the country, some of them even specifically designed for persons with sensorial disabilities, which not only offer a truly inclusive service, but also actively participate in the awareness-raising campaign on the importance of breaking down physical, sensorial and cognitive barriers in the field of culture. One of these is the Museo Tattile Statale Omero, in the city of Ancona. Established in 1993 and directed by Aldo Grassini and his wife Daniela Bottegoni, who are both blind, the main purpose of the Museum is to foster the cultural growth and integration of blind and visually impaired persons, allowing them to enrich their knowledge of reality. Nevertheless, the museum is an inclusive space, open to anyone and ready to meet specific needs. The idea behind the museum is that tactile perception can expand and enrich the aesthetic evaluation capacity of anyone, not only the blind and visually impaired, who must rely on their touch to “see”, but also those who can rely on more sensory channels to get to know the world surrounding them (Grassini *et al.*, 2018, p. 84). This is why the Museum promotes an inclusive approach and allows everyone to experiment and touch its collection, which includes more than 150 sculptures and architectural models accompanied by explanatory panels in braille. The pieces exposed are a selection of some of the most famous artworks from the Classical period to modern and contemporary works. Most of them are artful replicas made of plaster and resin, but there are also many original works, especially in the modern art section. The Museum offers free guided sensory tours of the collection, as well as thematic cultural and historical experiences and events. Moreover, it organises regular art and aesthetic classes for the blind and visually impaired, as well as training and further education courses. In fact, the Museum houses a specialised documentation centre and TACTUS, a centre for contemporary arts, multi-sensoriality and interculturalism. It regularly hosts projects, expositions, collaborations with other institutions and educational workshops for people with and without disabilities, teachers and students. Finally, it organises auditory expositions matching the collection and workshops of visual music in LIS, as well as other activities and multisensorial workshops for schools (Grassini *et al.*, 2018, pp. 83-101; Museo Omero, 2018).

A similar experience is offered by the Museo Tattile di Pittura Antica e Moderna Anteros, in the city of Bologna. The Museum, founded by the Istituto

dei Ciechi Francesco Cavazza in 1999, houses a collection of around 40 three-dimensional reproductions in perspectival bas-relief of the most representative paintings from classicism to contemporary art. Each reproduction presents a historical and artistic description which includes information on the content, style and iconography of the artwork, guiding the user in the tactile exploration. One of the main activities of the Museum is the organization of free classes on the History of Art and interpretative methodology offered for free to people of any age, condition, and education level. The goal of this service is to foster a greater inclusion of persons with visual impairment into school and social life by helping them better develop their perceptual, cognitive and intellectual abilities. Nevertheless, the classes are open also to normally sighted people wishing to refine their senses. Alongside the educational aspect, the Museum also offers individual and group visits of the collection and makes available the expertise of its staff for the planning and realisation of accessible tours and training courses for educators, museum operators and other people working in the field of cultural heritage (Rovidotti, 2004; Museo Tattile Anteros, 2015).

As regards the activities of education and outreach, it is worth organised every year by the non-profit foundation Megamark. The project aimed at fostering art fruition for people with visual disabilities by realising a tactile reproduction and audio description of the Rosone of the Basilica di Santa Croce, one of the cultural symbols of the city of Lecce. The creation of the tactile replica was the occasion to raise awareness on the difficulties encountered by the blind and visually impaired by involving citizens and operators in the process. In fact, free training activities were offered during the project to anyone interested. Among the topics covered there was a module held by Andrea Sòcrati, responsible of the special education section at the Museo Omero, who explained the methods and tools for the creation of tactile reproductions of bi-dimensional artworks, contemporary tactile art and sensory experiences; Aldo Grassini and Annalisa Trasatti, both from the Museo Omero, gave a lecture on accessibility to museums and cultural heritage; a lesson on accessibility in university museums was given by Grazia Maria Signore, Francesco Meo and Corrado Notario, from the University of Salento, with the support of Giovanna Spinelli from the Union of Blind and Partially Sighted People of Bari; Grazia Maria Signore, from the University of Salento, Valentina Terlizzi (Poiesis) and Gian Maria Greco (Autonomous University of Barcellona) delved into audio description; finally, Gian Maria Greco and Fabrizio Martina, from Poiesis, gave a lecture on accessible communication (Arte per Tutti – Poiesis, n.d.).

Another noteworthy reality on the Italian territory is the Education Department of Castello di Rivoli, directed by Anna Pironti, for its constant engagement in organising projects aimed at encouraging the participation of all

publics and at granting them accessibility to the museum environment. The activities proposed include, among others, regular multisensorial tours of the Castle and its collection, thanks to the collaboration with the Italian Union of Blind and Partially Sighted People started in 2005. Moreover, by virtue of a collaboration with the Turin Institute for the Deaf, the Education Department is one of the first places in Italy where a trial project was launched in order to enrich the Italian Sign Language with 80 new terms specific to the world of art. This project resulted in the publication of the first *Dictionary of Contemporary Art in Italian Sign Language* in 2011. The interest of the Castle in the accessibility services for deaf and hard of hearing is testified also by the fact that it is the first Italian Museum of Contemporary Art where the activities in LIS are conducted by deaf professionals. This is an example of good practice, since relying on deaf professionals improves the quality of the service offered, as was demonstrated during the *Accessibility to Cultural Heritage to Vulnerable Groups project* carried out by the Slovene Ethnographic Museum:

*«Participants' opinions revealed that guided tours with a deaf guide were more efficient than guided tours with an interpreter. Deaf visitors found it easier to follow a deaf guide who was familiar with their needs and culture, allowing them more time to talk and to see the exhibition; in addition, there was no unnecessary communication gap between the curator and interpreter.»* (Valič *et al.*, 2015, p. 113).

Finally, one of the most stimulating initiatives of the Education Department is the organisation of a Summer School dedicated to the issues of accessible culture. Launched in 2012 thanks to the experience and expertise of ZonArte and the support of the Fondazione per l'Arte Moderna e Contemporanea CRT, the project is open to students, teachers, children, families, cultural operators and, in general, anyone interested regardless of their age. The school offers sessions on theatre, visual arts, music, and dance, in close contact with the works belonging to the Museum collection, as well as a series of leisure activities (Castello di Rivoli, n.d.; Grassini *et al.*, 2018).

*Doppio Senso. Percorsi tattili alla Collezione Peggy Guggenheim* is another very interesting project, launched in 2015 and curated by Valeria Bottalico, researcher and educator in the field of museum accessibility and member of the International Council of Museums (ICOM). The aim of the project is, on the one hand, to foster the circulation of modern and contemporary art, and, on the other, to encourage the growth of the museum community by attracting more and more citizens. On a monthly basis, an entire day is dedicated to the touch tours of the collection (a Saturday for adults and Sunday for children). The tour is guided by Bottalico herself and based on the in-depth analysis of an artist or a cultural trend. Following the touch tours, there is a series of laboratory

activities carried out by the blind sculptor Felice Tagliaferri in order to further impress in the mind the image of the artwork experienced (Peggy Guggenheim Collection, 2019).

Another noteworthy initiative is the *Videoguida LIS project*, winner of the first prize of the 2016/2017 national competition “Turismi accessibili – Giornalisti, Comunicatori e Pubblicitari superano le barriere”, organised by the non-profit Diritti Diretti. The project consisted in the implementation of a platform that can be accessed through different devices (tablets, smartphones, etc.) or online as a web app, and that allows any museum to include a video guide in the Italian Sign Language among its informative materials. Having already underlined how important it is for deaf people to be able to access contents through the sign language, the relevance of this project is evident. As of today, the museums providing this platform in Italy are the Reggia di Caserta, the Museo Archeologico Nazionale di Reggio Calabria, the Museo Civico Mondragone, the Palazzo Nieddu del Rio, and the Parco Archeologico ArceoDeri. The video guide was developed and implemented by digi.Art Servizi digitali per l’Arte e i Beni Culturali, in partnership with the Italian National Agency for the Deaf (Videoguida LIS, n.d.; digi.Art Servizi digitali per l’Arte, n.d.; ILLametino.it, 2017/14/04).

The *Musei SuperAbili project* was launched thanks to the collaboration between the cultural association Prisma and the non-profit HandySuperAbile. It involved the parks, monuments and museums belonging to the Musei della Maremma Network, distributed in 19 municipalities of the region Toscana. The activity of the project consisted of a series of on-site inspections aimed at verifying the actual level of reception and accessibility of the museums in the Maremma area. The inspections were made by professionals and experts, who produced a series of accurate reports which will constitute the starting point of accessibility interventions in the future. Within the activities of the project there was also the organisation of a training course on accessibility and on the tools and communication systems to welcome disabled visitors aimed at the directors and operators of the museums. Finally, some tactile reproductions of the Tavoleta di Marsiliana were created through 3D modelling to give a practical example of the topics addressed during the course (Handy Superabile Associazione Onlus, n.d.; Prisma Cultura, n.d.).

A series of similar projects, with the support of the Italian Ministry of Cultural Heritage and Activities (MiBACT), has been taking place in the city of Rome. In fact, Roma Capitale, Assessorato alla Crescita culturale – Sovrintendenza Capitolina ai Beni Culturali, together with Zètema Progetto Cultura, organised a series of initiatives (including tactile tours) and training activities aimed at removing physical and sensorial barriers in the Museum System run by Rome City Council, within the project *Musei da toccare*. One of

the first initiatives is Art For the Blind, a pilot project implemented at the Museo dell'Ara Pacis by and for visually impaired people, which consists of a multisensory experience granted by the innovative technology of a sensory ring connected to the artwork through sensors, which plays the audio description when activated by the touch. Other devices are: braille descriptions of the artworks and/or the replicas; a tablet playing anecdotes and stories connected with the artwork; a thermoform, which is a tactile map containing information on possible physical barriers and on the location of the artworks, allowing users to move around autonomously. Other partners of the project are Antenna – Connecting the world to culture, Tooteko – Talking tactile and SIFI. Launched in 2015, the project *Musei da toccare* involves four museums of the System: the Museum of Contemporary Art of Rome (MACRO), the Museo di Roma, the Galleria d'Arte Moderna, and the Museo Napoleonico. The project consists in the realization of tactile tours and training activities, organised with the collaboration of the Sovrintendenza Capitolina ai Beni Culturali, the Museo Tattile Statale Omero and the Istituto Statale per Sordi di Roma. In 2016, more than 50 sensorial tours involving adults and children took place. This confirmed the success and sustainability of the project, which is going to offer more services and activities and to be extended to other museums, such as the museum of the Centrale Montemartini. Concerning the Museum of Contemporary Art of Rome (MACRO), a multisensory room has been installed and offers a permanent collection integrated with descriptive panels translated in LIS. The creation of the room was made possible by the collaboration of the MACRO with the blind sculptor Felice Tagliaferri and three professors of the Accademia di Belle Arti of Rome: Gabriella Bernardini, Nicoletta Agostini and Cecilia Casorati. A similar experience can be made at the Capitoline Museums, where a series of typhological tools (reproductions of sculptures, tactile panels, braille books among others) allow users to experience the collection. Moreover, the Museums actively cooperate with the Museo Tattile Statale Omero, the Roman Institute for the Deaf and the Italian Union of Blind and Partially Sighted People. A permanent tactile tour is also available at the Museum of Trajan's Market. Other museums of the network which took part in the project are the Museo Carlo Bilotti, the Museo di Roma Palazzo Braschi, the Galleria d'Arte Moderna, the Museo Napoleonico, the Museo del Casino Nobile, the Museo della Casina delle Civette, the Museo della Scultura Antica Giovanni Barracco, the Museo di Casal de' Pazzi, and the Museo della Repubblica Romana e della Memoria Garibaldina (*L'Arte ti accoglie: progetti di accessibilità nei musei civici di Roma*, 2017).

Finally, in occasion of the European Year of Cultural Heritage 2018, the Archaeological Park of Pompeii and the Municipality of Pompeii, with the collaboration of the Ministry of Cultural Heritage and Activities and Tourism,



launched the project *Pompeii for All. Accessibility of Archaeological Sites*. The project seeks «to tackle the topic of accessibility for people with motor, sensory and cognitive disabilities, as well as the theme of inclusion, in order to give everyone the opportunity and right to be citizens in all respects, without any kind of distinction» (Pompeii, n.d.). An accessible itinerary throughout the park, including the House of the Geometric Mosaics with the Courtyard of the Moray Eels, was presented, together with an experimental system of “ConMe” bracelets aimed at ensuring the safety and security of the visitors (Pompeii, n.d.).

## Conclusions

This work sought to give a preliminary overview of some projects and initiatives implemented in Europe and, more specifically, in Italy in relation to accessibility to cultural heritage in all its forms: sensory, physical and cognitive. A keen interest in finding solutions to allow all citizens to access culture freely emerged, despite, at least on a European level, most of the projects dedicated to cultural heritage focus on its preservation only, leaving the valorisation apart. Nevertheless, it was possible to pick out many positive examples of good practice on several levels: first of all, many of the projects mentioned in this article involve a participatory approach in the decision making processes concerning accessible solutions and practices to be implemented. It is the case of the *ARCHES project*, for example, which involved people with different types of impairment in the same working groups in order to gain a more comprehensive and inclusive approach; similarly, the *SWITCH project*, the *EMEE project* and the *Accessibility to Cultural Heritage to Vulnerable Groups project* adopted a participatory approach. On the other hand, there was also the case of projects limited to a specific impairment, such as blindness and low vision in the case of the *AMBAVis project*, or deafness in the *Videoguida LIS project*, which do not entirely fit in the universal design approach, being dedicated to a specific category of people, but are still important in that they provide solutions that can be integrated with other accessibility strategies.

An aspect that has emerged during the research is the fact that very often not having physical barriers is sufficient for a museum or heritage site to be considered accessible. Despite physical accessibility is undoubtedly one of the basic prerogatives of an accessible museum, it is not the only condition to be satisfied for it to be truly open to all. In fact, people with sensory disabilities need a series of interventions which are generally non invasive and can fit within the environment of the museum without altering its atmosphere. It was

interesting to note that in the last decade many projects have been launched to address the problems encountered by people with sensory disabilities wishing to visit museums and other places of culture. Some positive examples in this direction are the *Musei da Toccare project* in Rome, or the *Greenways For All project* and the *Pompeii for All project*, among others. Therefore, it is noteworthy that, at least on a design level, the tendency of reducing the concept of accessibility to physical access to buildings is slowly making space to a more comprehensive and inclusive practice which takes into account the needs of all individuals.

Another interesting aspect to be considered is an improved sensibility on the matters of education and training of the staff working in heritage sites. The most interesting outcomes, in this direction, were the ones of the *TANDEM project* and, most importantly, of the *Accessibility to Cultural Heritage to Vulnerable Groups project*, which provided training courses not only to the existing staff, but to persons with disability, who were thus given a chance to be involved and integrated in the professional field.

In conclusion, these best practices have not yet been deeply examined at an academic level but they can open new opportunities and ways for educational research in this field of studies, which is still confined to a niche within the context of research on the cultural heritage. Even though much has been achieved on a European and national level, there is still a lot that could be said and, most of all, done at the local level: in fact, there are huge differences, especially in Italy, from a region to another one. For these reasons, it is extremely important to keep the discussion on accessibility and inclusion alive.

## References

- Carrara E. (2014). Verso un museo inclusivo: presupposti e prospettive in risposta al cambiamento sociale. *Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, IX: 169-188.
- Dodd J., & Sandell R. (2001). *Including museums: perspectives on museums, galleries and social inclusion*. Leicester: RCMG.
- Giacconi C. (2016). *Qualità della vita e adulti con disabilità: percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Grassini A. (2015). *Per un'estetica della tattilità: ma esistono davvero arti visive?* Roma: Armando.
- Grassini A., Socrati A., & Taratti A. (2018). *L'arte contemporanea e la scoperta dei valori della tattilità*. Roma: Armando.
- Keaney E., & Institute for Public Policy Research (London E). (2006). *From access to participation: cultural policy and civil renewal*. London: IPPR.

- Marras A. M., Messina M. G., Mureddu D., & Romoli E. (2016). A Case Study of an Inclusive Museum: The National Archaeological Museum of Cagliari Becomes “Liquid”. In K. J. Borowiecki, N. Forbes, & A. Fresa (A c. Di). *Cultural Heritage in a Changing World* (pagg. 99-109). Doi: 10.1007/978-3-319-29544-2\_6.
- Michopoulou E., Darcy S., Ambrose I., & Buhalis D. (2015). Accessible tourism futures: the world we dream to live in and the opportunities we hope to have. *Journal of Tourism Futures*, 1(3): 179-188. Doi: 10.1108/JTF-08-2015-0043.
- Mitsche N., Vogt F., Knox D., Cooper I., Lombardi P., & Ciaffi D. (2013). Intangibles: enhancing access to cities’ cultural heritage through interpretation. *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, 7(1): 68-77. Doi: 10.1108/17506181311301381.
- Montani R. (2013). Un museo per tutti è per ciascuno. Verso una cultura museale inclusiva a partire dai documenti internazionali sui diritti umani. *Museologia Scientifica e Memorie*, (10): 83-87.
- Montella M. (2003). Musei e beni culturali: verso un modello di governance. In *Electa per le belle arti*. Milano: Electa.
- Montella M. (2009a). Il capitale culturale. In *EUM x Beni culturali*. Macerata: Eum.
- Montella M. (2009b). Valore e valorizzazione del patrimonio culturale storico. In *Electa per le belle arti*. Milano: Electa.
- Mouga Po-cas Santos M. da G. (A c. Di). (2010). *Turismo cultural, territórios e identidades*. Porto: Afrontamento : CIID.
- Muscarà M. (2007). Scuola, memoria, oblio e identità culturale in Sicilia. In *Linguaggi dell’educazione e paradigmi possibili in pedagogia: Convegno Università Kore : Enna, 16-17 maggio 2007* (pagg. 65-76). Troina: Città aperta.
- Naniopoulos A., & Tsalis P. (2015). A methodology for facing the accessibility of monuments developed and realised in Thessaloniki, Greece. *Journal of Tourism Futures*, 1(3): 240-253. Doi: 10.1108/JTF-03-2015-0007.
- Naniopoulos A., Tsalis P., Papanikolaou E., Kalliagra A., & Kourmpeti C. (2015). Accessibility improvement interventions realised in Byzantine monuments of Thessaloniki, Greece. *Journal of Tourism Futures*, 1(3): 254-268. Doi: 10.1108/JTF-03-2015-0008.
- Neves J. (2010). Museus Acessíveis... Museus Para Todos? In *Turismo cultural, territorios e identidades* (pagg. 107-121). Porto, Afrontamento: Instituto Politécnico de Leiria.
- Neves J. (2018). Cultures of accessibility. Translation making cultural heritage in museums accessible to people of all abilities. In *Routledge handbooks in translation and interpreting studies. The Routledge handbook of translation and culture* (pagg. 415-430). New York, NY: Routledge.
- Papadimitriou N., Plati M., Markou E., & Catapoti D. (2016). Identifying Accessibility Barriers in Heritage Museums: Conceptual Challenges in a Period of Change. *Museum International*, 68(3-4): 33-47. Doi: 10.1111/muse.12134.
- Persson H., Åhman H., Yngling A. A., & Gulliksen J. (2015). Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: different concepts – one goal? On the concept of accessibility – historical, methodological and philosophical

- aspects. *Universal Access in the Information Society*, 14(4): 505-526. Doi: 10.1007/s10209-014-0358-z.
- Ragusa A. (2015). Persone disabili e accessibilità: il progetto A.D. Arte per i musei statali. *Educare.it*, 15(12): 172-175. Recuperato da [https://www.educare.it/j/attachments/article/3183/2015\\_pp.172-175\\_Ragusa\\_Persone%20disabili%20e%20accessibilita%20ai%20musei.pdf](https://www.educare.it/j/attachments/article/3183/2015_pp.172-175_Ragusa_Persone%20disabili%20e%20accessibilita%20ai%20musei.pdf).
- Rovidotti T. (2004). Multisensorialità come chiave di accesso al Museo per persone con limitazione visiva. *Tifologia per l'Integrazione*, (4): 258-265.
- Sarraf V. P., & Bruno M. C. O. (2015). Cultural Heritage, Participation and Access. *Museum International*, 65(1-4): 93-105. Doi: 10.1111/muse.12031.
- Sarraf V. P., & Bruno M. C. O. (2017). Accessible curatorship: exhibition development based on relationships with different audiences. *The Museum Review*, 2(1). Doi: 10.33139/tmr.v2i1.7.
- Schumann J., Popp S., Mayer-Simmet O., Schilling S., & Wolf D. (2016). *The EU project «Museums exhibit in Europe» (EEME): ideas, results, outlooks*. Wien: edition mono.
- Sørmoen O., Arengi A., & Garofolo I. (2016). *Accessibility as a key enabling knowledge for enhancement of cultural Heritage*. Milano: FrancoAngeli.
- Terlizzi V., Imperiale F., & Signore G. M. (2015). Musei inclusivi. L'audiodescrizione come esperienza partecipata. *DiCeT: Living Lab Di Cultura e Tecnologia. Il progetto formativo*, pp. 126-131.
- Trescher H., & Habil P. (2018). Accessibility for People with Cognitive Disabilities: An International Literature Review and Empirical Interview Study. *Journal of Education & Social Policy*, 5(3). Doi: 10.30845/jesp.v5n3p7.
- Troyer V. D., Rynck P. D., & Castelli G. P. (2005). *Patrimonio culturale in classe: manuale pratico per gli insegnanti*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Valič U., Palaić T., Kotnik B., Pavlica I., & Turk T. (2015). *Accessibility of cultural heritage to vulnerable groups: study on the availability and provision of technical conditions to provide vulnerable groups with access to cultural heritage*. Ljubljana: Slovene Ethnographic Museum.

## Websites

- Access to museums for blind and visually impaired people through 3D technology: <https://www.ambavis.eu> (last accessed 05/04/2019)
- Accessibilità al patrimonio culturale statale: <http://musei.beniculturali.it/progetti/ad-arte> (last accessed 05/04/2019)
- A.D. Arte: <http://www.accessibilitamusei.beniculturali.it> (last accessed 05/04/2019)
- Arches: <https://www.reach-culture.eu/open-heritage-eu> (last accessed 05/04/2019)
- Arte per Tutti – Poiesis: <http://www.poiesis.it/artepertutti/progetto/> (last accessed 05/04/2019)
- Artecontacto: <https://artecontacto.wordpress.com> (last accessed 05/04/2019)
- British Council – Disability Arts International: <http://www.disabilityartsinternational.org/about-us/> (last accessed 05/04/2019)

- CARE – Accessible Cities of European Regions: <https://www.interreg-care.org/progetto.htm> (last accessed 05/04/2019)
- Castello di Rivoli: <https://www.castellodirivoli.org/en/educazione/> (last accessed 05/04/2019)
- CultureLab: <https://culturelab.be> (last accessed 05/04/2019)
- DigiArt: <http://digiart-project.eu> (last accessed 05/04/2019)
- Digi.Art servizi digitali per l'Arte: <http://digi-art.it> (last accessed 05/04/2019)
- Easy Reading: <https://www.easyreading.eu> (last accessed 05/04/2019)
- Edsa – European Down Syndrome Association: <http://www.edsa.eu/european-day-of-persons-with-disabilities-2018/> (last accessed 05/04/2019)
- EU Disability Card: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1139&langId=en> (last accessed 05/04/2019)
- Europa Nostra: <http://www.europanostra.org> (last accessed 05/04/2019)
- European Commission – Employment, Social Affairs and Inclusion: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1139&langId=en> (last accessed 05/04/2019)
- European Day of Persons with Disabilities: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=88&furtherEvents=yes&eventsId=1352&langId=en> (last accessed 05/04/2019)
- European Year of Cultural Heritage: [https://europa.eu/cultural-heritage/about\\_en](https://europa.eu/cultural-heritage/about_en) (last accessed 05/04/2019)
- EuroVision – Museums Exhibiting Europe: <https://www.museums-exhibiting-europe.de/project/emeec-consortium/> (last accessed 05/04/2019)
- Google Art Project: <https://www.maxxi.art/en/google-art-project/> (last accessed 05/04/2019)
- Greenways 4ALL: <http://greenways4all.org/project/> (last accessed 05/04/2019)
- Handy Superabile Associazione Onlus: <http://www.handysuperabile.org/progetto-musei-superabili-accessibilita-nei-musei-della-maremma/> (last accessed 05/04/2019)
- Il Lametino.it: <http://www.lametino.it/Ultimora/marrec-concorso-turismi-accessibili-primo-posto-a-video-guida-lis-per-il-superamento-delle-barriere-percettive.html> (last accessed 05/04/2019)
- Interreg Central Europe: <https://www.interreg-central.eu/Content.Node/COMEN-IN.html> (last accessed 05/04/2019)
- L'Arte ti accoglie: progetti di accessibilità nei musei civici di Roma: [https://www.beniculturali.it/mibac/export/MiBAC/sito-MiBAC/Contenuti/MibacUnif/Comunicati/visualizza\\_asset.html\\_1493216720.html](https://www.beniculturali.it/mibac/export/MiBAC/sito-MiBAC/Contenuti/MibacUnif/Comunicati/visualizza_asset.html_1493216720.html) (last accessed 05/04/2019)
- League of Historical Accessible Cities: <http://www.lhac.eu> (last accessed 05/04/2019)
- Maxxi – Museo nazionale delle arti del XXI secolo: <https://www.maxxi.art/en/> (last accessed 05/04/2019)
- Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo: <http://www.valorizzazione.beniculturali.it/it/progetti-e-interventi-2/accessibilita-e-fruizione-del-patrimonio-culturale.html> (last accessed 05/04/2019)

- Ministero per I Beni e le Attività Culturali - Direzione Generale Musei: <http://musei.beniculturali.it/progetti/ad-arte> (last accessed 05/04/2019)
- Musei in Comune – Roma: [http://www.museiincomuneroma.it/en/musei\\_in\\_comune/il\\_sistema\\_museale](http://www.museiincomuneroma.it/en/musei_in_comune/il_sistema_museale) (last accessed 05/04/2019)
- Museo Omero: <http://www.museoomero.it/main?pp=museo&idLang=3> (last accessed 05/04/2019)
- Museo Tattile Anteros: <https://www.cavazza.it/drupal/it/museoanteros> (last accessed 05/04/2019)
- Museums.ch: <https://www.museums.ch/fr/publications/standards/accessibilite.html> (last accessed 05/04/2019)
- NEMO - Network of European Museum Organisations: <https://www.ne-mo.org> (last accessed 05/04/2019)
- Open-Heritage: <https://www.reach-culture.eu/open-heritage-eu> (last accessed 05/04/2019)
- Peggy Guggenheim Collection: <http://www.guggenheim-venice.it/doppio-senso/percorsi-tattili.html> (last accessed 05/04/2019)
- Pompeii: <http://pompeisites.org/en/projects/day-of-disability/> (last accessed 05/04/2019)
- Prisma Cultura: <https://www.prisma-cultura.it/progetto-musei-superabili/> (last accessed 05/04/2019)
- Prospelasis: <http://www.prospelasis.com/en/project/subject-objectives> (last accessed 05/04/2019)
- Reach: <https://www.reach-culture.eu/project> (last accessed 05/04/2019)
- Swich – Sharing a World of Inclusion, Creativity and Heritage: <http://www.swich-project.eu> (last accessed 05/04/2019)
- Tandem: <https://www.tandem-eu.com> (last accessed 05/04/2019)
- Valorizzare il patrimonio: <http://www.valorizzazione.beniculturali.it/it/valorizzazione-del-patrimonio-culturale-statale-2.html> (last accessed 05/04/2019)
- Videoguida LIS: <http://www.videoguidalis.it/#servizio> (last accessed 05/04/2019)
- Vita International: <http://www.vitainternational.media/en/article/2016/11/30/chester-wins-the-access-city-award-2017/625/> (last accessed 05/04/2019)
- W3C Web Accessibility Initiative WAI: <https://www.w3.org/WAI/DEV/> (last accessed 05/04/2019)
- Zero Project: <https://zeroproject.org> (last accessed 05/04/2019)

## Moving Beyond Inclusion to Participation: Essential Elements

Toby M. Long\*

### Abstract

This paper discusses the evolution of the early childhood education system from excluding children with disabilities to fully including them in a manner emphasizing full participation. Evidence indicates meaningful participation in everyday activities is necessary for development to occur. The essential elements needed to bring about participation will be presented as well as specific evidence-based strategies used to promote inclusion and participation.

**Keywords:** Inclusion, Participation, Education

### Introduction

The Individuals with Disability Education Act (IDEA), enacted in the United States in 1975, mandates that all children are educated in the “least restrictive environment” or LRE. Least Restrictive Environment (LRE) is the requirement that students with disabilities receive their education, services, and supports to the maximum extent appropriate, with nondisabled peers and that special education students are not removed from regular classes unless, even with supplemental aids and services, education in regular classes cannot be achieved satisfactorily (20 United States Code (U.S.C.) Sec. 1412(a)(5)(A); 34 Code of Federal Regulations (C.F.R.) Sec. 300.114).

Subsequent amendments to IDEA defined that services and supports to infants, toddlers, and preschoolers with disabilities and/or developmental delays to be provided in the “natural environment”. Natural environments are defined as settings that children without disabilities spend time. These range from homes to child care centers and community environments like grocery stores, churches, playgrounds, etc.

The disability service field has evolved from a system that supported exclusion of people with disabilities to embracing the concept of inclusion and as such inclusion has been at the heart of policy, professional standards, and research for the last three decades (National Professional Development Center

\* PhD, PT, FAPTA, Georgetown University Center for Child and Human Development, 3700 Whitehaven St. NW, DC 20007, 202-687-8742.

on Inclusion, 2009). Traditionally, inclusion refers to the placement and services of all children with and without disabilities in settings that foster and strengthen participation, social relationships, and learning outcomes (U.S. Department of Health and Human Services & Department of Education, 2015). Although inclusion and inclusive education has focused on children with disabilities the concept has broad implications for all children and supports services and education that best meets all children's learning needs. Inclusive practices include activities, environments, and classroom experiences that ensure all children can access and participate in meaningful, interesting, relevant, and engaging learning experiences.

Inclusive educational services and supports provided in naturally occurring activities and routines, considered the preferred service delivery method, promotes participation of young children with disabilities. Research indicates that a) children develop skills, become independent, and form relationships through participation and b) with developing skills children can increasingly participate.

The purpose of this paper is to define inclusion and describe the essential elements necessary to promote full participation in inclusive early childhood education programs. Following a review of international policy in support of inclusion the author defines quality inclusion and participation and then describes specific evidence based practices that promote participation.

### **Policy Support for Inclusion**

Inclusive education is recognized globally as not only critical for the education of children with disabilities but as a means to develop inclusive communities. The United States has implemented a variety of laws, regulations, and policy initiatives in support of including all people into the fabric of American society. Although the goal of full inclusion has not been met, there is a continuing emphasis on creating practices that support inclusion of people with disabilities beginning at birth. Table 1 describes the significant U.S. federal legislation affecting children with disabilities and their families.

In addition to country-specific legislation, the international community has a variety of initiatives in support of inclusion (Table 2).



Table 1 - Federal Legislation Affecting Children with Disabilities and Their Families

<b>Date Enacted</b>	<b>Name</b>	<b>Description</b>
1973	Rehabilitation Act, Section 504	Established civil rights protection for all people with disabilities by prohibiting all recipients of federal funds from discriminating against individuals with disabilities. Section 504 specifically relates to the provision of reasonable accommodations.
1975	Education for All Handicapped Children Act	Children with disabilities ages 6-21 should have access to a free appropriate public education (FAPE) designed to address their unique needs.
1986	Early Intervention Program for Infants and Toddlers with Disabilities amendment to Education of All Handicapped Children Act	States can elect to provide individualized early intervention services and supports to eligible infants and toddlers (birth to age 3) and their families. Mandates preschool services under Part B, Section 619.
1990	Americans with Disabilities Act (ADA)	Protects all people with disabilities in the areas of employment, transportation, public services, public accommodations, and telecommunications regardless of how such services are funded (public or private). Stipulated that businesses of 15+ employees and merchants must make reasonable accommodations/modifications to ensure access.
1994	Technology Related Assistance for Individuals Act Amendments	Provided funding to support systems change and advocacy activities to assist each state in developing and implementing a consumer-responsive comprehensive statewide program of technology-related assistance, for individuals with disabilities of all ages.
2004	Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA)	Increases accountability for educating students with disabilities; expands methods to identify students with specific learning disabilities; ensures proper qualifications for special education and early intervention personnel.
2008	ADA Amendments Act	Broadened the definition of "disability"; included ADHD and dyslexia as examples of impairments; included major bodily functions (neurological, digestive, and respiratory) as major life activities.

Table 2 - International Policies in Support of Inclusive Education

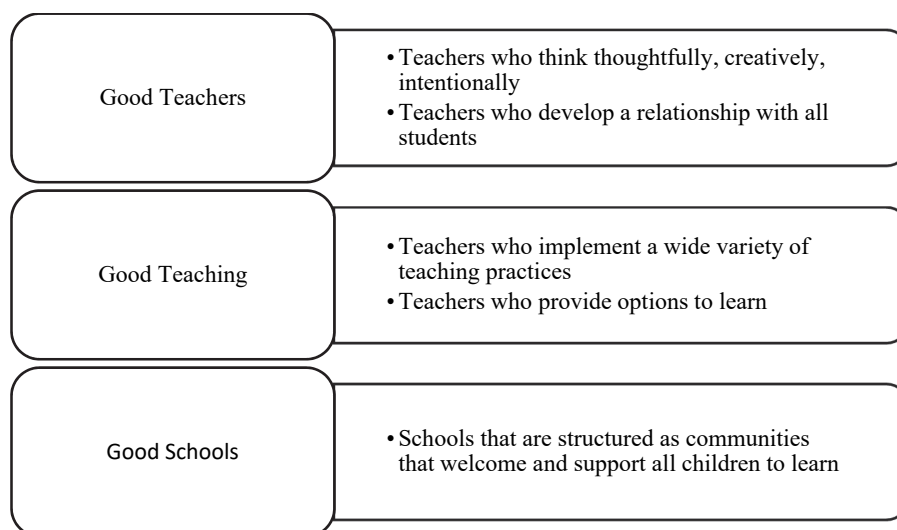
Date	Name	Description
1989	UN Convention on the Rights of the Child (UNRC)	The UNCRC sets out the civil, political, economic, social, health and cultural rights of children. Ratifying states must act in the best interests of the child. Reinforces basic rights of children including the right to life, to their own name and identity, to be raised by their parents within a family or cultural grouping, and to have a relationship with both parents, even if they are separated.
1994	Salamanca Statement	Reaffirming the right to education for every person as outlined in the 1948 Universal Declaration of Human Rights, and at the 1990 World Conference on Education for All. Five principles: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Every child has a fundamental right to education.</li> <li>• Every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs.</li> <li>• Education systems should be designed and educational programs implemented taking into account wide diversity of characteristics and needs.</li> <li>• Those with special educational needs must have access to regular schools that should accommodate them.</li> </ul>
2000	Education for All Initiative (EFA)	Led by UNESCO (United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization), EFA aims to meet the learning needs of all children, youth and adults. Was adopted by The Dakar Framework in April 2000 at the World Education Forum. The overall goal of EFA is that all children would receive primary education.
2000	Sustainable Development Goal 4 (SDG 4)	One of the 17 SDG established by the UN to: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensure access to early childhood development.</li> <li>• Increase the number of youths and adults with relevant skills for employment.</li> <li>• Achieve equal access for men and women to university education.</li> <li>• Ensure all youths achieve literacy and numeracy.</li> </ul>

### The Terminology of Inclusion

Traditionally, inclusion refers to as the placement of and services to all children with and without disabilities in settings that foster and strengthen participation, social relationships, and learning outcomes. High-quality inclusion (Figure 1) is related to positive outcomes for children with and

without disabilities (National Professional Development Center on Inclusion, 2009).

Fig.1 - Components of High Quality Inclusion



Inclusive education requires that support, intervention, and specialized services are provided in natural environments with same age peers. As appropriate and necessary, lessons, materials, activities are adapted or modified to accommodate for every child's learning strengths and needs, and specialized services and supports are integrated into daily routines, activities, lessons, etc. Simply, inclusion is good teachers, good teaching, and good schools. The components of good teachers, good teaching, and good schools including access to the general curriculum, necessary supports for successful learning, and leadership will be discussed below.

Key to successful inclusion is the child's participation in activities and learning experiences offered to all children. According to the World Health Organization (2002) participation is defined as "involvement in life situations" and requires inclusion. Life situations include the family, same age peers, same age activities, and the community.

This definition, however, is vague and fails to capture the multidimensionality of participation. For the purposes of this paper, participation is described as engagement in the activity, independence in accomplishing the activity, and the social interaction that takes place during the activity (McWilliam, 2010).

Engagement is demonstrated by the child's involvement in an activity, persistence or concentration to complete a task, or interest in people or materials (McWilliam, 1992, ECTACenter, 2010). Independence is defined as mastery of skills to gain control over the child's own actions or environment (Davis, Reddihough, Murphy et al., 2017). Social interaction includes caregiver and peer relations, interactive communication, attachment, and positive interactions (Logan, 2016).

This paper argues that although inclusion is necessary for a quality education it is not enough. A meaningful education that brings about academic, functional, social, and adaptive learning requires meaningful participation. McWilliam (2010) describes participation as engagement in the activity, independence in accomplishing the activity, and the social interaction that takes place during the activity. In addition to active engagement, Booth and Ainscow (2002) also define participation as learning alongside others, collaborating in shared learning experiences and most importantly participation is about being recognized, accepted and valued.

When children of all abilities fully participate in education high expectations are met, friendships are created, and education benefits all children.

### **Who is Included?**

Starting with the Salamanca Statement (UNESCO, 1994) inclusive education for all children including those with special education needs (SEN) has been an international priority. One-hundred-ninety two countries signed onto the statement and since then reaffirmed its support through a variety of policies (see Table 2). It is unclear, however, how many children with disabilities are receiving inclusive education. The inclusion of children with disabilities in classrooms with typically developing peers varies considerably, most often related to the wealth of the country. However, the Norwegian Ministry of Foreign Affairs, estimates that one-third of the 58 million children who remain out of primary school world-wide have a disability (Sæbønes, Berman Bieler, Baboo, Banham, Singal, Howgego, McClain-Nhlapo, Riis-Hansen, and Dansie, 2015).

Students with disabilities in the United States are increasingly educated in inclusive classrooms. Sixty-three percent of all school aged children with disabilities who are receiving special education services and supports spend 80% of their day in a classroom with same age and same grade-level peers. (National Council on Disability, 2018). Children with more complex or severe disabilities, however, are far less likely to be included. Seventy-nine percent of students with severe intellectual disabilities or multiple disabilities continue to

be educated in special, self-contained, or segregated classrooms or schools (Kleinart et al., 2015).

More than 40% of students with special educational needs across 30 education systems in Europe are in special schools, but the share was more than 80% in Belgium and Germany and almost zero in Italy and Norway (GEM, 2016). UNESCO (2018) reports that across 49 countries persons with disabilities are less likely to ever attend school, more likely to be out of school, have fewer years of education than persons without disabilities, and are less likely to possess basic literacy skills.

Although it is unclear exactly how many children with disabilities are included in classrooms with peers without disabilities, the concept of inclusive education is increasingly being understood as a systemic approach to education providing all learners with meaningful, high-quality educational opportunities in their local community, alongside their friends and peers

### **Practices that Support Inclusion and Participation**

For children with disabilities to meaningfully participate in classroom activities with their peers three components are necessary: a) access to the general curriculum and learning experiences, b) supports to ensure that all school personnel are competent, and c) meaningful life situations.

*Access: If you cannot access you cannot participate*

Accessing the general curriculum is necessary to participate fully in education and is critical to implement the least restrictive environment requirement of the American, Individuals with Disabilities Education Act. Accessing the curriculum requires the teaching staff to create an equitable curriculum that embraces learner variability (Meyer, Rose, & Gordon, 2014) by using a variety of evidence based practices.

Universal Design for Learning (UDL) is a teaching approach that presumes competence and gives all students equal opportunities to succeed, no matter how they learn. Teachers who use UDL principles (Table 3) assume all learners are unique and all students may benefit from accommodations, adaptations, and modifications. The classroom physical environment is flexible and changeable based on the student needs and lesson requirements.

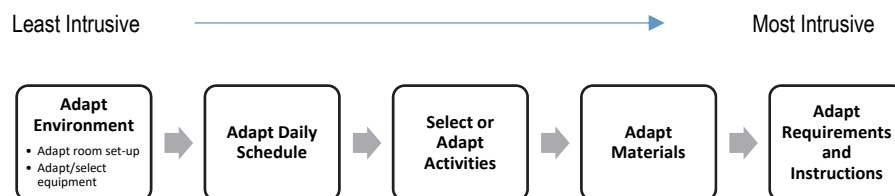
Tab.3 - Components of an Equitable Curriculum

<b>Component</b>	<b>Definition</b>	<b>Examples</b>
Multiple means of representation	Give learners various ways to acquire information and knowledge	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provide written materials for all lessons delivered orally</li> <li>• Allow tape recording of lectures</li> <li>• Audiobooks</li> <li>• Use pictures and words on the daily schedule</li> <li>• Allow use of keyboards for written work</li> </ul>
Multiple means of expression	Give learners various ways to demonstrate what they learned	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allow oral test taking</li> <li>• Allow art work to demonstrate content knowledge</li> <li>• Allow oral spelling "bees" in addition to spelling tests</li> </ul>
Multiple means of engagement	Provide a variety of materials, strategies, etc. that build upon learners' interests, offer appropriate challenges, and increase motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allow student to choose medium of expression</li> <li>• Allow group work</li> <li>• Incorporate digital content</li> </ul>

Along with Universal Design for Learning, helping children to fully participate in the general curriculum may require the use of assistive technology. Assistive technology ranges from low technology solutions like pencil grips, picture boards to highly sophisticated computerized communication systems and powered mobility. Assistive Technology (AT) is a tool, device, piece of equipment, or specific material that is used to support what children do to participate in everyday activities. Most children benefit from the type of assistive technology that is readily available like smart phones, tablets, lap-top computers and the range of software available.

Adaptations and accommodations is another key strategy promoting access to the curriculum. Campbell, Milbourne, and Kennedy (2012) suggest a continuum of adaptation to promote successful participation (Figure 2).

Fig.2 - Adaptation Continuum



Responsive teaching practices also include multitiered models, differentiated instruction, and positive behavior support. Like universal design for learning these strategies are whole-class strategies and benefit all students (National Council on Disability, 2018) (Table 4).

Tab. 4 - Evidence Based Practices that Promote Inclusion

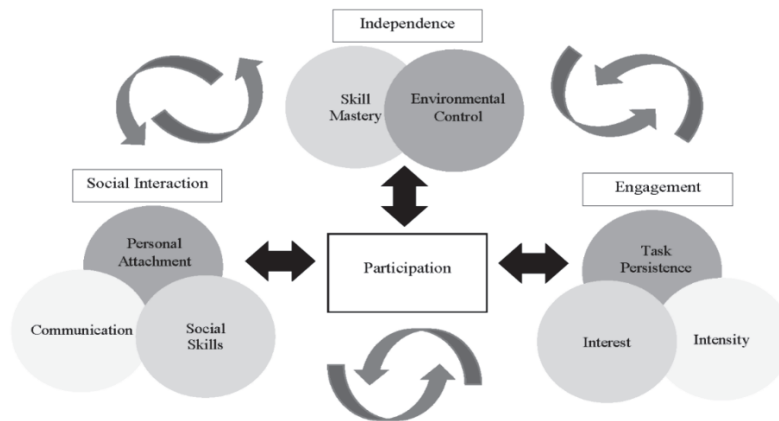
<i>Practice</i>	<i>Description</i>
Accommodations, Adaptions, Modifications (AAM)	Changes to environment, curriculum, activities, expectations to match student learning needs (Campbell, Milbourne, & Kennedy, 2012)
Assistive Technology (AT)	Availability of a variety of technology to facilitate access to learning activities, physical environment, and independence (Edyburn, Rao, & Hariharan, 2017)
Differentiated Instruction (DI)	Teaching strategies that facilitate mixed ability learning based on strengths of student, current level of performance, and on-going data informed decision-making (Huebner, 2010)
Multitiered Systems of Support (MTSS)	Data based decision making to design appropriate levels of support for individual students. Requires a wide variety of instructional services and supports to be embedded into general curriculum and classroom (Shogren, Wehmeyer, Lane, & Quirk, 2017)
Positive Behavioral Support (PBS)	School wide approach providing an equitable, positive, strength-based strategies to facilitate positive, socially appropriate behavior and prevent and eliminate non-productive negative behavior ( <a href="http://www.pbis.org">www.pbis.org</a> )
Universal Design for Learning (UDL)	Design of classroom environment, lesson plans, activities, and materials that remove or reduce barriers to effective learning and access (Pilgrim & Ward, 2017)

*Life Situations: If it is not meaningful it is not important*

Meaningful life situations are necessary to encourage full participation in learning activities and inclusive classrooms. The World Health Organization (2002) emphasizes participation in meaningful life situations as the critical component of function. For young children, McWilliam (2010) describes participation as requiring three interactive components, engagement in the activity, independence in accomplishing the activity, and the social interaction that takes place during the activity. Engagement is demonstrated by the student’s involvement in an activity, persistence or concentration to complete a task, or interest in people or materials. Independence is defined as mastery of skills to gain control over the child’s own actions or environment. Social interaction includes caregiver and peer relations, interactive communication, attachment, and positive interactions. These components will often be, the

individualized outcomes on an individualized education plan. Teachers and other personnel supporting children with disabilities in inclusive classrooms will create activities, lesson plans, and materials that promote these three components and assess for accomplishment (Figure 3).

