

STUDIUM EDUCATIONIS

Anno XIX – numero 3 – ottobre 2018



Studium Educationis – Anno XXIX – n. 3 – OTTOBRE 2018

Rivista quadrimestrale per le professioni educative

Direttore Responsabile

Diega Orlando Cian

Comitato Scientifico

Sergio Angori
Sami Basha
Antonio Bellingeri
Roberta Caldin
Paolo Calidoni
Giorgio Chiosso
Gino Dalle Fratte
Romualdo Dias
Italo Fiorin
Massimiliano Fiorucci
Luciano Galliani
Anna Genco
Jean-Claude Kalubi-Lukusa
Sira Serenella Macchietti
Giuliano Minichiello
Loredana Perla
Jean-Pierre Pourtois
Roberto Roche Olivar
Luisa Santelli Beccegato
Milena Santerini

Sahaya G. Selvam
Domenico Simeone
Concetta Sirna
Carla Xodo
Giuseppe Zago
Giuseppe Zanniello

Comitato di Redazione

Giuseppe Milan (*caporedattore*)
Luca Agostinetto
Mirca Benetton
Chiara Biasin
Carla Callegari
Alessandra Cesaro
Mino Conte
Emma Gasperi
Paola Milani
Emanuela Toffano
Patrizia Zamperlin
Orietta Zanato

Peer-review

Gli articoli ricevuti dalla Redazione sono sottoposti, in forma anonima, al parere di due membri del Comitato di Referee, le cui decisioni sono inappellabili. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli sono rinviati agli autori, che dovranno apportare le modifiche necessarie.

Studium Educationis, fondata e diretta da Diega Orlando, professore emerito di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova, è uscita come bimestrale, con regolarità, dal 1996 a tutto il 2000. A partire dall'anno successivo ha assunto cadenza quadrimestrale.

Quattro anni fa la rivista è passata dalla casa editrice Cedam alla casa editrice Erickson, giungendo infine, a partire dal 2011, alla casa editrice Pensa MultiMedia.

Autorizzazione del Tribunale di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996

ISSN 1722-8395 (print) / ISSN 2035-844X (on line)

Finito di stampare Ottobre 2018

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico, non autorizzata

Comitato di Referee

Giuditta Alessandrini	Umberto Margiotta
Sergio Angori	Anna Marina Mariani
Roberta Caldin	Giuseppe Milan
Paolo Calidoni	Marco Milella
Mirella Chiaranda	Giuliano Minichiello
Giorgio Chiosso	Ferdinando Montuschi
Gino Dalle Fratte	Agostino Portera
Renato Di Nubila	Jean-Pierre Pourtois
Agustin Escolano Benito	Roberto Roche Olivar
Luciano Galliani	Luisa Santelli Beccegato
Anna Genco	Milena Santerini
Alberto Granese	Concetta Sirna
Maria Luisa Iavarone	Carla Xodo
Daniele Loro	Giuseppe Zago
Sira Serenella Macchietti	Giuseppe Zanniello
Susanna Mantovani	

Segreteria di Redazione

Luca Agostinetto
luca.agostinetto@unipd.it

Numero a cura di

Roberta Caldin
Luca Agostinetto

Hanno collaborato all'editing

Margherita Cestaro
Lisa Bugno

La Redazione accetta articoli da sottoporre al Comitato di Referee solo da abbonati o da chi sottoscriverà l'abbonamento alla Rivista.

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 60,00 • Estero euro 80,00 • online 50,00
Privati: Italia euro 45,00 • Estero euro 65,00 • online 35,00
Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 20,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.pensamultimedia.it

STUDI E RICERCHE

- 7 **Anna Maria Colaci**
Rudolf Steiner: l'educazione alla *Libera Morale* | *Rudolf Steiner: education towards free ethics*
- 23 **Jarosław Horowski**
Social maladjustment as a result of exclusion from social life. Reflections from the point of view of the neo-thomistic philosophy of education | *Disadattamento sociale come esito dell'esclusione dalla vita sociale. Riflessioni dal punto di vista della filosofia neo-tomista dell'educazione*
- 35 **Lisa Bugno**
Passaggio a Nord-Ovest: esplorazione delle concezioni degli insegnanti tra teoria e prassi interculturale | *About the Northwest Passage: exploring teachers' conceptions between intercultural theories and practices*
- 49 **Roberta Caldin, Silvia Scollo**
Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni | *Inclusion at Work, disability and identity. Considerations and Representations*

L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 61 **Luca Agostinetto**
La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati | *The educational practice with unaccompanied migrant children*
- 73 **Enrico Angelo Emili**
L'impatto di un laboratorio extrascolastico nella percezione degli studenti con DSA e dei loro genitori | *The impact of after-school activities on students with learning disabilities and their parents' perceptions*

DOSSIER

POLITICHE, INTERVENTI EDUCATIVI
E COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

- 85 **Alessia Cinotti e Giulia Righini**
Raising-awareness and empowerment within the Particip-Action project. The issue of disability in Palestine | *Processi di sensibilizzazione e di empowerment all'interno del progetto Particip-Action. La questione della disabilità in Palestina*

- 95 Arianna Taddei, Elena Modolo, Luca Ferrari**
Una proposta formativa in *Educación No Sexista y Desarrollo Humano in El Salvador* | *A training proposal on Non-Sexist Education and Human Development in El Salvador*
- 111 Roberto Dainese, Elisabetta Ghedin**
L'ICF-CY per la promozione dei processi inclusivi nei contesti educativi nella Repubblica del Kosovo | *ICF-CY and the promotion of inclusive processes in educational contexts in the Republic of Kosovo*

LESSICO PEDAGOGICO

- 125 Valeria Friso**
Disability management

L'OPINIONE

- 129 Emanuela Ghizzoni**
La norma e la sua applicazione: la strada interrotta per l'ingresso della ricerca educativa nella politica scolastica

NOTIZIARIO

- 133 Dario De Salvo**
Summer School SIPED 2018 - Per una giovane ricerca pedagogica
- 135 Marco Nenzioni**
Convegno SIREM 2018 - Linguaggi e animazione digitale

RECENSIONI

- 139** di Margherita Giomi
- 140** di Enrico Angelo Emili
- 141** di Marco Nenzioni
- 142** di Giuliana Santarelli

Hanno collaborato a questo numero:

Luca Agostinetti • Università di Padova
Lisa Bugno • Università di Bologna
Roberta Caldin • Università di Bologna
Alessia Cinotti • Università di Torino
Anna Maria Colaci • Università di Salento
Roberto Dainese • Università di Bologna
Dario De Salvo • Università di Messina
Emili Enrico Angelo • Università di Bolzano
Luca Ferrari • Università di Bologna
Valeria Friso • Università di Bologna
Elisabetta Ghedin • Università di Bologna
Manuela Ghizzoni • Università di Bologna
Isabella Gianlongo • Università di Bologna
Margherita Giomi • Università di Bologna
Jarosław Horowski • Nicolaus Copernicus University in Toru
Elena Modolo • EducAid
Marco Nenzioni • Università di Bologna
Giulia Righini • Università di Bologna
Giuliana Santarelli • Università di Bologna
Silvia Scollo • Università di Bologna
Arianna Taddei • Università di Macerata



Rudolf Steiner: l'educazione alla *Libera Morale*

Rudolf Steiner: education towards free ethics

di Anna Maria Colaci

This present essay aims at analysing the pedagogic thought of Steiner, in the frame of the present "global" social concerns. The present social reality, actually, despite the achievements of the technologic development, seems to need a new pedagogical approach, where has to be recovered a humanitarian and spiritual dimension of our lives. Reading Steiner in this perspective means, though, contribute to the actual pedagogical debate, stimulating the studies to an openness toward new educational methods in order to make understandable a sense of authentic love and respect for oneself and for the world, in order to contribute to the wellness of humanity.

Key words:

anthroposophy, child, ethic, education, freedom

Il saggio seguente persegue quale fine quello di analizzare il pensiero pedagogico steineriano alla luce delle nuove problematiche sociali "globali". L'odierna realtà sociale, in effetti, se guardata con occhio scrupoloso, nonostante i traguardi dello sviluppo tecnologico e informatico, sembra necessitare di un nuovo approccio pedagogico, nel quale venga recuperata la dimensione umanitaria e spirituale della nostra vita. Rileggere Steiner in quest'ottica vuol dire, dunque, contribuire all'odierno dibattito pedagogico, sollecitando gli studi ad un'apertura verso nuove metodologie educative in grado di far comprendere un autentico amore e rispetto per se stessi e per il mondo, in modo da contribuire al benessere dell'umanità.

Parole chiave:

antroposofia, bambino, morale, educazione, libertà

Rudolf Steiner: l'educazione alla *Libera Morale*

1. Introduzione

Il presente saggio persegue una finalità di fondo, ossia quella di delineare il pensiero pedagogico di Rudolf Steiner alla luce delle nuove problematiche sociali “globali”. L'odierna realtà sociale, in effetti, se guardata con occhio scrupoloso, nonostante i traguardi dello sviluppo tecnologico e informatico, sembra necessitare di un nuovo approccio pedagogico, nel quale venga recuperata la dimensione umanitaria e spirituale della nostra vita. Una rilettura di Steiner in quest'ottica, pertanto, vuol contribuire all'odierno dibattito pedagogico, sollecitando gli studi ad un'apertura verso nuove metodologie educative in grado di far comprendere al bambino di oggi, e uomo di domani, un autentico amore e rispetto per se stesso e per il mondo, in modo da contribuire al benessere dell'umanità.