Fig.3 - Dimensions of Participation: Interactions between components of participation demonstrate the complexity of defining participation for young children



*Supports: Special education supports the inclusion and participation of children*

Teachers are most often concerned that they are not trained to teach children with disabilities thus the need for support is critical. Professional development, collaborative instruction, and school leadership are required for inclusive education to be effective and for all school personnel to be competent and confident.

Traditionally the pre-service education of general educators and special educators has been quite different leading to distinct educational, philosophical, and pedagogical approaches to teaching (Spear, Piasta, Yeomans-Maldonado, Ottley, Justice, & O'Connell, 2018) as well as certification, licensing, and qualification requirements. Thus, for inclusive education to be successful ongoing professional development to both regular education and special education is crucial. Also, pre-service education of teachers must evolve to a system that all teachers demonstrate competency to teach the full range of diversity seen in today's classrooms. The Teacher Education for Inclusion (TE4I) project (Watkins & Donnelly, 2013) has identified a Competence Framework for Inclusive Teachers (CFIT). A variety of teacher training programs have been



developed based on these competences which have been found to be effective improving teachers ability to design inclusive lesson plans (Navarro, Zervas, Gesa, & Sampson, 2016). Until teacher training programs evolve to build the capacity of all teachers to teach all students, close collaboration between teachers and student support personnel like related service providers (ie: physical therapists, occupational therapists, etc.) must take place.

Collaborative teaming is often cited as a critical component for serving children with disabilities (Coufal & Woods, 2018; Tziviniou, 2015) Collaboration means that all classroom team members (teachers, special educators, therapists, paraprofessionals, specialized instructional personnel) work together to design and deliver learning activities to all children not just the special education students included in a classroom (Vandercock, Kleinert, Jorgensen, Sabia, & Lazarus, 2019). Collaboration, however, requires a system that allows for team planning, co-teaching, and on-going capacity building of all team members. Collaboration is most successful when there are regular, scheduled opportunities for face-to-face team interactions dedicated to classroom-wide problem solving (McDaid, Saunders, Wakemann, Ryndak, 2019).

The third critical support needed for effective inclusion is leadership from a strong effective school principal. Successful inclusion is a whole-school approach to education that requires a visionary principal who supports inclusive practices (Roberts, Rupper, & Olson, 2018). Although leadership can come from anyone within the system, the principal is the link among the classroom education team, school services, district administration, and the community. Shogren, McCart, Lyon, & Sailor (2015) found that all successful inclusive schools had a committed principal who was passionate and devoted to all children's learning success. Principals who establish a culture of inclusivity, support a collaborative approach to classroom activities, and encourage shared decision-making create a welcoming environment valuing each student's contribution to the school, building a positive school culture.

## **Conclusion**

This paper described the key components necessary for educators to move beyond the inclusion of children with disabilities into the general education classroom to creating a system of inclusive services and supports that foster successful participation. To be a successful learner it is critical to participate fully in the curriculum and all other classroom and school-wide activities. Although being included is necessary for a quality education it is not adequate. Quality education requires that all children be participate in academic, social,

and extra-curricular activities on a regular basis. Teachers, student support personnel, classrooms, and schools that are most successful at fostering an inclusive community are committed to operationalizing the requirements of practice. Inclusion requires all school personnel to:

- presume all children are competent to learn;
- know what we want the child to learn;
- think creatively on how best to help the child meet learning expectations;
- make sure services and supports are equitable not necessarily equal;
- integrate not separate.

Creating inclusive learning environments that are sustainable intentionally support a learner's sense of belonging, values each learner, provides opportunities for each learner to demonstrate competence, and builds a system leading to inclusive communities. This paper has defined inclusion and participation, described international policies in support of inclusive education, and discussed a range of evidence based practices that are necessary to build sustainable, inclusive learning environments.

## References

- Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughan M., & Shaw L. (2002). Index for inclusion. *Developing learning and participation in schools*, 2.
- Campbell P., Milbourne S., & Kennedy A. (2012). *CARA's Kit for Toddlers: Creating Adaptations for Routines and Activities*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co., Inc.
- Coufal K. L., & Woods J. J. (2018). Interprofessional collaborative practice in early intervention. *Pediatric Clinics*, 65(1): 143-155.
- Davis E., Reddihough D., Murphy N., et al. (2017). Exploring quality of life of children with cerebral palsy and intellectual disability: What are the important domains of life? *Child: Care, Health and Development*, (42):854-860.
- Downing J. & Peckham-Hardin K (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1): 16-30.
- ECTACenter. Child engagement: An important factor in child learning. [ptan.seresc.net/blog/wp-content/uploads/2010/02/ChildEngagement.docx](http://ptan.seresc.net/blog/wp-content/uploads/2010/02/ChildEngagement.docx). Accessed May 11, 2018.
- Edyburn D. L., Rao K., & Hariharan P. (2017). Technological practices supporting diverse students in inclusive settings. *The Wiley handbook of diversity in special education*, 357.
- Global Education Monitoring Report (2016). Accessed March 12, 2018. Available at: <http://gem-report-2016.unesco.org/en/chapter/target-4-5-equity/>.
- Huebner T. (2010). What research says about differentiated instruction? *Educational Leadership*, 67(5): 79-81.

- Hunt P., Soto G., Maier J., & Doering K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69(3): 315-332.
- Kearns J., Towles-Reeves E., Klienert H., Klienert J. & Thomas M. (2011). Characteristics of and implications for students participating in alternate assessments based on alternate academic achievement standards. *Journal of special education*, 45(1): 3-14.
- Kleinert H., Towles-Reeves E., Quenemoen R., Thurlow M., Fluegge L., Weseman L., & Kerbel A. (2015). Where students with the most significant cognitive disabilities are taught: Implications for general curriculum access. *Exceptional Children*, 81(3): 312-328.
- Logan S. W., Ross S. M., Schreiber M. A., Feldner H. A., Lobo M. A., Catena M. A., ... & Galloway J. C. (2016). Why we move: social mobility behaviors of non-disabled and disabled children across childcare contexts. *Frontiers in public health*, 4: 204.
- Lowery K., Hollingshead A., Howery K., & Bishop L. (2017). More than one way: Stories of UDL and inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(4): 225-242.
- McDaid P., Saunders A., Wakemann S., & Ryndak D. (2019). Creating inclusive schools: What does the research say? *Impact*, 31: 13-15.
- McWilliam R. A. (2010). *Routines-Based Early Intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co
- McWilliam, R.A. (1992). Promoting engagement and mastery. In: DB Bailey MW, ed. *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed), pp. 230-255. New York, NY: McMillan Publishing Company.
- Meyer A., Rose D.H., & Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield MA: CAST Professional Publishing.
- National Council on Disability (2018). *IDEA Series: The Segregation of Students with Disabilities*. Washington, DC: Author.
- National Professional Development Center on Inclusion, Frank Porter Graham Child Development Institute, the University of North Carolina (2009). *Research synthesis points on early childhood inclusion*. Retrieved from [https://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPoints-10-2009\\_0.pdf](https://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPoints-10-2009_0.pdf).
- Navarro S., Zervas P., Gesa R., & Sampson D. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology and Society*, 19(1): 17-27.
- Olson A., Leko M. M., & Roberts C.A. (2016). Providing students with severe disabilities access to the general education curriculum. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41: 143-157.
- Pilgrim J. L., & Ward A. K. (2017). Addressing diversity through the universal design for learning lens. In *Addressing Diversity in Literacy Instruction* (pp. 229-249). Emerald Publishing Limited.
- Positive Behavior Interventions and Supports*. Accessed March 23, 2019. [www.pbis.org](http://www.pbis.org).

- Roberts C. A., Ruppard A. L., & Olson A. J. (2018). Perceptions matter: Administrators' vision of instruction for students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(1): 3-19.
- Sæbønes A., Berman Bieler R., Baboo N., Banham L., Singal N., Howgego C., McClain-Nhlapo C., Riis-Hansen C., and Dansie G. A. (2015). *Towards a Disability Inclusive Education*. Oslo: Education for Development.
- Seligman M., & Darling R. B. (2017). *Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability* (3<sup>rd</sup> ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Shrogen K.A., McCart A.B., Lyon K.J., Sailor W. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3): 173-191. DOI: 10.1177/1540796915586191.
- Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Lane K. L., & Quirk C. (2017). Multitiered systems of supports. *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability*, pp. 185-198.
- Spear C. F., Piasta S. B., Yeomans-Maldonado G., Ottley J. R., Justice L. M., & O'Connell A. A. (2018). Early childhood general and special educators: An examination of similarities and differences in beliefs, knowledge, and practice. *Journal of Teacher Education*, 69(3): 263-277.
- Tzivinikou S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 64: 108-119.
- UNESCO (2018). Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries. Accessed March 12, 2019. Available from: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip49-education-disability-2018-en.pdf>.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.
- United States Code (U.S.C.) Sec. 1412(a)(5)(A); 34 Code of Federal Regulations (C.F.R.) Sec. 300.114).
- United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.
- United States Department of Health and Human Services & U.S. Department of Education (2015). *Policy statement on inclusion of children with disabilities in early childhood programs*. Retrieved from [www2.ed.gov/policy/speced/guid/earlylearning/joint-statement-full-text.pdf](http://www2.ed.gov/policy/speced/guid/earlylearning/joint-statement-full-text.pdf).
- Vandercook T., Kleinert H., Jorgensen C., Sabia R., & Lazarus S. (2019). The hope of lessons learned: Supporting the inclusion of students with the most significant cognitive disabilities into general education classrooms. *Impact*, 31: 3-7.
- Watkins A., & Donnelly V. (2013). Core values as the basis for teacher education for inclusion. *Global Education Review*, 1(1): 76-92.
- World Health Organization. (2002). *Towards a common language for functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization.

## **Corporeità, movimento e benessere: il potenziale educativo di itinerari motorio-sportivi inclusivi giovanili**

### **Body, movement and wellness: The inclusive potential of motor-sport activity for young people**

Carmen Palumbo\*, Antinea Ambretti\*\*, Giovanna Ferraioli\*\*\*

#### **Abstract**

Over the past few decades, the adoption of an inclusive approach to education has stimulated a reflection on the educational value of body and movement within teaching-learning process in order to break down all barriers to learning and promote the full participation of young people to school activities. Indeed, body and movement represent an important didactic “medium” for developing individualized and personalized learning paths that take into account the specific needs and characteristics of students thus contributing to their global and harmonious development.

**Keywords:** inclusion, body, movement, wellness, sport, young-people.

#### **Introduzione**

I recenti studi sui modelli educativi e, più in generale sull'educazione, hanno ribaltato i tradizionali schemi pedagogici, portando ad una diversa concettualizzazione del corpo e della conoscenza, nella quale il “*corpo*”, considerato come fonte di attività emotiva, è diventato un'entità che dovrebbe essere

\* Ricercatore senior di metodi e didattiche delle attività motorie ssd MEDF/01, Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno. È autrice del lavoro, ha curato la parte introduttiva e la stesura del paragrafo intitolato *Le attività motorie e sportive: itinerari inclusivi nella formazione dei giovani* ed è coordinatore scientifico del lavoro.

\*\*PhD in Metodologia della ricerca educativa e della ricerca formativa docente a contratto del Laboratorio Metodi didattiche attività motorie - settore scientifico disciplinare M\_EDF/01, Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno, è coautrice del lavoro ed ha curato, in particolare, la stesura del paragrafo intitolato *Inclusione sportiva giovanile: prospettive europee e le conclusioni*.

\*\*\*(Miur) Docente di Discipline letterarie, latino e greco, ha curato la stesura del paragrafo intitolato *Il culto della corporeità infantile nell'antica Grecia: ripensare il corpo nella prospettiva della sua sacralità*.

promossa e valorizzata all'interno di programmi educativi inclusivi e attività scolastiche e socio ricreative ad ampio raggio, insieme con le nuove forme di produzione e di conoscenza, ribaltando la separazione tra *res cogitans* e *res extensa*, su cui per secoli si è fondata la cultura educativa occidentale.

Il “*corpo*” come concetto e come “*struttura fisica*” del soggetto, che si realizza all'interno delle impostazioni educative tradizionali, è stato, per lungo tempo, ritenuto come un oggetto che deve essere regolato, controllato, disciplinato, al servizio della conoscenza cognitiva.

Al contrario, ora è considerato uno “*spazio*” di liberazione della mente e dello spirito, un luogo e un processo che può generare azioni dinamiche e transazioni con elevato valore pedagogico e sociale, basate sull'organizzazione di pratiche educative che valorizzino le potenzialità motorie, emotive, sensoriali ed espressive.

Non è infatti possibile educare senza entrare relazione con il soggetto ultimo, ma ontologicamente primo (Balduzzi, 2015, p. 15), perché il processo comunicativo non può mai essere inteso in senso unidirezionale, bensì è sempre e comunque, un processo di interazione nel quale i due soggetti entrano in relazione l'uno con l'altro, attraverso le parole e attraverso le azioni, azioni che sono gesti, sguardi, movimenti impliciti intenzionali e non intenzionali, consapevoli o non consapevoli.

Del resto, secondo Bateson (1976), non esistono parole “pure” perché ogni parola è sempre impregnata di movimenti, di sguardi, di toni di voce, di silenzi.

La necessità della comunicazione, nella relazione educativa, è quella dell'incorporamento di ogni comunicazione, poiché anche il linguaggio è una voce del corpo (Balduzzi, 2015, p. 15) e richiama la centralità di una riflessione approfondita sulla comunicazione corporea e sulle sue declinazioni nei campi educativi, sia sul piano della relazione, sia su quello della formazione dei professionisti dell'educazione.

Il corpo, così come l'immagine corporea, indipendentemente dall'approccio teorico o metodologico a cui ci riferiamo, è considerato l'elemento centrale dell'identità della persona, è luogo di ogni attività, strumento e veicolo, per liberare lo spirito e il bambino da limitazioni e barriere interiori o esterne.

D'altronde, la forma iniziale di intelligenza è di tipo cinetico e le prime esperienze del soggetto sono cinetiche/sensoriali/somatiche e il cervello si sviluppa in modo equilibrato, grazie all'attività che già nel corpo materno il bambino compie e che lo sosterrà nel processo di sviluppo futuro delle sue capacità di autoregolamentazione e autonomia psichica.

L'efficacia di un'azione didattico-formativa che voglia evidenziare al massimo il valore della diversa abilità deve indurre ad un ripensamento delle prassi didattiche che debbono essere orientate verso un recupero della dimensione corporeo-chinestesica evidenziando come il corpo sia il dispositivo principale

attraverso il quale si realizzano esperienze, si sviluppa apprendimento e si produce conoscenza (Sibilio, 2012, p. 20). L'attuale indagine scientifica si è rivolta alle potenzialità del corpo e del movimento. creando nuovi scenari per la didattica, ispirandosi sempre più a modelli che valorizzassero la naturale disposizione del bambino "al fare", riconoscendo nel movimento e nell'azione una funzione propedeutica per lo sviluppo del pensiero: «attraverso attività non esclusivamente intellettuali, ma anche di manipolazione, rispettando in tal modo, la natura globale del fanciullo, che non tende mai a separare conoscenza e azione, attività intellettuale e attività pratica» (Cambi, 2005). In questo senso, gli innesti scientifici di altri ambiti disciplinari hanno condotto al definitivo superamento di idee pregiudiziali che sono emerse dalle visioni dualistiche che storicamente «hanno ritenuto di separare artificiosamente il corporeo dal cognitivo» (Sibilio, 2008). L'ampio ventaglio di possibilità offerte dall'esperienza motoria nel promuovere la costruzione della conoscenza ha contribuito all'edificazione di uno specifico campo di indagine sulla realizzazione di ambienti di apprendimento efficaci in cui si espliciti un agire didattico consapevole della funzione motoria del corpo, tuttora riconosciuta quale «fondamento dei nostri pensieri, dello sviluppo delle funzioni cognitive superiori e anche più astratte» (Berthoz, 2011). Il "corpo in atto" (Berthoz, 2011) quale presupposto per lo sviluppo delle funzioni cognitive superiori consente di riconoscere nel "senso del movimento" (Berthoz, 1997) uno dei meccanismi semplificativi (Berthoz, 2011) della complessità dell'agire didattico per il conseguimento di finalità educative. Alla luce di tali recenti teorizzazioni si aprono nuovi scenari alla ricerca educativa sul corpo; essi inducono a guardare alla componente motoria come uno dei principi semplificativi che facilita l'accesso alla conoscenza in grado di sollecitare il corpo e il movimento nella «costruzione attiva di abilità di base e abilità trasversali» (Sibilio, 2002, p. 126). L'uso del corpo e delle sue potenzialità può diventare quindi l'esaltazione delle abilità vicarianti, svolgendo funzioni preventive e compensative che si traducono nel «(...) raggiungere un livello base di abilità tecniche, di provare piacere nell'impegno e nello sforzo prodotti e di non essere esclusi in quanto "meno adatti" (...)» (Canevaro, 2007, p. 97) facilitando e aprendo la strada alla motivazione personale e sociale anche ai soggetti la cui riduzione, alterazione o inefficienza di una o più di queste funzioni sensorie comporti di fatto una condizione di disabilità.

### **Il culto del corpo nell'antica Grecia: ripensare il corpo nella prospettiva della sua sacralità**

Negli ultimi anni, le suggestioni provenienti dagli studi condotti nel campo

delle neuroscienze hanno contribuito a rivalutare il ruolo del corpo nei meccanismi cognitivi ed emotivi che sono alla base dei processi apprenditivi.

In realtà, il culto del corpo è un concetto che risale ai tempi dei Greci, dove tale culto è evidente nelle sculture, come nelle opere pittoriche, nella poesia come negli scritti storici, nella ginnastica educativa come nei giochi olimpici, nelle danze come nella guerra, nell'abbigliamento come nell'erotismo. È sufficiente sfogliare i libri omerici, per cogliere la grande considerazione che i Greci avevano per il corpo. Achille, il più forte degli Achei, è descritto come agile, alto, giovane, bello, robusto. e, in genere, gli dèi, gli eroi e i guerrieri rivaleggiano tra loro sotto il profilo della bellezza, della forza, dell'abilità, delle virtù fisiche, oltretutto morali. La bellezza è individuata innanzitutto nell'altezza e nella grandezza del corpo. Aiace è bello, perché sovrasta le teste e le spalle di tutti gli altri guerrieri. Poco sotto, Omero celebra anche la bellezza di un altro guerriero: «Quell'altro dall'altra banda è Idomeneo: lo vedi? ritto in piè fra' Cretensi un Dio somiglia, e de' Cretensi gli fan cerchio i duci» (Omero, *Iliade*, III, vv.305-306). Idomeneo è degno di nota in quanto deiforme. Già nell'*Iliade* troviamo, dunque, una dimensione quasi religiosa della bellezza corporale, che si ritroverà anche in Platone: il bello è una qualità che appartiene innanzitutto alle divinità e di cui gli uomini eccezionali sono partecipi. Significative sono anche le lotte che si compiono per recuperare i corpi dei guerrieri morti, considerati importanti non meno della vita dei guerrieri che se li contendono, per farne scempio o per preservarli. Si pensi alla contesa per il corpo di Patroclo: la dea Teti, alla preoccupazione di Achille che il corpo del fratello possa imputridire ed essere mangiato dai vermi, risponde rassicurante: «Ov'anco ei giaccia intero un anno, farò sì che il corpo incorrotto ne resti, e ancor più bello» (Omero, *Iliade*, XIX v. 314).

Per i Greci, in un corpo debole alberga di necessità un'anima vile, in un corpo forte un'anima virtuosa. Questo perché un debole sarà costretto dalla sua costituzione fisica a essere subdolo, a mentire, a fuggire, al fine di sopravvivere (si veda il personaggio di Tersite, Omero, *Iliade*, II vv. 211-277). Il forte sarà, invece, pronto ad affrontare a viso aperto i propri avversari, a esprimere sinceramente le proprie convinzioni, a combattere coraggiosamente. Nella misura in cui si riconosce che l'integrità, la sincerità e il coraggio sono virtù, mentre la doppiezza, la menzogna e la codardia sono difetti morali, assume significato l'affermazione che la forza e la bellezza del corpo sono *le cause profonde* della moralità. E lo stesso ritroviamo in Senofonte quando, al pari di Platone, imbastisce l'apologia di Socrate, ingiustamente condannato dai suoi concittadini: egli, oltre a respingere le accuse di ateismo e di corruzione morale, si premura significativamente di difenderlo anche dall'accusa di non curare il proprio corpo o di indurre i giovani a non esercitare il loro. L'esortazione socratica a cambiare stile di vita, infatti, si basa su tre principali argomenti: la



prudenza, l'immoralità dei deboli e l'influsso che la forma del corpo ha sulla mente. Innanzitutto, dice, «quelli che hanno i corpi in buone condizioni sono sani e forti: e molti per questo motivo, si salvano decorosamente negli scontri militari e scampano da tutti i pericoli» (Senofonte, 1973). I deboli, in un mondo segnato dalla lotta, finiscono uccisi o schiavi, e dunque è prudente allenarsi, anche se la città non impone gli esercizi fisici a tutti cittadini. Inoltre, chi si salva nonostante la debolezza, lo fa in genere per ignominia, fuggendo, e, così facendo, non difende i vecchi, le donne, i bambini. Si configura così anche una dimensione morale e altruistica delle attività ginniche. La conclusione di Socrate è perentoria: chi non ha cura del proprio corpo e lo lascia invecchiare deve vergognarsi. Inoltre tanto per Socrate quanto per Platone, è proprio attraverso l'apprezzamento della bellezza e l'amore per i corpi che si raggiunge l'elevazione spirituale, la tensione dell'anima verso il mondo delle idee, la conoscenza del Bene. Questo è un aspetto fondamentale del loro pensiero. La bellezza dei corpi è sacra, perché rimette le anime che ricadono sulla Terra, per via della metempsicosi, in contatto con la divinità che hanno conosciuto nell'Iperurano. C'è un passaggio nel *Fedro* di Platone, in cui Socrate spiega come la vista di un bel corpo elevi l'anima, mettendole le ali. La vista, dice, è la più acuta delle sensazioni. Dice che essa non può cogliere tutte le realtà degne d'amore. Per esempio, guardando una persona non capiamo se essa possiede la saggezza. Per cogliere questo aspetto, dobbiamo interagire verbalmente. Inoltre, critica chi riduce l'apprezzamento della bellezza a mero soddisfacimento degli appetiti sessuali e che «consegnandosi al piacere imprende a montare e a generare figli a mo' di quadrupede» (Platone, 1973). Per i Greci, l'uomo animalesco che si getta su qualsiasi preda in cerca di piacere immediato è propriamente chi è incapace di venerare la bellezza dei corpi, chi non riesce ad apprezzarla da un punto di vista squisitamente estetico, a trarne piacere dalla sola vista. Socrate e Platone concepiscono un universo che è eterno e increato, il quale ha un'anima divina, così come sono divine le anime degli uomini che si reincarnano. Se è vero che il corpo è prigioniero dell'anima, giacché la libertà dell'anima nel mondo Iperurano è nettamente superiore a quella nel mondo terreno, è anche vero che con i corpi – quello attuale e quelli futuri – bisogna fare i conti per l'eternità. La corporeità è una condizione ineluttabile, giacché il ciclo di morti-e-rinascite è infinito. A questo punto, diventa *razionale* scegliere il corpo migliore, quando ci si reincarna, e coltivare la bellezza e la forza di questo corpo fintanto che esiste; sarà la vista di un corpo bello e apparentemente perfetto a porci in contatto con il divino.

Per tale ragione, l'espressione greca "*culto del corpo*" è non solo metaforica, perché evoca venerazione e adorazione della bellezza fisica, anche, Nietzsche, nel 1871 dirà poi ne *La nascita della tragedia*, che Socrate e Platone, in questo senso, hanno segnato il passaggio del paradigma dalla bellezza

esteriore a quella interiore, che non è frutto del Cristianesimo ma della nascita stessa della filosofia.

Appare utile, in questa sede, fare un richiamo anche a quello che rappresenta in Grecia il corpo disabile che non è visto come un'utile possibilità. Il malformato è, infatti, agli antipodi dei presupposti basilari della Weltanschauung e della “παιδεία” greca, quali l'ideale guerriero, basato sulla forza e sull'accentuato militarismo bellico, e quello etico-estetico. Riguardo alla negazione dell'imperfezione e della deformità, solitamente si porta come esempio la diffusione del costume spartano di far morire i neonati deformi, in quanto considerati inadatti a crescere tra le file della classe dominante degli Spartiati. Alcune fonti attribuiscono allo stesso legislatore Licurgo la regola che imponeva di buttare giù dal Taigeto tutti i neonati minorati e di lasciar dormire all'aperto quelli normodotati, affinché sopravvivessero solo i più forti (Cfr. Vita di Licurgo, 1980). In quest'ottica, la morte, regalata a un infante deforme, può essere considerata addirittura come un gesto di pietà, piuttosto che come un atto di crudeltà. Una visione della “perfezione”, conforme ai canoni allora considerati paradigmatici, si riscontra, per alcuni tratti, anche in Platone: questi, infatti, nel descrivere la sua città ideale, riteneva non utile curare i deboli, i malformati, i figli di genitori troppo vecchi o malsani o di scarso valore morale (Platone, 1973). In Grecia, dunque, la disabilità comporta gravi limitazioni all'inserimento sociale per quella associazione tra deformità fisica e indegnità morale, tramandata dal mito e dall'epos, basata sull'inclusioni ideale di “καλοκαγαθία” (*kalokagathia*), l'ideale di unità tra bellezza e bontà.

### **Le attività motorie e sportive: itinerari inclusivi nella formazione dei giovani**

Lo sport è, da sempre, un'attività per il corpo e sfrutta il potenziale inclusivo del movimento di tutte o di alcune delle sue parti, per concretizzare forme di coinvolgimento socio educativo, la pratica sportiva, infatti,

*«lungi dall'essere una panacea per tutti i mali, ha una valenza pedagogica e sociale così ampia da risultare un elemento di rinforzo di alcuni fattori protettivi (...). Lo sport, infatti, può svolgere un ruolo importante nella costruzione di una positiva immagine di sé, di una disposizione ottimistica verso il futuro, di uno sviluppo del senso di autoefficacia. Può favorire la socializzazione facilitando le relazioni amicali e quelle con adulti capaci di offrire dialogo, comprensione, aiuto. Può infine rendere capaci le persone di rispetto di codici e norme precostituite, di interazioni efficaci con gli altri, di assunzione di ruoli complementari e di reciproco aiuto» (Raffuzzi, Inostroza, Casadei, 2006, p. 3).*

A tal proposito, a livello europeo, già in passato, si è cercato di evidenziare il nesso tra benessere, sport ed inclusione giovanile, sollecitando la diffusione per forme di avviamento/avvicinamento al mondo dello sport e sostenendone il potenziale socio inclusivo fin dalla più tenera età. Già nel 1992, nella *Carta Europea dello Sport*, il Consiglio d'Europa definiva lo sport come «Qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata o non organizzata, ha per obiettivo l'espressione o il miglioramento della condizione fisica e psichica, lo sviluppo delle relazioni sociali e l'ottenimento di risultati in competizioni di tutti i livelli» (Carta Europea dello Sport art. 2, n. 1), focalizzando l'attenzione sul valore sociale dello sport e sull'impatto positivo riferibile alla sfera fisica, psicologica e sociale, introducendo, nello scenario internazionale, una cultura dello sport riconducibile in primis al benessere e all'inclusione, in quanto strumento di aggregazione e superamento del disagio.

Questa dimensione socio inclusiva viene messa in risalto anche nel *Libro Bianco sullo sport*, in cui si legge:

*«Lo sport contribuisce in modo significativo alla coesione economica e sociale e a una società più integrata. Tutti i componenti della società dovrebbero avere accesso allo sport: occorre pertanto tener conto (...) del ruolo particolare che lo sport può avere per i giovani (...) e quanti provengono da contesti sfavoriti. Lo sport promuove un senso comune di appartenenza e partecipazione e può quindi essere anche un importante strumento d'integrazione»* (Commissione Europea, 2007, pp. 177-200).

Del resto, la quantità e la qualità di iniziative socio-sportive, messe in campo grazie alla sinergia del Miur, del Coni, di enti e associazioni sportivo-ricreative è indicativa di una cultura del movimento intesa come forma di educazione *all'inclusione e per l'inclusione*, nell'ottica del benessere generale soprattutto giovanile.

Secondo il Rapporto Giovani 2017, «avere uno sguardo educativo sui giovani significa vincere la spinta alla generalizzazione e al pessimismo per assumere invece una prospettiva di fiducia e di promozione delle loro risorse e le loro potenzialità» (Miscioscia, 1999, p. 13) lo sguardo degli adulti è in grado di innescare una spirale che può essere virtuosa o il suo contrario, e quando questo accade si produce una delusione da parte dei giovani nei confronti del mondo adulto che viene considerato come inadeguato a creare spazi di opportunità e di crescita per uno sviluppo sereno: «Se è vero che i ragazzi devono “trovare una bussola” per la costruzione di una propria identità, è altrettanto vero che anche gli adulti abbisognano di strumenti e chiavi interpretative puntuali e approfondite, per rafforzare il ruolo educativo e propositivo» (Covi, 2018, pp. 9-10).

Ne deriva che

«i giovani acquisiscono il loro modo di pensare la vita dal contesto in cui vivono (...) e gli educatori non possono essere coloro che insegnano semplicemente in che cosa credere e come vivere, ma persone capaci di accompagnare una crescita come processo multiforme, aperto a diversi, possibili, sblocchi» (Ivi, p. 229) e «l'educazione fisica può [...] anche e soprattutto, formare il ragazzo al rispetto delle regole del gioco, a dominare gli impulsi e padroneggiare e canalizzare le forze, armonizzando la dimensione fisica con quella spirituali» (Ivi, p. 229),

ecco perché diventa fondamentale la partecipazione ad attività motorio sportive a tutte le età, nell'ottica del benessere e della partecipazione attiva e sociale .

In questo senso, Lavega non ha dubbi nel ritenere dai suoi studi emersi sul campo che

*«The motor activity is multidimensional and it's characterized for being associated to an external signification (what we observe) and an internal one (body experience, mental image, emotion...) that activates at once the biological, cognitive, affective and social dimensions of the person. These motor activities are full of meaning in the social and cultural context where the person lives»* (Jaouen, Lavega, 2009, p. 73).

L'esperienza sportiva giovanile, infatti, «interpreta didatticamente la dimensione pedagogica del movimento nelle sue diverse forme» (Le Boulch, 1989, p. 15), offrendosi come una risorsa all'interno di un contesto educativo orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze (Casolo, 2011).

Nelle diverse esperienze di tipo motorio-sportive emerge, infatti, il ruolo esplicito ed implicito, svolto da «questa pluralità di elementi che creano tante possibilità di crescita, emotiva e cognitiva insieme, per far evolvere le potenzialità di tutti e di ciascuno, creare la disponibilità nei ragazzi a fidarsi e ad essere accompagnati, nell'avventura della conoscenza» (MIUR, 2012).

Lo sport, dunque, può consentire l'attuazione di un percorso di conoscenza dei propri limiti e delle proprie potenzialità, una ricerca delle diverse forme della personalità, uno studio della propria dimensione morfologica e funzionale e l'attività sportiva, se connessa ad una riflessione critica, aiuta a conoscere il rapporto tra *intenzione* ed *azione*, le regole dei rapporti fisiologici tra cause ed effetti, permette di decodificare gli effetti del movimento sui diversi sistemi, di interpretare il rapporto tra azioni dinamiche e aumento della frequenza e della pressione sanguigna, e di analizzare il rapporto tra l'accelerazione del ritmo respiratorio e l'aumento della prestazione. Il movimento intenzionale consente, anche, di determinare e controllare gli stessi fenomeni, programmando e modellando il complesso delle attività motorie capaci di modellare morfologicamente e psicologicamente la persona.

La funzione vicariante svolta dal corpo e/o dalle sue parti in movimento, evidenziata dai percorsi sportivo-motori, offre il possibile e graduale raggiungimento di diversi gradi di autonomia personale e sociale, nonché la ricerca ed esecuzione di possibili risoluzioni ai problemi di vita quotidiana.

Vivere la quotidianità, a partire dall'esperienza motorio-sportiva, equivale alla possibilità di entrare in contatto con l'altro, tramite corpo e movimento, permettendo di superare le difficoltà di inclusione, a partire dalla partecipazione ad attività semplici e naturali che fanno dello *spontaneismo* il proprio principio fondante nella costituzione delle prime relazioni con i pari, svincolando, allo stesso tempo, l'attività fisica da ogni componente che la rende meccanica, perché «l'educazione fisica e motoria, interpretata come educazione a un uso consapevole e costruttivo del proprio corpo» (Frabboni, Pinto Minerva, 2001, p. 15) è chiamata a promuovere e favorire esperienze capaci di sollecitare un costruttivo confronto con gli altri.

D'altra parte, già nel 1969, Parlebas ha evidenziato il contributo socio emotivo delle attività motorio-sportive, introducendo il termine socio-motricità a proposito della relazione tra azione motoria e partecipazione/coinvolgimento emotivo-sociale, affermando che

*«contribution of motor education in the development of personality is necessary to understand that emotions are the key drivers of motor behaviors. That is to say, when someone participates in a traditional sporting game, the decision making and the motor answers are shaped by affectivity, so that you cannot separate the cognitive and affective level and therefore the emotions from the motricity»* (Jaouen, Lavega, Parlebas, 2009, p. 20).

Del resto, la Carta Europea dello sport, all'articolo 11, definisce le attività sportive come «qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata e non, abbia per obiettivo l'espressione o il miglioramento della condizione fisica e psichica, lo sviluppo delle relazioni sociali o l'ottenimento di risultati in competizioni di tutti i livelli», propugnando in maniera convinta l'efficacia dello sport quale strumento di inclusione.

Ciò è vero, in particolar modo, negli sport di squadra, dove la collaborazione è fondamentale per raggiungere la vittoria ed esistono regole da rispettare, sia durante le partite che in allenamento.

Inoltre, le esperienze passate insieme favoriscono un apprendimento comune ed una rilettura condivisa delle regole, favorendo in questo modo la costituzione ed il mantenimento del cosiddetto esame di realtà.

Tale elemento consiste nella presa di coscienza dell'esistenza dell'altro (compagno o avversario) e nella presa di consapevolezza dell'importanza di relazionarsi con esso per poter conseguire l'obiettivo sperato, ossia provare soddisfazione, in primis attraverso la vittoria.

Per mezzo di tale meccanismo, l'individuo, che si misura con l'attività sportiva, arriva a provare soddisfazione anche quando non ottiene la vittoria, grazie alla consapevolezza di *aver giocato bene*, in base alle regole esistenti ed in considerazione del valore degli avversari, imparando, in tal modo, a provare soddisfazione anche senza dover necessariamente sopraffare i propri avversari.

Si verifica, in tal modo, una vera e propria esperienza di socializzazione qualificata, la quale si regge non solo sul semplice incontro di altri individui, bensì sulla costituzione di gruppi umani organizzati, i quali si misurano con altri secondo regole condivise e rispettate da tutti.

In tale dimensione, l'individuo può condividere con altri le proprie esperienze di gioia (in caso di vittoria) o di delusione (in caso di sconfitta), imparando a riconoscere ed interagire in maniera qualificata con i propri simili e potrà imparare ad apprezzare l'apporto dei compagni di squadra in caso di vittoria, imparando a condividere i meriti, e, viceversa, riconoscere il valore degli avversari in caso di sconfitta.

Per riuscire a conseguire elevati livelli di inclusione attraverso lo sport, il Coni ha promosso, nel 2017, ha stilato un accordo siglato tra il Coni ed il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, intitolato *Manifesto per lo sport e l'integrazione* allo scopo di favorire, attraverso lo sport, l'inclusione dei migranti di seconda generazione che vivono in Italia e, più in generale, di contrastare gli episodi di razzismo nello sport.

Per raggiungere tale scopo, il Manifesto promuove le seguenti buone pratiche:

- lealtà sportiva tra i bambini ed i giovani, che devono essere incoraggiati ad un pieno rispetto delle regole ed essere resi consapevoli della dannosità delle pratiche scorrette;
- diffusione di buone pratiche finalizzate a promuovere le diversità nello sport e combattere ogni forma di discriminazione;
- pari opportunità nell'accesso alle competizioni sportive, senza distinzioni di sesso, razza, cultura o religione;
- promozione dei concetti di amicizia e rispetto delle regole;
- lotta ad ogni forma di violenza, sia fisica che verbale, e di discriminazione.

In particolare, risulta interessante l'ambizioso obiettivo, menzionato nel Manifesto, di agire nel perseguimento di livelli di inclusione, tali da garantire la *cittadinanza sportiva*, ossia il pieno accesso al tesseramento ed alla partecipazione alle attività sportive, di tutti e di ciascuno.

L'attività motorio sportiva è un'esperienza che coinvolge tutte le sfere della personalità, del proprio sé e dell'altro rivelandosi «an extraordinary mosaic of situations in which people must interact with others, whether companions or opponents. In these socio-motor games affectivity is associated with being

able to read and reacting to emotions, and unforeseen risks generated by other participants» (Jaouen, Lavega, Parlebas, 2009, p.12).

### **Inclusione sportiva giovanile: prospettive europee**

Rispetto al passato, nelle attuali generazioni di giovani si sta verificando un preoccupante aumento dei comportamenti a rischio e un diversificarsi degli stessi in gamme ancor più rischiose per la salute, (Tavaglini, 2014; Barone, 2011; Coslin, 2012) oltre a una sempre maggiore diffusione della cosiddetta devianza *borghese* o *normalizzata*, cosiddetta per indicare l'emersione di atteggiamenti devianti che non sono esclusivamente legati a situazioni familiari multiproblematiche e di acclamato disagio sociale ed economico.

La problematica, emersa in termini di benessere giovanile, ha posto le agenzie educative di fronte alla necessità di creare un sistema integrato capace di realizzare una “*società educante*” (Pampanini, 2002, p.18) all'interno della quale tutti gli attori sociali devono concorrere alla formazione e promozione della persona. L'obiettivo è quello di realizzare «welfare society, nella quale il benessere individuale e collettivo appare come risultato dell'azione congiunta di attori, in una società intesa come rete, nella quale il buon funzionamento di un “nodo” è collegato alla capacità di funzionamento degli altri nodi, in una logica di potenziamento e compenetrazione, piuttosto che di sostituzione» (Serra, 2001, pp.16-17).

La scuola, la famiglia, le società, le associazioni, gli Enti di promozione sportiva e tutti gli organismi possono svolgere un ruolo importante tuttavia, affinché la sinergia auspicata si realizzi, è necessario che gli attori sportivi decidano di darsi «come obiettivo il miglioramento delle condizioni fisiche e psichiche, lo sviluppo delle relazioni sociali» (CONSIGLIO D'EUROPA, *Carta Europea dello Sport*, Rodi, 1992, art. 2). In questa prospettiva, è necessaria una lettura di ampio respiro che punti al superamento del tecnicismo sportivo, nell'ottica dell'intenzionalità educativa e nel tentativo di «correlare le attività motorio-sportive ai valori educativi ed ai processi formativi della persona» (Sibilio, 2005, p.15).

Nel 2015, Dick e Ferguson resero noti i risultati di uno studio che rientrava in un progetto elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, *health for World's Adolescents: A Second Chance in The Second date* (H4WA), nel quale si denunciava, come prima causa di malattia e disabilità, tra i giovani di età compresa tra i 10 e i 19 anni, la depressione, seguita dagli incidenti stradali e dal suicidio, spesso esito estremo di una condizione di grave depressione (Dick., Ferguson, 2015, pp. 3-6).

In molti casi, così emergeva dal progetto, la maggior parte dei Paesi analizzati (84%) non dimostrava di aver posto in essere i giusti livelli di attenzione nei confronti di una situazione assolutamente emergenziale all'interno della quale, molto spesso, i sintomi del disagio (aggressività, conflittualità, difficoltà relazionali, problemi alimentari ecc.) venivano del tutto sottovalutati. Tra i 10 punti del suo programma il WHO indicava la necessità, da parte di tutti gli attori politici, istituzionali e della società civile, di concentrare tutti gli sforzi per migliorare le condizioni di salute fisica e mentale degli adolescenti, quale *conditio sine qua non*, per un futuro migliore.

Lo sport, dunque, quale veicolo d'inclusione e di coesione, funziona in quanto permette di riconoscere l'esistenza dell'*altro*, punto di partenza per poter, a livello di squadra, ottenere dei risultati anche solo di tipo ludico. L'inclusione che deriva dall'esperienza sportiva, non dipende solo dal fatto che praticare uno sport implica uscire dalle mura domestiche e confrontarsi con altre persone, ma da un insieme di fattori più specifici che rimandano a quelle dinamiche che soprassedono la creazione di un *team* che si pone un obiettivo e che, insieme, vuole raggiungerlo; si supera, in altre parole, la dimensione individuale e ci si affida a quella collettiva, acquistando fiducia nell'altro e riconoscendogli delle capacità. La pratica sportiva mette in moto l'universo valoriale del ragazzo che è sollecitato nel mettersi alla prova, entrando in una squadra o anche solo decidendo di entrare in competizione con un *avversario*, riconoscendo agli altri un valore quantomeno pari al suo. La pratica sportiva, dunque, si fa strumento di *re-inclusione* sociale, in quanto consente al giovane di avere accesso a una dimensione nuova, dove le esperienze di fatica fisica, di tensione, le emozioni di gioia e di delusione, sconfitta o di successo vengono sempre condivise e mai subite, soprattutto quelle negative, in solitudine

In particolare, esse

*«favoriscono la socializzazione e permettono, quindi, di ampliare la rete sociale dell'individuo, consentendo la fuoriuscita dall'isolamento e dalla solitudine e creando un benefico effetto a catena che implementa le occasioni di socializzazione e la possibilità di accedere a nuove risorse umane e concrete; incentivano la capacità della persona di coltivare un progetto concentrandosi su qualcosa di positivo, di costruttivo e di concreto; sviluppano un senso di autoefficacia e alimentano quello di competenza perché permettono alla persona di dominare le situazioni e di sviluppare nuove capacità, consentendo di alimentare la storia dei propri successi e promuovendo l'autostima e la fiducia in se stessi; facilitano momenti di allentamento dello stress o della pressione psichica causata da problemi personali, allontanando la fonte di stress o il ricordo dell'evento traumatico»* (Milani, 2010, p. 35).



La pratica sportiva può, dunque, essere utilizzata a scopo riabilitativo, terapeutico, per allentare la tensione e diminuire la depressione, o semplicemente per attivare modalità comunicative che spesso vengono trascurate per valorizzare attività intellettuali ritenute più elevate.

Spetta agli allenatori, ai preparatori atletici, ai dirigenti (del settore extra-scolastico e scolastico), agli insegnanti di educazione fisica e motoria, rendersi protagonisti del cambiamento e della realizzazione di un nuovo modello di sport che con progetti inediti, che si allontanano dall'ottica della spettacolarizzazione della corporeità perfetta e robusta, si rendono capaci di far sperimentare ai giovani un nuovo modo di fare sport, che possa fornire loro un'alternativa ad eventuali disagi emotivo-sociali.

In particolare, una possibile stretta integrazione con le altre agenzie educative è garanzia di una maggiore efficacia negli interventi educativi, disegnati per supportare quei giovani che mettono a rischio la propria salute o che hanno comportamenti devianti e/o irresponsabili nei confronti di sé stessi e degli altri. Lo sport è uno strumento rivelatore, una cartina tornasole, di quel disagio sommerso, sempre più diffuso tra i giovani e le loro famiglie, in quanto «consente di individuare comportamenti a rischio che potrebbero condurre a stili di vita non corretti o a condotte devianti» (Maulini, Migliorati, Isidori, 2017, pp. 33-47).