Non risulta impresa facile, del resto, cogliere l'originalità del pensiero filosofico e pedagogico di una personalità così, per certi versi, “astratta”, ma nello stesso tempo “pratica”, quale si è dimostrata quella di Rudolf Steiner, se non si ha la cura di cogliere il contesto storico in cui tale pensiero si è formato e sviluppato. In un clima di pieno Positivismo, areligioso e scettico, infatti, Steiner, partendo dai concetti, goethianamente intesi, di *libertà* e di *essere umano*, fonda una particolare linea di pensiero, ossia l'Antroposofia. Escludendo pertanto il periodo della sua vita in cui si affiancò e approdò all'*occultismo* di Madame Blavatsky (1831-1891), da cui tuttavia si allontanò successivamente, è nelle sue prime opere filosofiche, quali *Linee fondamentali di una gnoseologia della concezione del mondo* (1886), *Verità e Scienza. Premio di una filosofia della libertà* (1892), *La filosofia della libertà* (1894) e *La concezione goethiana del mondo* (1897), che si può cogliere quell'attenzione rivolta allo *spirito interiore* che ogni uomo possiede. Colin Wilson, a tal riguardo, già negli anni ottanta del Novecento, ha potuto affermare senza esitazione che ciò che contraddistingue il messaggio di Steiner dal pensiero filosofico dominante fu proprio l'aver basato la filosofia sull'assunto antroposofico secondo cui

il *mondo dello spirito* è in realtà il *mondo interiore dell'uomo*. Egli, dice infatti: l'uccello è una creatura dell'aria; il pesce è una creatura dell'acqua; il verme è una creatura della terra. Ma l'uomo è essenzialmente una *creatura della mente*. Il suo vero domicilio è il mondo dentro di sé (1986a, pp. 159-160).

Il mondo spirituale, tuttavia, non è il semplice “riflesso del mondo esterno, ma è un mondo che possiede una propria realtà [...]. È un mondo a sé, una *realtà alternativa*, per così dire” (Wilson, 1986a, pp. 159-160), nella quale bi-

sogna saper entrarci per ritrovare l'armonia con se stessi, e di conseguenza con gli altri nel mondo esterno. L'Antroposofia, ossia la "conoscenza dell'uomo che lo afferri nella sua integrità di corpo, anima, spirito" (Cfr. Steiner, 1962, pp. 13-14), in modo tale da favorire la giusta collocazione di ogni singolo individuo nell'universo in maniera volontaria e per puro gesto d'amore, assecondando quindi la propria coscienza interiore e scoprendo la "coscienza della propria umanità" (Cfr. Steiner, 1969, p. 15), diventa pertanto la base della pedagogia steineriana. Il concetto di amore, strettamente connesso con l'idea steineriana di essere umano, diviene quindi la condizione necessaria per la prima forma di conoscenza, quale frutto di un'"idea sentimentale": amare, dunque, è volontà di comprensione (Cfr. Steiner, 1986, p. 10).

In altri termini, la pedagogia steineriana lascia libera espressione allo spirito del fanciullo immerso nel, e quindi a contatto col, mondo sensibile (Cfr. Steiner, 1986, p. 7). Nonostante tale concetto richiami l'Attivismo pedagogico primo-novecentesco, è da un'attenta analisi delle opere pedagogiche steineriane, successive agli scritti "occultisti", come *Risposte della scienza dello Spirito a problemi sociali e pedagogici* (1919) e *Arte dell'educazione* (1919), tuttavia, che si coglie, a mio avviso, la vera peculiarità della pedagogia antroposofica del Nostro rispetto al contesto storico e culturale coevo. La sua pedagogia, infatti, dapprima teorizzata, attraverso svariati cicli di conferenze, e poi anche messa in pratica, grazie alla fondazione della "Libera Scuola Waldorf" di Stoccarda, maturò durante il primo ventennio del Novecento, periodo in cui forte era il fermento generale intellettuale europeo il quale, sulla scia del Positivismo, e all'interno dello stesso, vedeva avanzare una particolare attenzione anche allo "spirito" del fanciullo, risolvendosi di fatto in un'educazione che, senza abbandonare i principi positivisti e scienziati, abbracciava l'individuo nella sua completezza di corpo e spirito. Già da fine Ottocento, in realtà, con Bergson (1859-1941) e Freud (1856-1939) *in primis*, ma anche con alcuni letterati decadentisti, quali Proust, Kafka, Svevo, per citarne alcuni, si vede emergere una forte propensione a conferire centralità assoluta alla dimensione psicologica dell'io, ovvero all'attività intellettuale del singolo in quanto soggetto pensante. Attraversando, così, il pensiero di Dewey (1859-1952) e di Whitehead (1861-1947), per cui l'istruzione rende *liberi* e *responsabili*, nonché eticamente e moralmente, oserei dire, *sani*, si giunge con Reddie (1858-1932), nella realtà pratica, alla fondazione delle innovative "Scuole attive".

In linea con tale tendenza pedagogica, Steiner, come si vedrà nei prossimi paragrafi, pone come finalità dell'educazione ciò che egli chiama *libera morale* e antepone lo *spirito* dell'educando al centro dell'azione educativa mantenendo, tuttavia, alcuni principi scientifico-positivisti, come per esempio l'istruzione per gradi nel rispetto dell'età evolutiva del fanciullo. A ben guardare, infatti, Steiner non rifiuta *in toto* il Positivismo, ma "si ribella alla visione materialistica della scienza moderna", che riduceva l'attività pensante, o coscienza, a pura attività delle cellule nervose (Wilson, 1986a, p. 12 e p. 24).

In virtù di ciò, e dell'osservazione effettuata da Wilson, si può dire dunque, che l'originalità del messaggio pedagogico di Steiner consista nel compito effettivo dell'educatore che non soltanto deve "imparare a comprendere

l'uomo per intero: spirito, anima e corpo" (Steiner, 1970, p. 37), ma soprattutto deve essere in grado di insegnare all'allievo *come* entrare in quel *mondo spirituale*, in modo da poter conoscere se stesso e, quindi, diventare *eticamente libero* di essere ciò che è, ma anche libero di scegliere ciò che permette di raggiungere lo stato di armonia con il prossimo e con il mondo circostante (Cfr. Steiner, 1970, pp. 9-10). Insegnamento, per così dire, *di vita*, che gli varrà per sempre.

Da questa concezione dell'educazione, pertanto, il Nostro giunge a definire il ruolo dell'educatore come un'azione *sacerdotale* nei confronti dello spirito del bambino (Cfr. Steiner, 1986, p. 73), e l'educazione come una vera e propria Arte: "la Pedagogia non dev'essere una scienza, dev'essere un'arte" (Steiner, 1947, p. 142).

Nel 1919, dopo anni di convegni e conferenze tenute dal Nostro, la prima "Libera Scuola Waldorf" di Stoccarda, com'è noto, inaugurò la messa in atto della pedagogia steineriana (Cfr. Chistolini, 2014; von Heydebrand, 1978; Steiner, 1998), adottata ben presto, e in maniera sempre più crescente soprattutto dopo la morte di Steiner (1925), da nuove istituzioni scolastiche sorte in tutto il mondo, le quali attualmente si aggirano attorno ad una cifra di duemilaseicento unità¹.

2. La Pedagogia antroposofica come necessità sociale universale?

10

Non v'è ombra di dubbio sul fatto che Steiner per l'elaborazione teorica e pratica dell'Antroposofia parta proprio dall'effettiva osservazione della società tardo ottocentesca a lui contemporanea, infatti con spirito critico così dichiara sin dall'inizio della sua attività:

la vita di oggi mette in discussione molto di ciò che l'uomo ha ereditato dai suoi predecessori. Affiorano così tanti "problemi" e tante "esigenze del nostro tempo" [...]. Il problema sociale, il problema della donna, il problema dell'educazione e della scuola; problemi giuridici, problemi d'igiene, e così via (Steiner, 1986a, pp. 9-10).

In effetti, problemi di oggi, problemi di sempre. Ma Steiner continua:

il nostro tempo si pone spesso con mezzi insufficienti di fronte ai problemi che si presentano agli uomini. Molti vorrebbero riformare la vita senza conoscerne le basi. Chi vuol fare proposte su come ci si debba comportare in avvenire non può accontentarsi di imparare a conoscere la vita soltanto superficialmente. Deve studiarla nelle sue profondità (Steiner, 1986a, pp. 9-10).

1 Cfr. www.scuolawaldorf.org/

E soprattutto, deve guardarla come si fa con una pianta, ossia in una prospettiva futura, nel suo divenire:

chi osserva una pianta rivestita di sole foglie – continua il Nostro – sa perfettamente che, dopo qualche tempo, sul ramo frondoso vi saranno anche fiori e frutti. Già ora la pianta contiene la predisposizione ad avere fiori e frutti. Però, come si potrebbe dire quale sarà l'aspetto di tali organi se della pianta si volesse studiare soltanto quello che essa offre ora al nostro sguardo? Lo si potrà soltanto conoscendo la natura della pianta (Steiner, 1986a, pp. 9-10).

Ora, tale approccio conoscitivo nei confronti della società, e della esemplificativa vita della pianta, costituisce la base dell'Antroposofia, ossia della scienza dello spirito, atta a conoscere l'uomo nelle sue profondità, dalla quale muoverà, come ho accennato prima, la pedagogia antroposofica steineriana in quanto:

anche la vita umana contiene in sé le disposizioni per il suo avvenire. Ma per poter dire qualcosa di quell'avvenire occorre penetrare nella natura nascosta dell'uomo [...]". Pertanto, dal momento che "la scienza dello spirito, per la sua stessa natura, deve avere il compito di fornire una pratica concezione del mondo che comprenda l'essenza della vita umana [...] essa può essere una collaboratrice per i più importanti compiti dell'umanità attuale, per lo sviluppo del suo benessere", primo fra tutti il compito di educare il bambino (Steiner, 1986a, pp. 9-10).

Il pensiero pedagogico steineriano, nello specifico, si basa su una concezione tripartita dell'essere umano, composto dal "corpo fisico", dal "corpo vitale" o "eterico" e dal "corpo senziente o astrale" (dove il primo costituirebbe l'espressione materiale del secondo, il quale a sua volta ingloba l'attività di percezione sensoriale, mentre il terzo riguarda la sfera dei sentimenti). A tale ripartizione, tuttavia, Steiner vi aggiunge una quarta parte costitutiva: il "portatore dell'io umano", ossia il portatore dell'"anima umana superiore" (Cfr. Steiner, 1986, pp. 12-17). A tal riguardo, il Nostro precisa che il "portatore dell'io" (o "corpo dell'io") esiste in tutti, «"però, il selvaggio incivile segue con l'"io" le sue passioni, i suoi impulsi e le sue brame, quasi come un animale", mentre per l'uomo civilizzato è in grado di tenerle a bada in quanto è capace di dominare le altre entità di "corpo vitale" e "corpo astrale". Sotto l'influsso dell'"io", inoltre, si viene a modificare l'aspetto esteriore del "corpo fisico", come la fisionomia, i gesti, i movimenti (ivi, pp. 18-19). In altri termini, ciò che chiamiamo "voce della coscienza" altro non è che

il risultato del lavoro dell'io sul corpo vitale [...]. La voce della coscienza sorge appunto quando l'uomo si avvede di non dover fare una cosa o l'altra e quando, a seguito di tale avvedersi, viene esercitata su di lui un'impressione tale da trasferirsi fino nel suo corpo eterico (Steiner, 1986a, p. 19).