Modelli e progetti del nuovo Millennio, dunque, possono sfruttare al meglio il valore dello sport solo se la pratica viene inserita all'interno di interventi sinergici che vedono impegnate tutte le agenzie deputate alla crescita delle giovani generazioni e al contrasto al disagio (Isidori, 2016, pp. 10-19).

*«Progettare significa, infatti, gettare avanti, costruire orizzonti possibili a partire dalle situazioni esistenti, analizzare i bisogni, i desideri, gli interessi e le necessità della persona, del gruppo o della comunità con cui e per cui si intende costruire un possibile spazio educativo, vale a dire, conoscere per costruire e co-costruire in un'ottica di partecipazione e di condivisione»* (Maulini, 2014, p. 28).

In questi anni, di fronte a un crescente disagio giovanile e ad una maggiore consapevolezza rispetto al ruolo dello sport, come progetto di crescita alternativa, si sono moltiplicate le iniziative a sostegno di un modello sportivo che mira, in una società sempre più multietnica, a superare le barriere culturali, a promuovere l'inclusione e ad abbattere le discriminazioni.

Studi sul campo hanno dimostrato che la sola attività fisica, inoltre, può ridurre i livelli di depressione, offrire l'opportunità di divertirsi ed ha un ruolo cruciale nel successo degli apprendimenti, nel funzionamento cognitivo e nella concentrazione (Chalkley et al., 2015).

L'organizzazione mondiale della Sanità (2010) raccomanda, già a partire dalla età infantile, di impegnarsi in 60 minuti di attività fisica, da moderata a

vigorosa, ogni giorno, per raggiungere i benefici associati con le attività fisiche.

Un'attività fisica regolare di intensità moderata (ad esempio camminare, andare in bicicletta o praticare sport) apporta benefici significativi alla salute. Ad ogni età, i benefici dell'attività fisica, superano i potenziali danni, ad esempio quelli legati ad incidenti. Praticare anche poca attività fisica è meglio che non praticarne affatto. I livelli di attività consigliati si possono raggiungere abbastanza facilmente rendendosi più attivi nel corso della giornata in modi relativamente semplici.

Osservando le politiche attuate per favorire l'incremento del livello di attività fisica, appare chiaro che già la scuola rappresenta uno dei luoghi ideali per la promozione dell'attività fisica, in quanto può raggiungere, attraverso la sua opera educativa, un pubblico di grandi dimensioni, ma soprattutto di diversa estrazione, inoltre, i bambini frequentano la scuola per almeno un decennio della loro vita, nella maggior parte delle quali sono in piena attività. Purtroppo, però, gran parte del tempo trascorso a scuola richiede che i soggetti lo trascorrono seduti e con opportunità di attività fisica limitata alla sola educazione fisica, alle pause e ai pasti. Il rapporto *Educazione fisica e sport a scuola in Europa*, prodotto dalla rete Eurydice, ha la finalità di descrivere lo stato dell'arte dell'educazione fisica e delle attività sportive a scuola in 30 paesi europei. Il rapporto rappresenta il primo tentativo della Commissione europea di identificare i punti chiave di debolezza e di forza dell'educazione fisica nella scuola e si fonda sul Trattato europeo di Lisbona del 2009, che ha offerto le basi, sul piano giuridico, affinché l'Unione Europea richiedesse lo sviluppo della dimensione europea nello sport e la promozione delle questioni sportive a livello europeo. Nel rapporto si legge che

*«l'educazione fisica a scuola non solo contribuisce a migliorare la forma fisica e la salute degli alunni, ma li aiuta anche a svolgere attività fisica comprendendone al tempo stesso l'importanza e le ripercussioni positive per tutta la vita. Inoltre, l'educazione fisica a scuola fornisce conoscenze e competenze trasferibili, come il lavoro in team, il comportamento leale, il rispetto, la consapevolezza del corpo e oltre a favorire la comprensione generale delle "regole del gioco", che gli allievi possono immediatamente sfruttare anche per le altre materie scolastiche e nella vita»* (8 Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013. Educazione fisica e sport a scuola in Europa. Rapporto Eurydice).

Dati i suoi numerosi benefici, l'attenzione a livello europeo verso la promozione dell'attività fisica è cresciuta sempre di più. L'educazione fisica è obbligatoria in tutti i curricula nazionali esaminati a livello sia primario che secondario inferiore. Per quasi tutti i paesi, l'obiettivo principale

dell'educazione fisica è favorire lo sviluppo fisico, personale e sociale dei ragazzi.

In realtà, esaminando i dati indicati nel Rapporto Eurydice del 2016, l'Italia tende a collocarsi sempre in una situazione di svantaggio in rapporto a tutte le voci citate.

In ogni caso, così come si evince dai risultati delle indagini emerse sui trenta paesi europei indagati, pur persistendo differenze e peculiarità sulle situazioni di fatto, relative alla presenza dell'educazione fisica nelle istituzioni scolastiche, risulta peculiare che in alcuni paesi come la Germania, il Portogallo, il Regno Unito e i Paesi nordici, l'Educazione fisica venga insegnata con approccio interdisciplinare.

Ciò significa che, ad esempio, che durante la lezione di educazione fisica entrano in campo le scienze naturali e sociali e viceversa, a dimostrazione della correlazione esistente fra le materie.

Anche l'orario di insegnamento, prescritto per l'educazione fisica, varia in maniera significativa da un paese all'altro e da un livello di istruzione all'altro e, inoltre, alcuni paesi deliberano a livello centrale le ore minime di educazione fisica, mentre altri lasciano la decisione alle istituzioni scolastiche. In generale, la quota di orario raccomandata per l'educazione fisica è, comunque, piuttosto bassa rispetto a quella prevista per altre materie e questo evidenzia che, solitamente, questa materia è percepita come di minore rilievo per l'educazione, questa differenza è particolarmente evidente nell'istruzione primaria.

La legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, conosciuta come legge di riforma sulla Buona Scuola, all'art. 1, comma 7, recita che

*«Le istituzioni scolastiche, nei limiti delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, individuano il fabbisogno di posti dell'organico dell'autonomia, in relazione all'offerta formativa che intendono realizzare, nel rispetto del monte orario degli insegnamenti e tenuto conto della quota di autonomia dei curricula e degli spazi di flessibilità, nonché in riferimento a iniziative di potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali, per il raggiungimento degli obiettivi formativi individuati come prioritari».*

E sempre nello stesso articolo e nello stesso comma, alla lettera **g** recita che vada favorito «il potenziamento delle discipline motorie e sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano, con particolare riferimento all'alimentazione, all'educazione fisica e allo sport, e attenzione alla tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti attività sportiva agonistica.»

A favore di questo potenziamento, la riforma prevede che sia preferibile ricorrere ad insegnanti specialisti per l'insegnamento delle discipline motorie e, difatti, al comma 20 dell'art. 1 si legge che

*«per l'insegnamento della lingua inglese, della musica e dell'educazione motoria nella scuola primaria sono utilizzati, nell'ambito delle risorse di organico disponibili, docenti abilitati all'insegnamento per la scuola primaria in possesso di competenze certificate, nonché docenti abilitati all'insegnamento anche per altri gradi di istruzione in qualità di specialisti, ai quali è assicurata una specifica formazione nell'ambito del Piano nazionale di cui al comma 124.»*

Lo sport è veicolo d'inclusione su più livelli, basti pensare che nella parola *inclusione* rientra il soggetto che si dedica a una pratica sportiva e che, dunque, s'integra in un gruppo, e, ancora, che i ragazzi si trovano a giocare/confrontarsi/gareggiare con e contro coetanei di altre etnie, che lo sport permette anche a giovani con disabilità di partecipare attivamente (secondo i loro limiti) a gare e competizioni sentendosi parte attiva di una società la quale, in altre occasioni, tende a escluderli. Entrare in una squadra, o anche, semplicemente allenarsi in un campo di atletica, porta i giovani a confrontarsi con i coetanei, con gli allenatori, i dirigenti, gli avversari, in altre parole lo costringe a entrare in una rete *sociale* che lo aiuta a delineare una propria identità che si viene costruendo su valori quali il rispetto delle regole, l'accettazione dei propri limiti e, soprattutto, la consapevolezza di non essere solo e di poter condividere le proprie vittorie e le proprie sconfitte con gli altri. Naturalmente, proprio in virtù del fatto che l'adolescenza è un periodo particolarmente difficile, non è raro che all'interno di un gruppo o di una squadra si vengano a creare dei dissapori e delle tensioni (che, purtroppo, a volte, arrivano a degenerare in atti di bullismo (Giulianelli, 2018), tuttavia, in questo caso, sarà compito degli educatori, degli allenatori e di tutti quegli adulti che ruotano intorno alla pratica sportiva, sedare gli animi, convogliare le energie dei ragazzi verso un sano allenamento e diventare portavoce di quei valori che sono alla base della pratica sportiva. Non è certamente un caso, infatti, che lo sport sia, da tempo, considerato come uno strumento di contrasto del bullismo (Iannaccone, 2007.)

Non bisogna dimenticare, inoltre, che sempre più spesso, a causa dei flussi immigratori, è aumentato il numero degli studenti stranieri nelle scuole di ogni grado e ordine e che, anche in questo caso, lo sport possa diventare veicolo importante di inclusione da parte dei giovani stranieri nel contesto italia-

no e strumento per ridurre forme di malessere e di disagio da parte di giovani certamente svantaggiati.<sup>1</sup>

La proposta sull'educazione fisica, materia che ha come obiettivo specifico il miglioramento delle funzioni corporee e attraverso di esse il miglioramento delle funzioni mentali, rappresenta per l'Italia un cambiamento epocale, perché finalmente riconosce un'istanza ormai improrogabile sulla necessità per i bambini di avere una formazione motoria adeguata alle loro esigenze e la pone in linea con tutti gli altri Stati Europei. In linea con le indicazioni della Legge 107/2015, si pone il Protocollo d'Intesa tra MIUR e CONI, (sottoscritto in data 4 dicembre 2013), identificato come piano di alfabetizzazione motoria e proposto in intesa dal Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca ed il Coni, per condividere, nell'ambito delle rispettive competenze istituzionali, la realizzazione di un piano da attuarsi nella scuola primaria, in risposta ai crescenti allarmi della comunità scientifica e delle istituzioni internazionali sulle conseguenze della sedentarietà e degli stili alimentari e di vita non corretti tra la popolazione giovanile. L'obiettivo dell'iniziativa è quello di rendere sempre più stretto il legame tra sport e scuola, perché lo sport è parte integrante del percorso formativo e la cultura del movimento deve rappresentare un fattore di crescita sociale, culturale e civile, uno strumento di prevenzione della dispersione scolastica e di promozione di corretti stili di vita, un volano per l'inclusione e la diffusione della cultura del rispetto. Il piano pone ancor di più l'accento sull'importanza dello sport nella formazione dei ragazzi, perché è fondamentale che la scuola articoli un'offerta sempre più ampia per lo sport per la sua valenza come attività fisica e come elemento di crescita grazie ai suoi valori portanti di impegno, lealtà, rispetto delle regole e inclusione. L'attenzione posta sui laureati in scienze motorie, inoltre, sottolinea la necessità di intraprendere un cammino, ancora lungo, ma necessario, per il riconoscimento di queste professionalità.

A tale proposito, la Banca Etica, in una prospettiva del tutto inedita, ha attivato un *crowdfunding* (che terminerà il 30 giugno 2019) per sostenere con una donazione, 14 progetti per il *network Produzioni dal Basso*, nell'ambito del bando *Sport per Tutti e Responsabilità Sociale*, il cui obiettivo è quello di supportare progetti di inclusione e di superamento delle barriere etnico-culturali, attraverso l'attività sportiva. Banca Etica ha ricevuto circa un'ottantina di progetti e ne ha selezionati una quindicina per il loro spiccato livello di coerenza, per l'accuratezza dei progetti e per la potenzialità di attirare *crowdfunding*; i progetti che riceveranno almeno il 75% del *budget* necessa-

<sup>1</sup> Secondo i dati del Miur nel 2016/2017 gli alunni con cittadinanza non italiana erano circa 826 mila, con un aumento del 1,38% rispetto al periodo 2015/2016. MIUR, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2016/2017*, marzo 2018, in <http://www.miur.gov.it/documents/> (...).

rio per poter essere realizzati potranno contare su un ulteriore contributo da parte del Fondo per il *Crowdfunding* di Etica Sgr pari al restante 25% (tetto massimo 7.500 euro). Una volta raggiunto il 100% del budget, i progetti riceveranno un *bonus* pari al 10% del totale raccolto da impiegare in altre iniziative di tipo promozionale o legate allo sviluppo in collaborazione a Banca Etica.

Le proposte che sono state selezionate individuano nello sport, che diventa protagonista del cambiamento e volano di benessere, uno strumento per superare e affrontare diversi tipi di disagio giovanile, perché come evidenzia Parlebas, nello sport

*«One learns to lose, which encourages better socialisation; and one can also learn to control one's victory. Practised at a reasonable level, the sports duel can bring a good integration among the actors and it makes it indisputably part of the educational mechanism. the sports duel can bring a good integration among the actors and it makes it indisputably part of the educational mechanism»* (Parlebas, 1997, p. 12).

Lo sport è, dunque,

*«un contenitore sociale, un simulatore di comunità, nel quale interpretare ruoli e funzioni, è un percorso preparatorio alla vita che rinsalda i valori del vivere civile e le attività sportive, soprattutto di squadra, offrono tantissime possibilità per affrontare situazioni controverse, ambigue, antinomiche che necessitano di fare appello al proprio sistema valoriale profondo»* (Daino, 2009, p.5).

È necessario, altresì, riconoscere allo sport una valenza educativa-formativa nella misura in cui istituzione scolastica e sport si basano su un sistema di valori condivisi; l'insegnante di educazione fisica deve essere un educatore sportivo, ma anche un facilitatore della comunicazione in grado di trasmettere valori universali attraverso il gioco di squadra.

Lo sport, in altre parole, rappresenta un ottimo strumento per raggiungere quell'equilibrio psico-fisico cui alludevano i Greci, rivelando con ciò il significato più recondito dello sport inteso come esercizio fisico e contestualmente mentale, come pace interiore e armonia fisica (Prelati, 2003, p. 115 e ss.). Non vi è dubbio che le attività sportive siano legate al corpo e psicologicamente all'io corporeo, come base dell'identità personale; lo sviluppo psicomotorio, infatti, rappresenta la base primaria, essenziale, nella costruzione della propria identità e della propria sicurezza di base, che non solo si formano ma che si definiscono, sviluppano e organizzano sempre attraverso un armonico rapporto tra corpo e psiche, tra corpo ed emozioni. L'attività motorio-sportiva «se connessa ad una riflessione critica, aiuta a conoscere il rapporto tra intenzione

e azione, le regole dei rapporti fisiologici tra cause ed effetti» (Sibilio, 2005, p.22), offrendo l'opportunità naturale di incidere in modo positivo sugli eventi esterni, rendendo ciascun giovane protagonista della propria vita.

## Conclusioni

Il concetto di inclusione si riferisce ad un campo di ricerca riconducibile «ad una posizione teorica di fondo che intende porre fine ad ogni forma di segregazione e di esclusione sociale, istituzionale ed educativa» (Canevaro, Malaguti, 2017, pp. 97-108), richiedendo di focalizzare l'attenzione sulle risorse umane e professionali messe a disposizione dal contesto scolastico e sociale. Non vi sono dubbi che lo sport sia uno straordinario strumento educativo (Farinelli, p. 15.) e di questo ne erano già consapevoli i greci allorquando lo ritenevano un veicolo di aggregazione e di inclusione sociale, in grado di diffondere attraverso le sue forme, che dal fisico raggiungono gli strati più profondi della mente, il rispetto di regole e valori individuali e collettivi (Amatucci, 1998, p. 120).

La scuola di ciascun ordine e grado, in quanto agenzia formativa promotrice di una relazionalità positiva, non può che avvalersi del potenziale educativo delle attività motorie e sportive valide alternative alla solitudine, al disagio e a certe forme di emarginazione.

Nelle diversificate esperienze di tipo ludico-motorio emerge, difatti, il ruolo esplicito ed implicito, svolto da questa pluralità di elementi che creano tante possibilità di crescita, emotiva e cognitiva insieme, per far evolvere le potenzialità di tutti e di ciascuno.

Grazie alle attività ludico-motorie sportive si soddisfa la personale libertà di espressione e la possibilità d'integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti, di produrre e fruire musica, di accompagnare narrazioni, nonché la ricerca di modalità originali per leggere e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui.

L'attività motorio-sportiva può consentire l'attuazione di un percorso di conoscenza dei propri limiti e delle proprie potenzialità, una ricerca delle diverse forme della personalità, uno studio della propria dimensione morfologica e funzionale. connessa ad una riflessione critica, facilitando il rapporto tra "intenzione" ed "azione", le regole dei rapporti fisiologici tra cause ed effetti, permettendo di decodificare gli effetti del movimento sui diversi sistemi, di interpretare il rapporto tra azioni dinamiche e aumento della frequenza e della pressione sanguigna, e di analizzare il rapporto tra l'accelerazione del ritmo respiratorio e l'aumento della prestazione. Il movimento intenzionale consente anche di determinare e controllare gli stessi fenomeni, programmando e modellando il

complesso delle attività motorie capaci di modellare morfologicamente e psicologicamente la persona.

È, dunque, auspicabile ricorrere ad una epistemologia della corporeità secondo la quale i gesti motori (correre, saltare), non sono mai gesti naturali, in senso fisiologico, ma prodotti di una rappresentazione sociale del corpo in movimento che sono un condensato di riferimenti a paradigmi latenti, ma fortemente presenti nella nostra percezione del mondo; noi costruiamo nel tempo delle rappresentazioni collettive che diventano personali visioni del mondo al fine di sviluppare una cultura del movimento in termini più globali occorre allenare quella competenza a esserci che fa sì che noi non solo sappiamo e sappiamo fare, ma sappiamo soprattutto esserci, nella relazione (Manuzzi, 2010).

D'altra parte lo sport è «un mezzo per educare e far crescere l'individuo non solo da un punto di vista fisico, ma anche strumento di integrazione sociale» (Daino, 1997, p. 25).

È, dunque, sostanziale l'attenzione che deve essere posta nella predisposizione di percorsi socio-educativi tenendo conto delle tre azioni fondamentali da mettere in pratica e cioè teoria (sapere), pratica (saper fare), personalizzazione (saper essere), con una peculiare attenzione alla dimensione corporea.

L'educazione della persona, attraverso lo sport, per essere efficace, necessita una forte esplicitazione dei suoi valori formativi e dei suoi potenziali meccanismi di accesso alternativo e complementare del sapere. Le attività motorie e lo sport incidono nella formazione della persona con una funzione *modellante* e interattiva che si espande anche oltre i *tradizionali obiettivi* previsti dai programmi di insegnamento dell'educazione fisica e sportiva (Sibilio, 2005, p. 21).

Di conseguenza, anche la formazione che si rende necessaria deve essere indirizzata alla maturazione di una competenza *ad esserci*, intesa come capacità dell'educatore di stare nella relazione a partire da sé, da un sé che inevitabilmente è corporeo; è infatti la presenza sensibile all'altro nella quotidianità professionale a creare (o non creare) buone pratiche di cura (Manuzzi, 2009). Si tratta, in sostanza, di formare educatori che si dispongano all'aiuto, lasciando spazio a nuove opportunità, che fanno riferimento ad un atteggiamento corporeo che esprime accoglienza, disponibilità all'ascolto e all'apertura, che sono rintracciabili nella postura, nello sguardo, nel tono della voce, nella distanza prossimale.

L'insegnante, l'educatore, in qualità di mediatore intenzionale, deve essere in grado di promuovere esperienze di tipo:

- motorio: queste esperienze riguardano il movimento, inteso come atto in cui il corpo agisce e provoca una reazione attiva;
- percettivo-cognitivo: il corpo esplora e struttura organizzativamente la realtà;



- simbolico: gli atti motori contribuiscono ad attribuire significati impliciti al campo affettivo-emozionale;
- comunicativo: il corpo si identifica come un sistema di segni e codici linguistici atti alla comunicazione non verbale (Cerini, Mozzetti, Rispoli, 1999, p. 22).

Attualmente, l'educazione fisica e sportiva è ancora alla ricerca di una certezza epistemologica, di una chiara comunità scientifica di riferimento che possa legittimare le relazioni tra movimento, sport e saperi in campo educativo. È ancora presente nell'opinione intellettuale una visione riduttiva dello sport e del movimento, condizionata da una concezione mediatica e superficiale, dalla mancanza di una riflessione culturale che sia in grado di distinguere gli aspetti ricreativi, abilitativi e spettacolari delle attività motorie dai fenomeni complessi che collegano corporeità e apprendimento umano (Cerini et al., 1999 p. 23).

Il superamento di tale situazione richiederebbe sul piano didattico una adeguata attenzione in ordine a tutti i piani di formazione della persona.

Appare indispensabile, in sintesi, una lettura del movimento in chiave inclusivo-sociale, per orientare i docenti, gli educatori sportivi e gli esperti del settore ad una possibile rivisitazione delle piste percorribili nell'ottica del potenziale vicariante della corporeità in movimento.

## Bibliografia

- Amatucci L. (1998). *Il disegno educativo nella scuola. Api*, 3-4.
- Arenda A., a cura di. *Pedagogia dell'allenamento. Prospettive metodologiche*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Balduzzi L. (2015). Comunicazione e corpo. In Cunti A. (a cura di). *Corpi in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Baricco A. (2004). *Omero Iliade*. Milano: Feltrinelli.
- Barone P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*. Milano: Guerini.
- Bateson G. (1976). *Verso un'economia della mente*. Tr. it., Milano: Adelphi.
- Canevaro A., Malaguti E. (2017). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Journal of italian special education*, 2: 97-108.
- Casolo F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cerini, Mozzetti, Rispoli (1999). *Le parole nuove della Scuola dell'Infanzia. Guida alla lettura dei Nuovi Orientamenti*. Loreto (AN): E.L.I. Edizioni.
- Chalkley A., Milton K. & Foster C. (2015). *Change4Life Evidence Review: Rapid evidence review on the effect of physical activity participation among children aged 5-11 years*. London: Public Health England.

- Coslin P. G. (2012). *Adolescenti da brivido. Problemi, devianze e incubi dei giovani d'oggi*. Roma: Armando.
- Covi L. (2018) Premessa. In Alfieri S, a cura di. *Generazione Z. Un'indagine sugli studenti trentini. Report di Ricerca*. Rovereto: IPRASE.
- Daino A. Che cosa può fare lo sport per facilitare l'inserimento sociale degli adolescenti. In "L'adolescente e il suo inserimento sociale attraverso lo sport", 11° Congresso Internazionale del Panathlon, Vienna, maggio 1997, Panathlon International, Rapallo, 1998, 27.
- Daino A. "Etica e sport: aspetti psicologici", Giornata internazionale del Fair Play, Varese, 21-11-2009,
- Dick B., Ferguson B. J. (2015). Health for the world's adolescents: A second chance in the second decade. *J. Adolesc. Health*, 56(1): 3-6.
- Dorati M. (2004). *Senofonte, Apologia di Socrate*. Milano: La vita Felice Editore.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Giulianelli E. "In crescita il bullismo nel mondo dello Sport: il 10% dei ragazzini italiani ne è vittima," 17 maggio 2018.
- Iannaccone N. (2007). *Né vittime né prepotenti*. Bari: La Meridiana.
- Isidori E., Migliorati M., Maulini C. (2016). Famiglia, sport e tempo libero: strategie per una pedagogia sociale. In Saez de Jubera M., Isidori E. (a cura di). *Leisure and family: educational contexts*. Roma: Quapeg.
- Jaouen G., Lavega P., Parlebas P., (2009). *Traditional games and social health*. Madrid: Asociación Cultural La Tanguill.
- Manfredini M., Piccirilli L. (1980) (a cura di). *Plutarco. Vita di Licurgo e di Numa*, ed. Lorenzo Valla, Milano: Mondadori Editore.
- Le Boulch J. (1989). *L'educazione psicomotoria nella scuola elementare*. Milano: Edizioni scolastiche Unicopoli.
- Maulini C. (2006). *Pedagogia, benessere e sport*. Roma: Aracne.
- Maulini C. (2014). *Progettare il benessere attraverso lo sport. Indicazioni metodologiche e studi di caso*. Milano: FrancoAngeli.
- Maulini C., Migliorati M., Isidori E. (2017). Sport e inclusione sociale. Tra competenze pedagogiche e lavoro in rete. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 2.
- Milani I. (2010). Le trame dell'educazione alla corporeità. In: Id. (a cura di). *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*. Milano: Mondadori.
- Miscioscia D. (1999). *Miti affettivi e cultura giovanile*. Milano: FrancoAngeli.
- Nietzsche F. (2009). *La nascita della tragedia*, a cura di Vivetta Vivarelli. Torino: Einaudi.
- Palumbo C. (2016). *Corporeità e movimento nel gioco educativo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pampanini G. (2002). *La complessità in educazione. Società cognitiva e sistema formativo integrato*. Roma: Armando.
- Pati L. (2015). La pedagogia e la prospettiva sistemico-relazionale. In: Elia G. (a cura di). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Platone (1973). *Fedro*, Classici Greci UTET, p. 36.
- Platone (1973). *La Repubblica, III*, 409-410.7, Classici Greci UTET.

- Prelati P. (2003). *La prestazione sportiva nell'autonomia dei privati*. Milano: Giuffrè.
- Raffuzzi L., Inostroza N., Casabei B. (2006). Per uno sport che aiuta a crescere. *ACP-Rivista di Studi Rogersiani*.
- Ravaglioli F. (2010). *Il sistema della formazione nella complessità dell'educazione*. Roma: Armando.
- Serra R. (2001). *Logiche di rete. Dalla teoria all'intervento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Senofonte (1973). *Apologia*. Classici Greci UTET, p. 205.
- Sibilio M. (2005). *Sport come percorso educativo: attività sportive e forme intellettive*, Napoli: Guida editore.
- Sibilio M. (2012). *I significati del movimento nella didattica*. Napoli: Liguori Editore.
- Tavaglini R. (2014). *Il disagio giovanile. Educazione e comprensione*. Trieste: Edizioni Goliardiche.

### Riferimenti normativi

- Consiglio D'Europa, *Carta Europea dello Sport*, 13-15 maggio 1992, Rodi, disponibile al sito <http://www.coni.it>.
- Commissione Europea (2007). Libro Bianco sullo sport. *Rivista di diritto ed economia dello sport*, III(2): 177-200.
- Banca Etica, *Sport per superare le barriere: crowdfunding al via per 14 progetti*, 2018, disponibile al sito <https://www.bancaetica.it/blog/sport-per-superare-le-barriere-crowdfunding-via-per-14-progetti>.
- D.M. N. 254 del 16 novembre 2012. Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Regolamento 16 novembre 2012, nota 26 novembre 2012 prot. n. 7734. Indicazioni nazionali per il curriculum delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
- Decreto Ministeriale 19 ottobre 2016, n. 797. Adozione Piano Nazionale di Formazione 2016-2019. [http://www.istruzione.it/piano\\_docenti/](http://www.istruzione.it/piano_docenti/) (ver. 25.07.2018).
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Osservatorio Nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, *V e VI Rapporto al Comitato sui Diritti del Fanciullo. Periodo di riferimento 2008-2016*, 2017, disponibile al sito <http://www.lavoro.gov.it/>.

## Family relationships and behavioral disorders. Resilient resources for quality of life

Gianluca Amatori\*

### Abstract

This paper examines the situation of families with children having behavioral disorder with regards to aspects related to family relationships and couple dynamics. In fact, many international studies highlight the daily difficulties that a family has to face, above all related to the social impact of behavioral disorder (which has direct repercussions on the sense of parental self-efficacy and, consequently, on the planning skills and educational aspects of mothers and fathers) but also to the high level of stress affecting the couple. Survey data confirm parents of children with behavioral disorders report lower levels of marital satisfaction and are more likely to divorce.

Analyzing some of the most recurrent parent-training interventions for children with behavior disorder, this work aims at investigating all these aspects in a pedagogical perspective, raising questions about the quality of life of parents and children and the opportunities to promote a high quality of interpersonal and resilient relationships in the family.

**Keywords:** behavioral disorders, quality of life, parent-training, family relationships, family system, resilience.

### Families facing children's behavioral disorders

The family represents the ultimate educational entity for any child. Parents play the pivotal role of *guarantors* of the minor's existential project planning on a path which progressively follows their own child's development in relation to his growth (Pavone, 2009). The family system is the main framework of interpersonal bonds with the child and of the child, of his existence in the world and of his personal history. The passing of time, the environment and the existential project itself will expand such framework to closer systems, such as the extended family, friends, school, and society.

However, it is appropriate to recall that the systematic structure of the family itself mostly tends to be stable and anything damaging a part of the system, has an impact on the system as a whole (Amatori, 2019). The family can provide

\* Research Fellow, Department of Human Sciences, Università Europea di Roma.

protection in this respect, but, at the same time, may act as a source of stress. Moss and Moss (1986) divide the family environment into three dimensions containing a series of highly correlated areas: the *Relationship dimension*, which shows the way the family members bond with each other, according to their cohesion and expressiveness, as well as the conflict level between each other. The *Personal Growth dimension*, which concerns the family operation and its degree of support to their members to develop into unique human beings in relation to independence, tendency to achieve goals, tendency towards intellectual, educational and recreational activities and the family attention to religious aspects. The *System Maintenance dimension* covers the control and organization aspects enabling the family to work as an organized unit. (Montiel-Nava, Montiel-Barbero, Peña, 2005).

Historically parenthood has always required ownership and discipline, the ability to transfer to children the rules of living in a civilized society and the basic social competences (D'Amato, 2014). Not only such competencies are key to fulfill the three dimensions of the family environment described by Moos and Moos but are also necessary requirements to live in a society.

When children are affected by behavioral disorders, which strongly jeopardize the parents' abilities to implement their roles, the family system appears to be clearly shaken.

*«Ten-year-old Cindy and her mother had spent the last hour happily working together on a trail map they were supposed to take to Cindy's Girl Scout meeting that evening. When Mom tried to help Cindy use a marker for the lakeside trail, Cindy suddenly pushed the pen back at her mother and shouted, "No! You always want to do it!" Mom looked up at Cindy in surprise and said "Why? We agreed we would all the drawing together." Cindy's voice got even louder: "I said no!" She then stood up, glared at her mother, slapped her hard on the arm, and stomped out of the room.» (Barkley, Benton, 2013, p. 23-24).*

Behavioral disorders, which have been redefined by the DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) as Disruptive, Impulse-Control and Conduct Disorders and Developmental Disorders (Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD), are today one of the major challenges both on the medical and pedagogical levels regarding families and social environments (school, activities outside of school, professional world, etc.). Many international studies have indeed shown that the educational approach of parents with children affected by behavioral disorders often stems from lack of patience, more focus on dysfunctional behaviors and tendency to act on impulse. Moreover, it is a source of stress impacting both the single parent and the parental couple relationship (Miller-Lewis *et al.*, 2006; Harpin, 2005;

Presentación-Herrero *et al.*, 2006; Kashdan *et al.*, 2010; Deault, 2010; Pezzica, Pigozzi, 2015).

Some specific and distinct aspects of parenthood, including the self-perception as a parent, are often considerably reduced in parents with children affected by behavioral disorders and frequently coincide with the adoption of a more coercive educational approach (Bondy, Mash, 1999) and with a minor sense of competence (Teti, Gelfand, 1991).

It is right to recall that individuals tend to make an effort to give meaning to events in order to come to terms with them. For example when a parent wonders why their children are showing a specific behavior both in positive events, which are gladly welcomed by the parent, and in events which are more problematic to understand and manage, such as the stubborn disobedience of a child or the mood swings of an adolescent (Benedetto, Camera, 2011). The attributional style or rather the reasoning, through which people try to identify the factors that may have influenced their own and other people's actions, the cause of a behavior, is able to act as a cognitive factor mediating the interactions between adults and children and, as a result, influencing the parent's judgement of his own child's actions, his emotional reactions and interventions (Benedetto, Camera, 2011).

The role of parents is therefore highly influenced by attributional processes, which lead to the necessary realignment of the project prospects, which result from processing methods and evaluations resources in the educational journey of their own child. The parents' attributions resulting from a child's problem behavior, as well as a child's positive behavior, can be divided into two different types:

- *hetero-attributions*: parents' attributions to their children's behaviors;
- *self-attributions*: adults' opinion regarding the cause of their own behaviors.

*«Researches show a tendency in parents to relate the positive behaviors of their children (obedience, cooperation, etc.) mainly to internal and dispositional factors, while the negative behaviors are attributed more often to external causes, such as situational factors. Such researches suggest that parents are more inclined to opt for explanatory methods which are in favor of their child, but also of themselves, thanks to the upbringing that they, as parents, were able to provide» (Paleari, Regalia, 2000, in Benedetto, Camera, 2011).*

In order to better understand the hurdles faced by families managing children's behavioral disorders, it might be helpful to mention some of the most recent educational and biographical publications. For example: "Largo, arrivo io!", an Italian volume by Di Pietro and Dacomo; "ADHD Living Without Brakes" (Kutscher, 2010), "Your Defiant Child" (Barkley, Benton 2016); "Mio figlio non riesce a stare fermo", an Italian publication by Daniele Fedeli (2018);

lastly, “I’m Going to Go Round the Bend in a Minute!” by Sanders (2010). The frequent use of negative phrases and expressions recalling tiredness and fatigue, confirms what has been stated above.

One of the aspects that mainly contributes to raising the parents’ stress levels is the social impact of behavioral disorder. Antisocial conducts, which are intentionally breaking the rules and values and are impacting the surrounding, lead parents to have a twisted and diminishing self-perception of themselves in their role, making them feel unsuccessful and guilty.

*«I am traveling on the train to Berlin with our son, Raphael, to visit a Kinesiologist. He seems to be doing miracles to any kind of problem or disorder. Will he be able to find the key to the change that we really would like to see in our son’s behavior? And while I am not even finished processing my silent hope in my mind that, here you go, Raphael is restlessly trying to climb the seat. I urge him to stay quiet, but he doesn’t listen to me. He is too focused on climbing the seat to grab a ladybird resting on the upper side of the window and, knowing him, he will be willing to set it free, getting it to fly out of the window. I urge him to sit down again, raising my voice a little more. No reaction. The man sitting in front of me raises his eyebrow (...) he has not realized yet that Raphael is now swinging his legs kicking his tibia. He doesn’t realize it at all. I firmly stop Raphael’s legs and I apologize with our travel companion. (...) my child starts to play with the litter bin. He opens it and closes it. Open, closed, open, closed... I again urge him to stop, but he again doesn’t listen. I raise my voice calling his name for the fourth time because I can’t stand it anymore - especially I can’t stand the pressing judgment from the man sitting opposite me. “Raphael, stop playing with the litter bin!!!”. My voice now was not that calm.*

*Suddenly the whole train compartment is looking at me. I would like to disappear under the seats because I know for sure that half of the people are thinking: “My dear if he was my child, I would have already spanked him!”.*

*I would like to shout to everyone on the train: “You have absolutely no idea!!!”. I would look even more insane though because no one said anything. Yes, this is what they think of me since I haven’t imposed to this trouble-maker to stop the chaos he’s creating.» (Sanders, 2019, pp. 17-19).*

It is historically and commonly recognized that one of the most important and compelling functions of being a parent is the normative function. The ability (broadly speaking the duty) to set rules and to make sure these are respected, lies in the practice of being a parent itself, especially in the paternal role. Often the educational and regulative dimension is jeopardized by the entry into society of the child or rather the child’s entry in school age and in a classroom environment. The start of schooling is the first stage in which what has been transferred and assimilated in the domestic environment under the educational point of view must be shared and opened to a broader framework, in which multiple parents’ educational styles are reflected in a classroom

environment. This is the test bed stage in which parents can experiment with the results of their actions in the relationship with the child.

*«While I was wandering around without a destination, I stopped, overwhelmed by a doubt: maybe we made a mistake in sending him to Kindergarten.*

*Yari and I had talked long about it.*

*We were worried not only about his restlessness and about the damages he could cause to himself but also about the damages he could cause to the other children. (...)*

*At the beginning of his second week, I went to pick him up with my mother. The teacher came forward looking very concerned: “Leonardo did something terrible, Chiara”.*

*She was shaken and incredulous, she was looking at us as if she couldn't find the words to describe what happened. (...)*

*Even though the teacher's face prepared me to the worst, I felt a strong desire to disappear when I entered that classroom: there it stood in front us, a 2-meter long wall completely covered in paint, drawings, and colors.*

*While the teacher was explaining and complaining, I could not help but stare at that disaster and wonder: is it possible that Leo did that? What came into his mind? (...) I was mortified, paralyzed.» (Gambarino, 2018, pp. 71-72).*

It is possible to deduce from the above autobiographical story that considering not only the strong interdependence between the the single family members' behaviours – such as the influence between husband and wife or between parent and child – but also the pivotal role played by ideas, perceptions and individual expectations regarding events inside and outside of the family, is key to understand such a phenomenon (Lanz, Marta, 2000). The above-mentioned attributions work as interpretation filters as they reflect the point of view and the opinion regarding the causes of specific behaviors of a single member.

Since they often lack of objectiveness, they might be inaccurate or twisted by what the parent presumes or what considers possible.

In this regard, the attribution of problem behavior to a reported and standardized deficiency could lead parents to believe that there are no improvement chances or, in the worst case, to damage their own self-perception as a parent able to raise a child.

*«Towards the end of 2011, I gave in and burst into tears during a job interview. I was clearly having problems, I could not manage my son, yet I was giving him rules to respect, punishments when he was not respecting them, what shall have I done more? I felt like I sucked as a mom.» (Gambarino, 2018, p. 75).*

An interesting study led by Maniadaki, Sonuga-Barke, and Kakouros in 2005 has examined the parents' beliefs regarding the causes of some children's



restless behaviors. The interviewees were presented with episodes portraying a potential child in pre-schooling age showing the typical ADHD symptoms and were asked to identify a potential cause. The parents were able to answer these questions using the Parental Account of the Causes of Childhood Problems Questionnaire - PACCP (Sonuga-Barke, Balding, 1993). Such questionnaire suggested a wide range of different attributions: from the most internal ones, which could be of biological nature (e.g. brain damages or cognitive delays) or of psychological nature (e.g. the demand for attention), to the most external attributions (e.g. parents separation or lack of discipline). The study shows that child gender strongly influences the attributional processes: on one hand, the boys' most restless behaviors were indeed considered typical and, most importantly, manageable thanks to their intentional nature. On the other hand, the girls' behaviors were mostly attributed to biological causes.

Another important research led by Donenberg and Baker (1993) explored the family systems with children affected by ADHD and underlined the high stress and conflict levels in the parent-child interactions. Researchers especially focused on a comparative study between three groups (children affected by ADHD or with aggressive behaviors, autistic and able-bodied children). The results of the study revealed that parents of ADHD-affected children believed that their children's behaviors had provoked strong negative feelings regarding their own ability to be a parent. As a result, the latter negatively impacted their social lives and caused a higher level of stress compared to the parents of children not affected by ADHD.

Moreover, it has been observed that children affected by ADHD generated similar levels of impact and stress on their families compared to ones with autistic children.

*«Restless and distracted behaviors cause high levels of stress to the whole family environment: rules must be constantly reviewed without seeing an improvement, continuous school hurdles, dangerous behaviors for the child and for who surrounds him, concerns about the future etc. All these factors can clearly jeopardize both the parents' emotional well-being and their educational consistency. In other words, when trying to manage a child, parents may become chaotic and impulsive: they initially try to be patient, then they suddenly turn into too punitive; they try with promises then switch to threats etc. As a result, unfortunately, the child worsens and the family environment becomes every day tenser.» (Fedeli, 2018, p. 74)*

Roselló and his colleagues (2003) have examined the impact of ADHD-affected children on the family environment through a study, which was led in Spain with 36 families. The results clearly show that raising a child affected by such a disorder generates feelings of self-inefficiency, stress, frustration, anger, and refusal even on the most experienced parents. Such feelings negatively

influence the interactions they have with their children. The researchers have also analyzed how the behaviors of ADHD-affected children influence living with their siblings.

The data show that 44% of parents believe that their child affected by ADHD makes it more difficult and uncomfortable for their siblings to participate in social and recreational activities. Such results are aligned with those from different studies, which have examined how the siblings themselves perceive living with their hyperactive sibling. The study conducted by Kendall (1999) especially highlights that the interviewees believe they are suffering the behavioral disorder of their sibling, because they are the daily victim of it and because they feel obliged to take care or to check on their sibling by their parents, thus feeling sad and helpless.

According to Barkley and his team (Barkley *et al.*, 1990), parents of ADHD-affected children reduce their relationship with the original family or, when it occurs otherwise, they become even useless and detrimental.

The most common feelings experienced by parents can be summarized in the following categories:

- *Sorrow*, due to the identification with their own child, to the daily difficulties encountered in various environments and to the isolation, which is often felt by families. As a matter of fact, the child's social exclusion inevitably reflects on families, which are significantly reducing their social relationships and moments of relaxation, especially in other environments rather than their own home.
- *Frustration*, which parents feel when they realize that the efforts and implemented attempts did not lead to the desired outcomes.
- The feelings of *inadequacy and helplessness*, when faced with the recurring challenges caused by their child's problematic behavior and due to the social consideration of the disorder, accusing parents of having failed in their educational role.
- *Anger*, caused by continuous fights and as an emotional response to the above-mentioned feelings.

The analyzed studies, therefore, reveal that the children's problem behaviors raise the family's stress levels due to the educational challenges, which are brought about by such behaviors (for example bad temper, lack of adaptability skills when faced with new situations, irritability, extreme sensitivity, et.). Moreover, the above mentioned studies seem to show that the stress levels rise is often associated to belief-based educational styles and to the parents' negative reactions, which can be worsened by the child's behavior, increasing the parents' psychological problems and undermining the marital and family relationships (Presentación-Herrero *et al.*, 2006).

### **The relationship between parents with children affected by behavioral disorders**

As already mentioned, parents with children affected by behavioral disorders may experience high-stress levels regarding their role as a parent and are more likely to face personal and emotional problems (Deault, 2010; Anastopoulous *et al.*, 1992). An important dimension, which is affected by such conditions, is their life as a couple. Studies suggest that parents of ADHD-affected children show lower levels of marital satisfaction (Murphy and Barkley, 1996) and are more likely to divorce (Wymbs *et al.*, 2008) compared to the parents of children without behavioral disorders. A central element of the relationship discomfort, experienced by the parental couple, seems to be the high level of conflicts they are going through (Barkley *et al.*, 1990).

The studies covering these aspects (Campbell *et al.*, 2005) show that conflict can stem from the impression that the partner is not supportive enough in managing the child's behavioral problems. Different studies, however, such as the one led by Minde and colleagues (2003), do not encounter any anomaly nor malfunction in the relationship between parents raising an ADHD-affected child.

*«Using survival analysis, Wymbs et al. (2008) compared the rate of marital dissolution among parental couples with and without an offspring with ADHD and found that not only the former group were more likely to divorce and had a shorter latency to divorce but also that specific parent and child characteristics uniquely predicted the timing of divorce in that group.» (Sochos, Yahya, 2015, p. 3711)*

A study conducted by Kvist and colleagues (2013) reveals how parents with ADHD-affected children are 75% more likely to end their marriage and, on average, have less professional opportunities.

The parent needs to come to terms with the fact that his child needs more time compared to other children and must be often present to guide him through various daily activities. Even carrying out routine tasks such as going to sleep, getting ready for school, feeding and getting homework done can be problematic. Often parental couples experience a vicious circle of conflicts, leading eventually to educational inconsistencies (Kvist, Nielsen, Simonsen, 2013).

In the light of the studies on dependence led by Bowlby (1980; 1982), it can be confirmed that the couple relationship is mainly a dependence relationship, in which the need for protection and for emotional proximity, basic needs for the species survival, come into play. The feelings of inadequacy and loneliness in the child's problem behavior management are perceived as a threat to

emotional safety and, therefore, to the very ability to effectively face stress (Sochos, Yahya, 2015).