Alla luce di tale affermazione, se da un lato si nota come la scuola steineriana riprenda l'antica tradizione della *aretè* etica, secondo la quale ci si educa guardando alla propria coscienza, cercando di raggiungere la perfezione dell'agire morale; dall'altro lato, l'"avvedersi", di cui si è detto, corrisponde, a ben riflettere, al risultato dell'opera di *coscientizzazione* caratterizzante l'"educazione degli oppressi" del pedagogista brasiliano Paulo Freire che, seppur a distanza di decenni e in contesti diversi, ha saputo educare centinaia di brasiliani al concetto di libertà (Cfr. Freire, 1976). D'altronde, vi è un richiamo anche all'idealismo classico di Fichte ("l'io è ciò che si fa"), che lo stesso Steiner non manca di citare nella sua *Filosofia della libertà*:

porre se stesso ed essere sono, detti dell'Io, pienamente identici. La proposizione: *Io sono, perché ho posto me stesso*, può perciò esprimersi anche così: *Io sono assolutamente, perché sono*. [...] Quindi: *Io sono assolutamente ciò che sono* (Fichte, 1971, p. 78).

Alla luce dell'appena esposta teoria antroposofica dunque, come si è accennato, Steiner giunge nel cuore dell'educazione, insistendo sul principio che "come educatori si lavora sulle quattro parti costitutive dell'entità umana", tenendo ben presente che queste non sono ugualmente costituite sin dalla nascita nel bambino, ma lo sviluppo di ogni singola entità avviene in maniera differente in base all'età. "Perciò sulla conoscenza delle leggi evolutive della natura umana poggia la giusta base dell'educazione e anche dell'insegnamento" (Steiner, 1986a, p. 20). Da quest'ultimo assunto, tra l'altro, si evince il risvolto, per così dire, "positivista" della pedagogia steineriana, in quanto appare chiaro l'obiettivo di introdurre nelle scienze filosofiche i principi rigidi che regolano le osservazioni nelle scienze naturali e "trovare nuovi metodi per lo studio dell'anima su base scientifica" (Calgren, 1982, p. 20), nonostante la chiara impronta goethiana e del romanticismo tedesco caratterizzino la visione steineriana della natura, quale artista di se stessa, portando di conseguenza Steiner ad accostare contemplazione e osservazione scientifica del mondo naturale. Di evidente ispirazione platonica, inoltre, risulta la concezione secondo cui alla luce di una vita spirituale prenatale, in cui tratti essenziali di ogni essere umano vengono posti da agenti superiori prima della nascita, l'educatore deve farsi "levatore dello spirito". Risultato ultimo dell'educazione antroposofica, in ogni caso, dovrà essere quello di "creare *armonia* tra le quattro parti costitutive" (Cfr. Steiner, 1969, pp. 9-10). Con evidente impronta socratica, Steiner assurge a compito precipuo dell'educazione quello di agire "omeopaticamente", ossia scoprire ed esternare i talenti e le predisposizioni naturali dei bambini, per continuare a coltivarle senza imposizioni che comportino un'alterazione del fluire spontaneo della coscienza e della conoscenza individuali, al fine di evitare seri danni allo sviluppo spirituale e fisico del soggetto:

occorre saper educare in modo da rimuovere gli ostacoli fisici e anímici che si frappongono a quanto di nuovo, grazie ad un ordinamento divino, penetra in ogni epoca nel mondo per mezzo dei bambini, bi-

sogna far sì che i propri allievi vivano in un ambiente in cui il loro spirito possa affrontare la vita in piena libertà (Steiner, 1987, p. 279).

Steiner, inoltre, suggerisce che “dalla natura stessa dell’uomo in formazione risulteranno di per sé i punti di vista per l’educazione” (Steiner, 1962, p. 109). La pedagogia steineriana, dunque, nel rispetto dei tempi dell’evoluzione fisica e spirituale del fanciullo, istruisce lo spirito ad apprendere nozioni con amore, a vivere in armonia con se stessi e col mondo, secondo sani principi etici e morali. In questi termini, saper educare significa possedere un’Arte universale, grazie alla quale si contribuisce al miglioramento di una qualsiasi realtà sociale.

3. Metodologia etico-pedagogica steineriana

Steiner, sulla scia filosofica anti-kantiana di Schiller e di Goethe, afferma con decisione che “soltanto quando il dovere diventa intima inclinazione umana, quando esso diventa ciò che Goethe esprime con le parole: ‘dovere in cui si ama quello che si ordina a se stessi’, allora soltanto tutta la morale diventa ciò che sgorga dalla pura umanità” (Steiner, 1986a, p. 126-127). Educare contemporaneamente al rispetto dei valori morali e alla libertà del singolo, dunque, è l’obiettivo che la pedagogia antroposofica si prefigge di raggiungere sin dai primi anni che investono l’educazione del bambino. In che modo, allora, l’artista-educatore crea libere personalità, moralmente ed eticamente positive per l’umanità?

Steiner sottolinea, a tal riguardo, l’importanza del ruolo dell’educatore, maestro o genitore, per il fatto che

ci sono due magiche parole che indicano come il bambino entri in relazione con il suo ambiente. Esse sono: *imitazione* ed *esempio* [...]. Il bambino imita quello che avviene nell’ambiente fisico attorno a lui e, nell’imitare, i suoi organi fisici si riversano nelle forme che poi rimarranno. Si deve però intendere l’ambiente fisico nel senso più vasto pensabile [...], tutto quello che si svolge nell’ambiente del bambino, che può venir percepito dai suoi sensi, e che può agire sulle sue forze spirituali [...]. Ne fanno parte anche tutte le azioni morali o immorali, sensate o sciocche che egli può vedere (Steiner, 1986b, p. 25).

Più che le parole e gli insegnamenti, dunque, sono proprio le azioni visibili a far leva sullo spirito del bambino, specie fino ai sette anni, periodo in cui si apprende tramite imitazione: “nel cervello e nella circolazione sanguigna – prosegue Steiner – si formano le disposizioni fisiche per un sano senso morale, se il bambino sperimenterà moralità attorno a sé” (Steiner, 1986b, p. 26), come tra l’altro avviene per lo sviluppo di muscoli, arti, vista e altre parti del corpo se sono appositamente utilizzati e preservati nello spazio in cui il piccolo interagisce. Così, mentre

quello che voi dite o insegnate al bambino non lascia alcuna impressione [...], come voi siete, se siete buoni, e questa bontà traspare dai vostri gesti, oppure, se siete cattivi e iracondi, e anche questo traspare dai vostri gesti, in breve tutto quello che fate davanti al bambino, continua ad agire in lui (Steiner, 1986c, pp. 29-30).

Steiner, come accennato in precedenza, sottolinea anche l'importanza della presenza dell'amore nell'ambiente educativo, utile non soltanto per l'imitazione "morale", ma anche per gli stessi organi fisici (Cfr. Steiner, 1986, p. 29).

Dai sette anni in poi, invece, le parole magiche in ambito educativo diventano: *conformarsi ad un modello e autorità*; in altri termini, ciò significa che ogni fanciullo deve essere libero di scegliersi il suo "eroe", ossia una figura verso cui porta venerazione e massimo rispetto, per esempio un insegnante o educatore, vere forze morali e intellettuali; oltre a tali persone, tuttavia, vanno presentati al fanciullo personaggi da accogliere spiritualmente, come alcuni nobili personaggi del passato che "devono determinare la coscienza, la direzione spirituale", preferibili ad "astratte massime morali" che potranno essere utilizzate con effetto positivo solo in età puberale, a partire dalla quale subentra la capacità intellettuale (Steiner, 1986a, pp. 31-32).

Per quanto riguarda il periodo immediatamente prossimo alla pubertà, comunque, assumono ancora molta rilevanza le "immagini spirituali", ossia le *rappresentazioni simboliche*, che devono interessare tutto l'universo:

"tutto l'effimero è un simbolo deve proprio essere la massima fondamentale per l'educazione, in questo periodo", come per dire che ogni elemento della natura ha un significato profondo, prima che il fanciullo venga a conoscenza delle leggi fisiche naturali (Steiner, 1986a, p. 32).

Per un effetto positivo di tale metodo educativo è necessario, tuttavia, che l'educatore non adoperi una fredda e meccanica similitudine dettata dal momento, bensì tratta dall'Antroposofia, dalla scienza dello spirito, e che "la sua parola, e tutto quanto emana da lui, riceva senso, calore e calore di sentimento attraverso un autentico atteggiamento scientifico spirituale" (Steiner, 1986a, p. 34).

Interessante è notare inoltre la particolare importanza conferita, sempre in questa fase dello sviluppo, all'attività mnemonica, ossia allo sviluppo di una capacità di memoria che, contrariamente alle teorie più comuni dell'epoca, non ha la pretesa di far imparare al fanciullo poesie, passi di storia e altro solo se egli ha compreso il concetto. Il Nostro, infatti, rifacendosi al passo di Jean Paul Richter, così afferma:

come il bambino accoglie la struttura del linguaggio nella sua organizzazione animica, senza aver bisogno di conoscere le leggi della sintassi in concetti razionali, così il giovane, per esercitare la memoria, deve imparare cose di cui acquisterà soltanto più tardi la comprensione (Steiner, 1986a, pp. 36-37).

Solo in questa fase è concessa una simile forma di memoria, la quale, secondo la pedagogia steineriana, non danneggia assolutamente la natura del fanciullo, mentre è assolutamente negato richiedere uno sforzo intellettuale, un'impegnativa attività di raziocinio, oltre le possibilità proprie di questa età. L'intelletto infatti, dichiara Steiner, "è una forza dell'anima che nasce solo con la pubertà, e sopra di esso non si dovrebbe assolutamente agire dal di fuori prima di quel momento" (Steiner, 1986a, pp. 36-37).

Nel generale processo educativo steineriano, in cui si scorge, tra gli altri, una eco pestalozziana, inoltre, non viene trascurato lo sviluppo della creatività e dell'immaginazione del bambino connaturata all'età:

Un bambino si può fare una bambola piegando opportunamente un vecchio tovagliolo [...]. Quando il bambino ha di fronte a sé il tovagliolo annodato, egli deve completare con la sua fantasia ciò che fa assomigliare il tovagliolo ad un essere umano. Questo lavoro di fantasia agisce sulle forme del cervello in modo da plasmarle [...]. Tutti i giocattoli basati soltanto su forme matematiche morte agiscono in modo distruttivo e deleterio sulle forze plasmatiche del bambino, mentre agisce in modo giusto tutto quanto sollecita la rappresentazione del vivente (Steiner, 1986a, pp. 26-27).

Appare chiaro, dunque, da quanto esposto sino ad ora, l'importanza rivestita dal particolare metodo steineriano per quanto attiene l'educazione etica e morale del bambino, che se basata su validi principi atti a formare l'uomo del domani, diviene un mezzo universale per eliminare, o quantomeno ammortizzare, i non lievi problemi sociali tipici di ogni età e contesto geografico. La validità di tale pedagogia antroposofica, del resto, risiede *in primis* nell'importanza riposta all'entità animica; infatti, come afferma lo stesso Steiner a tal proposito, "quando si sta con i bambini, l'interiorità, l'animico, hanno la massima importanza. Il bambino viene istruito, educato, agendo da anima su anima" (Steiner, 1986a, p. 15). Rilevante importanza assumono, di conseguenza, le singole *forze* dell'anima, ossia il *pensare*, il *sentire* e il *volere*. Per ciò che riguarda la volontà, la pedagogia di Steiner mira a gettare le basi di un sano "volere" proprio nei primi sette anni di vita, periodo in cui, come si è detto, forte diventa la propensione all'atto di imitare; volontà che, del resto, amplia i suoi orizzonti man mano che si sviluppano e consolidano le parti del corpo fisico (Cfr. Steiner, 1986, pp. 39). Pertanto, l'educatore non soltanto deve prodigarsi a orientare il bambino in una regolata vita ritmica, per contribuire, insieme ai genitori, ad un sano sviluppo fisico-organico, ma deve anche avere la cura di orientare e rafforzare la volontà del bambino (Cfr. Chistolini, 1998, p. 103).

Per ciò che attiene l'educazione del sentire, e quindi di un giusto sentimento morale, invece, nella prospettiva steineriana, si fa affidamento, come si è già detto, alle figure esemplari della storia, così come alle bellezze e ai misteri della natura, ed anche alle emozioni suscitate dall'arte, in primis la musica (Cfr. Steiner, 1986, pp. 39-40). Nei primi sette anni di vita, come si vuol ricordare, secondo la visione steineriana il bambino è unità di spirito, anima e

corpo, non costituiti definitivamente e intrecciati tra loro, in cui emozioni e sentimenti sono vissuti senza la mediazione dell'intelletto. Per tal motivo, i pedagogisti antroposofici in riferimento all'infante che frequenta la scuola materna, usano, l'espressione *com-prendere il gioco*, dal momento che il piccolo sperimenta con tutti i sensi, si muove con tutto il corpo, è attivo con mani e piedi (Cfr. Zavalloni, 2001, pp. 124-128), richiamando così, in un certo qual modo, la visione froebeliana del gioco. E, dal momento che l'Antroposofia si configura come "la giusta base, non soltanto per l'aspetto spirituale dell'educazione, ma anche per quello fisico" (Steiner, 1986a, p. 41), il Nostro sottolinea altresì, oltre a quella del gioco, l'importanza della ginnastica per sviluppare il sentimento nell'interiorità del bambino, così infatti si esprime a tal riguardo:

gli esercizi ginnastici devono per esempio venir regolati in modo che ogni movimento, ad ogni passo, sorga nell'interiorità del giovane il sentimento: 'io sento in me crescere forza'. E questo sentimento deve interiormente dominare come un sano piacere, come un senso di benessere (Steiner, 1986a, p. 41).

Esercizi che, ovviamente, vengono stabiliti da conoscitori di anatomia e fisiologia, in base all'età del fanciullo.

Per quanto riguarda il pensare, nonostante la capacità intellettiva, il raziocinio vero e proprio, subentri con la pubertà, Steiner asserisce comunque che in generale "abbiamo il compito di agire nell'ambiente del bambino in modo che egli possa diventare, fin dentro i suoi pensieri e i suoi sentimenti, un essere che imita il buono, il vero, il bello, il saggio" (Steiner, 1986a, pp. 41).

Dalla pubertà in poi, pertanto, la pedagogia steineriana mira principalmente a formare nel giovane l'attitudine "di imparare prima, e *giudicare poi*" (Steiner, 1986a, pp. 41), fermo restando i valori morali sui quali un dato giudizio deve orientarsi. Pratica educativa, tra l'altro, ben trattata nel saggio *Educazione pratica del pensiero* (Steiner, 2010). In altri termini, il giovane sarà in grado di dare un giudizio, solo quando avrà la consapevolezza di sapere ciò e quanto conosce, senza escludere naturalmente i sentimenti: "per sviluppare un tale atteggiamento si richiede però molto tatto da parte di insegnanti ed educatori, ma l'atteggiamento derivante dalla scienza dello spirito – l'Antroposofia – è appunto in grado di dare questo tatto" (Steiner, 1986a, pp. 43).

La particolare cura etico-pedagogica riposta nei vari gradi dell'età evolutiva, ossia questo procedere per "tappe", tipica visione evolucionistica del cammino dell'umanità dell'attivismo di primo Novecento, del resto, si riscontra anche nell'organizzazione didattica degli insegnamenti che procede per "epoche", ossia attraverso l'insegnamento in classe di una sola materia per un determinato periodo (Cfr. Colonna, 1998, p. 10). Tale programmazione didattica, inoltre, ribadisce la centralità del maestro in quanto "unico" per ogni settennio; figura importante perchè deve saper mantenere vivo l'interesse del bambino verso il mondo e la conoscenza (Cfr. Chistolini, 1998, p.

89), in nome di un'educazione che mira al raggiungimento del libero sentimento di responsabilità.

4. Educare alla libera morale

Secondo la prospettiva antroposofica, dunque, l'educazione morale si configura come un'educazione alla libertà. Ma cosa si intende, in senso educativo, per libertà? A tal riguardo così si esprime lo stesso Steiner:

noi, come educatori e come insegnanti, siamo praticamente dei filosofi della libertà, perché non diciamo *tu devi credere questo o quello riguardo allo spirito*, ma destiniamo ciò che l'uomo è fin dalla nascita portato a credere. Diventiamo continuamente dei risvegliatori dell'anima infantile, e non vogliamo imbottirla. Questo è il vero rispetto che dobbiamo avere davanti ad ogni creatura posta dalla divinità nel mondo, e specialmente davanti all'uomo. Vedete così germogliare il sé dell'uomo, vedete come un gusto o un disgusto morale assuma carattere religioso (Steiner, 1986a, p. 125).

Dove il termine religioso non si riferisce al contenuto, ma all'armonia fra l'io profondo e il mondo, quale principale obiettivo della stessa educazione. In altri termini, la libertà è intesa in riferimento alla capacità dell'uomo che sa guardare in se stesso e sa cogliere la vita che risiede nella propria intimità, in modo tale da agire nella vita sociale nel massimo rispetto dell'umanità e della propria predisposizione interiore. Ciò è reso possibile dal fatto che, a partire dalla pubertà, l'intelletto afferra tutto ciò che nell'età infantile è stato raccolto in immagini, quindi tutto ciò che è cresciuto in lui e con lui, ossia a partire da tale età il giovane diventa cosciente e consapevole di se stesso e delle conoscenze già acquisite (Cfr. Steiner, 1986, p. 18). In questa fase, tuttavia, può succedere al giovane di rinnegare gli *eroi* che fino a questo momento aveva apprezzato e, in generale, di avere dei contrasti interiori. Pertanto, diventa fondamentale da parte dell'educatore

condurre veramente l'uomo a poter trovare in se stesso quello che deve capire, poter trovare nella sua interiorità quello che gli è stato dato, prima attraverso l'imitazione naturale, poi attraverso la rappresentazione artistica; ed anche per l'età seguente non dobbiamo insegnare all'uomo qualcosa con cui lo costringiamo, così che egli senta in sé, lo voglia o no, una sopraffazione logica (Steiner, 1986a, p. 126).

Alla luce di ciò, dunque, si può affermare che la vera libertà, a cui si è stati educati tramite il metodo steineriano, è un'esperienza intima: è la libertà di comprendere quanto già si possiede in se stessi. Così, a tal riguardo, aggiunge Steiner:

prepariamo una concezione libera del mondo religioso e per quello morale. È qualcosa di grande se l'uomo può sentire in che modo ha

sperimentato, nel suo secondo periodo di vita, il gusto e il disgusto mediante la compenetrazione di tutta la sua vita di sentimento col buono e col cattivo in senso morale. Allora nasce in lui l'impulso a dire a se stesso: devo fare quanto mi è piaciuto come buono, e trascurare quanto mi è dispiaciuto. L'impulso morale scaturisce allora da ciò che è già nel sé dell'uomo; allora nasce nello spirito la dedizione religiosa al mondo, mentre da principio, nel primo periodo di vita, essa era naturale, ed era animica nel secondo (Steiner, 1986a, p. 128).

In altri termini, se l'educando è stato educato perfettamente secondo la prassi antroposofica, cioè attraverso la possibilità di imitare buoni esempi, durante l'infanzia, e di conformarsi a personaggi "modello" in età scolare sino alla pubertà, egli, a partire da quest'ultima età, dovrà risultare in grado di formulare in totale libertà un'opinione soggettiva circa ogni evento e contesto dell'esistenza. Bisogna tener presente, infatti, che ogni "seme" impiantato nei primi quattordici anni della vita, crescerà internamente e continuerà a dare i suoi frutti, buoni o cattivi.

L'ideale di uomo libero che la pedagogia steineriana mira a costruire, dunque, consiste in una personalità cosciente, capace di guardarsi *dentro* e cogliere la propria *attività pensante* (Cfr. Scalfi, 1194)², consiste cioè in un essere umano autonomamente capace di cogliere la ragione delle proprie azioni, e quindi di formulare giudizi, *in primis* sul proprio agire; autonomamente capace di governare i propri istinti e desideri smodati e permanentemente in grado di ritrovare, nella propria intimità, le forze per educare se stesso per tutto il corso della propria vita. Questo è un uomo moralmente libero.