*«Leo's father and I have spent many beautiful moments together, but also many difficult and draining ones.*

*We opted for the separation after having reflected long upon it. I was aware that I'd made the best decision, especially, for the well-being of our child. Accepting parents' separation isn't easy for any child, just think about how harder can be for Leonardo! I was afraid it would have left very deep marks on him.» (Gambardino, 2018, p. 122)*

A conflictual communication model, which is very common in couples with children having behavioral disorders, is the so-called “question-withdrawal” model, which has been theorized by Christensen (1988). According to this model, both partners experience a different relationship model: the first tends to complain and to demand a change in the other; while the second increases the emotional distance from the other and resists to the change. The relationship is, hence, gradually falling apart, leading to separation or divorce. There seem to be blatant gender differences, according to which the demand for change is often associated with women, while the withdrawal to man (Christensen, Heavy, 1993).

The research carried out by Sochos and Yahya (2015), in which 251 parents participated, showed that the parents with ADHD-affected children (98) were not able to peacefully live with their partners and to be happy in their relationships, they experienced more difficulties in expressing their emotions and libido, compared to the parents of children without disorders (151). Moreover, the parents of ADHD-affected children have confirmed that mothers were generally the ones using the question communication model, while the fathers were using the withdrawal model.

Therefore, the dysfunctional interaction cycles in a couple not only can be obstacles to the right evolution of marital life but also they might undermine the adults' image and ability to act as real compensating resources for their children with behavioral disorders – especially as far as the objectives of this paper are concerned. After all, it is important to recall that it is impossible to design any educational strategy if the latter is not transmitted to a calm and pleasant environment and is not inserted into a virtuous and supportive relationship framework.

### **Parent-training models for parents**

Parental-training is by now a qualified instructional intervention, which is also considered to be extremely effective for parents with children affected by

behavioral disorders to train specific parenting competencies (SINPIA, 2006). As a matter of fact:

*«The educational environment (...) may play that “hetero-governing” role helping the child to “understand” what is expected of him, which may be the most appropriate behavior in that specific situation. For example, parents knowing how to manage their own child’s uncontrolled behaviors and outbursts of anger, are definitely an effective educational model, from which the child can learn.» (Re in Vio, Spagnoletti, 2013, p. 7)*

The relevant frameworks, around which instructional interventions for parents are developed, entirely stem from the psychological matrix, especially the behavioral-cognitive type. The objective is, therefore, to work on altering the parents’ beliefs on the disorder symptoms in order to impact the sense of parental satisfaction.

The following parent-training interventions are the most recurring for parents with children affected by behavioral disorders and are below presented just as a mere example, not aiming at scrutinizing in a thorough and exhaustive manner.

*Behavioural Cognitive Parent Training (PTCC - Parent-training cognitivo comportamentale)*

The first Italian protocol, designed for the behavioral-cognitive intervention with the parents, has been established by Vio, Marzocchi, and Offredi (1999) and has been recently published in a new version addressing the pre-schooling age (Vio, Spagnoletti, 2013). The main subjects introduced by the protocol can be divided into three essential areas:

- provide information about the disorder;
- re-shape the mental image of the ADHD-affected child;
- develop problem-solving strategies and competencies.

The parent-training interventions are organized in eight meetings, which are 90 minutes long and held on a variable basis. They are designed as follows:

*Chart 1 – Meetings in the parent-training groups (adapted, Vio, Spagnoletti, 2013)*

<i>Meeting</i>	<i>Goals</i>
0. Preparatory meeting. This meeting is considered preparatory as it is not part of the group parent-training sessions, but it is held with the parental couple alone. In case of a separated couple, the	Getting to know the parents’ basic features: age, profession, family environment (for example the level of cooperation between parents). Checking if the problem might be genetic (for example, if the father or the mother have typical ADHD behaviours). Making sure that other psychopathological problems, such as anxiety and depression, are not affecting members of the extended family. Figuring out how parents have interpreted their educational

meeting is held with the parent joining the parental-training.	challenges towards the child so far, their opinion about the causes of those and how they feel themselves in their role. Getting to know how they take care of each other, their interests and social life.
1. Educational challenges with a lively and distracted child	Goals and expectations setting. Learning about ADHD and its impact on the child development.
2. How to initiate effective communication	Addressing the parents' ideas about the characteristics and development of their child. Facing parenting subjects: what do I think about myself as a parent? Introduction to the basic principles of the behavioural intervention.
3. Parent-child relationship and the functional analysis of the problem behaviour	Figuring out where, when and with whom such problem behaviours occur. Parent-child relationship analysis, also through video recording. Operational guidelines: parents language, family habits, etc.
4. The importance of rules in the educational activity	Analysis of parent-child interactions. Defining rules and limits.
5. The "contract" and dealing with emergencies	Introduction of the contract. Use of the point chart (token economy). Operational guidelines: for example, anger outburst management.
6. Advanced educational strategies	Contract sharing. Operational guidelines: quality time and surprise box, etc.
7. Time out	Introduction of the time out technique. Presentation of the punishment model: meaning and usage.
8. Reflection on the program embarked on	Reflection on the work done, on changes and on what needs to be done next. Future goals setting.

The participation of both parents is recommendable, but it is possible to join the program as a single parent, enabling the other one to follow the project through exercises, which need to be done in a domestic environment.

Standardized questionnaires are handed out to the participants during the meetings. «During the training, the family environment improves, tension and stress are gradually replaced by activities aimed at achieving shared goals. Small changes can be noted and parents realize that resuming the educational activities on the child is possible, which helps to bring back harmony and calm to the family unit» (Vio, Spagnoletti, p. 43).

*The Cognitive Emotional Relational Groups (CERG) Program: parents' cognitive, emotional and relational support*

The goal of the Cognitive, Emotional, Relational Groups is to reveal, process and alter thoughts, emotions and relational patterns of parents regarding their relationship with their ADHD-affected child (Paiano *et al.*, 2014).

The program is organized in ten meetings, which are 90 minutes long, and includes a meeting with each family before and after the expected cycle. Parent-training aims at achieving empowerment objectives starting from the parents' resources and enabling them to solve problems.

The general structure, on which each meeting is designed, is quite stable:

- 10 opening minutes of discussion about subjects, which arose in the previous meeting,
- 5 minutes of introduction to the meeting subject,
- 15 minutes of activity in small groups to develop the subject of the day through role-playing, problem-solving, identification of irrational and automatic thoughts, activity monitoring, etc.,
- 5 minutes to report the work done,
- 5 minutes of “homework” assignment for the next meeting (Cf. Paiano et al., 2014, p. 31).

The “homework” assignment is considered a central aspect of the program since it develops as a moment of meta-reflection on the journey embarked on. A moment needed to internalize the learnings outside of the specific setting, to experience the importance of organization and of complying with the rules, as lessons to absorb as individuals first, before it can be expected the same from children.

According to the researchers (Paiano *et al.*, 2014), the average stress indicators significantly reduce after the CERG program.

«The work done with parents is key not only to share some rules to apply in the family but also to give parents the opportunity to share their emotions» (Paiano *et al.*, 2014, p. 38). Therefore, the factor that makes the CERG groups stand out is its focus on relational and emotional factors coming into play in the relationship with the child, compared to other parent-training programs, which mainly focus on long-term behavioral strategies.

### *Coping Power Program*

The Coping Power program (Lochman *et al.*, 2008, it. transl., 2012) was born as a precautionary intervention, containing a part for children and another one for parents, and was designed to be entirely available.

The part designed for parents (Lochman, Wells, 2003) was inspired by the analysis of the family unit characteristics often associated with the Conduct Disorder or to the Oppositional Defiant Disorder.

«Such model generally expects the involvement of the parental couple and focuses on the need to directly intervene in the family environment, engaging

the parents to examine their child's behavior through data sheets or homework» (Lochman *et al.*, 2008, it. transl. 2012, p.38).

The program is organized in 14 bi-weekly meetings, which are 75 minutes long (plus two extra meetings to be held respectively before and after summer school holidays). The main goal of the entire program is to improve homework management, which is a subject linking parents groups to children groups.

Some elements are recurrent in all sessions, in particular, the below:

- *Reviewing* the previous session, as each session is built on the principles of the previous one.
- *Homework*, since meetings end with an experiment assignment in the relationship with their child, which in some cases should be tracked on data sheets.
- *Absence recovery*, given the regular and preparatory nature of each meeting, in case of absences, parents have the possibility to meet the coordinator 15-20 minute before the next meeting or arrange a phone call to explain what has been done and how they can apply the new competencies.

The fourteen sessions are divided according to the below outline:

*Chart 2 - Coping Power Sessions for parents (adapt. Lochman et al., 2008, it. transl., 2012)*

<b>Session</b>	<b>Subject</b>
Session 1	General introduction to the program
Session 2	Support with homework
Session 3	Stress management - part I
Session 4	Stress management - part II
Session 5	Improving parent-child relationship
Session 6	Ignoring less serious problematic behaviours
Session 7	Effectively providing children with instructions
Session 8	Setting rules and expectations
Session 9	Discipline and punishment - part I
Session 10	Discipline and punishment - part II
Session 11	Building family cohesion
Session 12	Family problem solving
Session 13	Communicating in the family
Session 14	Long-term projects
Pre-holiday Session	Preparing to holidays
Post-holiday Session	Here we go again! Coming back from holidays

#### *Parental Integration Groups (GIG - Gruppi di Integrazione Genitoriale)*

The Parental Integration Groups (GIG) were designed by the director Gianluca Daffi in 2016 in Italy and aim at creating positive time opportunities to share experiences, best practices, and resources.



Such initiative was inspired by unstructured discussion groups operating on the internet, especially by the activity of the ADHD-DDAI on Facebook. It aims at forming small discussion groups, mainly consisting of parents, but also of teachers and professionals in the field, debating the specific subjects brought by the participants.

Each group is managed by a local coordinator, who is selected by the director and has the task of making sure that the goals of the GIG are met.

The bi-monthly meetings kick off with a shared observation, which is sent by the coordinator or by a person appointed by the director.

«The local coordinator guarantees that the discussion concentrates on finding solutions and propositions, and on best practice sharing in compliance with the groups' goals» (Daffi, 2016, p. 4).

In the light of the idea of general cooperation and knowledge sharing, the coordinator must send all participants a summary - omitting sensitive data - of what has been discussed at the end of each meeting.

«Recriminations, mutual accusations between different categories, complaints and “fights” are banned from the GIG» (Daffi in Sanders, 2019, p. 15).

What makes Parental Integration Groups special is the fact that both participants and coordinators may join for free a project, aiming at sharing, breaking walls, bridging gaps and fostering a common ground where to lay the foundations of children's or pupils' education (Daffi, in Sanders, 2019).

### **Pedagogical prospects: acceptance and quality of life in parents with children affected by behavioral disorders**

What has been analyzed so far suggests that the dynamic nature of the disorder is one of the most complex challenges that families with ADHD-affected children have to face.

*«Meaning that the (negative) behavioral consequences of having this developmental disorder make the task of parenting very difficult and stressful, which often translates into lower quality of parenting, which, in turn, reinforce the behavioral problems of children with ADHD (Barkley, 2003; Pelham & Fabiano, 2008). It's a self-reinforcing problem that creates increasingly higher levels of psychological distress for both parents and children.*

*This problem, if not addressed from a perspective that considers not only symptom control but also contextual variables, can become a serious impairment for the children's development and adjustment.» (Santos Fernandes et al., 2015, p. 72)*

The nature itself of the disorder can lead children to have interaction issues with their parents and other family members. An effective, conscious and scoped parenting practice can foster family interpersonal relationships reducing negative consequences of the behavioral disorder.

*«This means that working with the parents of ADHD children and adolescents, helping them to develop better and more effective ways to cope with their children's behavior, as well as with the psychological stress that they themselves feel, seems to be the best way to promote adjustment, development and social inclusion of ADHD children.» (Santos Fernandes et al., 2015, p. 72)*

The role of the family and of the parents, in particular, is to foster children's development in a supportive manner, in order for everyone involved to establish an effective framework of significant interpersonal relationships, material, and emotional well-being, personal development, and self-determination (Giaconi, 2015). It is, therefore, key for parents to strive for two interrelated objectives: reaching a satisfying quality of life level for themselves and their child.

The research on parents of ADHD-affected children led by Santos Fernandes, Machado and Machado (2015) in Portugal clearly sheds light on the existing relation between the disorder acceptance by parents and quality of life. "This suggests that parents, who accept their child, with all his/her characteristics, including those associated with ADHD, will have a better quality of life. As such, parental acceptance may be key in allowing parents of children with ADHD to have lesser stress levels and higher levels of quality of life" (Santos Fernandes et al., 2015, p. 78).

So, disorder acceptance is necessary to improve the quality of life of parents having ADHD-affected children. Such a fact seems to be aligned with recent studies regarding the Quality of Life and regarding basic dimensions or domains, that are significant in a person's life (Giaconi, 2015).

According to Schalock and Verdugo Alonso (2006) and to the examples of the latter provided by Giaconi (2015), some of the Quality of Life essential dimensions and indicators are:

- *Social inclusion*, as complete participation in community life and in the acceptance. As already mentioned, the social impact of behavioral disorders and parents acting as mediators between their own child and the whole community can play a pivotal role in this regard.
- *Interpersonal relationships*, such as family, friends, work, social relationships, and intimate and emotional life. The couple dynamics, which are often established between parents having a child affected by a behavioral disorder and which tend to lead to disagreement and to an end, have been already covered in this paper. Improving the emotional well-being of the

parental relationship and the couple stability are essential to achieving Quality of Life goals.

- *Emotional well-being*, which includes satisfaction, self-perception, confidence, spirituality, and happiness. These are complex and extremely multifaceted dimensions, all merging into the full acceptance of reality. Complying with tangible principles is the necessary prerequisite both for an effective acceptance of the present and for future prospects planning, which is an essential and connotative means of the pedagogical action.
- *Self-determination*, which should be interpreted as the ability to achieve goals, make decisions, having personal control. It could be argued that such a principle comes into play when a decision needs to be made, which is the area educational programs for parents should and must focus on. An effective parent is, indeed, able to implement a long-term vision in the child's educational journey, keeping in mind that "identity stems from the way other people perceive us rather than the way we perceive ourselves" (Marocco Muttini in Pavone, 2009, p. 65)
- *Personal development*, which is self-realization, personal enrichment, and acquisition of lifelong competences.

The above-mentioned dimensions are aligned with what is suggested by Renwick and Brown (1996), according to which Quality of Life reaches its full potential when there is «a satisfaction degree through which people benefit from opportunities, which they consider important for their existence» (Giaconi, 2015, p. 24).

In the light of such assumption, it could be argued that a parent really becomes such when he goes through three essential phases: being, belonging and becoming.

A parent *is* such not when his own child is born, but rather when he is fully conscious of the latter's existence, namely when he is able to physically and emotionally *welcome* his own child.

The *belonging*, which should not be confused with the idea of possession, is the phase following the above-mentioned one when the parent welcomes his child. Now the parent becomes aware of the fact that his child is mainly impacted by the decisions made and by the relational and social environment, in which his development takes place. The sense of belonging between parent and child symbolizes that pedagogical border between support and independence, which Vygotsky would define as that zone of proximal demarcation establishing learning and development opportunities. Belonging to each other means to rely forever on one another and to acknowledge each other.

The *becoming* phase is probably the most exquisitely pedagogical one. Project planning, building a practical and developmental journey and the

capacity of looking beyond, of opening and embracing new opportunities are intrinsically needed during this phase. Becoming entails taking charge.

*«Taking charge involves considering one's own way of being with others according to the synaptic dimension, namely according to the possibility of contrast elements being processed as an individual or shared or social project. A social person knows how to understand the elements of taking charge in a committed way, which enables him to enhance his learning skills. Moreover, taking charge means understanding the existence of different learning strategies and opportunities to enhance one's own skills dedicating time to the other. In order to take charge and successfully work in a synaptic dimension, we need to be together and to spend quality time together.» (Canevaro, Malaguti, 2014, p. 103)*

Lastly, it is essential for parent-training programs designed for parents of children affected by behavioral disorders to be increasingly more structured on not only psychological but also pedagogical dimensions. Such educational programs undoubtedly need to provide the participants with the opportunity to learn the skills they need.

The program with parents should, in this sense, aim at promoting empathetic relationships of an intrapersonal rather than interpersonal nature. As a matter of fact, the potential educational risk is to enable processes of assertive empathy, which should be considered as a provision of an already forecasted evolution. «It is like saying: "I feel empathy for you, but... provided that you do exactly what I have planned for you!"» (Canevaro and Malaguti, 2014, p. 104).

*«I believe it is very difficult to understand a hyperactive child. With hardly any physical impediment, he seems smart and handsome. It is inevitable to wonder: "Why does he beat everyone else? Why doesn't he listen? Why does he reply in this way? Why is he such a rebel?"*

*The prompt answer would be the easiest: "He is rude".*

*And it is the most human answer as well.*

*But these children should be listened to instead, their ideas and intuitions should be valued.*

*We need to go beyond.*

*Only the ones with a strong sense of empathy will be able to understand the cause of specific behaviors and actions.» (Gambardino, 2018, p. 193)*

Parents understandably need to find confidence in these programs, helping to eliminate chaos and bringing order in. However, we reckon that the opportunity of joining a virtuous, personal and social process, able to implement a project of actions, hypotheses and to initiate empathetic behaviors, could be unquestionably pivotal. Therefore, according to this prospect, parent-training programs have the task of promoting stress management skills in

parents, and of providing them with new skills enabling them to positively rearrange their experiences through resilient and enduring processes.

## References

- Amatori G. (2019). Famiglie e disabilità. Narrazioni e nuovi orizzonti di senso. In: Giaconi C., Del Bianco N., Caldarelli A. (eds.). *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*. Milano: FrancoAngeli.
- American Psychiatric Association – APA (2013). *DSM-5. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Anastopoulos A.D., Guevremont D.C., Shelton T.L., DuPaul G.J. (1992). Parenting stress among families of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20: 503-520. DOI: 10.1007/BF00916812.
- Azazy S., Nour-Eldein H., Mikhail H., Ismail M. (2018). Quality of life and family function of parents of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Eastern Mediterranean health journal*, 24: 579-587. DOI: 10.26719/2018.24.6.579.
- Barkley R.A. (2003). Attention-deficit/Hyperactivity Disorder. In Mash E.J., Barkley R.A. (eds.). *Child Psychopathology*. New York: Guilford Press.
- Barkley R.A., Benton C.M. (2013). *Your Defiant Child*. New York: Guilford Press.
- Barkley R.A., DuPaul G.J., McMurray M.B. (1990). A comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58: 775-789.
- Benedetto L., Camera R. (2011). Parenting, stile attributivo e percezione di controllo nelle interazioni con i figli: il Parent Attribution Test. *Disturbi di Attenzione e Iperattività*, 6(2): 23-41.
- Bondy E.M., Mash E.J. (1999). Parenting efficacy, perceived control over caregiving failure, and mothers' reactions to preschool children's misbehavior. *Child Study Journal*, 29: 157-174.
- Bowlby J. (1980). *Attachment and Loss - Vol. 3*. New York: Basic Books.
- Bowlby J. (1982). Attachment and Loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4): 664-678. DOI: 10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x.
- Campbell L., Simpson J.A., Boldry J., Kashy D.A. (2005). Perceptions of conflict and support in romantic relationships: the role of attachment anxiety. *Journal of personality and social psychology*, 88(3): 510-531. DOI: 10.1037/0022-3514.88.3.510.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2: 97-108.
- Canevaro A., Berlini M.G. (eds.) (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Christensen A. (1988). Dysfunctional interaction patterns in couples. In Noller P., Fitzpatrick M.A. (eds.). *Perspectives on marital interaction*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

- Christensen A., Heavy C.L. (1993). Gender differences in marital conflict: The demand/withdraw interaction pattern. In Oskamp S., Costanzo M. (eds.). *Gender issues in contemporary society*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- D'Amato M. (2014). *Ci siamo persi i bambini. Perché l'infanzia scompare*. Bari-Roma: Laterza.
- Daffi G. (2016). *Gruppi di Integrazione Genitoriale. Linee guida per la costituzione e la conduzione*.  
[https://docs.wixstatic.com/ugd/09a883\\_c5f84edfba254375861928303f80e053.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/09a883_c5f84edfba254375861928303f80e053.pdf).
- Deault L.C. (2010). A systematic review of parenting in relation to the development of comorbidities and functional impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Child Psychiatry and Human Development*, 41: 168-192. DOI: 10.1007/s10578-009-0159-4.
- Donenberg G., Baker B.L. (1993). The Impact of Young Children with Externalizing Behaviors on Their Families. *Journal of abnormal Child Psychology*, 21(2):179-198.
- Fedeli D. (2018). *Mio figlio non riesce a stare fermo*. Firenze: Giunti.
- Gambarino C. (2018). *La felicità non sta mai ferma*. Milano: Utet.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Harpin V.A. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family and community from preschool to adult life. *Arch Dis Child*, 90(Suppl 1): i2-i7. DOI: 10.1136/adc.2004.059006.
- Kashdan T.B., Jacob R.G., Pelham W.E., Lang A.R., Hoza B., Blumenthal J.D., Gnagy E.M. (2010). Depression and Anxiety in Parents of Children With ADHD and Varying Levels of Oppositional Defiant Behaviours: Modeling Relationships With Family Functioning. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1): 169-181. DOI: 10.1207/s15374424jccp3301\_16.
- Kendall J. (1999). Sibling Accounts of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Family Process*, 38(1): 117-136. DOI: 10.1111/j.1545-5300.1999.00117.x.
- Kutscher M.L. (2010). *Mio figlio è senza freni. Guida di sopravvivenza per genitori di bambini iperattivi*. Trento: Erickson.
- Kvist A.P., Nielsen H.S., Simonsen M. (2013). The importance of children's ADHD for parents' relationship stability and labor supply. *Social Science and Medicine*, 88: 30-38. DOI: 10.1016/j.socscimed.2013.04.001.
- Lanz M., Marta E. (2000). Credenze e idee genitoriali. In Lanz M., Marta E. (eds.). *Cognizioni sociali e relazioni familiari*. Milano: FrancoAngeli.
- Lee P. C., Lee T. C., Chen V. C., Chen M. L., Shih D. H., Shao W. C., & Lee M. C. (2010). Quality of life in mothers of children with oppositional defiant symptoms: a community sample. *Mental health in family medicine*, 7(2): 93-100. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2-939462/>.
- Lochman J.E., Wells K., Lenhart L.A. (2012). *Coping power. Programma per il controllo di rabbia e aggressività in bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Lochman J.E., Wells K.C. (2003). Effectiveness of the Coping Power Program and of classroom intervention with aggressive children: Outcomes at a one-year follow-up. *Behaviour Therapy*, 34(4): 493-515. DOI: 10.1016/s0005-7894(03)80032-1.

- Maniadaki K., Sonuga-Barke E., Kakouros E. (2005). Parents' causal attributions about attention deficit/hyperactivity disorder: The effect of child and parent sex. *Child: care, health and development*, 31: 331-40. DOI: 10.1111/j.1365-2214.2005.00512.x.
- Miller-Lewis L.R., Baghurst P. A., Sawyer M. G., Prior M. R., Clark J. J., Arney F. M., & Carbone J. A. (2006). Early childhood externalising behaviour problems: Child, parenting, and family-related predictors over time. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(6): 886-901. DOI: 10.1007/s10802-006-9071-6.
- Minde K., Eakin L., Hechtman L., Ochs E., Bouffard R., Greenfield B., Looper K. (2003). The psychosocial functioning of children and spouses of adults with ADHD. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 44(4): 637-646. DOI: 10.1111/1469-7610.00150.
- Montiel-Nava C., Montiel-Barbero I., Peña J.A. (2005). Clima familiar en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Psicología Conductual*, 13: 297-310.
- Moos R., Moos B. (1986). *Family Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Murphy K. & Barkley R.A. (1996). Attention deficit hyperactivity disorder in adults: Comorbidities and adaptive impairments. *Comprehensive Psychiatry*, 37: 393-401. DOI: 10.1177/108705479700200313.
- Paiano A., Re A.M., Ferruzza E., Cornoldi C. (2014). *Parent training per l'ADHD. Programma CERG: sostegno Cognitivo, Emotivo e Relazionale dei Genitori*. Trento: Erickson.
- Pavone M. (eds.) (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Pelham W.E., Fabiano G.A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30: 184-212. DOI: 10.1080/15374410701818681.
- Pezzica S., Bigozzi L. (2015). Un Parent Training cognitivo comportamentale e mentalizzante per bambini con ADHD. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2: 271-296. DOI: 10.1449/80315.
- Presentación-Herrero M.J., García-Castellar R., Miranda-Casas A., Siegenthaler-Hierro R., Jara-Jiménez P. (2006). Impacto familiar de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo combinado: efecto de los problemas de conducta asociados. *Rev Neurol*, 42(3): 137-143. DOI: 10.33588/rn.4203.2005170.
- Renwick R., Brown I. (1996). Being, belonging, becoming: the Centre for Health Promotion model of quality of life. In Renwick R., Brown I., Nagler M., (eds.). *Quality of Life in Health Promotion and Rehabilitation: Conceptual Approaches, Issues, and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roselló B., García R., Tárraga J., Mulas F. (2003). El papel de los padres en el desarrollo y aprendizaje de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Rev Neurol*, 36: 79-84. DOI: 10.0.131.52/rn.36s1.2003046.
- Sanders A.M. (2019). *Non ci sto più dentro! Diario di un bambino con ADHD e dei suoi stremati compagni di viaggio*. Trento: Erickson.

- Santos Fernandes S., Machado M., Machado F. (2015). Parental Acceptance, Parental Stress, and Quality of Life: A study with parents of ADHD children. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3: 71-83.
- Schalock R.L., Verdugo Alonso M.A. (2006). *Manuale della Qualità della Vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini.
- Sochos A., Yahya F. (2015). Attachment Style and Relationship Difficulties in Parents of Children with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 24(12): 3711-3722. DOI: 10.1007/s10826-015-0179-6.
- Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza – SINPIA (2006). *Linee guida per il DDAI e i DSA. Diagnosi e interventi per il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. Trento: Erickson.
- Sonouga-Barke E.J.S., Balding J. (1993). British parents' beliefs about the causes of three form of psychological disturbance. *Journal of abnormal Child Psychology*, 21: 367-376.
- Teti D.M., Gelfand D.M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child development*, 62: 919-929.
- Vio C., Spagnoletti M.S. (2013). *Bambini disattenti e iperattivi: parent training. Formazione e supporto dei genitori di bambini in età prescolare*. Trento: Erickson.
- Wymbs B.T., Pelham W.E., Molina B.S., Gnagy E.M., Wilson T.K., Greenhouse J.B. (2008). Rate and predictors of divorce among parents of youths with ADHD. *Journal of consulting and clinical psychology*, 76(5): 735-744. DOI: 10.1037/a0012719.
- Xiang Y.-T., Luk E. S. L., & Lai K. Y. C. (2009). Quality of Life in Parents of Children with Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder in Hong Kong. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(8): 731-738. DOI: 10.1080/00048670903001968.



## **Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino**

**An inclusive profile for support teachers in training: The effectiveness of the specialization program at the University of Turin**

Rosa Bellacicco\*

### **Abstract**

Developing competences for inclusive education in future support teachers is essential to ensure that they become not only experts in interventions on students with disabilities but are prepared to face the broad challenges of the school of differences. This study examined the effectiveness of the specialization program in Special Education organised by the University of Turin (2016/17) in enhancing teachers' competences and knowledge on inclusion. The teaching strategies used during the program, which were more associated with this purpose, and the application of acquired skills in classroom were also examined. 180 teachers participated in the survey, completing a questionnaire based on the *Profile of inclusive teachers* (EADSNE, 2012). The results indicate that the program had positive effects, moderate-to-large, in increasing teachers' competences and knowledge on inclusion. In addition, most of the trainees was also able to implement these in schools. Regarding the teaching practices, the opportunity of dialogue with other trainees, and the teaching experience in school placements were perceived by participants as the most incisive.

**Keywords:** teacher training, support teachers, inclusion, disability, perceived competence

### **Introduzione**

La qualità degli insegnanti è un importante mezzo di contrasto delle situazioni di svantaggio sociale in cui si trovano alcuni allievi (Argentin, 2018) e la loro formazione ha una grande responsabilità nello sviluppo di conoscenze, competenze e attitudini positive verso le sfide poste dalla scuola delle

\* Assegnista di ricerca, Facoltà di Scienze della Formazione Primaria, Libera Università di Bolzano.

differenze (Borg *et al.*, 2011). In un sistema educativo inclusivo – obiettivo verso cui i paesi di tutto il mondo si stanno dirigendo da oltre un ventennio (UNESCO, 1994; ONU, 2006, 2015) –, tutti gli insegnanti devono saper affrontare la diversità degli studenti e ciò genera la necessità che siano preparati, durante il training iniziale e quelli successivi, ad intraprendere pratiche orientate in tale direzione (Copfer e Specht, 2014; UNESCO, 2017).

In ambito internazionale, diversi studi hanno iniziato a valutare l'efficacia della formazione su temi inclusivi rivolta ai docenti. La letteratura si è focalizzata, in particolare, sull'impatto di tali attività sugli atteggiamenti (Fiorucci, 2014): il training risulta generalmente connesso allo sviluppo di atteggiamenti più positivi, nonché ad un maggior senso di adeguatezza nella relazione con le persone con disabilità (solo per citarne alcuni: Forlin *et al.*, 2010; Kurniawati *et al.*, 2017; St. Louis, Węsierska e Polewczyk, 2018).

Un altro fattore indagato, spesso in associazione al precedente, è quello di competenza (Pit-ten Cate *et al.*, 2018)<sup>1</sup>. La ricerca empirica sembra confermare effetti significativi della formazione sulle competenze in ambito inclusivo percepite dai docenti<sup>2</sup>. Per esempio, Baker-Ericzén, Garnand Mueggenborg e Shea (2009) hanno riscontrato un cambiamento positivo in queste ultime (e negli atteggiamenti) dopo la partecipazione ad un training specifico. La formazione, rivolta a 1.298 insegnanti della scuola dell'infanzia, comprendeva quattro sessioni autonome. Coloro che avevano partecipato a tre o più sessioni percepivano un livello più alto di competenza e atteggiamenti migliori.

Un'altra indagine, che ha valutato in Turchia gli effetti di un programma sull'educazione inclusiva rivolto sempre a docenti della scuola dell'infanzia, è giunta, indirettamente, a conclusioni simili (Sucuoğlu *et al.*, 2015). Infatti, al termine della formazione, risultavano incrementate le conoscenze degli insegnanti sulle strategie più efficaci da mettere in campo nei confronti degli allievi con bisogni speciali; questo, a sua volta, aveva migliorato il loro senso di competenza percepito e gli atteggiamenti verso tali alunni.

Ancora, lo studio di Pilgrim *et al.* (2017), che ha valutato l'opinione di 42 docenti che lavoravano con bambini con bisogni speciali, ha mostrato l'efficacia di un training erogato in modalità blended. Secondo i partecipanti, quest'ultimo aveva avuto un ruolo deciso nel far affiorare competenze più inclusive.

<sup>1</sup> Il costrutto di competenza, come è noto, evoca “la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale” (Commissione delle Comunità europee, 2006). Si veda, a tal proposito, anche la voce “competenza” curata da Pellerey (2011), nella presente rivista, per la sezione del lessico pedagogico.

<sup>2</sup> Il costrutto delle competenze percepite è ben delineato in letteratura e differenziato da quello di autoefficacia, con cui pure mostra molte somiglianze (si veda, per un approfondimento teorico, Bong e Skaalvik, 2003).

Se l'intervento formativo sembra dunque giocare un ruolo chiave nello sviluppo di tali *skills*, tuttavia non è chiaro se esso sia "sufficiente" a modificare anche la pratica educativa. I risultati della ricerca sono contraddittori su questo punto. Ad esempio, l'indagine appena citata di Sucuoğlu *et al.* (2015) ha messo anche in luce che i comportamenti dei corsisti, osservati in classe dopo il training, risultavano modificati in misura minima e limitatamente a due soli aspetti (maggiori interazioni con gli allievi con bisogni speciali e un'offerta più ampia di opportunità di apprendimento). Anche lo studio di Kurniawati *et al.* (2017), che ha esaminato l'impatto di un programma di formazione nell'ambito della pedagogia speciale per insegnanti della scuola primaria, non ha rilevato effetti sulla componente comportamentale degli atteggiamenti (pur a fronte di un incremento, rispetto al gruppo di controllo, sia nella componente cognitivo-affettiva sia nelle conoscenze/strategie didattiche dei corsisti).

Diversamente, una recente meta-analisi, che ha revisionato studi randomizzati controllati e studi quasi sperimentali, sembra suggerire che il training nel settore può avere delle ricadute rilevanti sull'agire dei professionisti del campo (inclusi i docenti) (Brock e Carter, 2016). La forza delle conclusioni della revisione è però minata dal numero esiguo di studi esaminati e dalla limitata robustezza metodologica di alcuni di essi.

In ogni caso, la formazione degli insegnanti sembra efficace specialmente quando prevede una parte di lavoro sul campo e una interazione diretta con gli alunni con disabilità (Campbell, Gilmore e Cuskelly, 2003; Carroll, Forlin e Jobling, 2003; Yada, Tolvanen e Savolainen, 2018). Norwich e Nash (2011), in uno studio volto ad esaminare il programma di formazione *post-lauream* adottato in Gran Bretagna per preparare i docenti ad insegnare agli allievi con bisogni speciali, hanno riferito che le attività didattiche e l'osservazione svolte direttamente in classe dai corsisti figuravano tra le strategie di apprendimento più importanti. Gli intervistati attribuivano invece punteggi più bassi ai tutorial, alle supervisioni e ai seminari universitari.

La letteratura ha individuato, infine, alcune variabili di background che paiono incidere sul senso di competenza e soprattutto sugli atteggiamenti degli insegnanti, modellando la loro propensione verso la prospettiva inclusiva. Secondo Avramidis e Norwich (2002), gli atteggiamenti dei docenti possono essere influenzati da tre tipi di fattori: (a) variabili correlate alle caratteristiche degli alunni (ad esempio il tipo di disabilità) (b) variabili sociodemografiche relative agli insegnanti e alle loro esperienze professionali (ad esempio l'entità della formazione conseguita) (c) variabili legate al contesto educativo.

Concentrandoci in particolare sulla categoria b, la positività degli atteggiamenti verso l'inclusione sembra prevalere negli insegnanti di genere femminile (Alghazo, Dodeen e Algaryouti, 2003) e di materie umanistiche (Ellins e Porter, 2005; Kirch *et al.*, 2005); per quanto concerne l'ordine di scuola, i docenti della

primaria tendono ad avere atteggiamenti più favorevoli (Winzer, Altieri e Larson, 2000; Monsen e Frederickson, 2004).

Altri studi hanno scoperto l'importanza del possesso di titoli universitari più elevati e dell'ammontare del training in ambito inclusivo (de Boer, Pijl e Minnaert, 2011; Kraska e Boyle 2014). Sembra anche che esperienze dirette di insegnamento con le persone con disabilità abbiano effetti positivi in tale direzione (Malinen *et al.*, 2013; Yada, Tolvanen e Savolainen, 2018).

### **L'insegnante specializzato sul sostegno in Italia**

In anni recenti, in Italia si è acceso un forte dibattito sul ruolo e sulla formazione del docente specializzato sul sostegno. Infatti, pur a fronte della scelta del nostro paese a favore dell'inclusione nella scuola di tutti, la ricerca continua a delineare barriere culturali e carenze strutturali nell'implementazione di tale processo, che esitano in fenomeni di micro-esclusione o di "delega" delle responsabilità integrative al docente specializzato (si vedano, ad esempio, Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009; Canevaro *et al.*, 2011; Treelle, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011; Mura, 2014; Nes, Demo e Ianes, 2017). I rapporti periodici dell'ISTAT (tra cui il più recente; 2018) rinforzano queste evidenze.

Da qui alcune proposte concrete di evoluzione di tale figura. Secondo Ianes (2014ab, 2015), è necessario proprio superare la distinzione tra insegnante curricolare e di sostegno; nella sua riflessione, l'80% di questi ultimi dovrebbe diventare un docente curricolare a tutti gli effetti. In questa nuova organizzazione, la compresenza di due insegnanti di classe, supportata "tecnicamente" da specialisti itineranti (l'altro 20% degli "ex" docenti di sostegno), contribuirebbe a realizzare la migliore inclusione possibile per gli studenti con disabilità nelle attività di classe (Ianes, 2015).

Le posizioni degli altri esperti, pur se meno "estreme", puntano coerentemente sul promuovere la diffusione di competenze inclusive tra questi insegnanti e sul ridurre, allo stesso tempo, il rischio di "delega". Il sostegno, in questo senso, dovrebbe avere una «funzione più chiaramente evolutiva» (Canevaro, 2014, p. 197) e gli insegnanti specializzati, oltre che esperti in interventi diretti sulle capacità residue degli allievi, dovrebbero agire sui contesti per sostenere ed ampliare le opportunità ed aspirazioni dei loro studenti (Santi, 2015; Santi e Ruzzante, 2016). Professionisti in grado non (solo) di trattare il "caso", ma anche di padroneggiare le forme fondamentali della differenziazione didattica a sostegno delle diversità funzionali di ciascuno (Santi e Ruzzante, 2016). Nella scuola dell'inclusione, il docente specializzato per le attività di sostegno è quindi una figura di sistema, «perno di una rete di supporti che devono essere messi in campo per favorire la promozione di una scuola realmente inclusiva

per tutti» (Cottini, 2014, p. 14). d'Alonzo (2016), riprendendo il concetto, precisa che l'insegnante specializzato deve sostenere la progettazione di una vita di classe in cui ogni allievo, al di là dei suoi bisogni/difficoltà specifici, «possa trovare un ambiente pregno di intenzionalità educativa, colmo di proposte efficaci, ricco di esperienze formative e dove i singoli possano trovare, con l'aiuto dei compagni, le strade per crescere e imparare» (p. 20).

Ne deriva che a questa figura professionale sia necessario richiedere/assicurare una buona sintesi di competenze, sia specialistiche sia trasversali di didattica inclusiva, efficaci a garantire risposte adeguate alle differenze, tutte e di tutti gli alunni.

### **La formazione del docente specializzato per il sostegno**

I corsi di specializzazione messi a punto dal MIUR a livello universitario rappresentano l'iniziativa centrale per la formazione dei docenti di sostegno. Tali corsi, profilati con il D.M. 30.09.2011, devono rispettare le finalità e i requisiti dell'impianto progettuale espressi dal Ministero<sup>3</sup>. Tuttavia, l'offerta formativa specifica è elaborata dai singoli atenei e pertanto può essere in parte differenziata.

In generale, nel profilo in uscita relativo alla figura dell'insegnante specializzato (Allegato A del D.M. 30.09.2011) vengono sottolineati il principio della contitolarità, che gli affida la «responsabilità dei contesti di apprendimento insieme all'insegnante curricolare» (de Anna, 2014, p. 122), e l'importanza della maturazione di competenze, conoscenze e capacità metodologico-didattiche (specialistiche e non).

Se, sul piano della ricerca, come prima accennato, numerosi studi hanno monitorato l'attuazione del modello inclusivo, coinvolgendo varie tipologie di *stakeholder* (persone con disabilità, familiari e soprattutto insegnanti), meno esplorazioni si sono concentrate sul valutare l'efficacia di tale formazione.

Tra queste, l'analisi qualitativa di Camedda e Santi (2016), svolta su 26 insegnanti, ha mostrato la valenza trasformativa del corso, specialmente per i docenti curricolari, in direzione più ampia rispetto al solo sostegno agli alunni con disabilità. I partecipanti, infatti, hanno dichiarato di aver sviluppato atteggiamenti più inclusivi, aperti alle differenze, in «una contaminazione positiva di principi (valori) e strategie d'azione (pratica)» (p. 38).

La soddisfazione espressa dai docenti per gli insegnamenti di Pedagogia e Didattica dell'inclusione è poi tra gli aspetti più rilevanti messi in luce

<sup>3</sup> I corsi hanno durata annuale e prevedono: insegnamenti, attività laboratoriali diversificate per ordine e grado di scuola, tirocinio diretto e indiretto e altre attività complementari.

nell'indagine di Mura e Zurru (2016). Non solo: sulla base dei risultati del questionario somministrato agli specializzandi, gli autori giungono alla conclusione che i contenuti delle due discipline hanno consentito la creazione di conoscenze e capacità in grado di cambiare i modi con cui gli insegnanti esercitano la professione nella quotidianità.

Dal punto di vista della promozione di più attente pratiche riflessive, il valore del corso di specializzazione è rilevato anche da Arcangeli, Bartolucci e Sannipoli (2016). I corsisti, chiamati nel loro studio a valutare la qualità dei processi inclusivi osservati nelle scuole sedi del loro tirocinio, hanno infatti espresso giudizi più consapevoli e critici rispetto a quelli del personale (dirigenti, docenti, ATA) delle istituzioni coinvolte.

Più recentemente, due edizioni del corso sono state valutate anche dall'Università di Firenze, sia dal punto di vista dell'impianto metodologico-didattico sia negli aspetti organizzativi, utilizzando diverse tecniche e strumenti di rilevazione (Calvani *et al.*, 2017). Per entrambi gli anni, i risultati dell'indagine hanno evidenziato un sensibile miglioramento nelle competenze percepite dai corsisti, misurate in ingresso e in uscita. Tra i contenuti su cui, al termine della formazione, i partecipanti hanno valutato di sentirsi più preparati, figuravano l'interazione didattica (consegne, feedback, etc.), la deontologia professionale per il sostegno e la creazione di un clima favorevole per l'inclusione nella scuola.

Se le indagini esistenti hanno, in qualche modo, già legittimato il corso di specializzazione in termini di efficacia nel qualificare competenze e atteggiamenti, nessuna, tuttavia, ha analizzato quali strategie didattiche siano state determinanti in tale processo e la trasferibilità delle capacità conseguite nella realtà scolastica.

Il presente studio esamina il corso di specializzazione sulle attività di sostegno attivato per l'a.a. 2016/2017 e svolto presso l'Ateneo di Torino (UniTo). Alla luce dell'importanza, già evidenziata, che tali corsi garantiscano la maturazione di un profilo con una visione inclusiva, l'indagine ha esplorato:

- a) l'incremento (eventuale) delle competenze percepite dai corsisti e delle loro conoscenze in ambito inclusivo;
- b) la relazione tra alcune variabili demografiche/relative al percorso professionale dei docenti e i livelli di competenza da loro percepiti in uscita dal corso;
- c) i momenti formativi che hanno maggiormente favorito lo sviluppo di competenze inclusive;
- d) la trasferibilità delle competenze apprese durante il corso nelle pratiche didattiche quotidiane.

## Metodo

### *Partecipanti*

180 docenti (su 187 iscritti) del corso di specializzazione sulle attività di sostegno dell'Ateneo di Torino hanno partecipato all'indagine.

La maggior parte sono donne (77%). La percentuale più alta (43%) si posiziona in una fascia di età compresa tra i 31 e i 40 anni e ha frequentato il corso di specializzazione per la scuola secondaria di I e di II grado (65%); il 24% per la primaria e l'11% per la scuola dell'infanzia. Ben l'83% ha una laurea magistrale o a ciclo unico, con cui ha avuto accesso al programma formativo. Il 48% è in possesso anche di altri titoli di studio, aggiuntivi a quelli richiesti per l'ammissione al corso (es. altre lauree, master, dottorati di ricerca); tuttavia, solo il 32% ha conseguito ulteriori qualifiche specifiche sui temi della pedagogia speciale. La principale area di insegnamento in cui si collocano i docenti della scuola secondaria abilitati è quella umanistica (discipline letterarie, filosofiche, etc.; 40%); seguono il settore arte e musica (33%) e quello delle scienze giuridico-economiche (11%). Solo il 10% e il 6% è ascrivibile, rispettivamente, al settore scientifico e delle scienze motorie.

Al momento della raccolta dei dati, tutti i partecipanti, tranne 3, risultano in servizio, il 77% come docenti di sostegno e il 23% come curricolari. La maggior parte (68%) ha un'esperienza professionale come docente di sostegno, precedente al corso, compresa tra 1 e 5 anni.

### *Il questionario*

I dati sono stati raccolti utilizzando un questionario anonimo somministrato con metodo CAWI<sup>4</sup>.

Il questionario è composto da 4 sezioni. Oltre alle informazioni di background, sono previsti una serie di item per misurare le competenze percepite dei corsisti, conseguite pre e post corso di specializzazione, e le loro conoscenze.

Come riferimento per l'elaborazione dei quesiti, è stato utilizzato il *Profilo dei docenti inclusivi* della *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE, 2012).

Come è noto, il *Profilo* individua le aree di competenza e i valori fondamentali da promuovere nei docenti, finalizzati all'esercizio della professione in

<sup>4</sup> Il questionario è stato caricato on line su una piattaforma dell'Ateneo di Torino (Uniquest) e gli intervistati hanno ricevuto via email un link per accedere alla compilazione.

contesti inclusivi. Come afferma Ianes (2015), esso può quindi rappresentare uno strumento utile sia per «orientare in modo radicalmente inclusivo i (...) corsi di specializzazione per i futuri insegnanti di sostegno» (p. 212) sia per effettuare «varie forme di autovalutazione delle competenze inclusive» (*ibidem*), individuali e collettive.

Le macro-aree di competenza definite dal *Profilo* sono descritte come un insieme di tre elementi (convinzioni personali, conoscenze e competenze) e sono organizzate attorno a 4 valori centrali e a 8 categorie.

Nel presente studio, in linea con il suo focus conoscitivo e per ovvi limiti legati alla lunghezza del questionario, sono stati indagati solo 2 valori e, all'interno di questi, le macro-aree "opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione" e "utilizzare approcci didattici efficaci in classi eterogenee".

Nel questionario, le prime due sottoscale contengono quindi i 19 item del *Profilo* riferiti, nelle macro-aree selezionate, alle competenze e i 12 item relativi alle conoscenze (Tab. 1)<sup>5</sup>. È stata utilizzata una scala Likert a 10 punti (da 1 = nessuna competenza a 10 = massimo livello di competenza) per sondare le competenze percepite, pre e post, dai corsisti e una scala Likert a 5 punti (da 1 = nessun miglioramento a 5 = massimo miglioramento), per valutare il cambiamento (eventuale) del livello delle conoscenze.

La terza sezione del questionario indaga poi le strategie didattiche utilizzate durante il corso, per comprendere la frequenza (scala Likert a 5 punti, da 1 = mai a 5 = sempre) con cui esse hanno veicolato l'acquisizione di *skills* inclusive.

L'ultima parte replica i 19 item relativi alle competenze precedentemente indagate, con l'intenzione di valutare sempre con quale frequenza (scala Likert a 5 punti, da 1 = mai a 5 = sempre)<sup>6</sup> queste ultime siano state trasferite nel lavoro a scuola, con riferimento all'ultimo mese.

Tab. 1 - Valore 1 e 2 del *Profilo* dei docenti inclusivi (evidenziate le aree inserite nel questionario)

Valore 1: valutare la diversità degli alunni	1.1 Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione	convinzioni personali
		conoscenze (n. 3 item)
		competenze (n. 6 item)

<sup>5</sup> Nel questionario sono stati omessi gli item relativi alle convinzioni personali delle due macro-aree di competenza (quesiti come: "la diversità degli alunni va rispettata, valorizzata e intesa come una risorsa che migliora le opportunità di apprendimento" o "l'istruzione si basa sull'adesione al principio di uguaglianza, il rispetto dei diritti umani e dei valori democratici"), in quanto le risposte sono risultate essere, a seguito del pretest, molto soggette alle distorsioni legate alla desiderabilità sociale. Va precisato che, per lo stesso motivo, sono stati omessi anche due item relativi alle conoscenze.

<sup>6</sup> È stata prevista anche l'opzione di risposta "Non si è presentata l'occasione di mettere in atto tale competenza".



	1.2 Opinioni personali sulla differenza di apprendimento	convinzioni personali conoscenze competenze
Valore 2: sostenere gli alunni	2.1 Promuovere l'apprendimento accademico, pratico, sociale ed emotivo di tutti gli alunni	convinzioni personali conoscenze competenze
		convinzioni personali conoscenze (n. 9 item) competenze (n. 13 item)
	2.2 Utilizzare approcci didattici efficaci in classi eterogenee	

### Analisi dei dati

Dato il numero di casi, si è privilegiato un approccio descrittivo delle diverse dimensioni indagate.

Per confrontare le competenze prima e dopo il corso sono stati effettuati un t-test su campioni appaiati e un test non parametrico (test di Wilcoxon per campioni appaiati), che è specifico per piccoli campioni e non assume la normalità delle distribuzioni.

Gli item della batteria sulle competenze percepite in uscita sono stati analizzati attraverso una analisi in componenti principali (ACP; due componenti estratte; Rotazione Varimax; 71% di varianza spiegata). Le due dimensioni individuate sono state poi inserite singolarmente come variabili dipendenti in un modello di analisi della varianza a k-vie. Le variabili indipendenti utilizzate sono: ordine di scuola per cui i docenti hanno seguito il corso di specializzazione (scuola dell'infanzia/primaria/secondaria); materia insegnata (classe di concorso dell'abilitazione, ricodificata in: arte e musica/umanistica/scientifica/giuridico-economica/scienze motorie); anni di esperienza nell'insegnamento a studenti con disabilità (0/ 1-5 anni/ più di 6 anni); entità della formazione conseguita, aggiuntiva rispetto ai titoli di accesso al corso (nessuna/ ulteriore formazione generica/ ulteriore formazione specifica in ambito inclusivo).

La frequenza con cui le competenze sono state implementate a scuola<sup>7</sup> è stata, infine, utilizzata per comporre due indici sommati relativi alla frequenza di applicazione di tali capacità, per ciascuna delle due dimensioni emerse con l'ACP. Questi indici sono stati dicotomizzati (0 = punteggio sotto/uguale alla mediana e 1 = punteggio superiore alla mediana) e incrociati con le due

<sup>7</sup> La modalità di risposta "Non si è presentata l'occasione di mettere in atto tale competenza" non è stata inclusa in questa analisi.

componenti estratte, a loro volta dicotomizzate (0 = punteggio sotto/uguale alla mediana e 1 = punteggio superiore alla mediana). In questo modo si è originata una tipologia con quattro tipi, che verrà descritta nella parte dei risultati.

## Risultati

### *Competenze e conoscenze acquisite*

Come riportato nella Tabella 2, i punteggi dei partecipanti risultano più alti dopo la formazione in tutte e 19 le competenze esaminate e si rilevano differenze significative tra essi, pre e post corso. I risultati del test di Wilcoxon confermano quanto emerso dal t-test.

Il calcolo dell'*effect size* mostra, inoltre, che la formazione ha avuto effetti, da moderati ad ampi, su tali competenze. In particolare, un *effect size* più elevato si riscontra sugli item 1, 4 e 5 (“differenziare i metodi, i contenuti e i risultati dell’apprendimento”, “favorire l’apprendimento cooperativo” e “utilizzare una serie di metodi didattici e di approcci pedagogici”)<sup>8</sup>. Di contro, il suo valore è inferiore negli item 15 (“assumere comportamenti che rispettano la privacy”) e 8 (“usare metodi di valutazione formativa e sommativa ai fini dell’apprendimento e non per punire o classificare gli alunni”), anche se l’impatto del corso è, in ogni caso, significativo. L’item 8 rimane tra i più bassi anche considerando i punteggi finali raggiunti post-training.

Sulla base della ACP impostata, si può osservare che i 19 item della batteria rimandano a due dimensioni: la prima è etichettabile come “uso di approcci didattici differenziati”, dato che raggruppa item che convergono sulla capacità di mettere in campo una gamma ampia e diversificata di metodi didattici. La seconda è invece definibile come “sostegno alla diversità e all’inclusione” e ricomprende aspetti quali la valorizzazione delle diverse storie educative degli alunni e delle loro esigenze, nonché l’attenzione ai temi delle differenze nella costruzione e applicazione del curriculum (Tab. 3). Le due sottoscale identificate presentano un alto livello di affidabilità.

<sup>8</sup> Si può osservare anche che questi 3 item si collocano tra i 4 quesiti con punteggi pre-corso inferiori.

Tab. 2 - Punteggi relativi al livello di competenze pre- e post corso di specializzazione sulle attività di sostegno

Item	Profilo Docenti Inclusivi	Prima del corso		Dopo il corso		T-test	DF	Sig	Z	ES	Sig
		X	SD	X	SD						
1	Differenziare i metodi, i contenuti e i risultati dell'apprendimento	6,1	1,51	8,2	1,16	-20,1	179	***	-10,91	-0,81	***
2	Collaborare con gli studenti e le loro famiglie per personalizzare l'apprendimento e gli obiettivi	6,7	1,56	8,4	1,1	-16,18	179	***	-10,34	-0,77	***
3	Utilizzare capacità di leadership in classe e approcci sistematici per una gestione positiva del gruppo classe	6,5	1,58	8,1	1,21	-16,24	179	***	-10,45	-0,78	***
4	Favorire l'apprendimento cooperativo, in cui gli studenti si aiutano a vicenda in modi diversi (tutoraggio tra pari)	6,2	1,76	8,3	1,14	-17,23	179	***	-10,85	-0,81	***
5	Utilizzare una serie di metodi didattici e di approcci pedagogici	6,4	1,61	8,4	1,06	-18,04	179	***	-10,99	-0,82	***
6	Utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per consentire modalità aperte all'apprendimento	6,4	1,79	8,4	1,38	-15,54	179	***	-10,41	-0,78	***
7	Utilizzare percorsi alternativi/flessibilità per raggiungere gli obiettivi di apprendimento	6,6	1,59	8,4	1,07	-16,64	179	***	-10,75	-0,8	***
8	Usare metodi di valutazione formativa e sommativa ai fini dell'apprendimento e non per punire o classificare gli alunni	7	1,69	8,3	1,12	-11,37	179	***	-8,92	-0,66	***
9	Impegnarsi nella risoluzione dei problemi con gli alunni	7,3	1,6	8,5	1,03	-11,63	179	***	-9,43	-0,7	***

10 Comunicare attraverso una vasta gamma di modalità verbali e non verbali per facilitare l'apprendimento	6,8	1,59	8,6	0,99	-17,12	179	***	-10,63	-0,79	***
11 Lavorare sia con i singoli studenti sia con gruppi eterogenei	7	1,42	8,4	1,15	-15,04	179	***	-10,31	-0,77	***
12 Usare il programma come strumento di inclusione che supporta l'accesso alla formazione	6,5	1,59	8,2	1,29	-16,78	179	***	-10,59	-0,79	***
13 Affrontare i problemi della diversità durante il programma	6,7	1,55	8,4	1,09	-16,48	179	***	-10,76	-0,8	***
14 Esaminare criticamente le proprie convinzioni e i propri comportamenti e quanto questi incidono sulle azioni personali	7,1	1,56	8,5	1,17	-14,45	179	***	-10,01	-0,75	***
15 Assumere comportamenti che rispettano la privacy	7,8	1,62	8,6	1,17	-8,1	179	***	-7,34	-0,55	***
16 Ricostruire la storia educativa di un alunno al fine di comprendere meglio la situazione e il contesto attuale	7,1	1,6	8,6	1,06	-14,4	179	***	-10,07	-0,75	***
17 Usare strategie per sfidare atteggiamenti non inclusivi e lavorare in diverse situazioni	6,7	1,62	8,4	1,18	-16,51	179	***	-10,79	-0,8	***
18 Essere empatico alle diverse esigenze degli alunni	7,8	1,51	8,9	0,97	-11,64	179	***	-9,35	-0,7	***
19 Modellare i rapporti sociali usando un linguaggio appropriato verso gli studenti e le parti interessate	7,4	1,49	8,5	1,05	-12,9	179	***	-9,74	-0,73	***

\*\*\* p<0,000

Tab.3 - Competenze acquisite dopo il corso (Factor Loadings)

	Uso di approcci didattici differenziati	Sostegno alla diversità e all'inclusione
Item 1	<b>0,82</b>	0,30
Item 4	<b>0,80</b>	0,38
Item 3	<b>0,79</b>	0,32
Item 2	<b>0,78</b>	0,40
Item 5	<b>0,75</b>	0,46
Item 7	<b>0,66</b>	0,52
Item 11	<b>0,63</b>	0,55
Item 8	<b>0,60</b>	0,51
Item 6	<b>0,55</b>	0,39
Item 16	0,30	<b>0,84</b>
Item 15	0,32	<b>0,80</b>
Item 19	0,36	<b>0,79</b>
Item 14	0,39	<b>0,71</b>
Item 18	0,44	<b>0,70</b>
Item 17	0,53	<b>0,70</b>
Item 10	0,50	<b>0,64</b>
Item 9	0,55	<b>0,62</b>
Item 12	0,52	<b>0,61</b>
Item 13	0,59	<b>0,61</b>
	Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach
	0,942	0,951

Il passo successivo è mettere in relazione queste due componenti con le variabili demografiche e relative alla carriera professionale dei corsisti già descritte.

In nessuna delle analisi effettuate le differenze tra gruppi raggiungono la significatività statistica, anche in ragione della bassa numerosità dei casi. Tuttavia, i punteggi medi ottenuti sulle due dimensioni (“uso di approcci didattici differenziati” e “sostegno alla diversità e all’inclusione”) mostrano che:

- a) i corsisti della scuola dell’infanzia conseguono competenze (percepite) in uscita superiori su entrambe le componenti, mentre i docenti della secondaria presentano i punteggi più bassi;
- b) i partecipanti di ambito artistico e musicale raggiungono competenze superiori ai colleghi delle altre discipline su tutte e due le dimensioni; i punteggi medi più contenuti si registrano tra i corsisti di area scientifica (sul primo fattore) e tra quelli del settore delle scienze motorie (sul secondo fattore);
- c) i docenti con più anni di esperienza di insegnamento con allievi con disabilità dichiarano *skills* in uscita maggiori nella prima componente; sulla

seconda, invece, i punteggi medi sono più alti tra coloro che non hanno mai lavorato con studenti con difficoltà;

- d) rispetto al training aggiuntivo, i corsisti senza alcuna formazione supplementare conseguono competenze più alte in ambito didattico. Diversamente, gli insegnanti che hanno seguito ulteriori training in ambito inclusivo si sentono più capaci sulla seconda componente.

L'incremento delle competenze fin qui descritto si accompagna a quello delle conoscenze: anche queste ultime risultano, in media, aumentate in tutte le aree. Gli aspetti in cui il miglioramento pare particolarmente rilevante concernono la visione dell'inclusione come approccio valido per *tutti* gli alunni (68% di partecipanti che si percepiscono migliorati "molto" o "moltissimo") e i concetti e principi teorico-pratici sottesi a tale prospettiva (61%).

Le percentuali inferiori di insegnanti che dichiarano una espansione delle loro conoscenze sono associate invece ai quesiti "competenze di base nella didattica e nei metodi di valutazione" (solo 41% di corsisti migliorati "molto" o "moltissimo") e "comportamenti ed approcci positivi di gestione della classe" (46%).

### **Momenti formativi e trasferibilità delle competenze**

Resta da vedere come l'acquisizione delle competenze inclusive si posizioni all'interno dei diversi momenti formativi proposti dal corso. Il più incisivo in questa direzione sembra sia il confronto con i colleghi del corso (utile "spesso" o "sempre" per l'85%). Segue la progettazione e realizzazione di attività didattiche (supervisionate) durante il tirocinio diretto (76%). Molti meno corsisti riconoscono invece l'importanza del tirocinio indiretto (59%)<sup>9</sup>.

Quanto alla trasferibilità nella quotidianità scolastica delle competenze apprese, si può notare che almeno la metà dei corsisti le ha utilizzate tutte con una buona frequenza ("sempre" o "spesso" nell'ultimo mese). Nello specifico, la quasi totalità dei docenti è riuscita a: "assumere comportamenti che rispettano la privacy" (item 15; 98% "sempre" o "spesso"); "essere empatico" (item 18; 96%); "impegnarsi nella risoluzione dei problemi con gli alunni" (item 9; 94%); "esaminare criticamente le proprie convinzioni e i propri comportamenti e quanto questi incidono sulle azioni personali" (item 14; 93%).

<sup>9</sup> In posizione intermedia, con percentuali comprese tra il 62,2% e il 69,4%, troviamo le altre attività didattiche proposte nel questionario (trasmissione di conoscenze specifiche, esemplificazioni di casi concreti, condivisioni di materiali e strumenti durante gli insegnamenti/laboratori, nonché l'osservazione del lavoro del tutor durante il tirocinio diretto).

I valori più bassi si osservano nell'applicazione di differenti metodi didattici e approcci pedagogici (item 5; 64%), nell'utilizzo delle tecnologie (item 6; 62%) e nell'organizzazione di attività di tipo cooperativo (item 4; 56%).

Dall'incrocio tra le due componenti relative alle competenze in uscita e la frequenza di utilizzo delle stesse nella realtà scolastica si ricavano le 4 tipologie riportate nella Tabella 4. Nella dimensione associata al riconoscimento e al sostegno alla diversità, più di un terzo dei partecipanti (35%) si sente esperto e agisce in modo inclusivo. Diversamente, nella componente connessa all'adozione di differenti approcci didattici, i docenti "competenti e praticanti" sono solo il 24%; la maggior parte (34%), pur valutandosi particolarmente preparata, fatica poi a differenziare le attività didattiche a scuola. Una percentuale simile in entrambe le aree (29% e 31%) consiste invece di insegnanti con meno esperienza che poi, coerentemente, mettono poco in campo tali competenze. Si può osservare, invece, che i "poco competenti e praticanti" sono circa uno su dieci (13% e 11%).

Tab. 4 - Tipologie di corsisti costruite sulla base delle competenze percepite al termine del corso e frequenza di utilizzo delle stesse a scuola

	<i>Uso di approcci didattici differenziati</i>	<i>Sostegno alla diversità e all'inclusione</i>
Poco competenti e poco praticanti	29%	31%
Poco competenti e praticanti	13%	11%
Competenti e poco praticanti	34%	23%
Competenti e praticanti	24%	35%
<i>N</i>	150	158

## Discussione

Il punto di partenza di questo studio era valutare l'efficacia del corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università di Torino nel migliorare le competenze e le conoscenze in ambito inclusivo dei corsisti.

Le risposte degli intervistati forniscono una *overview* dei traguardi da essi raggiunti in particolare in due sottoaree, relative all'uso flessibile di una serie di approcci didattici e alla predisposizione di un ambiente educativo attento alla diversità di tutti.

Sulla base delle evidenze raccolte, appare chiaro che tutte le competenze indagate sono cresciute, in modo significativo, dopo il corso. È rilevante

sottolineare prioritariamente l'incremento delle competenze associate alla messa in campo di strategie didattiche differenziate, che si qualificano anche tra quelle su cui i punteggi pre-training erano più bassi (tendenziale conferma di una carenza di *expertise* nei docenti su questi aspetti, dovuta alla formazione precedente). Questi elementi paiono significativi, dal momento che spesso è la rigidità della didattica ordinaria – ancora troppo tradizionale, trasmissiva e standardizzata – a rappresentare un fattore push dell'alunno con disabilità dalla classe (Demo, 2014; Ianes, 2015). Per incontrare le esigenze di tutti, la soluzione non può/deve essere la diminuzione della complessità dell'offerta formativa, bensì proprio la differenziazione didattica (d'Alonzo, 2016).

Sul piano delle conoscenze, l'incremento generalizzato in tutti gli item proposti si è accompagnato, in particolare, al rafforzamento di una visione ampia dell'inclusione, come processo teso a favorire l'apprendimento e la partecipazione *di tutti* all'interno dei sistemi educativi (Armstrong, Armstrong e Spandagou, 2011). Questo segnala lo sforzo intrapreso dal corso di specializzazione nel far superare una diffusa associazione – riprodotta ampiamente anche nella ricerca scientifica (Dell'Anna, Pellegrini e Ianes, 2019) – tra l'inclusione scolastica e i Bisogni Educativi Speciali, che a sua volta incentiva il fenomeno di “delega” e il relativo isolamento professionale del docente di sostegno.

Sembra tuttavia permanere un'area di criticità, connessa alla valutazione formativa. Quest'ultima emerge, infatti, sia tra le competenze sia tra le conoscenze su cui si riscontra un minore impatto (nonostante anch'essa risulti migliorata a seguito del corso). Si tratta, dunque, di un aspetto su cui il corso di specializzazione potrebbe maggiormente puntare, considerato il ruolo formativo e di rispecchiamento svolto dal processo di valutazione, in particolare per la persona con disabilità, ma anche per i suoi familiari e l'insegnante stesso (Pavone, 2014).

Un ulteriore obiettivo dello studio era poi quello di esplorare la relazione fra alcune variabili di sfondo e le abilità raggiunte dagli insegnanti. Seppur non si evidenzino differenze significative, minori competenze si concentrano nei docenti della scuola secondaria, specie se di area scientifica o afferenti alle scienze motorie. Questi dati supportano quanto già rilevato da studi precedenti (Monsen e Frederickson, 2004; Ellins e Porter, 2005) e sollecitano una attenzione maggiore a questa fascia di partecipanti da parte dello staff accademico del corso. I risultati associati alle altre due variabili (esperienza di insegnamento con allievi con disabilità e ulteriori training conseguiti) sono invece contraddittori e solo in parte coerenti con la letteratura. Approfondendo, ad esempio, il primo fattore, una spiegazione possibile del *cleavage* che si osserva tra due corpi di insegnanti – quelli più esperti e con più alte competenze nella flessibilità didattica e quelli mai sperimentatisi sul sostegno, ma con maggiori capacità



nel valorizzare le differenze in classe – potrebbe essere che questi ultimi, avendo praticato meno sul campo il modello 1:1 (insegnante di sostegno – “caso”), siano più aperti ad incorporare nel loro repertorio professionale una prospettiva ampia dell’inclusione (non solo indirizzata agli allievi con difficoltà).

Rispetto ai momenti formativi che possono aver giocato un ruolo nel favorire l’apprendimento di competenze inclusive, la centralità delle attività didattiche svolte durante il tirocinio diretto è in linea con quanto rilevato negli studi precedenti (Campbell, Gilmore e Cuskelly, 2003; Carroll, Forlin e Jobling, 2003). Essa richiama, come sottolineano Norwich e Nash (2011), anche il ruolo cruciale svolto dal partenariato tra le università e le scuole ospitanti nel rendere ancora più qualificante il corso di specializzazione. Un ulteriore elemento da non sottovalutare è poi l’alto valore assegnato al confronto con i colleghi. Questo fattore, a onor del vero, è stato recentemente messo in luce anche nella ricerca internazionale: ad esempio, l’UNESCO (2017) suggerisce l’importanza di predisporre spazi di cooperazione e di scambio reciproco tra gli insegnanti, in cui questi ultimi siano incoraggiati a condividere idee, ad elaborare letture comuni del contesto e a sviluppare competenze “di squadra”. La creazione di opportunità in cui i docenti possano osservarsi e confrontarsi reciprocamente lavorando è messa in luce, tra le strategie che più aiutano gli insegnanti a rispondere positivamente alla diversità degli studenti, anche da Messiou *et al.* (2016). La scarsa incisività riconosciuta al tirocinio indiretto, già emersa nello studio di Calvani *et al.* (2017), è un risultato che richiede invece ulteriori approfondimenti.

In ultima analisi, nello studio si è cercato di valutare la trasferibilità delle competenze acquisite nelle pratiche scolastiche. A differenza di quanto documentato in precedenti esplorazioni (Sucuoğlu *et al.*, 2015; Kurniawati *et al.*, 2017) è interessante osservare che la maggior parte del campione dichiara invece di esser riuscito a metterle in campo. Desti tuttavia qualche preoccupazione il fatto che le competenze meno frequentemente implementate siano proprio quelle che intercettano l’uso di approcci didattici differenziati. L’analisi per tipologie, a questo proposito, conferma che questa componente è il segmento più “debole”, una volta che si arriva in aula. In tale dimensione, infatti, la quota più alta è rappresentata da docenti che si percepiscono preparati ma che non riescono poi, nella sostanza, ad adattare la didattica, riproponendo un annoso *gap* nel settore, tra teoria e pratica.

## Conclusioni

Il programma formativo attivato da UniTo sembra aver avvicinato i

partecipanti al *profilo* di un *docente inclusivo*: questo ne conferma l'efficacia, in coerenza con gli studi precedentemente condotti (Camedda e Santi, 2016; Calvani *et al.*, 2017).

I risultati dell'indagine devono tuttavia essere valutati alla luce di alcuni limiti. *In primis*, poiché non è stato possibile inserire un gruppo di controllo, non può esser escluso che essi riflettano alcune caratteristiche personali dei corsisti (più motivati, più aperti al cambiamento, etc.) e non solo la qualità della formazione.

Inoltre, altri fattori possono aver influenzato il senso di competenza percepita (come le attitudini e la *self-efficacy*, non direttamente controllate nello studio) e, soprattutto, le pratiche in classe. A questo proposito, non va dimenticata l'importanza delle variabili di contesto (sul piano organizzativo, delle risorse disponibili, della leadership del Dirigenti, etc.), nel quale spesso si annidano barriere e dal quale è quindi impossibile astrarre l'azione dei docenti (Ianes, 2005). Ricerche future, infine, dovrebbero indagare, anche con *follow up* più a lungo termine, il mantenimento dei benefici del corso su tutti i livelli esplorati.

Pur a fronte di questi limiti, l'indagine rende ben visibile il potenziale della formazione, nonché i nodi aperti, da cui ripartire per progettare interventi di qualificazione di alcuni suoi aspetti.

### Riferimenti bibliografici

- Alghazo E. M., Dodeen H., Algaryouti I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4): 515-522.
- Arcangeli L., Bartolucci M., Sannipoli M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2): 125-140.
- Argentin G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: il Mulino.
- Armstrong D., Armstrong A.C., Spandagou I. (2011). Inclusion: by Choice or by Chance?. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1): 29-39.
- Avramidis E., Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2): 129-147.
- Baker-Ericzén M. J., Garnand Mueggenborg M., Shea M. M. (2009). Impact of Trainings on Child Care Providers' Attitudes and Perceived Competence Toward Inclusion: What Factors Are Associated With Change?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4): 196-208.
- Bong M., Skaalvik E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1): 1-40.

- Borg G., Hunter J., Sigurjonsdottir B. e D'Alessio S. (2011). *Key principles for promoting quality in inclusive education*. Brussels, Belgium: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Brock M.E., Carter E.W. (2016). A meta-analysis of practitioner training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(3): 131-144.
- Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re*, 17(1): 18-48.
- Camedda D., Santi M. (2016). Essere insegnanti di tutti: Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2): 141-149.
- Campbell J., Gilmore L., Cuskelly M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28: 369-379.
- Canevaro A. (2014). Editoriale: Tre temi su cui lavorare. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3): 196-199.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., a cura di (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: Bolzano University Press.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Carroll A., Forlin C., Jobling A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30: 65-79.
- Commissione delle Comunità europee (2006). *Proposta di raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Copfer S., Specht J. (2014). Measuring effective teacher preparation for inclusion. In: Forlin C. e Loreman T., a cura di, *Measuring Inclusive Education* (pp. 93-113). Emerald Group Publishing Limited.
- Cottini L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n. 2: 10-20.
- d'Alonzo L. (2016). La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività. Trento: Erickson.
- de Anna L. (2014). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n. 2: 109-127.
- de Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15: 331-353.
- Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13/3: 202-217.

- Dell'Anna S., Pellegrini M., Ianes D. (in pubblicazione). Experiences and Learning Outcomes of Students Without Special Educational Needs in Inclusive Settings: A Systematic Review. *International Journal of Inclusive Education*, doi: 10.1080/13603116.2019.1592248
- EADSNE (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. Testo disponibile al sito: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf) (10/03/2019).
- Ellins J., Porter J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4): 188-195.
- Fiorucci A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1): 53-66.
- Forlin C., Cedillo I.G., Romero-Contreras S., Fletcher T., Rodriguez Hernández H.J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of inclusive education*, 14(7): 723-739.
- Ianes D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione: Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2014a). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2014b). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II (2): 35-53.
- Ianes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno-nuova edizione: Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- ISTAT (2018). L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. Testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files/2018/03/alunni-con-disabilit%C3%A0-as2016-2017.pdf> (10/03/2019).
- Kirch S.A., Bargerhuff M.E., Turner H., Wheatly M. (2005). Inclusive science education: Classroom teacher and science educator experiences in CLASS workshops. *School Science and Mathematics*, 105(4): 175-196.
- Kraska J., Boyle C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3): 228-246.
- Kurniawati F., de Boer A.A., Minnaert A.E.M.G., Mangunsong F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3): 287-297.
- Malinen O.P., Savolainen H., Engelbrecht P., Xu J., Nel M., Nel N. Tlale D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33: 34-44.
- Messiou K., Ainscow M., Echeita G., Goldrick S., Hope M., Paes I., Sandoval M., Simon C., Vitorino T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1): 45-61.

- Monsen J. J., Frederickson N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7(2): 129-142.
- Mura A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II (2): 175-190.
- Mura A., Zurru A.L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2): 150-160.
- Nes K., Demo H., Ianes D. (2017). Inclusion at risk? Push and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2): 111-129.
- Norwich B., Nash T. (2011). Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1): 2-11.
- ONU. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pellerey M. (2011). Competenza. *Education Science & Society*, 1: 173-179.
- Pilgrim M., Hornby G., Everatt J., Macfarlane A. (2017). Evaluation of an innovative programme for training teachers of children with learning and behavioural difficulties in New Zealand. *Educational Review*, 69(3): 337-348.
- Pit-ten Cate I.M., Markova M., Kruschler M., Krolak-Schwerdt S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1): 49-63.
- Santi M. (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium Educationis*, 2: 103-113.
- Santi M., Ruzzante G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno IV, n. 2: 57-74.
- St. Louis K.O., Węsierska K., Polewczyk I. (2018). Improving Polish stuttering attitudes: an experimental study of teachers and university students. *American journal of speech-language pathology*, 27(3S): 1195-1210.
- Sucuoğlu N.B., Bakkaloğlu H., Akalin S., Demir Ş., İşcen-Karasu F. (2015). The effects of the Preschool Inclusion Program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4): 324-341.
- Treille, Caritas, Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive*. Trento: Erickson.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education adopted by the world conference on special needs education: access and quality*. Salamanca.

- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Winzer M., Altieri E., Larsson V. (2000). Portfolios as a tool for attitude change. *Rural Special Education Quarterly*, 19: 72-82.
- Yada A., Tolvanen A., Savolainen H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: a comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75: 343-355.

## **A Model Program for the Success of College Students with Attention and Learning Disorders**

Cynthia Demetriou\*, Gabrielle Miller\*\*, Laurel G Mason\*\*\*, Christine Salvesen\*\*\*\*

### **Abstract**

Internationally, institutions of higher education have been called upon to engage college students with learning disabilities in campus life, to provide effective learning supports, and to hold high expectations (Tinto, 2012). Model programs providing comprehensive support to college students with learning disabilities are few and far between. As the number of college students needing learning support increases across many countries, there is a critical demand to identify programs and approaches that produce optimal outcomes for students. This article provides an overview of the legal structures on which supports for individuals with disabilities are based in the United States in comparison to Italy. For nearly forty years, a U.S. program called Strategic Alternative Learning Techniques (SALT) Center has extended federally mandated supports in to higher education. As Italy grows its tertiary programs and supports for students with learning disabilities, the SALT Center may serve as a helpful model program.

**Keywords:** learning disabilities, higher education, student success

### **Introduction**

Recent study of pediatric trends in the United States have identified both increases in the number of children with attention disorders and decreases in the number of children diagnosed with learning disabilities (LD). According to data used by the United States Centers for Disease Control and Prevention (2018), the percentage of children aged 4-17 with Attention Deficit

\* PhD, oversees multifaceted programs, supports, and policies for undergraduate retention and student success at the University of Arizona.

\*\* Director of the SALT Center at the University of Arizona and leads one of the nation's most prestigious programs for undergraduates who learn differently.

\*\*\* Senior Associate Director for the Strategic Alternative Learning Techniques (SALT) Center at The University of Arizona.

\*\*\*\* The Author has worked at the University of Arizona for over 28 years in several capacities within Student Affairs. She is currently Executive Director for Student Success and Retention Innovation (SSRI) and Director of the SSRI Strategy Team.

Hyperactivity Disorder (ADHD) steadily increased from 7.8% in 2003, to 9.5% in 2007, to 11% in 2012; with some studies indicating that selected neurodevelopmental disorders, such as ADHD, impact as many as 1 in 6 children. (Boyle et al., 2011) and, since 2001, there has been a decrease of nearly 27% in students with an LD diagnosis (Pullen, 2017). Notwithstanding the changes in diagnostic criteria, which are believed to be associated with this reduction (e.g., Bollman, Silberglitt, & Gibbons, 2007; O'Connor, Bocian, Beach, & Sanchez, 2013), the total number of children with disabilities of any kind has remained stable at 13% of the total public school population (United States National Center for Education Statistics, 2018). Thus, the need for significant investments in health and learning services at all stages of education from kindergarten through college has long existed and continues. Moreover, federal requirements to ensure equal access for all students, regardless of disability status, extend to institutions of higher education (IHEs) and can present significant challenges (Americans with Disabilities Act, 1990; Davis, 2005; Rehabilitation Act of 1973, Section 504).

With only 34 percent of United States (U.S.) students with learning disabilities earning a bachelor's degree within eight years of high school completion (Sanford et al., 2011), higher education leaders have been called upon to engage college students with learning disabilities in campus life, to provide effective learning supports, and to hold high expectations (Tinto, 2012). It has been identified that, in particular, students with learning and attention challenges are frequently challenged by recruitment and admission processes (Palombi, 2000), out-of-class activities (Kuh et al., 1991), academic and career advising, and financial need (Belch, 2000). Despite these well documented needs, model programs which provide comprehensive support are few and far between. As the number of college students needing learning supports and services increases, there is a critical demand to identify programs and approaches that produce optimal outcomes for students.

This article provides a brief overview of the legal structures on which supports for individuals with disabilities are based in the U.S. in comparison to Italy. We also focus on the impact of these structures on U.S. undergraduates and offer an overview of University of Arizona (UA)'s Strategic Alternative Learning Techniques (SALT) Center. This model program has demonstrated that it can significantly increase the likelihood that undergraduates with attention and learning challenges will succeed.

### **Legal Structures**

Both the United States and Italy have strong legislation which recognizes



and protects the civil rights of individuals with disabilities. Since the 1970s both nations have mandated a wide range of practices intended to offer instructional support, protect against discrimination, and facilitate full inclusion of individuals with disabilities across a wide range of settings (e.g., Forgacs & Tardi, 2014; Sandri, 2014; Thomas, 2000).

The operationalization of these legislative efforts, particularly as an individual transitions from school-age to adulthood can vary significantly between and within both countries. For example, the social protection system in Italy which entitles individuals with disabilities lifetime financial support based on the impact of the disability on the individual's potential earning capacity (Ales, 2005) stands in contrast with U.S. laws which shift from an entitlement to an eligibility paradigm, often resulting in fewer supports than previously provided (Duncan & Ali, 2011).

In terms of education, U.S. federal law entitles children with disabilities to a free appropriate public education, with significant due process rights for parents/legal guardians to ensure robust individual supports necessary for academic success (Individuals With Disabilities Education Act, 2004). However, when a student transitions out of school-age services, which may happen from age 18-21 depending on the individual, there are significant changes. Federal law mandates protection of the civil rights of individuals with disabilities for those determined to be *eligible* for such protection. Moreover, entitlement under the school-age mandate does not guarantee eligibility under the adult mandates (Americans with Disabilities Act, 1990; Rehabilitation Act of 1973, Section 504; Duncan & Ali, 2011).

Another significant legal change for *all* students and families is associated with federal education privacy laws. While an individual is of school-age, access to and communication about the individual's education is controlled by the student's parents/legal guardians. Upon the transition to adulthood, educational rights transfer from the parents/legal guardians to the individual. (Family Education Rights and Privacy Act, 1974). In practical terms, this means that individuals enrolled in postsecondary educational programs (i.e., colleges/universities) must give written permission before any information can be shared.

These changes are significant and often present challenges for families who are surprised to learn that tremendous involvement and legal control of their child's educational services to which they were previously entitled no longer exists. (Duncan & Ali, 2011; Thomas, 2000).

In sum, U.S. federal law requires colleges and universities to provide students with disabilities who meet eligibility requirements the accommodations needed ensure equal access. They must meet the standard of equal access, they do have to meet the (school-age) standard of 'appropriate'

for academic success (Duncan & Ali, 2011). Yet, students often continue to need additional academic and personal supports for post-secondary academic success. Securing these supports is now the responsibility of the student and availability of such supports can vary widely from institution to institution.

The successful navigation of the transition from school age to adult expectations can be the catalyst for the development of autonomy and independence in undergraduates (Schiffrin et al., 2014). Understanding and navigating these changes can feel daunting and add to an otherwise challenging time in students' lives. It is critical, therefore, that students and families both understand the changes to their rights and responsibilities as well as the changes to the rights and responsibilities of the institution of higher education.

The UA's SALT Center is a supplemental program that extends federally mandated supports provided by the UA. Students enrolled in the SALT Center, most of whom are also eligible to receive federally mandated supports, receive a wide range of individualized supports that significantly increase the odds of their academic and lifelong success. We offer an overview of this model.

### **Program History**

For nearly 40 years, the University of Arizona has recognized and supported students who learn differently. The SALT Center was founded in 1980 when Dr. Eleanor Harner, then an employee of the Student Counseling Center, noticed an increase in the number of students with diagnosed learning disabilities seeking support. With her background as a diagnostician in the field of learning disabilities, she began working individually with three students, teaching them learning strategies and executive functioning skills and matching them with peer tutors. Awareness of the program grew and Dr. Harner added staff to serve an ever-increasing number of students with learning disabilities, ADHD, and other learning challenges who needed academic support services. In 1991, Dr. Harner initiated a capital campaign to fund the construction of a building to house the program. Her successor, Dr. Diane Quinn continued these efforts, and SALT Center building (now known as the Patricia A. Bartlett building) opened in 2001.

The program has expanded significantly since its inception, growing from 3 to almost 700 participants. Additional services have been added over the years to address the increased use of technology in education and emotional disorders that commonly co-occur with learning and attention challenges. However, the original core components of learning and executive functioning strategies and subject area tutoring remain pillars of the program.

## **Program Components**

The SALT Center offers multiple services including weekly meetings with a Strategic Learning Specialist (SLS), tutoring, support with educational technology, psychological services, and academic skills workshops. High expectations and clear guidelines are provided for all students utilizing services.

### *Strategic Learning Specialist*

Each student is assigned a SLS who can help students access SALT Center and campus resources. Students have an Individualized Learning Plan (ILP) that is developed in partnership with the SLS. ILPs are developed to best suit students' unique strengths and learning challenges. Plans may include educational goals, personal aspirations, learning strategies, tutoring, skills workshops, and assistive technology.

The SLS's goal is to provide strategies for students to improve their academic performance and to monitor academic success. Strategies focus on goal setting, time management, organization, and learning strategies. Furthermore, they provide guidance with transition to the collegiate environment, in addition to improving skills in communication, self-advocacy, and learning.

Students and SLS develop strong, collaborative relationships through positive, confidential communication. SLS create a supportive environment and encourage students to share their accomplishments, pursue their dreams, and to seek assistance in overcoming barriers to success.

### *Tutoring*

Tutoring is offered for a variety of courses. In tutoring sessions, tutors model learning strategies specific to the subject matter in a one-on-one setting in which the tutor can provide individualized support. Students may drop-in or schedule an appointment, using an online appointment scheduler, for support with writing across the curriculum as well as math and science tutoring. Additionally, students can attend a group review session for specific courses. Tutors support students as they develop strategies specific to their needs and strengths. They introduce students to a wide variety of methods, demonstrating how to use visual, auditory, and kinesthetic modalities to begin, develop, and refine their work. The goal is to create an optimal learning environment that facilitates independent and lifelong learning.

The SALT Center has earned the International Tutor Training Program Certification (ITTPC) through the College Reading and Learning Association (CRLA). Tutors are required to complete the Level I training program and are encouraged to complete Levels II and III. Through the ITTPC certification process, tutors are recognized for attaining an internationally accepted standard of skills and education for tutors. SALT Center tutors range from undergraduates to retirees. Each tutor represents a diverse and international community of individuals dedicated to student success. The majority of the SALT Center's tutors are current UA students with a minimum cumulative G.P.A. of 3.0 or have earned a bachelor's degree or higher credential.

#### *Educational Technology*

A group of peer tech coaches and an Educational Technology Coordinator comprise the educational technology team. These individuals guide students in the use of software tools that provide accessibility to course material and support individual learning styles. The team also assists students with using innovative technology embedded throughout the Center as well as campus-wide student learning systems, email, and electronic tools requisite for participation in particular courses. Students may schedule an appointment or drop in to see a student Tech Coach or the Coordinator.

Specialized technology includes dictation software for writing assignments, auditory supports so that students can listen and read along with course readings, and apps providing support for brainstorming and organizing thoughts. Recent emphasis has been placed on audio note taking applications that record audio in sync with typed or handwritten notes.

#### *Psychological Services*

The SALT Center's Psychological Services can help students address issues related to anxiety, depression, coping with stress, and managing life in college. Through convenient and specialized one-on-one counseling sessions offered in the Center, Psychological Services can also assist students with grief and loss, substance abuse, and sleep disorders. Students whose emotional needs surpass the expertise and availability of their Strategic Learning Specialist can be referred for a clinical assessment, treatment plan, additional supportive strategies, and, if deemed necessary, referral for outside resources.

### *Workshops*

SALT Center workshops, facilitated by staff, offer students the opportunity to learn new skills and academic strategies, provide a better understanding of learning challenges, and explore ways to adapt learning strategies according to students' individual learning styles. Students can talk with their SLS to learn more about enrolling in workshops that may be suitable for their particular needs. Workshops at the SALT Center address multiple student needs. In the “Developing Effective Study Skills” workshop students discuss learning styles, concepts of executive functioning, time management, and organization to give students hands-on, ready-to-use strategies for studying and completing assignments. The “Exam Prep” and “Test Taking” workshops provide strategies to improve memory as well as effectively study for exams and course-based assessments. Additional workshop topics include note taking, writing skills, reading strategies, and avoiding procrastination. Additionally, the Center includes a workshop on text book navigation in which students learn how to navigate and organize the information presented in their course textbooks.

### *High, Clear Expectations*

As mentioned in the introduction, it is critical to have high expectations for college students with learning disabilities (Tinto, 2012). The SALT Center communicates clear, high expectations to students and families from recruitment throughout program participation. Students are expected to actively engage in the learning process and are expected to demonstrate behaviors indicating their commitment to and sense of responsibility for their education.

For tutoring, students are expected to manage their tutoring schedule through the online scheduling tool, attend every scheduled appointment and to be on-time, prepare specific questions in advance of the tutoring session, bring requisite materials to the session (writing, books, notes, etc.), and come to the session with a ready-to-learn mindset. The role of the tutor is clearly defined to students who participate in the Center's activities. Furthermore, it is articulated what tutors do and do not do (see Table 1).

Expectations for the collaborative relationship between the student and their assigned SLS are clearly established. Students must maintain regular (weekly) contact with their SLS. They are expected to make school a priority through attendance, engagement, and investment of study time. Students are expected to utilize available support services and recommended strategies for success, seek assistance when needed and collaborate in academic planning, communicate effectively and honestly, demonstrate academic integrity, and

follow the UA Student Code of Conduct. Students are engaged in conversations about following through on commitments as well as exercising responsibility and being accountable. Students are also expected to participate in Center programs and leadership opportunities. The roles of expectations regarding the SLS partnership are described in detail (see Table 2).

*Tab. 1 - Setting Expectations: Tutors*

<b>What tutors do:</b>	<b>What tutors do not do:</b>
Help you learn the material on your own	Tutors cannot give you the answers to the assignment
Teach learning strategies to help you become an independent learner	Tutors cannot reteach the material when you miss class
Help you develop your own language in a writing assignment	Tutors cannot tell you what to write in your paper
Help you with practice problems	Tutors cannot assist with take-home or online tests or quizzes

*Tab. 2 - Setting Expectations: Strategic Learning Specialists (SLS)*

<b>What SLSs do:</b>	<b>What SLSs do not do:</b>
Serve as your primary point of contact at the SALT Center Protect confidentiality with respect to FERPA (Family Educational Rights and Privacy Act of 1974)	Release specific information to parents without a signed Consent Form from the student Report regular updates to faculty, family, or other outside entities regarding the student's performance or use of services
Facilitate weekly meetings and provide additional assistance through emails and phone calls	Disclose students' diagnoses to UA faculty or staff outside of the SALT Center
Provide strategies for organization, time management, reading, note-taking, focusing, studying, etc.	Suggest courses that are "easy" or taught by "nice" professors
Offer assistance in self-monitoring academic progress, grades, educational planning, & goal setting	Speak with faculty to negotiate grades, attendance, extra credit, or academic integrity issues
Provide direction with understanding key issues regarding how learning/attention challenges impact learning, processing, and educational & career goals	Arrange students' accommodations

Offer guidance in the process of making informed decisions and problem resolution in tandem with reinforcement of appropriate communication and self-advocacy skills

Offer personal assistant services

Make referrals to the SALT Center Psychological Services or CAPS (Counseling and Psych Services) at Campus Health & other campus resources, such as Academic Advising, as needed

Provide specific academic advising services

---

### **A Metacognitive Approach**

As students enter higher education, they take on more responsibility for their own learning and are required to complete academic work independently. To assist students in meeting these expectations, all SALT Center services focus on strengthening students' metacognition – their knowledge of their own cognitive activities and the regulation of those activities in the learning process (Brown, 1978; Flavell, 1979). Strategic Learning Specialists and peer tutors help students develop metacognitive knowledge and skills (Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006). Metacognitive knowledge is defined as declarative knowledge about the interactions between person, task, and strategy characteristics, which includes assessing the demands of a learning task and identifying a problem-solving approach. Metacognitive skills represent procedural knowledge for regulating one's problem-solving and learning activities, such as monitoring comprehension and evaluating progress on task (Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006).