E sempre secondo la già descritta concezione goethiana del dovere, secondo cui un essere umano è definito libero soltanto se ama ciò di cui ha la consapevolezza di essere un suo dovere, il giovane educato secondo la pedagogia steineriana amerà il suo "dover agire", la sua azione morale, in ogni ambito della vita, dal momento che è un impulso che nasce dalla sua intimità (Cfr. Steiner, 1986c, p. 41). Amore e libertà morale, pertanto, non possono vivere separatamente.

Il giovane, inoltre, spinto dalla sua capacità di raziocinio e di giudizio, sentirà sempre di più il libero interesse verso ogni cosa del mondo, senza il quale interesse morirebbe in se stesso. Così, infatti, Steiner afferma in *Insegnamento e conoscenza dell'uomo*:

una caratteristica del nostro tempo è che gli uomini non trovano niente nella vita, perchè da bambini non hanno imparato a trovarla bella. Vorrebbero trovare dappertutto solo quello che, nel senso più arido, arricchisce la conoscenza. Non trovando ovunque la nascosta, misteriosa bellezza, il nesso con la vita muore del tutto. L'andamento della civiltà è tale che muore il nesso dell'uomo con la natura (Steiner, 1986c, p. 41).

2 <<http://www.liberascuola-rudolfsteiner.it>>.

Fine ultimo della pedagogia antroposofica, invece, consiste proprio nel tenere vivo questo legame, dal momento che

l'uomo deve collaborare al grande edificio spirituale dell'universo [...] perchè come nell'occhio si specchia il mondo visibile, così l'uomo intero è occhio spirituale, animico, fisico in cui si specchia tutto il mondo. Non si può guardare da fuori questa immagine riflessa, bisognerà sperimentarla nell'interiorità [...]. Allora nell'educazione il mondo diventa uomo e l'uomo scopre in sé il mondo (Steiner, 1986c, p. 135).

Attraverso l'educazione antroposofica, dunque, si risale allo spirito dell'uomo, ed è proprio nello spirito che “si trova il prossimo” (Steiner, 1986c, p. 135). Continua Steiner:

ed è sullo spirito che si deve fondare una vita sociale nel vero senso della parola. L'entità umana deve trovarsi nello spirito, allora uomo e uomo potranno sentirsi vicini; si deve vedere il mondo nell'uomo, se dei mondi vengono edificati dalle azioni umane [...]: trovarsi nello spirito unisce uomini, vedere sé nel prossimo edifica mondi (Steiner, 1986a, pp. 135-136).

Tra l'altro, non mancano i punti di contatto con la Montessori (Chistolini, 2001, p. 91; Ceriani, Nigro, 2006), nonostante le svariate divergenze³, dal momento che “il maestro verso l'allievo deve leggere sulla sua fronte la sua vita interiore e rispettare la libertà con cui l'uomo plasma se stesso. In questa libertà vi è il suo destino” (Leonelli G., 2001, pp. 197-200). Entrambi ricercano il divino fuori dalla religione ortodossa, con anelito spirituale che arriva a forme esoteriche e teosofiche.

Steiner, pertanto, partendo dall'assunto secondo cui la conoscenza del mondo altro non è che una rappresentazione del mondo e che la sua libertà consiste proprio in questa rappresentazione, e che quindi, noi non siamo altro che il prodotto della nostra riflessione su noi stessi (Cfr. Steiner, 1986d, p. 107-109), approda ad una visione pedagogica che è

arte di vita che si apprende nei sentimenti dai quali si origina la vera educazione. Il bambino è centro del macrocosmo con cui egli stabi-

3 A ben guardare, tuttavia, “sono due approcci estremamente diversi. Il metodo steineriano è più legato alla dimensione fantastica e morale, in riferimento alla visione antroposofica dell'esistenza. Montessori propone un percorso più scientifico, in cui il bambino è in diretto contatto con il funzionamento reale del mondo, con materiali e narrazioni che permettono una conoscenza della realtà come sistema organico (l'educazione cosmica, pilastro della pedagogia e didattica montessoriane). Steiner non era un pedagogista, ma un filosofo che aveva una visione complessiva del mondo, di cui la pedagogia è un aspetto. Maria Montessori, invece, ha voluto comprendere come il bambino apprende e ci lascia oggi uno specifico sguardo educativo, fondato sulla libertà, l'autonomia e la fiducia” (Coluccelli, 2017).

lisce le relazioni che lo spirito rende significative. La conoscenza è un percorso che conduce dall'essere umano all'universo e ricompone unità disperse con un atto di amore interiore [...] L'idea di essere umano è il dono più bello che il bambino che il bambino riceve dalla scuola e che conserva per sempre (Chistolini, 2014, quarta di copertina).

Riferimenti bibliografici

- Andi S. (2001). Una nuova architettura per l'educazione alla libertà. In S. Chistolini (a cura di), *Nella libertà educare alla libertà*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Carlgren F. (1982). *Rudolf Steiner e l'antroposofia*. Dornach: Goetheanum.
- Carlgren F., Klingborg A. (1990). *Educare alla libertà*. Milano: Filadelfia.
- Ceriani A., Nigro V. (2006). *Dai sensi un apprendere. Percorsi di apprendimento, innovazioni metodologiche e didattiche nell'esperienza dell'Università dell'immagine*. Milano: FrancoAngeli.
- Chistolini S. (1998²). *Scuola Rudolf Steiner. Teoria prassi sviluppo*. Roma: EURoma.
- Chistolini S. (a cura di) (2001). *Nella libertà educare alla libertà*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Chistolini S. (2014). *La pedagogia secondo Rudolf Steiner. L'humanitas e il movimento delle Scuole Waldorf*. Milano: FrancoAngeli.
- Colonna S. (1998). *Il riordino dei cicli scolastici. Commenti e proposte dal punto di vista della pedagogia steineriana*. Oriago di Mira: Federazione delle scuole Rudolf Steiner in Italia.
- Coluccelli S. (2017). *Un'altra scuola possibile?* Torino: Il Leone Verde.
- Devaux P. (1972). *Russell: la vita, il pensiero, i testi esemplari*. Milano: Accademia.
- Fichte J.G. (1971). *Sul concetto della dottrina della scienza o della così detta filosofia. Fondamenti dell'intera dottrina della scienza*. Bari: Laterza.
- Freire P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Leonelli G. (2001). Il sogno di una pedagogia al servizio dell'uomo. In S. Chistolini (a cura di), *Nella Libertà educare alla Libertà*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mantegazza P. (1874). *Fisiologia del piacere*. Milano: Bernardoni.
- Mantegazza P. (1879). *Fisiologia dell'amore*. Milano: Brigola.
- Mantegazza P. (1880). *Fisiologia del dolore*. Firenze: Paggi.
- Russell B. (1951). *L'educazione e l'ordinamento sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Russell B. (1961). *Matrimonio e morale*. Milano: Longaresi.
- Russell B. (1971). *Principi di riforma sociale*. Roma: Newton Compton.
- Scalfi G. (1994). *Educare alla libertà*. <<http://www.liberascuola-rudolfsteiner.it>>.
- Steiner R. (1947). *La conoscenza della natura come base della pedagogia*. Roma: Cultura moderna.
- Steiner R. (1962). *Importanza della conoscenza dell'uomo per la pedagogia e della pedagogia per la cultura*. Milano: Antroposofica.
- Steiner R. (1969). *L'arte dell'educazione. III. Conversazioni di tirocinio*. Milano: Antroposofica.
- Steiner R. (1969). *Massime antroposofiche*. Milano: Antroposofica.
- Steiner R. (1970). *Arte dell'educazione I. Antropologia*. Milano: Antroposofica.
- Steiner R. (1986a). *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*. Milano: Antroposofica.

- Steiner R. (1986b). *Insegnamento e conoscenza dell'uomo*, Stoccarda, 1921. Milano: Antroposofica.
- Steiner R. (1986c). *L'arte dell'educazione nella base della comprensione dell'entità umana*. Milano: Antroposofica.
- Steiner R. (1986d). *La filosofia della libertà*. Milano: Antroposofica.
- Steiner R. (1987). *La direzione spirituale del mondo e dell'umanità*. Milano: Antroposofica.
- Steiner R. (1987). *La mia vita*. Milano: Antroposofica.
- Steiner R. (1998). *L'azione del Karma*. Borgofranco d'Ivrea: B.I.S. 2000.
- Steiner R. (2010). *Educazione pratica del pensiero*. Milano: Antroposofica.
- Von Heydebrand C. (1978). *Il piano di studi della libera Scuola Waldorf*. Stoccarda: Fildelfia.
- Wilson C. (1986a). *Rudolf Steiner. Introduzione alla vita e alle opere del fondatore dell'antroposofia*. Milano: Longanesi & C.
- Zavalloni G.F. (2001). Terra, acqua, legno, ferro e fuoco. I diritti naturali dei bimbi e delle bimbe. In S. Chistolini (a cura di), *Nella libertà educare alla libertà*. Lecce: Pensa MultiMedia.

SE

Social maladjustment as a result of exclusion from social life. Reflections from the point of view of the neo-thomistic philosophy of education

Disadattamento sociale come esito dell'esclusione dalla vita sociale. Riflessioni dal punto di vista della filosofia neo-tomista dell'educazione

di Jarosław Horowski

This article constitutes an attempt to answer a question about the causal relationship between social maladjustment and exclusion. The analysis has been conducted in the light of the Neo-Thomistic philosophy of education with the use of works by mainly Polish representatives of the notion. The research is introduced with a reflection upon human beings and the specificity of community relations created by them. Upon these foundations, the author has attempted to characterise social exclusion and maladjustment in the light of Neo-Thomistic thought. The author's reflection reveals the key meaning of an individual's recognition, appreciation and her striving for the common good for the sake of the process of his/her social inclusion. Consequently, the author has raised the issue of moral education as a process aimed at teaching an individual how to recognise and realise the common good. Understood as the development of moral virtues, representatives of the Polish tradition of Neo-Thomistic philosophy think that moral education is connected with actions. The quality of an action depends, in turn, on the good, for which a community surrounding a developing individual will strive. The author's research has led to the conclusion that, in the light of Neo-Thomism, social exclusion is a primal phenomenon that leads to social maladjustment.