Students can be taught metacognitive knowledge to address an availability deficiency and coached to use metacognitive skills related to a production deficiency (Veenman, Kerseboom, & Imthorn, 2000; Ifenthaler, 2012). SALT Center Learning Specialists and peer tutors employ a large set of graphic organizers, planning tools, and academic frameworks to assist students with the organization, comprehension, and expression of their subject area content knowledge. The goal is not to force all students to use one set of strategies, but to assist students in identifying and tailoring strategies to their own individual needs.

Metacognition is the most important student-level variable related to academic performance and one of the top indicators of performance among all environmental, social, and individual variables (Wang, Haertel, & Walberg, 1990; van der Stel & Veenman, 2010). The SALT Center's focus on

strengthening metacognition empowers students to take ownership of their learning process and to engage their strengths to tackle the challenges they encounter. This approach extends well beyond academics providing skills and knowledge that positively impact all aspects of students' lives.

### **How the Program Addresses Identified Challenges**

Research has demonstrated that students with learning and attention challenges are frequently challenged by particular aspects of the college-going process including recruitment and admission (Palombi, 2000), out-of-class activities (Kuh et al., 1991), academic and career advising, and financial need (Belch, 2000). Appreciating these needs, SALT Center offers holistic support for through the undergraduate academic career from recruitment to degree completion. Furthermore, they build strong relationship with alumni beyond undergraduate degree completion attending to the entire student lifecycle.

#### *Recruitment and Admission*

To meet the need for support and guidance during the recruitments and admissions process, the SALT Center engages prospective students and families through a variety of communications and information sessions. SALT Center representatives attend recruitment and orientation events to speak directly to students and families discussing the services the Center offers and how it could meet the needs of individual students. The Center has a detailed and informative website including videos with currently enrolled students who share their experiences. The Center also hosts events in their building to welcome students and invite them to get a sense of what their learning environment would look like as a college student working with SALT. At these events, admissions representatives answer questions about cost, commitment, expectations, and wellness. These intentional activities are an important part of SALT Center's work to help ensure students and families navigate the recruitment and admissions process as well as begin their college career with a clear understanding of expectations. serves to have

#### *Out-of-class Activities*

Students with learning disabilities may struggle to connect with other students and engage in out-of-class activities, both academic and social, that



are intrinsic to student success. Out-of-class academic activities include studying, assignment completion, communicating with instructors, research, and preparing for quizzes and exams. Staff within the SALT Center help students develop and implement strategies for learning beyond the classroom as well as developing skills and habits to stay organized, focused, and on task when completing work outside of class time. Additionally, SALT Center provides opportunities for social engagement and development outside of class by offering workshops and group activities. From developing life skills and coping mechanisms to participating in campus recreation to build friendships, SALT Center works to help student thrive outside of the classroom. The Center values holistic student development and as such the program intentionally supports social as well as academic development outside of the classroom.

#### *Career and Academic Advising*

For all college students, career and academic advising can be a confusing and daunting activity. This is especially true at a large, research university with decentralized services. It is often unclear where to go for advising, what academic policies students should be familiar with, and how to explore academic interests, majors, minors, and career pathways. To support students with learning disabilities so they may successfully navigate the university and spend time with knowledgeable advisors, staff in the SALT Center help students explore their interests and talents through conversations and reflective activities. Based on individual student needs, they make referrals to helpful resources on campus. The Center also connects current students to students who have graduated and started their careers or next steps in education. These opportunities to engage with students who have traversed advising and early career provides current students with role models who can share their stories of challenge as well as helpful strategies. These conversations and connections normalize challenges students experience and provide guidance for how best to seek and receive advising.

#### *Financial Need*

Students with learning disabilities are often challenged by financial constraints preventing them from receiving optimal learning supports in college. For this reason, the SALT Center offers need-based scholarships covering or reducing for the fees associated with participating in the program. Most scholarships are funded by donations from generous supporters and

alumni to ensure that deserving students have access to the SALT Center regardless of their family's financial status. Incoming freshmen, transfer students, and currently enrolled students are welcome to apply for need-based scholarships.

### Program Outcomes

SALT Center program outcomes are measured in several ways. From an institutional perspective, we track the rates at which our students persist in and graduate from the university (see Table 3). Half of all SALT Center participants, most of whom enter the university directly after high school, attain their degrees within 6 years (SALT Center Fact Book, 2018). While this is lower than the university's overall rate of about 60% (University of Arizona Fact Book, 2018), it is significantly higher than the national average for students with learning disabilities – 34% within eight years of high school graduation (Sanford et al., 2011).

The SALT Center also measures student progress toward program learning outcomes to ensure program fidelity and assess the effectiveness of the program's services. The learning outcomes are defined as follows:

- **Self-awareness:** Students will engage in self-reflection by identifying and defining their specific learning challenges or formal diagnosis (if applicable) and articulating how their strengths and challenges intersect with their current academic and personal circumstances.
- **Executive Functioning:** Students will create plans and then initiate and sustain their effort to complete short-term and long-term tasks.
- **Academic Strategies:** Students will identify diverse, university-level tools and strategies and employ appropriate tools and strategies during learning specialist meetings, tutoring sessions, and personal study sessions.

During the latest analysis conducted in 2016-2017, a random sample of 60 students were observed during their meetings with Strategic Learning Specialists to gauge students' engagement and proficiency in each of the three learning outcomes. Data were collected at weeks 5, 10, and 16 of each semester. Engagement ratings were based on how often the student engaged in discussion or behavior related to the objective. Proficiency ratings were based on the student's level of mastery of the given objective. Ratings were applied using a Likert scale from 0 to 4 with 0 representing very little engagement or proficiency and 4 representing full engagement and task mastery.

Table. 3 - Persistence and Graduation Rates of SALT Center Students

Academic Year	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013
1-Year Persistence Rate	<b>83%</b> <i>n</i> = 116	<b>77%</b> <i>n</i> = 152	<b>78%</b> <i>n</i> = 142	<b>82%</b> <i>n</i> = 138	<b>77%</b> <i>n</i> = 190
4-Year Graduation Rate	<b>46%</b> (Fall 2013 Cohort) <i>n</i> = 138	<b>42%</b> (Fall 2012 Cohort) <i>n</i> = 190	<b>36%</b> (Fall 2011 Cohort) <i>n</i> = 194	<b>28%</b> (Fall 2010 Cohort) <i>n</i> = 199	<b>30%</b> (Fall 2009 Cohort) <i>n</i> = 227
6-Year Graduation Rate	<b>50%</b> (Fall 2011 Cohort) <i>n</i> = 194	<b>51%</b> (Fall 2010 Cohort) <i>n</i> = 199	<b>49%</b> (Fall 2009 Cohort) <i>n</i> = 227	<b>50%</b> (Fall 2008 Cohort) <i>n</i> = 172	<b>59%</b> (Fall 2007 Cohort) <i>n</i> = 166

*n* = total number of new freshmen considered by the university to be first-time, full-time freshmen

As reported in a University of Arizona Student Affairs and Enrollment Management / Academic Initiatives and Student Success Data Byte (2017), the results show that engagement ratings were consistently higher than proficiency ratings. Students' identification and use of academic strategies were rated the highest in the final week of the fall semester, while their self-awareness and executive functioning were rated the highest in the final week of the spring semester. Engagement and proficiency ratings most closely matched each other during the final week of the spring semester. These findings demonstrate that gains in proficiency result from repeated exposure, practice, and experience over time.

### Looking Ahead

The UA's commitment to the success of all students is clear and unequivocal. As stated in its new strategic plan, «UA will support a diverse and high potential student body, providing students with an integrated support ecosystem, the skills and mindsets to lead in the 4th Industrial Revolution Economy, and a degree that launches them to achieve their hopes and dreams» (UA Strategic Plan, 2018, p. 5).

As a pillar of UA's Student Success and Retention Innovation initiative, the SALT Center's future is anchored in its long history of recognizing the unmet needs of students with attention and learning challenges as well as helping students develop the capacity to guide their own success long after college.

In collaboration with other UA units, the SALT Center works to balance the need to respond to ever-changing student needs while not wavering from its mission to focus on the mild to moderate attention and learning challenges of its participants. For example, consistent with national undergraduate trends

(e.g., APA, 2019), SALT Center students exhibit growing needs for counseling and psychological services. Such services are often inextricably tied to the academic and overall success of college students with learning and attention challenges (Davis III, Nida, Zlomke & Nebel-Schwalm, 2008). Increasing psychological services is likely to be a future growth area for the SALT Center.

Another example the SALT Center's collaborative approach is its inclusion in the innovative Student Success District. This significant commitment to student success and retention is designed to ensure all students can access, in one location, the wide range of university supports available. Construction of UA's Student Success District will begin in 2019 and SALT Center resources will be available to students through this innovative and energetic effort.

Perhaps one of the most important endeavors to continue to strengthen the SALT Center's capacity to support students is the ongoing effort to engage internal and external partners in this work. Whether focused on research, program development, or building program resources, internal and external partners – including thousands of alumni around the world who have benefitted from the program – are actively engaged in continuous program growth and improvement. It is because of these partnerships that the UA's SALT Center has become and will continue to be a model for undergraduates with attention and learning challenges.

## **Conclusion**

The United States and Italy have strong legislation to recognize and protect the civil rights of individuals with disabilities. The SALT Center at UA in Tucson, Arizona, United States, serves as a model of an effective educational environment for students with learning disabilities. As Italy grows its tertiary programs and supports for students with learning disabilities, the SALT Center may serve as a helpful model program. The program provides fosters the characteristics of effective educational environments: a sense of security and inclusion, mechanisms for involvement, and a sense of community/belonging (Strange & Banning, 2000). For nearly forty years, SALT Center has been a home away from home for many students at the University. Its warm and welcoming environment, paired with holistic support for learning and growth, have made the SALT Center a recognized model for inclusion and student success in college. Students enrolled in the SALT Center, most of whom are also eligible to receive federally mandated supports, receive a wide range of individualized supports that significantly increase the odds of their academic and lifelong success.

## Acknowledgments

This article includes program details from the SALT Center website: <https://www.salt.arizona.edu/> Visit the website for additional information and supplemental materials including video testimonials, descriptions of student experience, and current information on fees and scholarships.

The SALT Center is located at the University of Arizona. Address: Patricia A. Bartlett Building, 1010 North Highland Avenue Tucson, Arizona 85721-0136, United States. Phone: 520.621.1242

## References

- Ales E. (2005). Disability in Italy: The legal concept. *Comparative Labor Law & Policy Journal*, 24: 609-630.
- American Psychological Association (n.d.). Campus Mental Health. Retrieved from <https://www.apa.org/advocacy/higher-education/mental-health/index.aspx>.
- Americans With Disabilities Act (ADA), 42 U.S.C. P.L. No. 101-336, (1990).
- Belch H.A. (Ed.) (2000). *Serving students with disabilities: New directions for student services*. New York, NY: Jossey-Bass.
- Bollman K.A., Silbergliitt B., & Gibbons K.A. (2007). The St. Croix River education district model: Incorporating systems-level organization and a multi-tiered problem solving process for intervention delivery. In S.R. Jimerson, M.K. Burns, & A.M. VanDerHeyden (Eds.). *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 319-330). New York, NY: Springer.
- Boyle C.A., Boulet S., Schieve L.A., Cohen R.A., Blumberg S.J., Yeargin-Allsopp M., & Kogan M.D. (2011). Trends in the prevalence of developmental disabilities in U.S. children, 1997-2008. *Pediatrics*, 127(6):1034-42.
- Brown A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1). (pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Canevaro A., Anna L. (2010). The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. *Alter*, 4(3): 203-216.
- Davis L. (2015). Where's the outrage when colleges discriminate against students with disabilities?. *The Chronicle of Higher Education*, 61. Retrieved from <http://chronicle.com/article/Where-s-the-Outrage-When/231799>.
- Davis III T.E., Nida R.E., Zlomke K.R., & Nebel-Schwalm M.S. (2009). Health-related quality of life in college undergraduates with learning disabilities: The mediational roles of anxiety and sadness. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31: 228-234.
- Duncan A., Ali R. (2011). Students with disabilities preparing for post-secondary education: Know your rights and responsibilities. *US Department of Education, Office of Civil Rights*. ([www.ed.gov/answers](http://www.ed.gov/answers)).

- Family Educational Rights and Privacy Act. (IDEA). (FERPA) (20 U.S.C. 34, CFR Part 99) (1974).
- Flavell J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34: 906-911.
- Forgas D. & Tardi R. (2014). Introduction: Disability rights and wrongs in Italy. *Modern Italy*, 19(2): 113-119.
- Individuals With Disabilities Education Act. 20 U.S.C. (2004).
- Ifenthaler D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Educational Technology & Society*, 15(1): 38-52.
- Kuh G.D., Schuh J.H., Whitt E.J., Andreas R., Lyons J.W., Strange C.C., ... MacKay K.A. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and personal development outside the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Connor R.E., Bocian K.M., Beach K.D., & Sanchez V. (2013). Special education in a 4 year response to intervention (RtI) environment: Characteristics of students with learning disabilities and grade of identification. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28: 98-112.
- Palombi B.J. (2000). Recruitment and admission of students with disabilities. In A. Belch (Ed.). *Serving students with disabilities: New direction for student services* (pp. 31-39). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Pullen P.C. (2017). Prevalence of LD from parental and professional perspectives: A comparison of the data from the national survey of children's health and the office of special education programs' reports to congress. *Journal of Learning Disabilities*, 50(6): 701-711.
- Rehabilitation Act of 1973, Section 504, 29 U.S.C. (1973).
- SALT Center Fact Book. (2018) Retrieved from <https://www.salt.arizona.edu/about/fact-book>.
- Sandri P. (2014). Integration and inclusion in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 8: 92-104.
- Sanford C., Newman L., Wagner M., Cameto R., Knokey A. M., & Shaver D. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 6 years after high school: Key findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International
- Schiffirin H.H., Liss M., Miles-McLean H., Geary K.A., Erchull M.J., & Tashner T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23: 548-557.
- Strange C.C., & Banning J.H. (2001). *Educating by design: Creating campus environments that work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thomas S.B. (2000). College students and disability law. *The Journal of Special Education*, 33(4): 248-257.
- Tinto V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- United States Centers for Disease Control and Prevention (2018). *Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/data.html>.
- United States National Center for Education Statistics (2018). *Children and youth with disabilities*. Retrieved from [https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_cgg.asp](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp).
- University of Arizona Student Affairs & Enrollment Management / Academic Initiatives & Student Success Data Byte (2017). Retrieved from <https://mailchi.mp/5ff74c0eb7ba/data-byte-ua-online-advancing-undergraduate-enrollment-growth-with-distinguished-national-recognition-789625>.
- University of Arizona Fact Book (2018). Retrieved from [http://factbook.arizona.edu/2017-18/students/ret\\_grad](http://factbook.arizona.edu/2017-18/students/ret_grad).
- University of Arizona Strategic Plan (2018). Retrieved from <https://strategicplan.arizona.edu>.
- van der Stel M., & Veenman M.V. (2010). Development of metacognitive skillfulness: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 20(3): 220-224.
- Veenman M.V., Kerseboom L., & Imthorn C. (2000). Test anxiety and metacognitive skillfulness: Availability versus production deficiencies. *Anxiety, Stress and Coping*, 13(4): 391-412.
- Veenman M.V., Van Hout-Wolters B.H., & Afflerbach P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1): 3-14.
- Wang M.C., Haertel G.D., & Walberg H.J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, 84(1): 30-43.

## From segregation to protagonism. The great lesson of young blind people in Italy

Roberta Caldin\*

### Abstract

Special Pedagogy is a continuous composition of relations, actions and projects. Special Pedagogy should not have the presumption to consider worthy only those questions to which we already know the answer. It should learn to live with questions that do not have ready prepared answers. Its task is to seek answers without being sure of finding them. Special Pedagogy owes much of its knowledge and wealth of experience to the cultural presence of persons with disabilities: in this paper, thanks to the efforts of people with disabilities and their fight for civil rights in Italy, we present the historical and socio-cultural path from segregation (institutionalization) to the inclusion in the society of blind people, with a particular attention paid to the adolescence.

**Keywords:** inclusion, disability, rights, project of life, Special Education

### The possible impossible

#### Special Pedagogy

*«[...] is a continuous composition of relations, actions, projects and viewpoints. And above all, many questions. Which cannot always be answered by what is already known. Special Pedagogy should not have the presumption – which is disastrous for its very existence –, to consider worthy only those questions to which we already know the answer. It should learn to live with questions that do not have ready prepared answers. Its task is to seek answers without being sure of finding them. Its task is to live with open answers, real and authentic answers» (Canevaro, 2013, p. 183).*

The conceptual framework of Canevaro's statement seems to respond to a question which today is more appropriate than ever, forcing us to look into the mirror of cultural changes seeking an – also political – passage from the welfarist dimension to that of autonomies and self-determination, the international dimension and the relations with other disciplines.

\* Full Professor of Special Education, Department of Education Studies, Bologna University.  
E-mail: [roberta.caldin@unibo.it](mailto:roberta.caldin@unibo.it).



Special Pedagogy owes much of its *knowledge* and wealth of experience to the cultural presence of persons with disabilities, as this discipline is always considered *in research*, above all in some particularly complex areas, in which there is still a huge amount of work to be done (multiple disabilities, migration, traumas, employability). It must in fact be said that we have become more competent at looking at some areas of deficit; in others, on the other hand, we must develop further, continuing to investigate, persevering to learn more, progressing our knowledge, avoiding the risk that complicity and ignorance become *a maze in which we lose both responsibilities and dignity*. To do this, we need *competent* contexts offering stimulating *competence*, able to overcome both welfarism and victimism, risks which Canevaro (2013) indicates with extraordinary lucidity, suggesting that welfarism can be overcome by an evolved, participatory project and victimism can be fought by “avoiding support that removes the responsibility of persons with disabilities and strives rather to ensure they can actively organise themselves”, these indications have been *experienced* and implemented by young blind people in Italy who, since the 1960s, have fought many battles. These young people with a disability – a visual deficit – seek innovative stimulation for themselves, their own condition, but also towards the institutions which host them, deemed no longer able to satisfy the needs of a complex society and a personal life project based on self-determination and responsibility.

Sight remains the first means/mediator for interacting with reality; the difficulty of “not seeing” – in a society which is predominantly (and increasingly more so) visual – creates various types of problems, in different contexts: reflection is needed on the fact that a society – almost entirely organised by visual aspects – must instead guarantee situations and opportunities, also protecting those who live their everyday lives in non-visual dimensions.

Blindness is an extremely (and paradoxically) visible and limiting deficit, characterised by signs and stigmas (dog, glasses, white stick, etc.) which Goffman (1970) well analysed, and this has made the discussion special and exclusive; the situation is different in relation to low vision, which has a dimension of temporariness, given that, for example, it may be more pronounced at certain times of the day, or may relate to peripheral vision, or central vision, and so on. In this light, the issue of *capabilities* is very current, and directly linked to that of the true freedom of choice of the individual, in his or her actions; *capabilities* describe the degrees of freedom of action of a person in transforming their own preferences into realisation, and are therefore the expression of the freedom to implement one’s own *functioning*. In other words, everyone should be put in the condition to be able to activate their own, different, personal *possibilities* (Ghedini, 2010; Sen, 1999); in this sense, in

terms of inclusion, educational freedom becomes the freedom of development, growth, participation, emancipation; but also the freedom from physical, mental, social, economic, political constraints which slow down or impede the development of individual potential, as happened in the years before de-institutionalisation. It should be recalled that the relationship between *possible* and *impossible* is presented – in the education field – as a “mobile relationship” which, broadening the *possible* elements, helps us to become increasingly closer to others, deemed *impossible*. Canevaro writes: «The impossible is a relative element, and needs to be reformulated in order to understand that what is presented as impossible in a formulation, in a method, can become less impossible, and therefore enter the area of the *possible* when managed with a different formulation» (Canevaro, 1999, p. 104-105). In this sense, and by investing in education in the institutions, what which was once deemed impossible – the inclusion of blind people in society and in regular school paths – is now a fact in Italy, protected by laws, and current attention now focuses – above all – on the continuous improvement of these inclusive processes. Musil uses the term *sense of possibility* to describe all that contributes to imagining/prefiguring a possibility of change in a given situation, freeing it from deterministic elements: “If the sense of reality exists, and nobody can doubt that its existence is justified, then there must also be something that we call the sense of possibility. Those who have it do not say, for example, here this happened, or this will happen, it must happen; but imagines: here one thing or another could and should happen; and if you tell him that something is as it is, he thinks: well, it could probably also be different. And thus the sense of possibility could also be defined as the ability to think of all that could be and not give greater importance to what it is or isn't” (Musil, 1957, p. 12)<sup>1</sup>.

In almost all countries, integration and inclusion of disabled persons begin precisely with the blind, considering blindness to be a “noble deficit”, which neither affects nor hinders the rational processes of language and thought; frequently, blind people are the first to use forms of local integration and exploit the benefits deriving from the experimentation of integration processes<sup>2</sup>. However, still today, in many countries blind people are included as a *faveur*, as Buton writes in his *L'administration des faveurs: l'Etat, les sourds et les*

<sup>1</sup> See also: Caldin R. (2017). La funzione sociale della ricerca tra possibilità e responsabilità. *Nuova Secondaria*, 9: 118-124.

<sup>2</sup> For further information, see: Caldin R. (2012). L'inclusione delle persone cieche e ipovedenti nel mondo. In: d'Alonzo L. e Caldin R., a cura di, *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori Editore; Caldin R., Zappaterra T. (2016). Pedagogia speciale e deficit visivo. Da Louis Braille ad oggi. In: Crispiani P., a cura di, *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: Edizioni ETS.

*aveugles*, a book dealing with France between 1780 and 1880, when, according to the author, state policy and the education of the blind and the deaf seemed to proceed hand in hand, even though it was a kind of concession, a merit, a form of charity, without any classification within the logic of law (Buton, 2009, p. 11-26). We wonder if this is really so deplorable or if we can envisage a positive evolution also in the policies of *faveur*, in other words, we wonder if there are questionable and debatable forms of social inclusion which, in time – thanks to many original factors – undergo an interesting evolution. Perhaps, even some Italian institutions for the blind were established with a logic of *faveur* – rather than right – but, over the years, have seen positive evolutions leading to the development of facilities for education, rehabilitation and inclusion.

### Memory and gratitude

Between 1974 and 1976 I was a “teacher” at the “L. Configliachi” Institute for the Blind in Padua<sup>3</sup>. I was very young, I had just left high school, and was particularly motivated to work in the field of visual deficit, as I had two classmates at school who were blind or had low vision, and they always amazed me with their extraordinary ability to cope with all the learning obstacles in the classroom, as well as those life reserved for them every day outside. I gained much from both my classmates and those who were to become “my” students at the Institute in Padua, certainly more than I gave back to them: over time this “knowledge” has developed into the clear bond with the extension of competences and development of the professional skills which I acquired later on.

I am certain how lucky I was to meet the young women of the “L. Configliachi” Institute in Padua: my and their impetuosity, unconsciousness and bravery came together and led down unexplored roads, original paths and to unexpected successes. The gift of their extraordinary adolescence/early adulthood deciphered and reinterpreted my own: *the shadow line* separating youth and adulthood became clear and for me was enriched by unusual elements offered by my students. Conrad (1999) writes: it is the privilege of early youth to live in advance of its days in all the beautiful continuity of hope which knows no pauses and no introspection. One closes behind one the little gate of mere boyishness and enters an enchanted garden. It’s very shades glow

<sup>3</sup> For further information, see: Tioli E. (2007). L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità visiva secondo l’unione italiana dei ciechi e degli ipovedenti: realtà odierna e prospettive. In *Integrazione scolastica dei ciechi e degli ipovedenti in Italia e in Europa*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro-Ciechi, p. 133-143.

with promise. Every turn of the path has its seduction. And it isn't because it is an undiscovered country. One knows well enough that all mankind had streamed that way. It is the charm of universal experience from which one expects an uncommon or personal sensation – a bit of one's own. One goes on recognizing the landmarks of the predecessors, excited, amused, taking the hard luck and the good luck together – the kicks and the halfpence, as the saying is – the picturesque common lot that holds so many possibilities for the deserving or perhaps for the lucky. Yes. One goes on. And the time, too, goes on – till one perceives ahead a shadow-line warning one that the region of early youth, too, must be left behind.

In this work, thanks to the efforts of young blind people and their fight for civil rights, the Conradian *shadow line* shines through in all its splendour. The whole path to adult choices, filled with responsibility, lies precisely in this effort and in the will to re-interpret, re-establish and re-construct their own situation. For young guests of Italian institutes for the blind, adolescence and early adulthood shine with promise, radiant with a new, chimerical light; the tracks left by their predecessors become springboards for venturing down unexplored avenues, no longer individual but collective; we may glimpse a – difficult and complex – shadow line marking the entry into adulthood, marking their liberation from gloomy institutional cages: young blind people become responsible adults, reconstructing their own lives and re-thinking the institutions, in an emancipatory process that from individual becomes collective and of the community. And it is precisely the communities outside of the Italian institutes for the blind that aim to satisfy the dual physiological expectations of adolescents and young people (whether disabled or not): to be welcomed and supported, but also to be taken seriously as persons who are preparing themselves to become adults, and who, to do so, seriously and responsibly want to “change” and improve the society they live in. Indeed, it is in this space that the relationship with adults in the lives of disabled adolescents becomes fundamental, the relationship with these generally tolerant and willing figures who are able to offer more room for manoeuvre for these young people, able to envisage that *moratorium* as a spatial and temporal transition in which they can experiment experiences, but always within an educational project aiming to ensure that growing up is reprocessed within one's own internal world, understood as the passage to adulthood and ratified by the host community.

As stated by Pietropolli Charmet (2000; 2005), adolescence is not understandable by investigating the plot of family events, nor the history of school experiences, but rather considering them the child of the social community in which they love, study, work and grow with all their person, both mind and body: that very body which is cared for, envied, controlled, violated

or forgotten; sometimes ugly, or missing something, or limited in some or other function, as in the case of blindness or low vision. Adults have the responsibility to raise social awareness, spreading a culture of reduction of handicap which, in relation to disabled adolescents, recognises first and foremost that passionate sharing of the human existence and only thereafter their deficit.

At the time of my experience in youth at the “L. Configliachi” Institute in Padua, I wanted very much to put my skills to the test – even in problematic situations – and working in the education of young blind and visually impaired students was an irresistible and undeniable challenge for me. My job was to support and assist the girls outside of school hours, helping them with their homework, accompanying them on outings, organising recreational activities in the institution and so on. The first thing I learned from “my” students was that it is possible to laugh about oneself and one’s own deficit and that, as “orbi”<sup>4</sup>, they can make fun of themselves: a precious knowledge, which still today produces inestimable results as soon as I apply it; an unexpected discovery, which confused me and forced me to totally review my theories on “poor blind people”; a dangerous surprise, because it hid some resistance to the acceptance of the deficit; an extraordinary discovery, because it showed me the normality of adolescence, with all the humour, discouragements and excesses that it usually holds. I found myself having to deal with adolescents who were very similar to me: there was only a minimal age difference, cancelled out and even balanced in their favour, as they were much “older” than me in age; my students stood out for their feelings, desires, emotions that I myself felt (and at times I lost myself in), by managing to laugh at their own condition (and, in doing so, to lighten the burden) and teaching me new approaches to problematic situations, offering me new lenses with which to read the complexity of the reality we live in. I never forgot how – despite it all – the ability of those institutionalised adolescents to “be a group” brought excellent results; spending so much time together in the same place, sharing their problems and dreams, seemed to make them bold and insightful, ironic and brave, courageous and resolute. Only a few of the young students, on rare occasions, felt sorry for themselves, but were instantly called to order by the strength and courage of the other girls. For a long time, I wondered where that strength, that irony, that detachment came from, which on one hand helped them to overcome their deficit, and on the other, however, it distanced, hid, denied. And yet, this was exactly the sense of my educating: capturing that *lightness*, at times

<sup>4</sup> Despite the word’s clearly Latin origin - *orbati*, i.e. deprived of something (in this specific case, sight) - in this context, the word is used with reference to Veneto dialect, indicating people with clear visual deficits.

exaggerated, taking and reducing it, in a condition that maintained the detached and delicate character of disability yet at the same time integrating it with more realistic prospects, covered with responsibility and a genuine sense of challenge.

The lack of imagination and planning by parents and adults generally in the life project of disabled minors risks converting a limit (blindness or low vision), which can be overcome with appropriate aids, into an insurmountable obstacle, worsening the situation with handicapping elements (overprotection, lack of experimentation and acquisition of autonomy, untimely practice of guidance) which are not attributable to the deficit itself and which must be identified and isolated through education. Education in fact has the responsibility of limiting and mitigating elements which worsen the deficit, circumscribing it, depriving it of handicapping components: visual disability is a deficit at great risk of being soaked in deteriorating, aggravating elements and risks being moulded to both the direct effects as well as the side effects. This is why the social context and personal resources are privileged areas of intervention, if we wish to avoid handicapping the deficit even further, and this is where the young blind girls focus the enthusiasm of their youth, their passionate need for education and their rigorous civil and political commitment.

In my work at the “L. Configliachi” Institute in Padua, I felt like a *big sister* who, day by day, learned from other *sisters* and learned to return what I learned in more professional, sophisticated forms and methods, free of all polluting, prejudicial and distorting elements. A *normal* adolescence – my own – was defined and integrated by suffered, joyful, acquired and lost, fertile and limited adolescences, complete and partial at the same time which showed me, for the first time, and with unambiguous clarity, the tangibility of educational situations without antimony and rich in *oppositions*, *chiaroscuros*, positive ambiguities. I began to doubt that *salvific* inspiration which had driven me to choose that work; I began to be suspicious of those charitable certainties carved in stone which in previous years I had built in relation to disabled and blind people. All that I learned and received in my experience with these students still marks my time and professional career today: the experience of *reciprocity* in educating transformed, renewed and developed my approach to disability. The debt I have to “my” students at the Institute in Padua is still immense and priceless.

In the meeting between my own adolescence and that of the young students in my charge, I developed a strong consciousness of the situation they lived in and, with determination and conviction, I took part in the protests against the administration in the “L. Configliachi” Institute in Padua between 1975 and 1976. These disputes led to the greater opening of the Institute and its students to the local community, and also better treatment of the teaching staff. This also

occurred through a new form of contract and a new alliance between the adults overseeing the educational area. The construction of new alliances can be the instrument used by the adult world *to think what adolescents cannot think and communicate to themselves and the world in the form of action* (at times inadequate, self-harming, damaging and irreversible actions), as the action of adolescents should already be offered a large distiller, prepared by adults together, able to restore meaning to meaningless actions, thought to the unthinkable, words to silent affections and eyes to see, for those who do not have them (Pietropolli Charmet, 2000).

Therefore, we must govern the social birth of all adolescents, threatened by hazards that we must not underestimate, amplified by the consumer society we live in: spreading not just protective but also emancipatory ideals, as an antidote to the failure of the evolutionary tasks of this stage of development, seems an indispensable indication and an encouraging start, even in situations of disability. All too frequently, educational methods are still highly calibrated towards protection and the satisfaction of needs (while positive, this is partial), but are much less calibrated to personal commitment, achievement and effort, and the drive to grow which also imply the experience of frustration, limit and renunciation: fundamental methods for the mental, relational, affective, emotional and physical health of young disabled persons. Rights (to have a family, belong to a community, be loved, etc.) must be combined with duties (towards oneself and others, etc.), through educational experiences offering significant models and testimonials.

The battles in Padua and other institutes for the blind in Italy seem to pursue a pedagogical idea of utopia and change as a *regulatory* idea: usually, utopia calls on pedagogy to give meaning to education *not closed in repetition* and reproduction and, therefore, in the *conservation* of what already exists, but rather seeking it in the very origins of the educational experience, escaping the flattery of the present and the immediately feasible. From this viewpoint, utopia is not assigned elusive, consolatory functions but rather those of a powerful, driving device which dilates and amplifies the range of paths to follow, as happened in the various Institutes in Italy, in the years before de-institutionalisation, thanks to the explosive driving force of the young blind people. Like *the possible of tomorrow*, utopia represents and maintains its driving, guiding force and not that towards an exclusive, perhaps never reached destination (Bertolini, 1999)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> See also: Contini M. (1999). Possibilità, progettualità, impegno. *Studium Educationis*, 2: 258-263; Orlando D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola; Xodo C. (2007). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: Cleup; Caldin R. (2007). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.

If there is anything to regret in this experience and these memories, this concerns the currently evident *lack of utopia* and *lack of pedagogic design* that lead every action and every project to be confined to a single temporal dimension, the present, denying any possible evolution or improvement, flattening out and uniformising heuristic paths, hindering underlying potential, moving towards a lack of educational commitment and responsibility, forcing the young generations into *negligence*, reducing educational decisions and choices to superficiality, exteriority and transience, dragging down even those who should be oriented and guided by adults into a brutal spiral of a narcissistic society (Bertolini, 1998).

### **The responsibility of change**

The *intentions* of the stakeholders – our young blind protagonists – fully meet an *ethical imperative* indicated by Von Foerster, who sees the consequent educational choices as a source of new opportunities (the modern *capabilities?*) for themselves and others: “*do, ut possis dare*, i.e. always acting in a manner that increases the total number of possible choices” (Von Foerster, 1987: p. 233). The scholar includes this indication in a broader approach to the assistance relationship and the “social” intervention: he indicates how those who help can seek to spot in the other an identity which goes beyond that monotonous and impersonal nature of the needy and the disadvantaged (disabled people, prisoners, refugees, etc.). According to the author, “seeing is believing”, we have to patiently trust and accept educational challenges, because otherwise we risk seeing only what we already know, what is familiar, what we expect or presume, basing our actions on prejudice rather than on intentions, promoting interpersonal relations which highlight the many identities of the other, considering, for example, not only the personality of the person acquiring a disability – after an accident or trauma – but also that which he or she demonstrated prior to the disability. Those committed to *change* not only call into question the *possibility* of change but also the *responsibility*, which also holds within it that fear which leads us to perform an action: “Do not allow fear to prevent action, but rather feeling responsible in advance for the unknown, faced with the final uncertainty of hope, precisely constitutes a condition of the responsibility of action: that which we call the “courage of responsibility” (Jonas, 1993): responsibility is indeed linked to the decision and the action that follows. To do this, thought must be subjected to the obligation of *doing* (acting consistently with the intention) to obtain significant changes. Chionna wrote that, “the most advanced forms of social responsibility lead to *political action*, beyond any individualism and fragmentation, within history,



in the construction of the community and in contributing to the promotion of the ‘common good’ and ‘social peace’, in the exercise of potentially widespread responsible action” (1999, p. 276-281) and it is precisely in this cultural and existential framework that the social and political commitment of young blind people shines through.

According to the indications of Jonas, heuristic experience produces responsibility, because the knowledge linked to experience is no longer a limited horizon but leads to very broad dimensions and has repercussions far away in time and space. Responsibility, which according to Jonas is a common trait of both parents towards their newborn children and the head of state towards his citizens, is *taking care* of others – also in the meaning of *generativity* so dear to E. H. Erikson (1950; 1958; 1968), whether they be a companion, pupil, sibling, child, or our *fellow beings*. Therefore, adults must be urged to extend their *generational attention* to all children, not just their own, extending family responsibility to make it social: this means a collective responsibility towards the young generations, which no longer separates private self-realisation from generational responsibility (Scabini, 1995).

The young blind people taking part in the many civil and political battles grow up, taking care not only of themselves but many others – even those they do not know – who live in a similar condition. The beauty of their action derives from the *existential greatness* of these young people who develop and mature, helping their own community and even more distant communities to develop and mature, in a dimension of reciprocity and co-evolution that represents the stylistic signature of generative and responsible adults. It is the *response* people are called on to give by the *responsibility of being in the world*: it indicates the constant human striving to overcome *unilateral and alienating existential forms*, not structured into solipsistic forms: *realise yourself by realising others* is the imperative that expresses this commitment and the striving to pursue it, knowing that it is a path that will never ultimately be concluded. And despite the impossibility, due to the dimension of heuristic commitment, of envisaging an epilogue to the journey, this path may be revealed to be *winning* because it promotes the *existential experimentation* we are all entitled to.

The commitment indicates a *right/duty* of each of us to reconcile to totally opposing, yet interdependent needs which must be met together: the rights/duties of others and personal rights/duties. In this way, we may also contain the reassuring flattery of beaten roads, instead preferring original and unknown itineraries which are always determined by risks, hazards and uncertainties, but also by the huge resources and infinite wealth that the educational adventure of research and discovery of unknown paths can offer (Heidegger, 1972).

This is also what the young blind people I knew did, these daring protagonists of civil and political battles which changed the educational institutions in Italy, the cultural approach and practices of visual deficits and disability generally. We are grateful to them and their passionate, intense, youthful commitment, and we are in their debt.

## References

- Bertolini P. (1998). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1999). Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia. *Studium Educationis*, 2: 257-261.
- Buton F. (2009). *L'administration des faveurs: l'Etat, les sourds et les aveugles (1789-1885)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Caldin R. (2007). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Caldin R. (2012). L'inclusione delle persone cieche e ipovedenti nel mondo. In: d'Alonzo L. e Caldin R., a cura di, *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori Editore.
- Caldin R., Zappaterra, T. (2016). Pedagogia speciale e deficit visivo. Da Louis Braille ad oggi. In: Crispiani P., a cura di, *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: Edizioni ETS.
- Caldin R. (2017). La funzione sociale della ricerca tra possibilità e responsabilità. *Nuova Secondaria*, 9: 118-124.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori Editori.
- Canevaro A. (2013). Pedagogia Speciale: Lessico. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1:182-185.
- Chionna A. (1999). Responsabilità. *Studium Educationis*, 2: 276-281.
- Conrad J. (1999). *La linea d'ombra: una confessione*. Milano: Mondadori Editori.
- Contini M. (1999). Possibilità, progettualità, impegno. *Studium Educationis*, 2: 258-263.
- Erikson E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton & Co. Inc.
- Erikson E. H. (1958). *Young Man Luther. A study in Psychoanalysis and History*. New York: W.W. Norton & Co. Inc.
- Erikson E. H. (1968). *Identity Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Co. Inc.
- Ghedin E. (2010). *Ben-essere disabili: un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori Editore.
- Goffman E. (1970). *Stigma: l'identità negata*. Bari: Laterza.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Jonas H. (1993). *Il principio responsabilità: un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Musil R. (1957). *L'uomo senza qualità*. Torino: Einaudi.
- Orlando D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.

- Pietropolli Charmet G. (2000). *I nuovi adolescenti: padri e madri di fronte a una sfida*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pietropolli Charmet G. (2005). *Adolescenza: istruzioni per l'uso*. Milano: Fabbri Editori.
- Scabini E. (1995). *Psicologia sociale della famiglia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sen A. K. (1999). *Development as freedom*. New York: Knopf.
- Tioli E. (2007). L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità visiva secondo l'unione italiana dei ciechi e degli ipovedenti: realtà odierna e prospettive. In *Integrazione scolastica dei ciechi e degli ipovedenti in Italia e in Europa*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro-Ciechi.
- Von Foerster H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Xodo C. (2007). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: Cleup.

## **Inclusione e Università: il progetto “dislessia e lingua cinese”**

### **Inclusion and University: “Dyslexia and Chinese language” a case study**

*Catia Giaconi\**, *Simone Aparecida Capellini\*\**, *Giorgio Trentin\*\*\**, *Maria Beatriz Rodrigues\*\*\*\**, *Federica Angelelli\*\*\*\*\**, *Sofia Cestola\*\*\*\*\**, *Chiara Marresi\*\*\*\*\**, *Ilaria D'Angelo\*\*\*\*\**

#### **Abstract**

The aim of the contribution is to highlight university inclusion paths that offer educational opportunities and university life. Specifically, the next article outlines a training path for a group of students with and without dyslexia, dealing with learning the Chinese language. The project made it possible to experiment innovative paths of Chinese language teaching and to detect the major errors of Italian students with dyslexia and those without dyslexia in learning the Chinese language.

**Keywords:** Social Inclusion, University teaching, Dyslexia, Chinese language.

#### **Premessa**

Il progetto che andremo a illustrare nei seguenti paragrafi rappresenta un importante studio di caso che permette di mettere in luce come siano realizzabili esperienze di inclusione universitaria, attraverso mirati percorsi di formazione. L'esperienza si inserisce all'interno del percorso *Inclusione 3.0* dell'Università degli Studi di Macerata, che abbiamo illustrato in diverse pubblicazioni (Giaconi, Del Bianco, 2018a; Giaconi, Del Bianco, 2018b), il quale ha lo scopo di creare nuove opportunità formative e di vita universitaria per gli studenti con disabilità e con Disturbo Specifico di Apprendimento dell'Ateneo maceratese. A livello di sperimentazione scientifica, la ricerca si

\* Professore ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata.

\*\* Investigation Learning Disabilities Laboratory, Department of Speech and Hearing Sciences, São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, São Paulo, Brazil.

\*\*\* Direttore Istituto Confucio dell'Università degli Studi di Macerata.

\*\*\*\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasile).

\*\*\*\*\* Pedagogiste.

inserisce nel filone di studi che mettono in relazione la dislessia e la lingua cinese, indagandone le caratteristiche di apprendimento da parte di persone con dislessia (Piccioni, 2017) e le relative difficoltà (Hua, McBride-Chang, Sina, Hongyun, 2006; McBride, Ying, Leo Man-Lit, 2018).

L'indagine condotta ha voluto proporre un percorso di didattica universitaria della lingua cinese che, avvalendosi di specifiche strategie didattiche e *tools*, permettesse di favorire l'apprendimento di questa lingua anche da parte di studenti italiani con dislessia.

Nei seguenti paragrafi andremo a illustrare la struttura del percorso di didattica universitaria inclusiva e la mappatura degli errori nell'apprendimento del Mandarino da parte di studenti con dislessia e senza dislessia.

Nell'ultimo paragrafo, per una esemplificazione dei risultati, presenteremo due studi di caso di due ragazzi con dislessia che hanno partecipato a questa esperienza.

### **Un percorso di didattica della lingua cinese per studenti con dislessia**

Il corso è stato organizzato all'interno del progetto *Inclusione 3.0* in collaborazione con l'Istituto Confucio dell'Università degli Studi di Macerata. È stato progettato un corso di trenta ore di lezione e una *Summer School* presso la Beijing Normal University di Pechino entrambi strutturati per favorire l'apprendimento della lingua cinese da parte di ragazzi universitari con dislessia. Il gruppo dei partecipanti era composto da dieci studenti universitari dell'Università di Macerata, di cui cinque con diagnosi di dislessia. Le lezioni sono state svolte in *co-teaching* da due insegnanti di lingua cinese e una madrelingua cinese. La progettazione del percorso universitario inclusivo è stata realizzata grazie alla collaborazione della cattedra di Pedagogia e Didattica Speciale dell'Università degli Studi di Macerata.

Per rendere il corso accessibile anche a studenti con dislessia sono state attuate delle specifiche strategie didattiche. È stata, quindi, predisposta una piattaforma OLAT (Fig. 1) finalizzata alla raccolta dei materiali delle lezioni, che venivano resi disponibili agli studenti prima delle lezioni stesse in modo da consentirne la consultazione, video realizzati dal docente madrelingua inerenti le modalità di pronuncia ed intonazione, video dei contenuti delle singole lezioni, materiali costruiti con strategie di *visual learning* ed esercitazioni per riprodurre e riascoltare i vocaboli appresi (Fig. 2).