Key words:

**social maladjustment, social exclusion,
common good, moral development, Neo-Thomistic pedagogy**

Questo articolo costituisce un tentativo di rispondere a una domanda sulla relazione causale tra disadattamento sociale ed esclusione. L'analisi è stata condotta alla luce della filosofia Neo-Tomista dell'educazione considerando principalmente opere di studiosi polacchi in questo ambito. La ricerca viene introdotta da una riflessione sugli esseri umani e sulla specificità delle relazioni comunitarie da loro create. Su queste basi, l'autore ha tentato di caratterizzare l'esclusione sociale e il disadattamento alla luce del pensiero neo-tomista. La riflessione dell'autore rivela il significato chiave riposto nel riconoscimento, nell'apprezzamento e nella ricerca del bene comune da parte dell'individuo in nome del suo processo di inclusione sociale. Conseguentemente, l'autore ha sollevato la questione dell'educazione morale come un processo volto a insegnare a un individuo come riconoscere e realizzare il bene comune. Intendendo quest'ultimo come sviluppo delle virtù morali, si i rappresentanti della tradizione polacca della filosofia Neo-Tomista pensano che l'educazione morale sia connessa con le azioni. La qualità di un'azione dipende, a sua volta, dal bene, per il quale si impegnerà una comunità che circonda un individuo che sta crescendo. La ricerca dell'autore ha portato alla conclusione che, alla luce del Neo-Tomismo, l'esclusione sociale è un fenomeno originario che conduce al disadattamento sociale.

Parole chiave:

**disadattamento sociale, esclusione sociale,
bene comune, sviluppo morale, pedagogia Neo-Tomista**

Social maladjustment as a result of exclusion from social life. Reflections from the point of view of the neo-thomistic philosophy of education

The article is an attempt to analyse the phenomena of social maladjustment and exclusion from the point of view of Neo-Thomistic philosophy. It is, consequently, an attempt to answer the question about a causal relationship between the phenomena. Social maladjustment and social exclusion are two interlinked phenomena which, in a sense, constitute two aspects within a single reality. However, one can also differentiate between the two and pose the question of which of the two appears earlier: maladjustment or exclusion?

The afore-mentioned question has been posed due to educational problems. The task of education is, amongst others, to introduce an individual into social life. Social maladjustment and social exclusion may be deemed a failure of education. One answer appears earlier to the question of which of the phenomena (maladjustment or exclusion) may indicate the areas to be searched to find educational failures. Does a mistake involve exclusion of an individual from social life, which makes him/her unable to function among other people, or may an individual not have gained appropriate skills and competences, which makes her unable to find her own place in the life of a community?

When analysing the phenomena of social maladjustment and social exclusion in the context of education, one proceeds to build a theoretical relationship between them. According to this relation, social maladjustment proves to be a source of exclusion. This relationship becomes an assumption lying at the foundations of educational activities. Activities aimed at social inclusion are then designed to be aimed directly at social adjustment through the development of the social skills and competencies desired by an individual in social life. However, the fact that the initiative has only been minimally effective raises doubts as to whether, as a result of social maladjustment, the assumption of the appearance of exclusion, although indiscriminately accepted, is still correct.

This reflection is to be located in the sphere of the philosophy of education and refers both to Neo-Thomistic philosophy and pedagogy; in particular, Thomistic personalism. It is considered within the system of thought which, on the one hand, means that there is no discussion of other aspects of the problem. However, on the other hand, it allows for greater precision in considering the problem. The starting point for analysis includes a brief description of community relationships created by human beings and an analysis of the terms indicated in the article; namely 'exclusion' and 'maladjustment'.

1. Introductory notes about a human being and a community

Although a social group requires indication to complement the terms of ‘maladjustment’ and ‘exclusion’, analysis of the terms also needs to be preceded by a reflection upon human reality, because social relations are secondary to human beings, their existence and characteristics. After all, it is people that create a society. Without going deep into anthropological thought, let us focus only on a certain number of issues, which are important from the point of view of the question posed above. These are the fundamental theses of Neo-Thomistic philosophy.

Firstly, a human being is not only a physical individual with sensual cognition and sensual desire, but in using the data provided by the senses, she is capable both of rational cognisance and rational desire. In other words, her reason and will can recognise goods, which are imperceptible to the senses, where the choice of rational goods is an aim to be accomplished (Gilson, 1971; Krąpiec, 1983; Starnawski, 2008). At the same time, mental power is not always manifested in specific acts. Sometimes a human being does not choose goods recognised by reason because she succumbs to desires appearing at the sensual level or to emotions connected with functioning in a group and the pressure exerted by a group. In such acts, a human being does not reveal her thoughtful nature (Woroniecki, 2000; Maritain, 1968; Maritain, 1990); Wojtyła, 1994; Horowski, 2016, pp. 231-244). An act resulting from sensual desires is evaluated as negative from the perspective of the Neo-Thomistic philosophy. Representatives of this philosophy emphasise that a human is a rational being and, therefore, her acts should start with a rational evaluation of the good and not be realised beyond reasoning and at the sensual level (Maritain, 1950; Michalski, 1984; Starnawski, 2012).

Secondly, the spiritual character of mental power – i.e. reason and will – constitutes a prerequisite for the assumption that a human being has a particular dignity. Instead, it is something more than a part of a group; it is both an aim and a person herself. This leads to an argument of an ethical nature that a human being should be treated individually and with respect for her dignity. In other words, she cannot be treated instrumentally and as a tool for satisfaction of its own needs (Maritain, 1945; Gogacz, 1998; Crosby, 1996; Chudy, 2009; Wąlejko, 2017, pp. 113-128).

Thirdly, the argument of acting thoughtfully, as well as for personal and non-instrumental treatment (with respect for dignity), becomes a source of dilemmas relating to social relations, especially to the construction of a community by people in a group. When approaching a community, one may ask the question of whether in a situation where an individual sacrifices her time, effort or even life for the sake of a group, does the individual become an object and is so treated instrumentally i.e. does the individual allow herself to become an object in this situation?

According to Neo-Thomistic thought, there is no risk of instrumental treatment when there is a common good, towards which all the members of a group strive (Maritain, 1951; Wojtyła, 1994; Gogacz, 1985). In this case,

they do not use one another to obtain personal goods, but they complement one another in striving for the good, which they would not be able to obtain as individuals or would prove more difficult to obtain; hence, every individual contributes different goods and skills. If there is no common good, cooperation involves the coordination of two sets of aspirations for two different goods; a scenario in which individuals use one another.

The pattern indicated is best seen through particular examples. For instance, cooperation between spouses striving for the provision of best care and education for their child is both conditioned upon personal decisions and focuses on common good, which means that there is no objectification in this case. In contrast, cooperation between a prostitute and her customer may be conditioned upon the thoughtful permission of both individuals. However, it does not constitute an aspiration towards the common good, i.e. both persons treat each other instrumentally. Their acts are meant to obtain two different goods; namely, sensual pleasure and specific material goods.

The afore-mentioned examples are schematic and easy to judge. However, the judgement of specific causes is much more difficult in everyday life. People also marry to obtain specific advantages, while spouses strive for various goods and use each other in everyday life; for example, when a woman wants to marry because of the other person's property and the other person chooses her because of her physical appearance.

In concluding and considering further deliberations, it should be emphasised that a community is established only where a common good is chosen (thoughtfully and freely) collectively by all the members of a group. The existence of a community does not mean the existence of relations in which an individual is deprived of subjectivity, entailing that they are not able to make decisions in accordance with the truth revealed by reason or relations, in which such decisions lead to mutual objectification of cooperating subjects. Hence, the theses outlined above are particularly important for further analysis, as part of which an attempt will be made to determine the nature of social exclusion and maladjustment.

2. An attempt of description of social exclusion in the context of Neo-Thomistic philosophy

In his work entitled 'A Person and Act', Karol Wojtyła refers to attitudes he characterises as either attitudes of participation in a community or attitudes of alienation from a community (Wojtyła, 1994). In reference to this differentiation, I will try to explain the meaning of social exclusion.

According to Wojtyła, attitudes combining participation in a community and the preservation of the subjectivity of one's own activities are attitudes of solidarity and objection. A man showing solidarity with others makes a decision to act with others being convinced of the value of the good, for which members of a given group strive and wish to support members of the group in their aspirations. The attitude of objection is also a manifestation of

concern for the common good. However, this attitude is adopted as a consequence of a conviction that, without selected methods and means, it will be impossible to achieve the good that unites people in a community.

Excluding elements such as participation or subjectivity, the attitudes to be considered here are attitudes of conformism or avoidance. A man who is not interested in the good that unifies a given community, for instance, resigns from participation in a community adopting the attitude of avoidance. However, conformism is an attitude of apparent participation in a community. This is because, on the one hand, an individual belongs formally to a group but, on the other hand, she is indifferent to the good for which others strive. As a consequence, he/she is not a subject, but merely a tool for the accomplishment of aims set by others.

The above observations lead to the identification of two types of exclusion. One of them involves positioning oneself out of a community, while the other involves resignation from subjectivity. Wojtyła's analysis is made from the point of view of a solitary person. Wojtyła does not specify conditions for participation in a community which a community creates itself. For the purposes of our analysis, such a specification is extremely important. It should be noted that a community may stay open to participation of an individual or it may not be interested in cooperation with a given individual. Therefore, the first type of exclusion – i.e. leaving a community – may result from avoidance of a situation where a community is interested in cooperation with a given individual it may be or a consequence of the activities of a community to reject cooperation with the individual.

The other type of exclusion is the deprivation of subjectivity, i.e. exclusion of thoughtful and free activities of a given individual. This may be a result of the passivity of the individual or the community, depriving the individual of the right to make decisions which leads to the individual being treated instrumentally. Hence, upon adding a variable connected with specificity of activities of a community, we obtain four types of exclusion, namely:

- avoidance, i.e. leaving a community regardless of whether a community is interested in cooperation with an individual or not;
- exclusion from a community even if an individual wants to participate in it;
- conformism, involving indifference to a common good and thus reducing activity in order to adjust to it;
- deprivation of subjectivity connected with the existence of structures that do not permit decision-making.

It is worth noting that in social life one can distinguish, above all, between the first and second type of exclusion; here, the unemployed, homeless and prisoners are perceived as excluded. However, the third and fourth type of exclusion is disregarded, even if a many members of contemporary societies or professional communities are subject to these types of exclusion.