In merito agli strumenti utilizzati per scrivere in caratteri cinesi, è stato adottato un particolare quaderno operativo, le cui pagine erano strutturate in modo da facilitare la riproduzione della morfologia del carattere, come si può vedere nella Figura 3. I quadrati che componevano il *layout* della pagina ave-

vano al loro interno delle guide che aiutavano gli studenti ad avere una maggiore consapevolezza visuo-spaziale durante la scrittura (Fig. 3).

Fig.1 - Pagina iniziale piattaforma OLAT

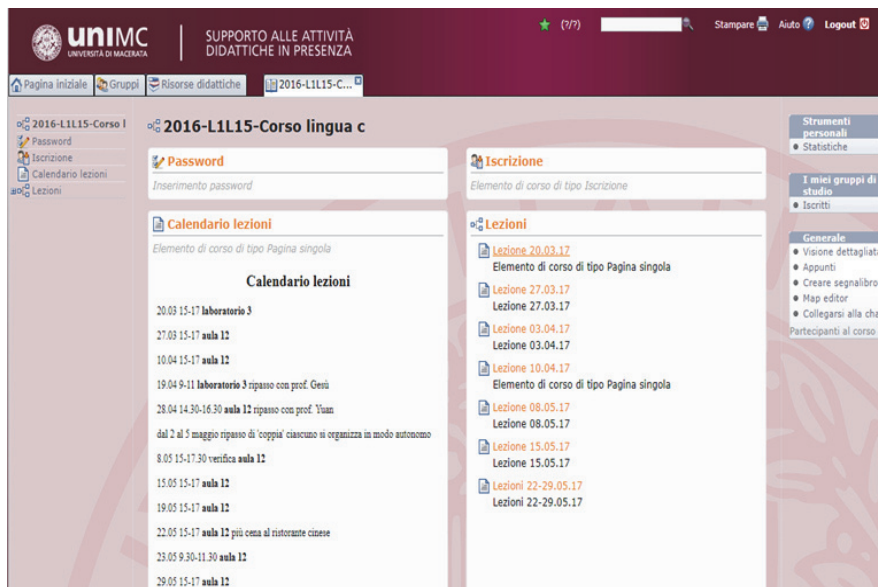


Fig. 2 - Pagina OLAT: esempio di una lezione



Fig. 3 - Quaderno degli esercizi per la scrittura dei caratteri cinesi



Per favorire il percorso di autovalutazione delle strategie didattiche e degli strumenti utilizzati sono state strutturate delle specifiche schede. Lo studente con dislessia indicava al termine di ogni lezione i punti di forza o di debolezza della lezione, il grado di comprensione degli argomenti e le strategie e le strumentazioni utilizzate che sono risultate essere più utili.

### La mappatura degli errori

Nel seguente paragrafo, vengono presentati i risultati della ricerca che indagano le criticità e le potenzialità nell'apprendimento del Mandarino per gli studenti italiani con e senza dislessia.

Dalla revisione dei quaderni operativi, dalla consultazione dei video e dall'analisi delle schede di osservazione degli errori e delle prove di valutazione, è stato possibile individuare e mappare i maggiori errori nell'apprendimento della lingua cinese da parte degli studenti italiani con dislessia e senza dislessia (Tab. 1, Tab. 2 e Tab. 3).

#### *Errori nella lettura di caratteri cinesi*

In entrambi i gruppi si è riscontrata una lettura lenta, ma al tempo stesso corretta e l'errore più frequentemente registrato è stato l'erroneo utilizzo della struttura fonetica italiana nell'intonazione della pronuncia dei logogrammi, che ha condotto gli studenti ad un'errata cadenza tonale. Il rispetto dei toni nella lingua cinese è, infatti, fondamentale nella corretta attribuzione del significato al carattere pronunciato.

Entrando nel merito della correttezza di lettura, gli errori di omissione sono stati registrati solo nel gruppo di studenti con dislessia. In quest'ultimo si sono riscontrati anche errori di sostituzione di logogrammi. Si è ipotizzato che

l'origine dell'errore risieda nelle similarità che presentano alcuni caratteri. Ad esempio, molto spesso il carattere 吃 è stato confuso con il carattere 喝 o il carattere 多少 con 什么. Questa tipologia di errore non è stata riscontrata, invece, nel gruppo dei normo lettori. Solamente nel gruppo con dislessia sono stati commessi errori nella confusione visiva dei suoni, più volte, infatti, il carattere 吃 è stato letto come 喝.

L'aspetto più importante da evidenziare è la disattesa aspettativa nella presenza di inversioni di caratteri nel gruppo di studenti con dislessia. Come ci si attendeva questo errore non si è presentato nel gruppo dei normo lettori, ma neanche tra gli studenti dislessici.

Infine, non vengono registrati errori inerenti la correttezza grammaticale nella lettura come, ad esempio, errori nell'accordo o nel riconoscimento del tempo verbale. La Tabella 1 riporta gli errori sopra descritti in riferimento ai due gruppi.

Tab.1 - Osservazioni ed errori tipici negli studenti dislessici e non, nella lettura dei caratteri cinesi

Osservazioni ed errori nella lingua cinese	Studenti con dislessia	Studenti senza dislessia
Lettura non fluida, esitante	x	x
Errata intonazione	x	x
Errata cadenza tonale	x	x
Salta un carattere nella frase	x	Non presente
Aggiunta di caratteri	Non presente	Non presente
Sostituzione di caratteri con altri caratteri	x	Non presente
Inversioni	Non presente	Non presente
"Confonde" uditivamente i suoni nella produzione in lingua cinese	x	Non presente
Errori legati alle regole della lettura: produzione orale	x	x
Altro		

Fonte: Progetto Ateneo Inclusione 3.0

### Errori nella lettura del pinyin

Se ad una persona venisse chiesto di leggere i caratteri cinesi per la prima volta, sicuramente risponderebbe che non saprebbe da che parte iniziare. Questo perché la semplice lettura di un logogramma, non fornisce alcun indizio sulla sua pronuncia. Per cercare di superare questa difficoltà, è stato costituito il pinyin, ossia un sistema di trascrizione alfabetica della scrittura cinese che fornisce quindi indicazioni sulla giusta pronuncia da rispettare.

I risultati della ricerca hanno dimostrato, in linea con le aspettative iniziali, che l'utilizzo del pinyin ha reso più fluida la lettura in entrambi i gruppi. Tut-



tavia, va evidenziata una frequenza di errore maggiore nella produzione orale negli studenti con dislessia, legata ad uno stile di lettura che è divenuto più precipitoso con l'utilizzo della trascrizione alfabetica.

Tab. 2 - Osservazioni ed errori tipici negli studenti dislessici e non, nella lettura di pinyin

Osservazioni ed errori nella lingua cinese	Studenti senza dislessia	Studenti con dislessia
Lettura non fluida, esitante	Non presente	Non presente
Errata intonazione	X	X
Errata cadenza tonale	X	X
Salta una sillaba nella frase	Non presente	X
Aggiunta di sillabe	Non presente	Non presente
Omissione di sillabe	Non presente	X
Sostituzione di sillabe con altre sillabe	Non presente	X
Inversioni	Non presente	Non presente
"Confonde" visivamente i suoni nella produzione orale della lingua straniera	Non presente	X
Errori legati alle regole della lettura: produzione orale	X	X
Altro		

Fonte: Progetto Ateneo Inclusione 3.0

Per una trattazione più specifica dei dati raccolti si sottolinea come, nonostante l'utilizzo del pinyin indichi la corretta cadenza tonale da eseguire, entrambi i gruppi hanno continuato a commettere errori di intonazione, rimanendo legati, anche in questo caso, all'utilizzo della struttura fonetica italiana, lasciando ipotizzare che questa costanza all'errore sia collegata all'assenza di una tale complessità prosodica nella lingua italiana. Anche attraverso l'utilizzo della trascrizione alfabetica, la mancata pronuncia di una sillaba in una frase (nella frase *Tāmen shì laoshī* viene omesso *shì*) e di una sillaba in una parola (nella *Tiàowǔ* viene omessa la seconda sillaba) permane negli studenti con dislessia. Nel medesimo gruppo si riscontra inoltre l'errore di sostituzione di sillabe (errore non presente nella lettura dei caratteri) e la tendenza a confondere visivamente i suoni nella produzione orale (la parola *Chànggē* è stata letta *Chūnjuǎn*), che non vengono registrati invece nel gruppo degli studenti senza dislessia.

In ultimo, in entrambi i gruppi, si sono riscontrati errori legati alle regole di produzione della lingua cinese. Come detto precedentemente il rispetto dei toni è stato l'errore che ha creato più problemi in entrambi i gruppi data la caratteristica tonale del Mandarino.

### *Errori nella scrittura di caratteri cinesi*

Il primo aspetto emerso nell'analisi della scrittura dei caratteri, è quello relativo alla qualità della scrittura degli studenti con dislessia che si connota come lenta e stentata. Il tempo di scrittura medio di un carattere nel gruppo di studenti normo lettori è stato di 4,6 secondi, mentre, nel gruppo degli studenti con dislessia il tempo medio di scrittura è quasi raddoppiato, fino ad arrivare ad 8 secondi. Inoltre, dall'osservazione della scrittura, si è potuto constatare come, nel gruppo degli studenti con dislessia, il tratto grafico fosse caratterizzato da irregolarità, scarsa fluidità, frequenti riprese grafiche e da un'eccessiva pressione nella sua esecuzione, qualità non rintracciabili nel gruppo di studenti non dislessici.

In nessuno dei due gruppi, si sono registrati errori legati al rispetto delle proporzioni, tuttavia, in generale, si è notata una difficoltà nel seguire un ordine ed una direzionalità ben precisa nell'esecuzione del gesto grafo-motorio.

Nella prova di dettato alcuni caratteri, aventi suoni simili, sono stati scritti in modo errato tra gli studenti con dislessia. Tali errori non si sono registrati all'interno dei restanti partecipanti al corso.

Se gli studenti dislessici possono commettere delle omissioni nella scrittura di grafemi all'interno di parole, ciò non si è riscontrato nella scrittura dei caratteri cinesi. In questo caso non facciamo riferimento alla produzione di grafemi veri e propri, ma dei tratti che vanno a comporre i caratteri cinesi. Non si sono quindi riscontrati errori né nell'omissione né nell'aggiunta di tratti, in entrambi i due gruppi.

Per quanto concerne l'omissione dei caratteri all'interno di una parola bisillabica, si è riscontrata la presenza di tale errore nel gruppo degli studenti con dislessia, spesso infatti è stato trascritto il primo carattere ma tralasciato il secondo. Tendenzialmente, questo errore non si è registrato nel gruppo dei normo lettori. In nessuno caso, tuttavia, sono stati osservate aggiunte di caratteri in una parola bisillabica o in una frase, né inversioni di caratteri. Ad esempio, non si è mai riscontrato che 多少 fosse stato scritto 少多 o che 什么 fosse stato scritto 么什.

Per quanto riguarda gli errori nella segmentazione dei caratteri, questi sono assenti in entrambi i gruppi. Si può supporre che, a differenza delle lettere alfabetiche, i logogrammi sono pensati come immagini e, dunque, siano più difficili da scomporre. In entrambi i gruppi si è, però, registrato l'errore di unire i tratti che compongono il logogramma, trascurando quindi le regole della scrittura cinese. Al contrario, tuttavia, non si sono annotati errori nella fusione dei caratteri, che hanno mantenuto la propria proporzione e sequenzialità.

Solamente nel gruppo degli studenti dislessici è stata riscontrata la presenza di grafie inesistenti, il logogramma infatti, veniva ricordato solamente in parte (spesso nella prima) per poi essere inventato nella seconda. Nello stesso gruppo,

si è palesata una difficoltà a rispettare la sequenzialità corretta nella produzione dei tratti del logogramma. Ad esempio, alcune regole della lingua cinese impongono che nella scrittura di un carattere si debba dapprima eseguire la parte esterna, poi la parte interna ed infine chiudere la “cornice”. Nei compiti di valutazione, si è registrata una difficoltà nell’esecuzione di tale regola da parte del gruppo di studenti con dislessia, come si può notare nella Tabella 3.

Tab. 3 – Osservazioni ed errori tipici negli studenti dislessici e non, nella scrittura di caratteri

<b>Osservazioni ed errori dei dislessici nel cinese</b>	<b>Studenti senza dislessia</b>	<b>Studenti con dislessia</b>
Scrittura lenta e stentata	Non presente	X
Tratto non fluido, irregolare	Non presente	X
Proporzioni irregolari	Non presente	Non presente
Inversa direzionalità nella costruzione del tratto del carattere	X	X
Difficoltà di recepire velocemente la forma di scrittura dei suoni, in riferimento all’opacità della lingua	Non presente	X
Presenza di omissioni di tratti	Non presente	Non presente
Omissione di un carattere in una parola bisillabica	Non presente	X
Aggiunta di tratti	Non presente	Non presente
Aggiunta di un carattere in una parola bisillabica	Non presente	Non presente
Inversione	Non presente	Non presente
Segmentazioni	Non presente	Non presente
Fusione – unisce i tratti	X	X
Fusione – unisce i caratteri	Non presente	Non presente
Grafie inesistenti	Non presente	X
Mancato ordine dei tratti	Non presente	X
Riprese grafiche	Non presente	X
Eccessiva pressione nell’esecuzione del tratto	Non presente	X

Fonte: Progetto Ateneo Inclusione 3.0

### Studi di caso

Per esemplificare la mappatura degli errori descritti precedentemente, si riportano due studi di caso di due ragazzi con dislessia partecipanti al corso di lingua cinese: S1 e S2.

Lo studio sarà suddiviso in tre parti dove ognuna di esse metterà in luce gli errori rilevati nelle tre aree di competenza analizzate: lettura del carattere, lettura del pinyin, scrittura del carattere.

### *Lettura del carattere*

Il primo aspetto che si è potuto osservare, in relazione alla velocità di lettura è la lentezza con cui i due soggetti (S1 e S2) pronunciavano il logogramma. Paragonando lo stesso aspetto con quello ottenuto registrando la lettura del pinyin, che ricordiamo essere la trascrizione alfabetica del carattere, si è notato un cambiamento nella velocità di lettura tale da renderla precipitosa. In relazione agli errori, si è registrata una maggiore precisione nel riconoscimento del carattere in quanto l'aspetto grafico non rivelava alcuna traccia di accentazione e di pronuncia. L'identificazione del logogramma si ricollegava, infatti, ad un processo mnemonico e ad una sua precedente acquisizione. La lettura alfabetica, da contro, eseguita con maggior velocità, risultava maggiormente incline ad inciampi ed errori.

Dopo aver fatto questa premessa, si elencheranno di seguito gli errori che sono stati riscontrati dapprima in S1 ed infine in S2.

Nella prova di lettura del carattere di S1 si registravano essenzialmente alcuni errori di intonazione e di scambio di toni, ma quasi tutti i singoli caratteri, venivano letti correttamente. Come abbiamo avuto modo di mostrare, gli errori di intonazione non sono riscontrabili solo nei soggetti con dislessia, infatti, anche durante l'esame di lettura dei soggetti normo lettori, si è verificato il medesimo errore. È alquanto comune sbagliare tono, soprattutto da parte di ragazzi che si accostano allo studio del Mandarino per la prima volta. Entrando nel merito degli errori di lettura di S1 alla lettura di: *她要什么* (cosa vuole lei?) si osserva la sostituzione dell'ultimo carattere *什么* con *多少*, e la lettura di: *我们吃什么* (che cosa mangiate voi?) viene eseguita correttamente sbagliando alcuni toni, così come accade per la frase: *我要喝* (tu vuoi bere).

La prova di lettura del carattere di S2 risulta fin da subito essere più carente rispetto a quella di S1: dei dieci caratteri proposti solo tre vengono letti. Dagli unici dati registrati, si può riscontrare che il primo carattere *我* (io) viene confuso con *好* (bello), il secondo logogramma *她* (lei) viene scambiato per la negazione cinese *bū*, nonostante il logogramma di questa parola non sia mai stato affrontato a lezione, e, da ultimo, il carattere *什么* (che cosa) viene preso per *你* (tu).

La motivazione ad una differenza così sostanziale fra le prove dei due soggetti può essere rintracciata in una diversa localizzazione del disturbo. Nel caso di S2, può essere legato ad una disfunzione del processo visuo-spaziale.

### *Lettura del pinyin*

La prova di lettura di un corpo alfabetico, è stata strutturata in due parti:

nella prima si presentavano le singole parole, nella seconda, delle semplici frasi. Nella prova di S1 si sono riscontrati i seguenti errori.

Per quanto riguarda l'errata intonazione, molte delle parole che vengono pronunciate sono carenti a livello di correttezza tonale. Ad esempio, la parola *mǐfàn* (riso) viene letta correttamente, ma la sillaba *fàn* risulta essere prodotta con il primo tono anziché il quarto. Relativamente, all'omissione di sillabe nella parola *tiàowǔ* (ballare) si registra una omissione della seconda sillaba. Il suono risulta essere *tiau*. S1 mostra anche errori legati alle regole di lettura nella produzione orale. In questo caso, riportiamo a titolo esemplificativo gli errori commessi nella lettura delle tre ultime frasi della prova. Nella prima "*Wǒ shì yìdàlì rén*" (io sono italiana) *shì* viene letto così come è scritto. Lo stesso tipo di errore viene riscontrato nella seconda frase "*Tāmen shì laoshī*" (loro sono insegnanti) dove le parole *shì* e *laoshī* vengono pronunciate letteralmente. Anche nell'ultima lettura, si registra lo stesso errore, infatti, la parola *shuǐ* (acqua) viene letta così come composta. *In questo caso si registra anche la sostituzione di sillabe*. Nella parola *zuó fàn* (cucinare), la prima sillaba viene letta *gh* anziché *z*, inoltre nella parola *jiǎozi* (ravioli) la prima sillaba viene letta *gl* anziché *te*. Per quanto riguarda l'invenzione di sillabe, nella parola *xuéshēng* (studente) la sillaba finale viene sostituita con una di invenzione del ragazzo: *ghen*.

Passando ora ad analizzare i risultati di S2, si possono riscontrare l'omissione e la sostituzione di sillabe e la sostituzione di parole

Per quanto riguarda l'omissione di una sillaba, nella parola *Xuéshēng* (studente) S2 legge inizialmente *chūnjuǎn* poi corregge con *Xuǐ* omettendo il resto del testo. Relativamente alla sostituzione di una sillaba con un'altra, S2 pronuncia la parola *tiàowǔ* (ballare) come *Tiǎohū*, sostituendo l'ultima sillaba con *hū*. Lo stesso errore si presenta nella lettura di *wǒ* (io), che viene letto *hū*. In S2 è molto frequente la sostituzione di una parola con un'altra. Oltre all'esempio sopra citato, riportato nell'errore di omissione, S2 ripropone la stessa dinamica di lettura nella parola *chànggē* (cantare) che viene letta *chūnjuǎn* (involtini primavera).

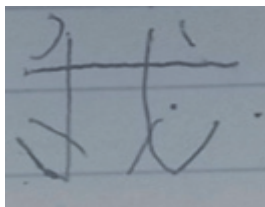
### *Scrittura dei caratteri*

Per poter osservare gli errori commessi nella scrittura di un carattere, la prova è stata strutturata sotto forma di dettato di otto logogrammi singoli e di tre frasi.

Di seguito l'analisi degli errori di S1.

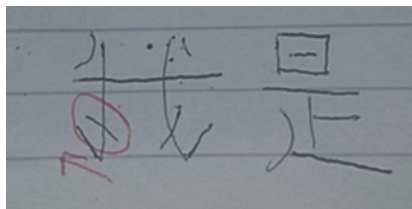
Per quanto riguarda l'errata direzionalità del tratto, nel carattere 你(tu) viene sbagliata la direzionalità del quarto tratto come si può notare dalla (Fig. 4)

Fig. 4 - Esempio di errore di direzionalità del tratto



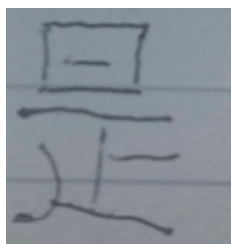
Un altro esempio dello stesso errore si può osservare nella frase: 我是... (io sono...) in cui il quarto tratto del carattere我, viene eseguito sbagliando la direzionalità (Fig. 5).

Fig. 5 - Ulteriore esempio di errata direzionalità



Nel caso S1 si registra il fenomeno del confondere uditivamente suoni simili: 吃 (mangiare) viene confuso con 是 (essere). Infatti, la produzione orale di questi due suoni sono simili. Rispettivamente *chī* e *shì*. Si riporta di seguito il carattere prodotto da S1 (Fig. 6).

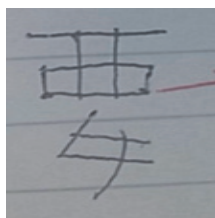
Fig. 6 - Esempio di errore di confusione di suono. Dalla figura si può notare inoltre, il tratto tremolante e non deciso



Nella scrittura, S1 non rispetta l'ordine dei tratti. Nella composizione di un carattere, è fondamentale il rispetto di questa regola che deve avvenire dall'alto verso il basso e da sinistra verso destra (Fig. 7). Il carattere scritto è 要 (volere). Come si può notare, oltre all'errore evidenziato, si può osservare

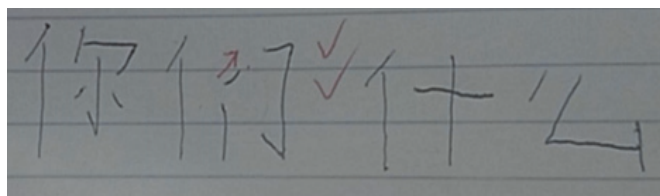
una mancata proporzionalità fra la prima parte del carattere (la parte in alto) e la seconda parte (quella in basso).

Fig. 7 - Esempio in cui S1 non rispetta l'ordine dei tratti



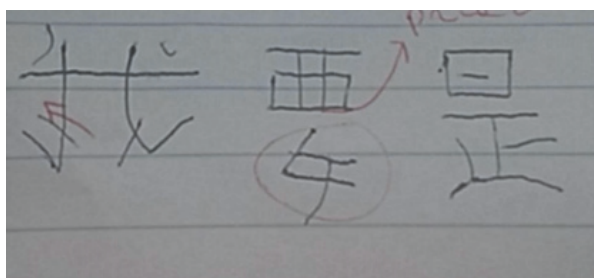
Frequente è anche l'omissione di carattere. Nella frase 你们喝什么 (che cosa beviamo noi?) S1, omette il carattere 喝 (Fig. 8).

Fig. 8 - Esempio di omissione di carattere



Nella frase 我要吃 (io voglio mangiare) S1 confonde nella scrittura due caratteri diversi, ma con suoni simili (吃 是), trascritti con il linguaggio alfabético (chī e shì) (Fig. 9).

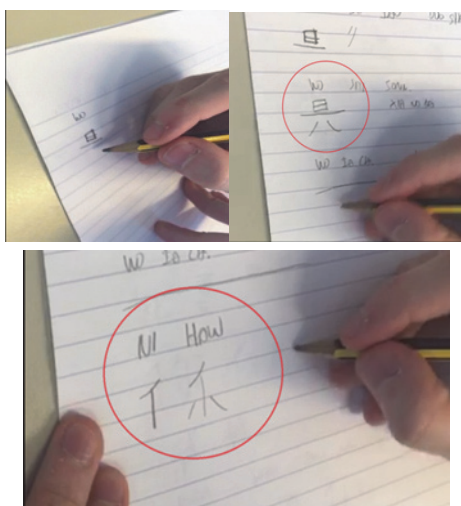
Fig. 9 - Esempio di confusione di suoni



Ora passiamo all'analisi degli errori compiuti da S2. Anche per quanto riguarda la prova di scrittura si registrano diverse difficoltà.

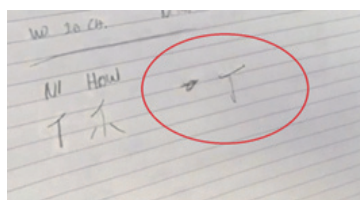
In S2 uno degli errori tipici è la creazione di un carattere inesistente. In primis, lo si può notare con la scrittura del carattere 我 (io). Infatti, come si può osservare alle figure 10, il ragazzo scrive in un primo momento il corrispettivo pinyin e successivamente, un carattere che non esiste. Si può riscontrare lo stesso meccanismo nella trascrizione della frase 我是... (Io sono...) dove, oltre all'errato carattere, troviamo anche l'omissione del 是 (essere). Nella scrittura del carattere a piacere, nonostante la dicitura trascritta in pinyin sia sbagliata, si riesce ad individuare 你好 (ciao). Nel primo carattere, vi è un'omissione di una parte, mentre il secondo carattere risulta sbagliato. Nel complesso il carattere è inesistente (Fig. 10).

Fig. 10 - Esempi di creazione di un carattere inesistente



Durante la scrittura della frase a piacere, viene tralasciata l'intera sintassi e viene eseguito solamente un accenno di logogramma (Fig. 11).

Fig. 11 - Omissione di un'intera sintassi





## Conclusioni

Il percorso pilota presentato, attraverso lo studio e la ricostruzione delle peculiarità e delle criticità presenti nell'apprendimento della lingua cinese da parte di ragazzi italiani con e senza dislessia, tenta di esplorare un campo ancora poco indagato, ma dalle elevate potenzialità formative.

I materiali proposti e gli strumenti compensativi selezionati dal team di esperti della didattica e della pedagogia speciale e della didattica della lingua cinese, sono risultati efficaci per l'avvicinamento del gruppo di studenti selezionato al Mandarino. Alla luce di questi risultati si può affermare che la lingua cinese possa costituire una valida opportunità formativa anche per i ragazzi con dislessia, se caratterizzata da un agire didattico di tipo inclusivo. Riteniamo che la mappatura degli errori possa essere un buon punto di partenza per future indagini volte ad implementare e a validare ulteriormente le procedure e le strategie proposte a livello didattico. Nel caso illustrato, è stato evidente il potenziale inclusivo della piattaforma e dei video utilizzati per la strutturazione del corso. Non vanno da ultimo tralasciate le potenzialità delle connessioni esistenti tra le peculiarità del Mandarino, come scrittura logografica, e le tipicità della dislessia che meriterebbero maggiori approfondimenti. Il progetto presentato, coniugando le tipicità caratterizzanti la dislessia con quelle della lingua cinese, risulta avere una rilevante portata di carattere inclusivo, dal peculiare valore innovativo anche per percorsi di didattica universitaria.

## Riferimenti bibliografici

- Adams M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aparecida Capellini S., Franco dos Santos Liporaci G., Sellin L., Herrera Cardoso M., Giaconi C., & Del Bianco N. (2018). Inclusion and New Technology for Students with Learning Disorders and Attention Deficit with Hiperativity Disorder. *Education Sciences & Society - Open Access Journal*, 9(1). Retrieved from [http://ojs.francoangeli.it/\\_ojs/index.php/ess/article/view/6066/292](http://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/ess/article/view/6066/292).
- Barbiero C., Marcella Montico, Isabella Lonciari, et al. (2019). The Lost Children: The Underdiagnosis of Dyslexia in Italy. A Cross-Sectional National Study. *PLoS One*, 14(1), e0210448. Doi: 10.1371/journal.pone.0210448
- Cai J., Piccioni A. (2017). Dislessia e apprendimento di lingue tipologicamente distanti - Il caso del cinese. *EL.LE*, 6(3): 349-362.
- Gayán Guardiola J. (2001). The Evolution of Research on Dyslexia. *Anuario de Psicología*, 32(1): 3-30.
- Giaconi C., Capellini S. (2015). *Conoscere per includere*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Capellini S., Del Bianco N., Taddei A., D'Angelo I. (2019). Study Empowerment for inclusion. *Education Sciences & Society - Open Access Journal*,

- 9(2). Retrieved from  
[https://ojs.francoangeli.it/\\_ojs/index.php/ess/article/view/7095/345](https://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/ess/article/view/7095/345).
- Giaconi C., Del Bianco N. (Eds.) (2018a). *Inclusione 3.0*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Del Bianco N. (Eds.) (2018b). *In Azione. Prove di inclusione*. Milano: FrancoAngeli, [http://ojs.francoangeli.it/\\_omp/index.php/oa/catalog/book/381](http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/381).
- Giaconi C., Taddei A., Del Bianco N., Capellini S. (2018). Inclusive University didactics and technological devices: a case study. *Education Sciences & Society - Open Access Journal*, 9(1), Retrieved from [http://ojs.francoangeli.it/\\_ojs/index.php/ess/article/view/6248/300](http://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/ess/article/view/6248/300).
- Ho C. S-H., Chan D. W-O., Tsang S-M., Lee S.-H. (2002). The cognitive profile and multiple deficit hypothesis in Chinese developmental dyslexia. *Developmental Psychology*, 38(4): 543-553, [http://ojs.francoangeli.it/\\_omp/index.php/oa/catalog/book/380](http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/380).
- Hu W., Lee H. L., Zhang Q., Liu T., Geng L.B., Seghier M. L., Shakeshaft C., Twomey T., Green D. W., Yang Y. M., Price C. J. (2010). Developmental Dyslexia in Chinese and English Populations: Dissociating the Effect of Dyslexia from Language Differences. *Brain*, 133(6): 1694-1706.
- Hua S., McBride-Chang C., Sina W., Hongyun L. (2006). Understanding Chinese developmental dyslexia: Morphological awareness as a core cognitive construct. *Journal of Educational Psychology*, 98(1): 122-133.
- Lyon G. R., Shaywitz S. E., Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1): 1-14.
- McBride C., Ying W., Leo Man-Lit C. (2018). Dyslexia in Chinese. *Current Developmental Disorders Reports*, 5(4): 217-225.

## Legalità e giustizia per un'etica della responsabilità. Percorsi possibili a scuola e in famiglia

### Legality and justice for an ethics of responsibility. Hypothetical routes to school and family

Grazia Romanazzi\*

#### Abstract

This article aims to analyze the conceptions of legality, justice, democracy, citizenship, re-evaluating them in the light of an ethical vision inspired by responsibility or by a com-participation of experiences and meanings, of norms and values intimately and authentically perceived as good, healthy, fair, therefore legitimized, from the citizen to the collectivity, as fair and universal. Once again, school and family are the primary and fundamental agencies dedicated to educate young people to an open, critical and elastic mindset and to an inspired and oriented *modus operandi* aimed to responsible behaviours in co-responsibility with other social actors. Particularly in the family context, the conscious and responsible recovery of the exemplary and educational firmness of adults is essential for an action carried out with intentionality and planning. These aspects should characterize all the educators in any reference context. In the scholastic one, starting from the first attempts at the theorization and widespread dissemination of new ideas of democracy and citizenship, we will explore the current *Citizenship and Constitution curriculum*, which, ambitiously, includes students and teachers in a path that, starting from the early childhood, could evolve to contests, modalities, knowledges and skills along the ideal *continuum* that binds the various orders and degrees of schooling.

**Keywords:** legality, justice, responsibility, citizenship, democracy

#### Introduzione

«La legalità non si identifica con le singole norme a cui pure rinvia, ma è un *sistema* strutturato, che esprime una cultura: quella del primato del governo delle regole rispetto al governo degli uomini. (...) non è (non può essere)

\* Dottore di ricerca in “Dinamiche formative ed educazione alla politica” (ciclo XXII) presso l’Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” e Culture della materia in Pedagogia generale e sociale presso l’Università degli Studi di Macerata.

indifferente ai valori. La legalità, in altri termini, è una cosa complessa e ambivalente che ha bisogno di *ancoraggi*» (Pepino, 2014, p. 19).

Il testo costituzionale, in quanto connubio dei diritti di tutti i cittadini e dei criteri organizzativi dello Stato e delle sue istituzioni, ovvero sintesi delle regole di convivenza tra cittadini e dei cittadini con lo Stato, rappresenta il perfetto ancoraggio ideologico ed euristico per un senso di legalità intimamente percepito, vissuto e agito nella prassi quotidiana. Solo una legalità permeata da una giustizia-valore, al di là della giustizia giuridica o di quella ideologico-politica, può emancipare dalla condizione di sudditi, che si assoggettano a norme perché obbligati a farlo o per adesione acritica, formale e non consapevole, quindi irresponsabile. Per assurgere, così, allo stato di cittadini che scelgono liberamente, ragionando con la propria *testa ben fatta* (cfr. Morin, 2000), di aderire e rispettare norme che hanno interiorizzato perché ritenute giuste. Un valore di giustizia, quello di cui si discorre, orientato alla persona in senso olistico e concretamente agito proprio dalla persona in quanto essere autonomo, libero e capace di scegliere per mezzo della ragione, sintesi ideale, quest'ultima, di tesi e antitesi tra persona e bene comune.

*«Di fronte ad un diffuso senso di alegalità, e molto spesso di illegalità, da ogni dove si avverte la necessità di una rinnovata educazione alla legalità che possa far recuperare il nesso tra legge e bene comune, diritto e dovere, libertà e democrazia, individualità e uguaglianza, riportando il concetto di educare alla legalità a quello di educare alla giustizia»* (Vitale, 2001, p. 8).

Tutt'altro, dunque, che accettazione del dogmatismo e del legalismo conformista, cui alcuni potenti vorrebbero assoggettarci; al contrario, educare alla legalità/alla giustizia/alla democrazia/alla politica vuol dire promuovere nei giovani spirito critico, fornire strumenti di lettura e interpretazione della realtà, suscitare in loro la meraviglia di scoprirsi nell'*epifania del volto dell'altro* (cfr. Lévinas, 1984) e di non restare indifferenti al suo richiamo, perché, come sottolinea Domenico Barilla, solo la capacità di percepire il mondo interiore degli altri, sentire in loro la nostra stessa attitudine a gioire e a soffrire ci consente di riconoscere ed estendere a tutti gli esseri umani diritti e valori universali. Quindi, di sentirci in prima persona partecipi e corresponsabili in e di un'etica collettiva e condivisa, o, per ripercorrere il pensiero di Milena Santerini, di sentirci investiti di responsabilità morale che, a differenza di quella giuridica, è l'unica ad avere carattere illimitato (Santerini, 2008, pp. 187-188).

Per promuovere una cultura della legalità, intrisa dell'ideale di giustizia, occorre, dunque, promuovere l'etica della responsabilità, l'unica in grado di rivendicare la priorità dei diritti umani rispetto a quelli di cittadinanza.

È ancora una volta la Costituzione a soccorrerci nel faticoso cammino educativo che ci spetta e ci aspetta:

«tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3).

Pertanto, il testo della Costituzione e il senso di legalità costituzionale che ne scaturisce rivelano una portata rivoluzionaria e innovatrice nel sistema e nel ruolo delle regole e dell'odierno diritto, che, come precisa Livio Pepino, forse per la prima volta nella storia «non si limita a fotografare (e cristallizzare) la realtà, ma si pone (anche) come punto di contestazione e di resistenza in difesa dei diritti e dell'uguaglianza delle persone» (Pepino, 2014, p. 20).

Famiglia e scuola restano le principali agenzie deputate a quest'impresa formativa. Per rendere più agevole e meno impervio questo lungo percorso, potrebbe risultare utile accogliere i suggerimenti di Maria Pia Fontana, che individua due strumenti per educare alla legalità a scuola: l'ironia e talune pratiche di cura.

È lecito chiedersi come l'ironia possa conciliarsi con tematiche serie e talvolta drammatiche come quelle inerenti la legalità. Basti pensare al fenomeno mafioso e alle sue vittime. A tal proposito, sottolinea Fontana (2015, pp. 85-86), andrebbero segnalate e incentivate tutte le iniziative di *media education*, cui va riconosciuto il merito di demolire gli stereotipi e di smitizzare la carica di fascino e di potere dei capi mafia, veicolata da rappresentazioni televisive, quali *Il capo dei capi*, che hanno riscosso grande successo di pubblico, ottenendo, però, un impatto nell'immaginario collettivo e una ricaduta educativa sui giovani, che non erano stati forse adeguatamente valutati prima della messa in onda. Roberto Benigni, suggerisce la Nostra, è riuscito, con la sua leggerezza, ad attrarre l'attenzione e l'interesse del pubblico intorno ai valori della Costituzione certamente più e meglio di quanto abbiano mai fatto politici, giuristi o esperti del campo. Allo stesso modo Pif, con il suo film *La mafia uccide solo d'estate*, del 2013, ha confermato l'assunto di Marshall McLuhan, che già nel 1964 affermava: «coloro che fanno distinzione tra intrattenimento ed educazione forse non sanno che l'educazione deve essere divertente e il divertimento deve essere educativo» (cit. in Botton, 2006, p. 217).

Nel 2007, anno della messa in onda dello sceneggiato televisivo *Il capo dei capi*, ho avuto modo di sperimentarmi personalmente sul campo, in qualità di educatrice, collaborando con Radio Kreattiva<sup>1</sup>: una web radio antimafia nata nel 2005 ad opera dell'omonima Associazione Kreattiva ed oggi presente in

<sup>1</sup> Tutte le informazioni relative all'associazione Kreattiva sono reperibili online sul sito [www.associazionekreattiva.com](http://www.associazionekreattiva.com).

tutte le scuole medie del Comune di Bari. Tale esperienza ha confermato che la leggerezza, con i giovani, funziona. In quegli anni, il progetto della web radio era attivo prevalentemente nelle scuole dei quartieri a maggiore rischio di devianza e di dispersione scolastica del territorio barese. Nel periodo in cui veniva trasmesso il suddetto sceneggiato (*Il capo dei capi*), i ragazzi non parlavano d'altro: erano letteralmente rapiti dal fascino carismatico del capo mafia Totò Riina, tanto che l'effervescenza delle sue gesta perdeva ogni valenza negativa e criminale e si fregiava dei connotati di forza, potere e magnificenza. La narrazione e la trasposizione cinematografica dell'ascesa criminale e violenta di un capo mafia, nelle giovani menti degli studenti baresi, avevano paradossalmente suggestionato l'immagine di un eroe, un modello con cui identificarsi e un esempio cui ispirarsi. Mancano studi a carattere longitudinale in grado di confermare o confutare nel tempo l'impatto emotivo e le eventuali conseguenze comportamentali riconducibili al processo di fascinazione subito dai giovani studenti baresi. È possibile, tuttavia, affermare che affrontare la questione da diversi punti di vista e analizzarla in tutte le sue criticità, senza moralismi o paternalismi ma, al contrario, con la leggerezza del dibattito aperto, del confronto privo di giudizio e pregiudizi; sperimentarsi speaker radiofonici alle prese con una trasmissione in diretta; partecipare alla tradizionale marcia per la pace in memoria delle vittime di mafia<sup>2</sup> si sono rivelati gli strumenti vincenti, adottati dagli operatori di Kreattiva per una lotta non repressiva alla criminalità organizzata, per testimoniare in prima persona che esistono modelli comportamentali alternativi a quelli delinquenziali, che il destino non è pre-designato e ineludibile neanche in un quartiere o in una condizione di svantaggio. Cambiare si può, un futuro migliore è possibile per tutti: ognuno può scegliere di sottrarsi alla logica della prevaricazione e della violenza; a ciascuno deve essere garantita la possibilità di riscattarsi da quei legami di sangue che perpetrano condotte antisociali e devianti, che condannano i figli a restare nell'universo di non-legalità dei padri.

Leggerezza e ironia, quindi, sono tutt'altro che nemiche dell'impegno: al contrario, allenano la mente dei giovani a pensare con più elasticità e minori rigidità e schematismo.

Le tante e diverse pratiche di cura, d'altro canto, possono essere rivolte a diversi destinatari: a soggetti in difficoltà, come, ad esempio, compagni di scuola con gap culturali, linguistici o con disabilità o, ancora, vittime di

<sup>2</sup> Tutti gli anni, l'associazione "Libera" di Don Luigi Ciotti celebra la giornata nazionale della Memoria e dell'Impegno in ricordo delle vittime delle mafie, organizzando una marcia per la pace, ogni anno in una città diversa, a cui partecipano in primis i parenti delle vittime di mafia, seguiti da scolaresche e associazioni locali, che vivono la giornata come un momento di festa e condivisione di valori comuni. Nel 2008, è stata scelta la città di Bari quale teatro della manifestazione.

bullismo e discriminazione; tali attività di sostegno favoriscono processi di identificazione e sviluppano le capacità empatiche degli studenti. La cura dell'ambiente e dei beni comuni, invece, incrementa il senso di appartenenza a una comunità e ne scoraggia azioni lesive. Le pratiche di cura, in sintesi, consentono ai giovani di agire il valore della solidarietà, senza cui non ci sarebbe democrazia (Fontana, 2015, pp. 85-88).

### **Cittadinanza e Costituzione: unità nella diversità. L'esempio della geografia**

A distanza di quasi un sessantennio dall'ambiziosa proposta di legge del ministro Gonella, un analogo e altresì più ampio, cogente e lungimirante respiro etico inebria la Legge del 30 ottobre 2008 n. 169, la quale stabilisce che

*«a decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, oltre ad una sperimentazione nazionale, (...), sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a Cittadinanza e Costituzione, nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia».*

Orientamento assiologico, presupposti euristici, obiettivi empirici e finalità progettuali che animano un progetto di tale portata e rilevanza diramano le proprie radici in un'autentica presa di coscienza e in una conseguente assunzione di responsabilità nei confronti degli ineludibili mutamenti sociali, economici, politici e giuridici che connotano la realtà plurale e complessa del multiverso in cui viviamo; mutamenti che hanno inciso così profondamente sulle vite di tutti da imporre, per esigenze etico-morali, intellettuali nonché di natura contingente, un ripensamento concettuale e culturale dell'idea di cittadinanza.

Nel nuovo curriculum denominato *Cittadinanza e Costituzione*, sottolinea Claudio De Luca, lo stesso «anteponere il primo termine al secondo non può non significare il volere privilegiare la dimensione interculturale e pluralistica rispetto a quella che si riferisce a norme e valori posti, di certo più facilmente identitaria» (2007, p. 111). Quello in oggetto è un tema ampiamente dibattuto e aperto alla molteplicità dei saperi e alla specificità del contributo di ognuno di essi; più di ogni altro, il concetto di cittadinanza rappresenta un terreno fertile per un approccio multi e interdisciplinare; una rilettura in chiave pedagogica dello stesso è imprescindibile per giungere ad una declinazione poliedrica e multidimensionale dell'idea di cittadinanza.

A tal fine, si profila, nondimeno, un'esigenza di rinnovamento delle pedagogie "speciali", che indagano i settori specifici della disabilità, del disagio, della marginalità, della devianza, dell'orientamento, della comunicazione

mediatica, della mediazione culturale, ecc. Orientamenti pedagogici differenti, dunque, confluiscono e convergono verso l'obiettivo comune di formare cittadini non più soltanto detentori consapevoli di diritti e doveri, ma attori protagonisti del palcoscenico della vita sociale, politica ed economica del contesto nazionale e sovranazionale, animati dai valori stessi sottesi allo status di cittadino, non solo enunciati, ma tradotti concretamente in azioni, comportamenti, atteggiamenti e pratiche di responsabilità, di condivisione, collaborazione, dialogo, confronto e partecipazione attiva. Alla medesima conclusione giunge anche il lavoro compiuto dall'Unità di Ricerca *Una nuova cittadinanza come problema socio-pedagogico*, diretta, in qualità di Responsabile Scientifico, da Maria Luisa Ronconi (Università della Calabria) nell'ambito del PRIN 2007 *Educazione alla democrazia ed alla cittadinanza*, coordinato da Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata): istanze, competenze ed esperienze scientifiche e disciplinari differenti sono state messe a confronto al fine di elaborare strategie d'intervento in grado di coniugare, in un'ottica di complementarità, i molteplici approcci e la diversità di ognuno.

Unità nella diversità, dunque; appartenenza e compartecipazione alla realtà locale con sguardo rivolto e propenso ad accogliere il globale; corresponsabilità e convivenza nel particolare con attenzione sempre viva ad una solidarietà universale, ovvero attenta a non ledere i diritti e i valori intrinsecamente connotati all'essere umano, sempre e ovunque, pertanto inviolabili e inalienabili, a prescindere dal contesto nazionale di provenienza, dallo status socio-economico, dalla fede religiosa, dalla fazione politica o da qualsiasi altra deriva particolaristica. È questo il fine dell'educazione alla cittadinanza, ulteriormente connotata come educazione alla democrazia, in quanto *way of life*, per dirla con John Dewey (cfr. Dewey, 1916; Spadafora, 2003; Spadafora, 2010; Hickman e Spadafora, 2009). Ancora più specificamente, è questo il fine di un *educare ad apprendere la cittadinanza* (cfr. Rossini, 2007): l'enfasi sulla dimensione dell'apprendimento conferisce inequivocabilmente al soggetto educando il ruolo di protagonista e costruttore intenzionale e consapevole della conoscenza e lo legittima quale soggetto attivo che si adopera per mettere in pratica i valori della partecipazione e della democrazia.