In reference to the fourth type of exclusion, let us stop and analyse the

principles of activities of a social worker. Here, we can state that a social worker is barely able to make decisions and her activities involve following procedures. Hence, a social worker uses her reason exclusively instrumentally in her work and is not authorised to make decisions of a moral nature. We could take the example of the social worker dealing with two families, one of which includes parents who want to work, but whose earnings are barely sufficient to make ends meet and provide for their children (their earnings exceed their income criteria by very little). If none of the members of the other family even think of working and choose to live on funds obtained from welfare, then the social worker cannot help the first family in any way. For example, she cannot offer the children brought up by the first family a vacation trip organised by welfare services, in spite of the fact that their parents will never be able to pay for such a trip.

Instead, the social worker should ensure that the children brought up by the second family should be sent on the trip. Although she is convinced of the injustice of her actions in this case, she cannot follow her reason but may only undertake actions in compliance with procedures. We may find many more examples like the one outlined above if we search for them in areas connected with following procedures generated in various types of professions.

3. An attempt of description of social maladjustment in the context of Neo-Thomistic philosophy

Having identified the various types of exclusion, it should be possible to determine what social maladjustment should involve. Thus, when describing social maladjustment, one should refer to the four types of exclusions indicated in the preceding section.

In the case of avoidance, an individual is subject to self-exclusion. An individual makes her own decision not to belong to a community, but it is difficult to give the specific reasons for the decision. They may depend on an individual who is not interested in the common good for which a community strives and who may not even be able to appreciate this good. The reasons may also result from the quality of the good that unites a group. In these deliberations, one should restrict analysis to a situation in which an individual is not able to appreciate the good uniting the members of a community.

The restriction results from an assumption that not all the goods uniting people are worth striving for. Consequently, avoidance is good in a situation where a community strives for goods of doubtful quality. In a separate case, maladjustment will involve an inability to appreciate and strive for the good for which others strive.

In the second case, we are dealing with a situation in which an individual would like to participate in the activities of a group, but she is rejected by a community. There is a reason for such attitudes of community members. An individual does not comply with criteria for participation in a community,

which means that he/she is maladjusted. Such criteria may include, for example, possession of specified skills and competences. However, they may also be connected with the moral profile specified of an individual, i.e. her interest in the common good. Hence, the members of a community may not discern the interest in an individual suspecting that she may want to use activities of a community instrumentally, i.e. be willing to strive for her own advantages only as a result of which such members may exclude an individual.

The third type of exclusion is connected to a conformist attitude. This attitude involves adjustment to a group and involves indifference to the common good, for which other members of the group strive. This statement is ambiguous. The indifferent attitude may result from an inability to recognise the common good or it may be connected to a lack of interest in the good once it has been recognised. In this case, the willingness to remain a member of the group leads to a situation in which an individual is not an object of common activities, but a tool for the achievement of common good.

The fourth type of exclusion is caused by structures and procedures functioning within a community. On one hand, an individual appreciates the value of common good, which constitutes the objective of a community and the attainment of which an individual participates; on the other hand, an individual has somehow been deprived of her right to make decisions. Furthermore, this individual is not able to enforce his/her rights as a subject, which means that she is not prepared sufficiently for participation in a given community. Hence, she does not have the appropriate skills to overcome fixed patterns. The last manifestation of exclusion may be connected to maladjustment involving a lack of competencies for subjective activity. However, in a lot of situations, an individual may just prove to be too weak to act beyond activity that follows fixed patterns.

In the afore-mentioned classification schema for the participation and exclusion of an individual from a community, the term 'maladjustment' has two basic meanings. Firstly, it is an inability to identify (and, consequently, appreciate) the common good for which a community strives and, secondly, it is an inability to strive for the common good, which results from a lack of appropriate skills and competences. Looking at the two meanings of the term of 'maladjustment', it is easy to see that an ability to discover and appreciate the good for which a community strives is fundamental for participation in a community and its consequence is an ability to strive for common good, which otherwise requires specific skills and competences. Thus, in speaking about maladjustment, one should connect it with an attitude to the common good and it should first be a cognitive attitude which can only lead, as a secondary attitude, to an aspiration requiring an appropriate development of a subject.

The proposition that combines maladjustment and attitude of an individual to a common good leads straight to the issue of the morality of an individual. The ability to discover and realise a common good, which extends beyond personal good and can even sometimes require the sacrifice of some

personal goods, is an effect of moral development. If a person does not discern the common good and her activities are only focused on personal interest, then the individual's maladjustment and exclusion from activities of a community is involved. Thus, when pondering social maladjustment and social exclusion, particular attention should be paid to the moral development of an individual.

4. Moral development and its patterns in the context of Neo-Thomistic pedagogy

The issue of moral development is remarkably extensive and any attempt to present it briefly in this article will only lead to simplifications. Therefore, this presentation will only attempt to outline the situation of some parents connected with moral education as identified in the context of Neo-Thomistic pedagogy.

Firstly, moral development is conditioned on the development of skills to recognise moral good. This is the good that does not result directly from objective good. Moral good requires the consideration of several subjective goods: the good of an object of reference, the good of a subject and the one who performs an act and upon whom the act also has influence. Here, the good of third parties has sometimes also to be considered.

In reference to moral good in the context of the activities of a community, it can be claimed that a moral good can, in a sense, be identified with the common good, i.e. the good which has been performed by all members of a community. The ability to recognise the moral good is not easy to acquire and it sometimes appears in the context of the mistakes made during one's life. Prudence may be taken as an excellent manifestation of this ability is, being the first of the cardinal virtues (Pieper, 1966; Woroniecki, 2000; Pa puch, 2002).

Secondly, moral development may not only be reduced to intellectual development. In its essence, it involves simultaneous development of the will and feelings and improvement of the same by virtues, entailing that the ability to recognise moral good does not lead to an activity that is morally good. Some people know what to do in a given situation and what is morally good; nevertheless, they still perform bad actions. Thus, moral development is the development of the will in the love of good and the development of feelings that have been "educated" to be obedient to reason and not to succumb to the desire for material goods. The effects of such moral development include cardinal virtues such as justice (involving aspirations to do good), temperance (involving an ability to resign from material goods if this is required by an aspiration to do greater good) and courage (which involves overcoming fear and other negative feelings involved when one aspired to difficult goods) (Woroniecki, 1961, 2008; Pieper, 1966; Wojtyła, 1994; Horowski, 2015).

Thirdly, virtues are developed through acts. In other words, it is when doing a given act and recognising its consequences that a subject is assured

that she does good or bad. Hence, it is under the influence of the act that she finds out that sacrifice of a material good leads to satisfaction. If, as a consequence, more valuable goods can be achieved, it is, finally, when performing the act that a subject overcomes her own fears and negative feelings. Jacek Woroniecki, a representative of the Polish movement of Neo-Thomistic pedagogy referred to this scenario briefly, when stating that one grows up to do heroic acts over the years, but he who has never sacrificed his/her own good for another person will never be able to perform such actions (Woroniecki, 1961, 2000, 2008).

Fourthly, it is the community in which a given person lives that determines the quality of an act. In other words, by living in a community a person participates in doing common good for the community. In committing to the performance of the good, she gets to know it and recognises its value; she is also satisfied with achievement of the good and learns how to resign from various types of goods which are less valuable for the realisation of common good. The quality of morality of people growing in a given community depends on the quality of the common life (Woroniecki, 2000; Bednarski, 1982; Górski, 1936).

The afore-mentioned pattern can be best illustrated in certain examples. A child's moral development is connected, above all, to her participation in ensuring the common good for her family. Hence, the quality of common life depends on the commitment of all family members. Growing up, a child assumes ever more obligations and experiences the consequences of her own commitment. She learns about the good that can be achieved only through common activities, so learning about its value and experiencing satisfaction with the activities involved in its attainment.

Moreover, the child also learns how to deny her own pleasure for the sake of common good. It should be noted that what a child would not do so for a stranger; she makes this sacrifice for the sake of her family members. For them, a child is ready to sacrifice his own time and efforts. The experience gained in a child's family leads to his participation in other communities; first, in professional communities and then, in national or state communities. The participation in such communities is certainly a source of experience and will contribute to his moral development.

Now let us apply the afore-mentioned statements to the question at hand, which should then constitute a foundation for this reflection and thus relates to the relationship between social maladjustment and social exclusion.

5. Exclusion from social life as a path to social maladjustment

At the beginning of this article we stated that conditions for social exclusion are usually seen in social maladjustment. However, the above analysis has first reconstructed community relations built by an individual, then indicating patterns of moral development which, according to the Neo-Thomistic thought, are connected to participation in the aspirations of a community

for the realisation of the common good. Therefore, they seem to suggest a change in the colloquial way of thinking about the issue.

In the light of this analysis, it is exclusion from a community that results in the maladjustment of an individual because an individual undergoes moral development when, during her development, she is included in the common life involving realisation of a common good. Hence, it is only as part of the common aspiration that an individual begins to discover the meaning of a common good to a fuller extent; that is, by acquiring competencies and moral virtues. Preventing an individual from her participation in the realisation of common good will prevent her from achieving moral development. An individual who does not understand the value of common good fully will not appreciate it and will not be able to strive for the same; she is thus resigned to seeking less valuable personal goods. In this situation, exclusion becomes a source of social maladjustment and she becomes an individual unable to build a community.

This pattern is best illustrated if we refer again to the above example of participation in family life. In the light of the above analysis, it should be stated that a family excluding an individual and contributing to her social maladjustment is a family that, in its construction of common good, does not include a child growing in the family. It is hence a family that does not entrust a child with any obligations or supporting the child in any activities, i.e. a family commonly considered to be one that does not provide the proper conditions for a child's development. In such a family, a child does not learn how to realise common good with other members of a community. As a consequence, she does not mature morally, but learns to be 'cared for', thus being convinced of egoism. Such 'excluding' conduct may result in social maladjustment involving an egoistic focus on personal goods and, consequently, the inability to build the communities in which an individual sometimes must sacrifice her personal goods for the sake of the common good.

From the above statements, we may also perceive a critical perspective on the model of social life developed in the Western culture and founded on principles of liberal individualism. This criticism relates to two issues. Firstly, as part of this model, building communities has an instrumental character i.e. such communities are not based on striving for common good, but they are merely communities of coordinated individual interests. This approach does not lead to moral development of members of the communities, but contributes to the development of egoistic attitudes and greater effectiveness in aiming at satisfying one's 'own interests'. Secondly, people with the lowest competencies are eliminated from community life; therefore, the means of support they have obtained have not been earned by them, but acquired as charity. This situation does not create a space for their participation in a community and moral development. Thirdly, the conditions of work can exclude individuals and lead to social maladjustment.