*«Il processo di insegnamento-apprendimento deve assumere la dimensione di formazione ad una cittadinanza attiva e partecipata, rispondendo a tre principi fondamentali: sussidiarietà, condivisione delle responsabilità ed integrazione. Queste stesse premesse (...) assumono una rilevanza notevole, rimarcando che la pianificazione locale e la partecipazione ai processi decisionali e di gestione del territorio di tutti i soggetti della società civile sono i soli strumenti che consentano uno sviluppo sostenibile. È in questa chiave che va letta e interpretata l'inclusione dell'educazione alla cittadinanza fra le finalità fondamentali del sistema formativo del nostro Paese, che va a interessare in modo particolare l'organizzazione e la trasmissione delle conoscenze,*



*attraverso un ripensamento radicale dei concetti di sovranità, appartenenza e territorio» (D'Arcangeli e Ronconi, 2007, pp. 13-14).*

La geografia, in particolare, con i reciproci e costanti sconfinamenti con e nella storia, offre la possibilità di approfondire la conoscenza del territorio nei suoi aspetti fisici e antropici: non più un insieme di risorse da sfruttare, *non luoghi* (cfr. Augé, 2009) spersonalizzati e anonimi, deprivati della loro connotazione umana e umanizzante, ma un sistema di relazioni tra ambiente e uomini, luoghi con caratteristiche naturali proprie che li rendono unici e riconoscibili, con una storia propria, di cui ciascuno possa sentirsi parte, verso cui ognuno avverta l'urgenza di adottare comportamenti responsabili in un'autentica civile convivenza con gli altri attori corresponsabili, e in cui senta di poter esprimere e radicare i valori etico-morali di equità, giustizia, rispetto di sé, dell'altro e dell'ambiente, della legge e della legalità. Dunque,

*«lo studio della geografia, intesa – appunto – come scienza del territorio, (...) sembra offrire un apparato teorico e metodologico valido per la formazione di una nuova idea di cittadinanza e di una coscienza ambientale, altresì guidata dall'educazione alla legalità e alla democrazia. (...) Si tratta di costruire una mentalità capace di pensare per relazioni, in una visione sistemica dell'ambiente, e di ispirare le proprie azioni al senso di limite dello stesso e delle sue risorse» (D'Arcangeli e Ronconi, 2007, p. 14).*

Quest'accezione di cittadinanza non nega, ma amplia il concetto di appartenenza, aprendosi e accogliendo la dimensione globale oltre quella locale, e incentiva la partecipazione attiva alla vita della comunità e dello Stato.

Poiché orientata ad un compito tanto arduo quanto delicato, merita di essere attenzionata e costantemente riqualificata la formazione dei formatori, che, oltre alle competenze propriamente didattiche o «tecniche» per i bisogni educativi speciali, deve comprendere anche conoscenze e abilità psicopedagogiche, quali l'ascolto, l'osservazione, l'aiuto, l'orientamento, ecc.

In definitiva, solo una riflessione pedagogica sulla cittadinanza può condurre a quello che Claudio De Luca definisce

*«un nuovo umanesimo che si espliciti in una rivoluzione culturale delle coscienze e che, nel tentativo di ri-umanizzare la nostra epoca, riscopra le radici della propria dimensione etica e rivendichi spazi di civilizzazione per tutti, dando vita a una nuova communitas che individui l'essere cittadini non in ragione dell'appartenenza nazionale, ma attraverso comportamenti ispirati alla cultura della solidarietà e non a quella dell'individualismo» (De Luca, 2007, p. 111).*

Nello specifico del nuovo curriculum *Cittadinanza e Costituzione*, si tratta non tanto di delineare percorsi didattici predefiniti, finalizzati all'assimilazione di

principi assoluti e universalmente validi, quanto di proporre modelli di azione, frutto di riflessione e capaci di produrre comportamenti adattivi e responsabili, rispondenti alla contingenza *hic et nunc*, pur costantemente ispirati al *background* valoriale interiorizzato da ciascuno. A tale nobile e auspicabile finalità concorre la rilettura, in chiave pedagogica, della Costituzione della Repubblica Italiana, affinché i principi ivi contenuti, in base al concetto di sussidiarietà (cfr. Vittadini, 2007), ovvero di una solidarietà agita attraverso l'umanizzazione della persona, l'appartenenza e la partecipazione, possano realmente tradursi in virtù civili e non più civiche: possano, cioè, affrancarsi da restrizioni localistiche e vivere di un respiro che aneli al riconoscimento, ad un tu universale, dei medesimi diritti di cui godo io, in quanto persona prima ancora che cittadino.

È fondamentale comprendere che la norma in sé non è fredda e vuota sovrastruttura, ma latrice di valori fondanti un'autentica civile e democratica convivenza. Il principio di autorità, sotteso alla norma giuridica, scongiurato il pericolo di derive autoritarie, è foriero di capacità di dialogo, di proposta, di sostegno: pertanto, ben si presta ad essere scenario ideale dell'azione educativa, sempre tesa tra autorità e libertà, tra possibilità e necessità. L'ordinamento giuridico sancito dalla Costituzione, in sintesi, possiede le potenzialità per orientare e accompagnare gli studenti nell'impervio percorso che li vede intenti a comprendere e incidere sulla realtà; a intessere relazioni; a cercare soluzioni pacifiche ad eventuali conflitti; a promulgare nuove regole laddove quelle tradizionali vengano percepite come ingiuste o desuete; ad accrescere il capitale sociale e vivificare il legame comunitario, rigenerandolo continuamente.

### **Educare attraverso l'esempio. Il recupero della stanzialità per rispondere alla richiesta di "contenimento" dei giovani**

Oltre all'ironia e a talune pratiche di cura, strumenti che si stagliano lungo l'asse delle possibilità, una terza via, inderogabile stavolta, per percorrere i sentieri della legalità e, nello specifico, della democrazia e della politica in generale, è la testimonianza attraverso il proprio esempio.

Contrariamente al pensiero comune più spicciolo e superficiale, di fronte alla società della latenza e ai deserti domestici in cui ci troviamo a coesistere più che a convivere (Stramaglia, 2009, pp. 152-153), i giovani manifestano e comunicano a modo loro, spesso agendo comportamenti inappropriati, a-valoriali, a-morali se non im-morali, devianti, a-legali e talvolta il-legali, un bisogno di presenze significative, di amorevole accoglienza, di ascolto attento e responsivo, di riconoscimento e contenimento che troppo spesso resta inascolto, non ascoltato, non visto, nel migliore dei casi represso o messo a tacere con una quantità irragionevole di beni di consumo, di disparati mezzi di comunicazione,

di videogiochi e tecnologie sofisticatissimi, di automobili da poter guidare precocemente senza patente o fornendo loro la possibilità di riempire oltremodo l'agenda settimanale, frequentando anche più attività contemporaneamente, di modo che non vi sia tempo per la noia, tempo per fermarsi, per pensare, per essere creativi, tempo per accorgersi delle assenze familiari, materiali e spirituali, di quel vuoto abissale che divora dall'interno e provoca una fame atavica e insaziabile di amore, di certezze, di riconoscimento. Il desiderio di sentirsi importanti per qualcuno e di far parte di qualcosa, il bisogno di esserci, la rivendicazione del diritto di esistere.

In queste case vuote, deprivate di persone umanamente connotate, sporadicamente abitate da individui che condividono a malapena la cena, depauperando spesso anche questa della sua potenziale valenza conviviale in favore della compagnia fittizia e chiassosa del televisore acceso – che spegne, di contro, ogni tentativo o volontà di dialogo, confronto e autentica condivisione dei vissuti personali –, si annida il rischio educativo ed esistenziale di andare a cercare altrove la compensazione alle carenze domestiche. Carenze da cui pure il contesto scolastico non è esente né immune:

*«gli insegnanti, e non da oggi (...), sono sempre più alle prese con competenze, apprendimenti e standard, finendo con il concepirsi prevalentemente quali professionisti dell'istruzione e lasciando, conseguentemente, da parte (vuoi per minore preparazione al riguardo, vuoi perché lasciati soli di fronte a enormi responsabilità) la componente educativa (e cioè orientatrice e sostenitrice) della loro professione, dimentichi pure della migliore tradizione pedagogica per cui insegnare è educare e istruire al tempo stesso» (Corsi e Stramaglia, 2009, p. 68).*

I ragazzi, dunque, specie in età adolescenziale, quando cioè è più che mai forte e ineludibile il desiderio di separazione e differenziazione dagli adulti di riferimento – ragion per cui essi mettono in atto comportamenti oppositivi e non di rado provocatori – e parimenti cogente è il bisogno di “contenimento” di quegli stessi comportamenti e del sotteso istinto di ribellione, vanno a cercare al di fuori della compagine familiare e del micro-cosmo scolastico l'*autorità autorevole* che tanto bramano.

Il rischio, reale e potenzialmente deleterio, è l'affiliazione a personalità carismatiche, capaci di proporsi come modelli da seguire ed emulare. D'altronde è noto, come sottolinea Maria Pia Fontana, che, in base al cosiddetto *assioma della significanza*, ogni apprendimento è mediato dalla significatività che ciascuno di noi gli attribuisce, e il significato deriva dalla credibilità dell'educatore da cui proviene l'insegnamento, dalla condivisione dei significati e dalla relazione di reciprocità con l'educando (Fontana, 2015, p. 88). Ora, il processo di identificazione o affiliazione ad un'autorità paterna sostitutiva o adottiva (cfr. Stramaglia, 2009), in grado di assolvere alla richiesta-diritto alla

differenziazione, ovvero ad un sistema di regole che dia forma e direzione di senso alla personalità in divenire dell'adolescente, è foriero di riverberi positivi sull'esistenza dello stesso se il modello proposto è un modello buono, sano, virtuoso: si pensi ai protagonisti dell'antimafia, ai parenti delle vittime che si assumono la responsabilità di denunciare e continuare a combattere una battaglia personale in favore del ripristino di una legalità interrotta, ai commercianti e agli imprenditori che rifiutano di pagare il "pizzo", alle donne che si ribellano alla violenza e alla prevaricazione in ambito domestico o lavorativo, alle vittime di tratta che denunciano i propri aguzzini, agli ex detenuti, ex alcolisti, ex tossicodipendenti e a quanti hanno il coraggio di portare la propria testimonianza nelle scuole e in tutte le piazze giovanili, per sensibilizzare, attraverso il proprio esempio, i ragazzi alle odierne emergenze sociali, politiche ed economiche.

Il pericolo nasce, invece, quando ci si imbatte in personalità violente, criminali, illegali che trovano adepti nei contesti più deprivati, materialmente, culturalmente, moralmente e affettivamente. I ragazzi che si sentono soli, inascoltati, incompresi, invisibili corrono il rischio di cedere alle lusinghe di chi li accarezza metaforicamente solo per fini utilitaristici, per usarli come manovalanza della criminalità organizzata, ad esempio, o di chi promette loro successo e potere facili, anche per mezzo di condotte antisociali o devianti, che li rendano finalmente visibili e protagonisti, specie agli occhi di chi li ha sempre ignorati o trascurati.

Appare lampante e inconfutabile, dunque, l'importanza di recuperare la dimensione dell'esemplarità, o, ripercorrendo la linea di pensiero di Michele Corsi, il coraggio di educare attraverso la testimonianza (cfr. Corsi, 2003), rinunciando alla pretesa di apparire perfetti e infallibili, oppure eroici tanto quali esseri umani che come educatori; al contrario, ricordando che

«testimoniare è anche essere capaci di raccontare le proprie cadute e i propri errori, le proprie fragilità e le proprie debolezze, le proprie paure come i propri voli pindarici. Ma, soprattutto, essere in grado di dire *con semplicità* come si sia *scelto* nel tempo, con fatica certamente, ma pure con gioia, di superarsi e di migliorarsi, proprio al fine di ritrovare una migliore qualità di vita, tanto personale che relazionale» (Corsi e Stramaglia, 2009, p. 55).

Educare attraverso l'esempio, dunque, e in nome di quella pedagogia della tenerezza che Massimiliano Stramaglia magistralmente delucida e distingue dal tenerume, «deriva *emotivistica* dell'autorevolezza» (Stramaglia, 2009, p. 298), che procrastina la fase dell'infanzia o tutt'al più dell'adolescenza, e per di più di un'infanzia o un'adolescenza viziate e vezzeggiate oltre misura. Con-causa, non meno, della paura di crescere e di diventare adulti maturi e responsabili pur conservando la gioia di vivere, il desiderio di migliorare e l'audacia di cambiare; dell'adolescenzializzazione della società attuale e della correlata crisi

dell'adulità, a scapito del vero portato dell'identità adulta, che è, invece, «la *stabilità* affettiva, educativa, valoriale» (Corsi e Stramaglia, 2009, p. 61).

La pedagogia della tenerezza, nella fattispecie della tenerezza paterna, che dovrebbe esemplarmente incarnare non la regola in sé, come da tradizione autoritaria, ma, autorevolmente, il rispetto delle regole, apre alla dimensione della cura, del prendersi cura dell'altro perché lo si riconosce, lo si accoglie, se ne ascoltano le richieste, si comprendono i vissuti emotivi, si con-dividono norme e valori, la cui legittimità è sancita dal riconoscimento della giustizia degli stessi. Educare teneramente vuol dire assicurare ad ognuno il proprio posto nel mondo perché ognuno è importante nel suo essere unico e irripetibile e, proprio in virtù della sua originalità, è chiamato ad apportare il proprio contributo alla comunità, intesa non come somma di singole individualità, ma come insieme di esistenze in relazione. Educare con tenerezza e alla tenerezza vuol dire educare al rispetto di sé e degli altri, alla libertà di scelta del proprio percorso di vita, certi della base emotiva da cui partire e a cui poter ritornare ogniqualvolta se ne avvertisse l'esigenza; vuol dire, quindi, educare alla democrazia, in quanto, come asserisce Luigina Mortari, «la tenerezza è matrice di civiltà e come tale è un sentimento dalla forte valenza politica»(2002, p. 99).

È ancora Michele Corsi a sottolineare l'importanza della scelta in educazione. Scelta come assunto di partenza di qualsivoglia percorso di crescita e di vita: la scelta di essere adulti responsabili e consapevoli che l'adulità non è solo impegno e fatica, ma anche libertà di essere ciò che si desidera e di divenire ciò a cui si anela; progettualità per il futuro, forti dell'esperienza di una vita vissuta pienamente con gioie e dolori, colpi di fortuna e imprevisti compresi. Scelta come finalità dell'educare, perché solo chi è libero può scegliere e, viceversa, solo chi sceglie è davvero libero; e per scegliere è necessario avere gli strumenti per farlo, primo fra tutti la cultura, non già come cumulo di saperi nozionistici, ma come mente colta (Corsi, 2016, pp. 69-77), ovvero pensante, lucida, critica, vigile, mutevole, *curiosa*, nell'accezione di Edgar Morin: bramosa di conoscere tutto ciò che è nuovo, diverso, altro e altrove (2006); una mente *interpretante* (cfr. Stramaglia, 2009) la realtà dinamica, complessa e multiforme della società globalizzata, pertanto verosimilmente abile a incidere su di essa apportando o quantomeno pretendendosi verso il cambiamento e il miglioramento personali e dell'intera comunità di appartenenza (locale, regionale, nazionale, internazionale, globale).

La caduta delle grandi ideologie orientanti, la mancanza di certezze e di guide autorevoli, «l'estensione diacronica negativa – patologica e patogenica, (...) – dei tempi dell'adolescenza e della giovinezza» (Corsi e Stramaglia, 2009, p. 67), l'eclissi della famiglia quale luogo primario di accoglienza, riconoscimento e costruzione identitaria, la crisi dell'educazione a scuola, la de-umanizzazione della categoria di persona, spodestata da quella di individuo, hanno

ingenerato «una società incontenente, priva di un contenitore assiologico nel quale permanere», in cui «nulla è determinato e nulla è determinante» (Ivi, p. 61) e i cui giovani esprimono, spesso attraverso atteggiamenti e comportamenti deleteri per sé e per gli altri (quali il disinteresse alla politica, atti vandalici verso beni comuni, affiliazione a baby-gang, bullismo, precocismo e promiscuità sessuale), «il bisogno di un'appartenenza forte capace di curarli dall'angoscia del presente» (Ivi, p. 67).

Avveduta di una crisi epocale di tale portata, la pedagogia, quale scienza dell'uomo e del cambiamento possibile, deve riappropriarsi del suo ruolo investigativo della e nella società, nell'ottica che le è propria della progettualità dialogante con tutti i settori del sapere, «per concorrere a scrivere, o a riscrivere, un nuovo patto di corresponsabilità sociale che non può limitarsi a talune diadi (come, ad esempio, recentemente, o di nuovo, a scuola e famiglia), ma che deve allargarsi, per inferenze successive, progressive e sistemiche, a tutta la società» (Ivi, p. 53). Pertanto la pedagogia, quale scienza dell'educazione, non può limitarsi alla fase diagnostica del percorso verso il cambiamento, ma deve necessariamente e tempestivamente suggerire soluzioni prognostiche. Michele Corsi e Massimiliano Stramaglia ne individuano alcune:

- la formazione dei genitori e l'educazione degli adulti, per riappropriarsi delle tre grandi funzioni educative di cura, proposta e sostegno, di cui i giovani hanno impellente necessità, e a fondamento di «un'educazione aperta, che sappia accogliere, rimodellandosi a vantaggio di persone perennemente creative e non rigide, il nuovo e l'imprevisto che sopraggiungono e incalzano con velocità impressionante» (Ivi, p. 56);
- la costituzione di gruppi di ascolto e di accoglienza per i giovani, anche per il tempo libero;
- il miglioramento e il potenziamento dei servizi sociali, in primo luogo di quelli pubblici, a fronte dei costi elevati, pertanto selettivi, degli interventi di terapia in ambito privato;
- il decollo, decisivo e non ulteriormente rinviabile, del sistema formativo integrato «con un'effettiva ed efficace politica di raccordo tra studio e lavoro e, dunque, per questa via, anche occupazionale» (Ivi, p. 70);
- il recupero della dimensione della stanzialità e della *cultura del no*.

Quest'ultimo punto merita un ulteriore approfondimento. La stanzialità, lungi dall'identificarsi con la staticità, l'immobilismo, l'incapacità e la "non-lontà" di decidere o ri-decidere per paura del cambiamento e del nuovo, è, al contrario, sinonimo di miglioramento continuo, progressivo, deciso, consapevole e lento, ovvero connotato da un ritmo un po' più umano rispetto alla frenesia isterica e destabilizzante dei mutamenti attuali. La stanzialità è da intendersi quale sinonimo di stabilità, innanzitutto affettiva, successivamente lavorativa, economica, sociale, ecc., perché gli adulti stabili sono adulti maturi,

liberi, autonomi, che si fanno carico della responsabilità di educare nella stanzialità e alla stanzialità i giovani, che vedranno, così, esaudita la loro intima ricerca di stabilità, di certezze, di consolidamento su basi forti e sicure, e che saranno, di conseguenza, adulti altrettanto autonomi, stabili e capaci di educare a loro volta, in un circolo virtuoso, i futuri educandi come persone, nell'accezione più autenticamente umana del termine (*Ivi*, pp. 73-116).

Di immediata deduzione, quindi, l'importanza di circoscrivere la fase adolescenziale e giovanile entro confini anagrafici precisi – in una sorta di *geografia dell'umano* – affinché l'avvento dell'età adulta coincida con la conquista di un'identità e di una condizione esistenziale stabili, pur sempre aperte e pronte al cambiamento: un percorso di formazione iniziato e finito nei tempi previsti, dunque; un lavoro soddisfacente e confacente alle ambizioni personali e adeguatamente retribuito; un legame affettivo solido e duraturo; una casa propria, quale luogo emblematico di stabilità, di permanenza, di presenza significativa, di contenimento e condivisione, un luogo-limite di confini fisici, assiologici e normativi.

Carmine Ventimiglia si sofferma sul recupero della *cultura del no*, accanto alla cultura della tenerezza, per rispondere all'urgenza di fermezza educativa

*«quale valore da promuovere non solo per permettere ai figli di crescere, ma per educare una società sempre meno incline a condotte illegali (il bisogno inconscio di divieti e di punizioni esterne proprio degli adolescenti, ma anche dei soggetti devianti, o deregolamentati, e degli autoritari potenziali) e sempre più libera perché coscientemente (e non super-coscientemente) autolimitantesi»* (*Ivi*, p. 78).

Massimiliano Stramaglia chiarisce ulteriormente le attuali fragilità e incertezze genitoriali, quali mine alla base dell'imprescindibile fermezza educativa, riportando un passo di Osvaldo Poli:

*«Il genitore fermo mostra le buone ragioni della sua decisione educativa, spiegando in modo diretto e sobrio, senza giri di parole o troppi preamboli, perché ritiene giusto o sbagliato un certo comportamento, e sollecita nel figlio la libera adesione a quanto gli è richiesto di fare. Se le argomentazioni del figlio si mostrano infondate o poco convincenti, impone ciò che è necessario o sanziona i comportamenti scorretti che non avrà convinto il figlio ad evitare. Diversamente, il genitore che ha bisogno dell'approvazione del figlio crea l'effetto "sabbia mobile": questi avverte che il genitore non è sicuro di sé e non è profondamente convinto di ciò che dice poiché si lascia trascinare in polemiche sterili, contrattazioni estenuanti e sopporta atteggiamenti di provocazione e di sfida senza reagire con la necessaria determinazione. Il figlio sente di avere un enorme potere relazionale nei confronti del genitore ma avverte anche la mancanza di un punto di riferimento certo, un chiaro sistema di valori da accettare o da rifiutare nella misura consentita dalla maturità psicologica e dalla conseguente libertà che caratterizza la sua età»* (Poli, 2007, p. 41).

Privato delle certezze e del radicamento che solo la fermezza educativa conferisce, il giovane può trovarsi a vivere nel deserto assiologico, co-abitato da genitori-educatori fragili, con le conseguenze de-stabilizzanti e de-strutturanti che questo comporta: infatti, le regole, seppur odiate e contestate, sono necessarie perché indicano la strada, fungono da guardrail, quando le amicizie, il contesto sociale o semplicemente l'inizio della fase adolescenziale possono provocare qualche "sbandamento". Il genitore, dunque – che, nel momento in cui ha scelto di mettere al mondo un figlio, si è assunto una responsabilità inderogabile e interminabile –, deve avere il coraggio, la determinazione, la fede e la convinzione del proprio ruolo, tali per cui non si lasci spaventare dall'“op-porsi” al proprio figlio con l'autorità e l'autorevolezza che gli competono. Il figlio, dal canto suo, proprio in questa opposizione riceverà il dono della vita una seconda volta: riceverà la possibilità di crescere, di differenziarsi per diventare se stesso, di imparare a fare da sé perché da sé sarà in grado di discernere il bene dal male, diventando così autonomo e indipendente nella capacità di orientarsi, di scegliere e di cogliere, tra le opportunità che la vita offre, quella più confacente a se stesso. Tornare alla “dimora emotiva e affettiva” dei propri genitori sarà così una scelta d'amore e gratitudine, non dettata dalla necessità. Il genitore, infine, nel momento in cui sarà diventato “inutile” perché avrà insegnato alla prole a camminare con le proprie gambe, potrà ritenere di aver fatto un buon lavoro. Tuttavia, non smetterà mai di essere genitore, nel senso più nobile del termine.

### Riferimenti bibliografici

- Augè M. (1992). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera, trad. it. 2009.
- Botton L. (2006). Bazar infoedutainment: informare divertendo e divertire educando. In: Romanelli E., a cura di, *Bazar. Cultural brand: comunicare sempre. Le avanguardie underground e pop delle scienze della comunicazione: tra impresa, formazione e pratiche culturali evolutive*. Cosenza: Luigi Pellegrini Editore.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M. (2016). *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- D'Arcangeli M.A., Ronconi M.L., a cura di (2007). *Una nuova idea di cittadinanza per uno sviluppo sostenibile della società e dell'ambiente*. Roma: Pieraldo Editore.
- De Luca C. (2007). Educare alla legalità e alla cittadinanza nella contemporaneità. Problematriche pedagogiche. In: D'Arcangeli M.A. e Ronconi M.L., a cura di, *Una*



- nuova idea di cittadinanza per uno sviluppo sostenibile della società e dell'ambiente.* Roma: PieraldoEditore.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* New York: MacMillan.
- Fontana M.P. (2015). Come a scuola educare alla legalità. Se non abbiamo altre vie che l'educare per contrastare seriamente le mafie. *Animazione Sociale*, 294(7): 80-90.
- Hickman L., Spadafora G. (2009). *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective. A new democracy for the Twenty-First Century.* Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Lévinas E. (1984). *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*, trad. it., Roma: Città Nuova.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it., Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin E. (2006). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it., Milano: Raffaello Cortina.
- Pepino L. (2014). A quale legalità educare? Analisi di un concetto troppo spesso in conflitto con l'idea di giustizia. *Animazione Sociale*, 279: 13-19.
- Poli O. (2007). *I no per amore. I genitori e la fermezza educativa.* Milano: San Paolo.
- Rossini V. (2007). *Educare ad apprendere. Un approccio psicopedagogico.* Milano: Guerini.
- Santerini M. (2008). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione.* Roma: Carocci.
- Spadafora G., a cura di (2003). *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo.* Roma: Anicia.
- Spadafora G., a cura di (2010). *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia.* Roma: Carocci.
- Stramaglia M. (2009). *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza.* Macerata: EUM.
- Vitale C. (2001). *Educare alla legalità. Costruire una nuova identità. Volume I.* Bergamo: Edizioni Junior.
- Vittadini G. (2007). *Che cos'è la sussidiarietà. Un altro nome della libertà.* Milano: Guerini e Associati.

## Book reviews

---

Catia Giaconi, Noemi Del Bianco (a cura di), *In Azione. Prove di inclusione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 312.

L'opera collettanea curata da Catia Giaconi e Noemi del Bianco permette di spingere la riflessione scientifica sulle diverse prospettive teoriche ed operative che si aprono verso traiettorie inclusive. La puntuale ricognizione dei diversi contributi offerti dai professionisti che hanno partecipato alla prima edizione di *Unimc for Inclusion*, promossa dall'Università degli Studi di Macerata, permette al lettore di conoscere la complessità di un agire che vuole denotarsi come inclusivo. Le proposte operative e di ricerca, i focus e gli approfondimenti tematici vengono articolati nel testo in cinque sezioni, andando a delineare strategie di intervento e nuove sfide attuative in plurali contesti educativi. Il testo risulta essere uno strumento di riflessione e azione di elevata utilità e fruibilità per le diverse professionalità che incontrano il complesso mondo della disabilità e della marginalità.

La prima parte, *Tecnologie e disabilità*, ha come filo conduttore la collocazione dell'intervento didattico e della presa in carico di persone con disabilità all'interno degli odierni scenari pedagogici. La prima sezione si apre con il contributo di Lorella Giannandrea e collaboratrice, dal titolo *Bambini e Robot. La Robotica Educativa nella scuola dell'infanzia*, che introduce il lettore alle possibilità didattiche e pedagogiche offerte dallo sviluppo e dall'utilizzo di un ambiente di apprendimento basato su sistemi robotici. L'interessante progetto "Bee-Bot", proposto nel testo, dimostra come la Robotica Educativa possa essere uno "strumento e una strategia didattica funzionale all'apprendimento attivo" che consente all'insegnante di poter "lavorare in un'ottica di integrazione". Segue il contributo di Aldo Caldarelli (*Narrazione e realtà virtuale: nuovi scenari per l'inclusione sociale*) in cui la *Virtual Reality* viene inserita all'interno di interessanti percorsi educativi ed inclusivi. L'applicazione di tale software consentirebbe la creazione di nuove narrative fruibili anche da parte di persone con disabilità. Interessante la proposta dell'autore sulla possibilità di ricreare ambienti "aumentati" in termini di informazioni e di dispositivi che, se situati in una progettualità specifica, contribuirebbero ad un incremento della Qualità di Vita delle persone con disabilità. Andrea Monteriù (*La sfida inclusiva delle tecnologie assistive*) offre al lettore un quadro teorico e di analisi delle diverse tecnologie assistive che possono, oggi sempre più, accogliere e rispondere alla sfida inclusiva in termini di personalizzazione dei dispositivi. Nel contributo un focus particolare viene posto sul "ruolo rivoluzionario e sempre più significativo" della Robotica assistiva. Le stesse curatrici del testo e collaboratrici, sempre nel panorama delle nuove frontiere tecnologiche, focalizzano nel loro contributo, *I Social Robot e il Disturbo dello Spettro Autistico: emergenze e potenzialità educative*, ulteriori proposte teoriche inerenti le possibilità educative e abilitative offerte dalla Robotica sociale all'interno dell'intervento multi-

disciplinare per il Disturbo dello Spettro Autistico. Linee operative per possibili percorsi laboratoriali, finalizzati all'implementazione di abilità e all'attivazione di dinamiche inclusive attraverso i Social Robot, vengono presentate da Noemi Del Bianco nel suo contributo *Robotic-Lab: nuovi spazi di connessione tra Robotica e inclusione*. L'autrice, seguendo il filo conduttore di questa prima sezione, la conclude con una proposta operativa che, in un clima ludico, attraverso un apprendimento cooperativo e con l'utilizzo di un robot come mediatore educativo, consente la creazione di contesti inclusivi e l'avvicinamento al pensiero computazionale e al coding.

La seconda parte, *Percorsi laboratoriali nel segno dell'Inclusione*, è dedicata alle possibili declinazioni del paradigma dell'inclusione. Aprono questa seconda sezione del volume Anna Ascenzi e Marta Brunelli, dedicando il loro interessante contributo alla descrizione di un percorso di riflessione sulle tematiche dell'accessibilità al patrimonio culturale del Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università degli Studi di Macerata. La loro proposta, dal titolo *Lezione al buio. Percorsi inclusivi al Museo della Scuola*, si rivolge ad insegnanti, in servizio e in formazione, iscrivendosi all'interno del più generale e universale diritto all'accesso e alla fruizione dei beni culturali. Rosita Deluigi (*Ti racconto una storia...ma ho bisogno di te!*) attraverso una proposta pedagogica e didattica sulla narrazione animata come possibile luogo inclusivo, fornisce ai lettori utili riflessioni e prassi rivolte alla formazione interculturale. Nello specifico, l'autrice sollecita la partecipazione attiva di tutti i bambini per generare "cultura condivisa e processi formativi di riflessività reciproca". Segue il contributo di Mara Mancini, *MeTe- Abili Equilibri d'Arte*, incentrato su proposte di formazione artistica inclusiva la cui mission è quella di promuovere le interazioni tra abilità differenti scoprendo il "valore della differenza". Andrea Zenobi e collaboratori proseguono nella declinazione del paradigma dell'inclusione con il contributo dal titolo *Il Mio Labrador- Laboratorio di pet therapy (Interventi Assistiti con gli Animali)*, fornendo al lettore informazioni storiche e procedurali sugli Interventi Assistiti con gli Animali e descrivendo l'esperienza di collaborazione con l'Anffas di Macerata. La seconda sezione si conclude con l'innovativo format proposto da Noemi Del Bianco e Aldo Caldarelli dal nome *MusE-Lab: Laboratori di Musica ed Emozione per classi inclusive*; inscrivibile nel set di proposte operative incentrate sulla costruzione di un clima partecipativo. Afferendo alle teorie dell'embodied cognition e dell'azione viene proposto il coinvolgimento congiunto tra emozioni, corpo e musica, quale terreno fertile all'incontro dell'alterità.

Nell'ottica di un cambiamento sostenibile del sistema scolastico ed educativo, in Paesi caratterizzati da significativi livelli di vulnerabilità economica e sociale, le autrici Arianna Taddei e Elena Pacetti introducono un'interessante rielaborazione dell'*Index for inclusion*, aprendo, con il loro contributo (*Rafforzare le comunità educative in contesti vulnerabili: un Index for inclusion and empowerment in Palestina*), la terza sezione del volume intitolata *Percorsi di ricerca nel segno dell'Inclusione*. Il tema verte sulla descrizione di un percorso di progettazione, sperimentazione e ricerca che evidenzia potenzialità e criticità dell'applicazione dello strumento nel contesto palestinese. Segue il contributo di Catia Giacconi e collaboratrici, *La Qualità della Vita nei servizi per persone con disabilità: sfide e prospettive*, che vira la riflessione sulla centralità del fenomeno multidimensionale della Qualità della Vita quale costruito

portante per la presa in carico di adulti con disabilità. Attraverso la presentazione di due proposte operative, incentrate sulla rilevazione della percezione della Qualità della Vita e sull'integrazione lavorativa di persone con disabilità, si tracciano prospettive di presa in carico di adulti con disabilità e innovative traiettorie per l'implementazione di servizi alla persona. Il contributo di Alessia Sacchi, Valeria Rossi, Alessandra Fermani e Caterina Busilacchi, *Lavorare in rete per favorire l'inclusione dei bambini adottati: gli aspetti psicosociali e l'esperienza dell'Associazione La Goccia onlus di Macerata*, chiude la terza parte del volume. Le autrici, in seguito ad una meta-analisi degli studi incentrati sulla correlazione esistente tra sviluppo fisico e psicologico di un bambino e la sua istituzionalizzazione, mettono in luce l'importanza dell'adozione proponendo come modello di lavoro in rete l'esperienza dell'Associazione La Goccia onlus.

Nella *Parte IV*, vengono presentati *Focus e approfondimenti* tematici inerenti prospettive inclusive. La sezione si apre con il contributo di Massimiliano Stramaglia, dal titolo *Distimia: la grande esclusa dal novero delle condizioni marginalizzanti*, incentrato sul tema della distimia, quale "margine più decentrato del quadrilatero dell'esclusione". L'autore propone un quadro analitico sui rischi legati alla condizione del soggetto affetto da distimia e un'interessante analisi di alcuni "fattori sociali che assecondano l'innescarsi della patologia" con la volontà di "fornire alcuni tracciati educativi". Il tema della genitorialità che accoglie la sfida della disabilità viene declinato rispetto all'importante strumento della narrazione, quale mezzo di supporto e di promozione di percorsi inclusivi, nel contributo di Catia Giaconi e collaboratrici dal titolo *Famiglie con figli disabili: il contributo della pedagogia speciale per la promozione di percorsi inclusivi*. Il contesto preso in analisi è quello delle diverse reti di associazionismo che, già caratterizzate da forme di mutuo-aiuto, promuovono forme di narrazione in grado di sostenere tale dimensione esistenziale nella sua riprogettazione. Il focus viene, quindi, spostato sul ruolo e sulla funzione paterna nelle famiglie con disabilità nel contributo di Gianluca Amatori, intitolato *La relazione genitoriale nella famiglia con disabilità: una riflessione pedagogica sul ruolo e sulla funzione paterna*. La proposta verte sul riscatto del ruolo paterno che, nonostante le condizioni di fragilità del figlio con disabilità, deve poter esercitare il ruolo di "ancestrale terzo" in grado di generare azioni protettive ed emancipative nel rapporto familiare attraverso la valorizzazione del tempo relazionale che lo caratterizza. Luca Ghirotto conclude la parte riguardante gli approfondimenti con il contributo *Dall'integrazione scolastica all'inclusione sociale: riflessioni, criticità e prospettive*. La prospettiva teorica che viene ritenuta in grado di inserirsi "nell'intergioco tra individuo e contesto sociale" è quella del *Capability Approach* in cui fondamentale ad un'effettiva inclusione sociale sono i "set di opportunità di scelte di valore" offerti alla persona "dis-abile". L'inclusione sociale, sottolinea Ghirotto, passa attraverso una "partecipazione significativa" alle attività, in grado cioè di investire i valori dell'adulità e del senso, in un'ottica che non si accontenta di includere, ma che mira al "sentirsi inclusi".

L'ultima sezione, *Parole chiave: accessibilità ed inclusione*, raccoglie diversi contributi che hanno per oggetto le tematiche dell'accessibilità e dell'inclusione nella realtà maceratese. Concetta Lovascio, Elisabetta Michetti e Claudia Pierangeli (*Università degli Studi di Macerata: verso la costruzione di una biblioteca inclusiva*), at-

traverso il rilancio delle “cinque leggi della biblioteconomia”, proiettano lo sguardo verso la costruzione di una biblioteca inclusiva proponendo quale concreto esempio l’Università degli Studi di Macerata. Nello specifico, vengono presentate le azioni e le scelte operative del Sistema Bibliotecario di Ateneo, all’interno del progetto “Inclusione 3.0”, orientate anche in favore di studenti con disabilità. Simone Carletti e Roberto Rascioni entrano nel merito dell’accessibilità al Web, alle relative risorse e, dunque, alla possibilità di costruire reti sociali in ottica inclusiva attraverso il loro contributo intitolato *Accessibilità dei contenuti Web: passato, presente e futuro di www.unimc.it*. I due autori, ripercorrendo lo sviluppo delle “Linee guida per l’accessibilità ai siti Web”, tracciano l’evoluzione del portale dell’Università degli Studi di Macerata e lanciano futuri obiettivi per il miglioramento dell’accessibilità. Pamela Lattanzi, Carla Bufalini e Lucia Compagnoni presentano al lettore *Il servizio Disabilità e DSA dell’Università degli Studi di Macerata* che, nato come servizio di orientamento, oggi parte centrale del progetto “Inclusione 3.0”. Fornendo diverse modalità ed opportunità di supporto allo studio ad un numero di studenti che negli ultimi cinque anni (a.a. 2012/2013 - a.a. 2016/2017) ha visto un notevole incremento, il servizio Disabilità e DSA agisce in favore dell’autonomia del singolo facendo perno sulla sua partecipazione attiva durante tutta l’esperienza universitaria, costituendo un ottimo esempio di progettazione inclusiva. Con l’obiettivo di sviluppare, migliorare e diffondere percorsi di progettazione e pratiche didattiche inclusive attraverso l’utilizzo di tecnologie in contesti universitari, Catia Giaconi e Noemi Del Bianco presentano nel loro contributo *Didattica universitaria e dispositivi tecnologici inclusivi: il progetto Inclusione 3.0* volto alla personalizzazione, all’inclusione e all’innovazione dei percorsi didattici dell’Università degli Studi di Macerata. Il progetto si inserisce ad un livello macro di connessioni con il programma Europeo *Horizon 2020* e con l’iniziativa “Un’agenda digitale europea”, mentre ad un livello micro vuole fornire risposte adeguate alle nuove necessità che emergono dal costante aumento delle iscrizioni di studenti con disabilità e DSA all’Ateneo. La *Parte V*, sempre nell’ottica del ripensamento dei servizi in chiave inclusiva, si conclude con la presentazione delle attività e dei servizi promossi dalla biblioteca e dai musei civici di Macerata da parte di Giuliana Pascucci e Mery Petrini (*Ripensare i servizi in chiave inclusiva: l’esperienza della biblioteca e dei musei civici di Macerata*). Con la volontà di riconoscere tra i principi della propria missione l’accessibilità per tutti a servizi e beni di cui si dispone, l’istituzione comunale “Macerata cultura Biblioteca e Musei” ha indirizzato l’attività dei suoi istituti verso un ripensamento e una riprogettazione che, sostanziosamente anche di laboratori inclusivi e dell’utilizzo delle tecnologie per la fruizione facilitata, fornisce oggi al territorio un servizio sempre più accessibile a tutti.

Il volume *In Azione. Prove di inclusione* proponendo una varietà di nodi tematici e spunti riflessivi consente al lettore di addentrarsi in modo più consapevole verso la realizzazione di traiettorie operative che sappiano divenire maggiormente inclusive. Così articolato, il testo risulta essere un utile strumento di supporto e di riferimento per le molteplici professionalità che si occupano di educazione; le innovative proposte di ricerca e di lavoro presenti nel testo rispondono prontamente alle diverse peculiarità caratterizzanti i variegati contesti sociali e formativi.

Ilaria D’Angelo

Annalisa Morganti (2018), *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*, Carocci Editore, Roma.

Il volume *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*, presentato da Annalisa Morganti, può essere definito come un 'manuale operativo' per la creazione di una scuola realmente inclusiva; utile, quindi, a tutte le figure inserite nel contesto educativo scolastico e, in particolar modo, al corpo insegnante.

Articolato in due parti (*Per un insegnamento efficace: che cosa conoscere; Per un insegnamento efficace: che cosa fare*), il lavoro prende avvio con l'analisi del concetto di inclusione, il quale viene ad essere inscritto accanto all'agire didattico, ovvero nella sua accezione operativa. In particolar modo, il lavoro svolto dall'autrice riguarda un'approfondita analisi degli aspetti metodologici, didattici e delle abilità personali degli insegnanti, attraverso i quali promuovere una scuola fattivamente inclusiva. Nel primo capitolo (*Fattori di successo per la gestione di una classe eterogenea*), infatti, vi è, per il docente, la possibilità di autovalutarsi grazie ad una griglia, per comprendere quanto, nel lavoro quotidiano, egli dia peso o attivi strategie in chiave inclusiva. Tale strumento operativo è la scala EPEI, la quale consente di prendere in esame tre fattori chiave nella promozione dei processi inclusivi a scuola: "inclusione e valorizzazione delle esperienze personali", "strategie didattiche efficaci per l'inclusione" e "abilità emotive, sociali e prosociali per l'inclusione". Il focus su cui riflettere è, infatti, il passaggio da una "didattica speciale per alcuni" a una "didattica inclusiva per tutti e ciascuno".

Come fare per attivare tale processo di cambiamento? Annalisa Morganti, dopo aver delineato le caratteristiche di un'insegnante efficace, mette in luce quali sono o possono essere le dinamiche che, in un contesto classe eterogeneo, fanno emergere possibili fattori di successo in tutti gli studenti, attivando e promuovendo processi inclusivi. L'autrice, restringendo il campo di ricerca, presenta gli aspetti relativi alla didattica inclusiva e le strategie per renderla efficace, correlandoli all'approccio *Evidence-Based Education*. Tale didattica, basata su evidenze, mette a disposizione degli insegnanti conoscenze e strumenti operativi condivisi, affidabili e funzionali per orientare l'agire didattico e le scelte quotidiane nella prospettiva di una scuola che si adatti alle particolari peculiarità di ognuno.

Nella seconda parte del testo, l'autrice mostra delle piste operative di lavoro basate sulla triade: didattica inclusiva, efficacia dell'insegnamento e abilità personali dell'insegnante utili a promuovere l'inclusione. Si approfondisce così, nel secondo capitolo (*Dimensione metodologico - didattica: soluzioni operative per nuovi traguardi di sviluppo professionale*), il tema della progettazione inclusiva, partendo dalla prospettiva internazionale dell'*Universal Design for Learning* (UDL), proponendo un modello di lezione *UDL-based* e offrendo al lettore una panoramica dei supporti odierni all'apprendimento, per tutti gli studenti, proposti dalle tecnologie. Nel capitolo successivo (*Stili personali: soluzioni operative per nuovi traguardi di sviluppo professionale*) si delineano le strategie efficaci per far emergere le abilità socioemotive

degli insegnanti, proponendo un “decalogo per l’insegnante emotivamente e socialmente competente”. Altro elemento chiave del capitolo è la possibilità di trasferire e promuovere tali abilità negli alunni, attraverso schede di lavoro tratte da ricerche internazionali che hanno dato vita al PROSEL (Prosociality & Social Emotional Learning) per lo sviluppo dell’autogestione emotiva, di azioni prosociali, autoconsapevolezza e valorizzazione positiva dell’altro. Nell’ultimo capitolo (*Strumenti di crescita e valutazione per l’insegnante*) viene riproposta la scala di valutazione EPEI, così da effettuare un’autovalutazione in uscita che evidenzia criticità e punti di forza, per la creazione del PAIE (Piano d’Azione per l’Insegnamento Efficace). Inoltre, sarà possibile somministrare altri due strumenti di valutazione ad alunni e colleghi, così da verificare i propri progressi attraverso il punto di vista altrui.

Considerato l’elevato spessore teorico ed operativo, il volume di Annalisa Morganti può considerarsi come un manuale per i docenti che, motivati a migliorare l’efficacia del loro insegnamento, vogliono riflettere sul proprio modo di fare didattica e sulle proprie abilità personali, al fine di attuare cambiamenti significativi in ottica inclusiva. Interessante è la possibilità di autovalutarsi attraverso la scala EPEI e di attivare un piano d’azione per migliorare la propria professionalità grazie al PAIE. L’intero contributo stimola il docente a ripensare costantemente al proprio agire didattico, mettendo in luce la necessità di promuovere “intenzionalità, volontà e impegno al cambiamento”.

*Manuela Crescimbeni*