Hence, a person doing a given job does not make moral decisions and her task is to act in accordance with strictly specified procedures. This is what a professional attitude of such an individual should involve. An individual

will also be prepared to act like this during her education, which may include specialist courses above all. The upshot of this tendency is the fourth type of exclusion, which occurs when an individual is deprived of her right to objective activities and is key to the process of social maladjustment focused on the inability to build communities.

Jacques Maritain, one of founders of personalism (in its Neo-Thomistic form) made an attempt to criticise social relations, in which there is no place for free activities for the sake of another person. In his work on human rights, he wrote: "The person is a whole, but it is not a closed whole, it is an open whole. (...) It tends by its very nature to social life and to communication. This is true not only because of the needs and the indigence of human nature, by reason of which each one of us has need of others for his material intellectual and moral life, but also because of the radical generosity inscribed within the very being of the person, because of that openness to the communications of intelligence and love which is the nature of the spirit, and which demands an entrance into relationship with other persons. To state it rigorously, the person cannot be alone. It wants to tell what it knows, and it wants to tell what it is – to whom, if not to other people?" (Maritain, 1945, p. 7). He concluded by stating that the task of the mankind of the 20th century is not only to specify the individual rights of an individual (formulated as part of the Universal Declaration of Human Rights), but also social rights, amongst which he included such rights as the right to set up a family and to work to create social groups directing the activities of such groups under conditions of autonomy or freedom.

Conclusions

The reflections presented in this article have been an attempt to answer a question about causal relationship between the phenomena of social maladjustment and exclusion. Being a reflection rooted in the philosophy of education, it constitutes an attempt to overcome a rational stereotype involving the perception of exclusion from social life as a consequence of social maladjustment. In educational practice, the stereotype leads to attempts to combat social exclusion by equipping an individual with various social and moral competences to make him/her attractive from the point of view of a community. However, the analysis conducted in this article raises doubts as to the method of thinking and leads one to see that social exclusion results from social maladjustment. Thus, it should be admitted that the basic method of fighting social exclusion is not by acquiring skills or competences, which someone else may want to use, but including individuals in community activities. Such inclusion allows for the identification and appreciation of the common good and so contributing to the acquisition of skills and competencies useful in community life.

References

- Bednarski F.W. (1982). *Zagadnienie pedagogiczne*. London: Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas.
- Chudy W. (1996). *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Crosby J.F. (1996). *The Selfhood of the Human Person*. The Catholic University of America Press.
- Gilson E. (1971). *Philosophy of St. Thomas Aquinas*. Freeport, N.Y.: Books for Libraries Press.
- Gogacz M. (1985). *Człowiek i jego relacje*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Gogacz M. (1998). *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*. Warszawa: NAVO.
- Górski K. (1936). *Wychowanie personalistyczne*. Poznań: Akcja Katolicka.
- Horowski J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Horowski J. (2016). 'Wstyd a rozwój moralny – o antropologicznych fundamentach neotomistycznej teorii wychowania moralnego'. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 2, 231–244.
- Krąpiec Mieczysław A. (1983). *I – Man: An Outline of Philosophical Anthropology*. New Britain: Mariel Publications.
- Maritain J. (1945). *The Rights of Man and Natural Law*. London: Geoffrey Bless.
- Maritain J. (1950). *Three Reformers: Luther, Descartes, Rousseau*. Westport: Greenwood Press.
- Maritain J. (1951). *Man and the State*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maritain J. (1968). *Integral Humanism: Temporal and Spiritual Problems of a New Christendom*. New York: Scribner.
- Maritain J. (1990). *An Introduction to the Basic Problems of Moral Philosophy*. New York: Magi.
- Michalski K. (1984). *Między heroizmem a bestialstwem*. Częstochowa: Regina Poloniae.
- Pańpuch Z. (2002). Fronesis. In *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, vol. 3, ed. Andrzej Maryniarczyk. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Pieper J. (1966). *The Four Cardinal Virtues: Prudence, Justice, Fortitude, Temperance*. University of Notre Dame Press.
- Starnawski W. (2008). *Prawda jako zasada wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Starnawski W. (2012). Źródła i pedagogiczne konsekwencje redukcjonizmu antropologicznego. *Paedagogia Christiana* 29, 11–29.
- Walejko M. (2017). Godność osoby w szpitalnej piżamie. Wyodrębnienie podstawą szacunku. *Paedagogia Christiana*, 39, 113–128.
- Wojtyła K. (1994). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Woroniecki J. (1961). *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*. Kraków: Znak.
- Woroniecki J. (2000). *Katolicka etyka wychowawcza*. Lublin: RW KUL.
- Woroniecki J. (2008). *W szkole wychowania. Teksty wybrane*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.

Passaggio a Nord-Ovest: esplorazione delle concezioni degli insegnanti tra teoria e prassi interculturale

About the Northwest Passage: exploring teachers' conceptions between intercultural theories and practices

di Lisa Bugno

This paper exposes the design and results of a research aimed to study in-service primary teachers' conceptions about cultural diversity, by using integrated qualitative analysis instruments.

Key words:

intercultural education, teachers' conceptions, cultural diversity

Il contributo descrive le risultanze di una ricerca che ha indagato le concezioni sulla diversità culturale di insegnanti di scuola primaria in servizio attraverso un approccio integrato a matrice qualitativa.

Parole chiave:

interculturalità, concezioni degli insegnanti, diversità culturale

35

studi e ricerche

Passaggio a Nord-Ovest: esplorazione delle concezioni degli insegnanti tra teoria e prassi interculturale

1. Intercultura e contesti scolastici: dove la ricerca si àncora

Questo contributo intende presentare una ricerca che ha come focus le concezioni sulla diversità culturale di insegnanti di scuola primaria in servizio: prima di descriverne nel dettaglio la metodologia, lo svolgimento e le risultanze, ci accingiamo a tratteggiare il contesto generale entro cui l'indagine si è tenuta, in quanto determinante il problema e gli obiettivi di ricerca.

Per quanto noto, è bene ribadire come le ordinarie migrazioni (Altin, 2011) abbiano determinato l'essere al contempo costitutivo e dinamico dell'odierna società multiculturale (Silva, 2015). Tale affermazione trova riscontro nei dati statistici nazionali, dai quali si evince come la composizione della società italiana sia diventata, nel corso degli ultimi decenni, strutturalmente plurale (Istat, 2018). Più specificatamente rispetto ai contesti scolastici, si rileva che “gli studenti di origine migratoria sono parte integrante della popolazione scolastica nazionale, rendendo di fatto la scuola italiana sempre più multietnica [...] un dato ormai consolidato” (MIUR, 2018, p. 8). Quest'ultimo punto, che delinea le condizioni dalle quali non possiamo prescindere per agire un piano educativo (Agostinetto, 2016), ci conduce a compiere un passo oltre nella nostra analisi contestuale evidenziando come la scuola italiana adotti esplicitamente la *via interculturale*, sulla scorta delle indicazioni che giungono tanto dall'ambito accademico, quanto da quello relativo alle disposizioni ministeriali. Infatti, da un lato sappiamo che la pedagogia interculturale corrisponde ad un'essenziale interpretazione, una basilare disposizione per affrontare occasioni e sfide poste dalle trasformazioni sociali (Pinto Minerva, 2002; Milan, 2007; Fiorucci, 2011; Silva, 2013; Portera, Catarci, La Marca, 2015) e che investe su decentramento (Fiorucci, 2005), giustizia sociale (Tarozzi, 2015), dialogo e mediazione (De Luigi, 2015) al fine di educare all'Alterità, ai diritti umani (Macinai, 2015) e alla cittadinanza (Santerini, 2017). Dall'altro lato, è noto il percorso parallelo compiuto sul piano della legislazione scolastica attraverso le circolari ministeriali, i documenti di indirizzo e le indicazioni per il curriculum che si sono susseguiti negli ultimi trent'anni. Tutto ciò delinea il modello di scuola interculturale italiano, che prevede due dimensioni al contempo distinte ed interconnesse: quella dell'integrazione e quella dell'inclusione. In sintesi, si tratta di una combinazione che definisce le misure che nelle istituzioni scolastiche si dovrebbero mettere in atto per accogliere ed integrare gli alunni con background migratorio e che decreta l'importanza di un'educazione interculturale rivolta a tutti, focalizzata sull'incontro con l'altro e sulla considerazione di comunanze e similarità, non soltanto di differenze, caratterizzando la scuola in senso pluralistico. (MPI, 2007).

Parrebbe così presentarsi una condizione ideale, poiché, alla luce di possibili difficoltà derivanti dai mutamenti contemporanei, sono state messe a punto linee teoriche e normative diffusamente condivise in modo tale da guidare chi opera nella scuola. Tuttavia, tale piano teoretico ne apre un altro di tipo pratico: quali sono le azioni educativo-didattiche che a partire da tali indicazioni gli insegnanti mettono in pratica? Come quanto illustrato viene tradotto a scuola e in aula? Tali prassi risultano efficaci? Eventualmente, possono essere affinate? Come? Sono questi alcuni dei quesiti motore della ricerca in questione.

2. Passaggio a Nord Ovest: duplice ragione di una metafora diretta agli obiettivi di ricerca

Abbiamo concluso il precedente paragrafo sostenendo che sul piano di indirizzo normativo e teoretico le indicazioni interculturali non mancano. In merito Tarozzi (2012) sostiene che l'Italia è il Paese che in Europa ha fatto propria l'intercultura in modo pieno ed ufficiale, assumendola come modello educativo attraverso una politica dedicata. Tuttavia, lo stesso studioso riferisce di una «contraddizione tra il modello interculturale ufficiale e la pratica scolastica» (2015, p. 56). Ovvero, obiettivi, metodi, azioni e valutazione non sarebbero ancorati saldamente al modello interculturale, che di conseguenza risulta debole, ambiguo, incoerente o, meglio, “fantasma” (p. 42). Ecco che si spiega la scelta del nostro titolo: agganciandoci a quanto espresso poco sopra, è necessario riconoscere che la traduzione delle acquisizioni teoriche in azioni educative potrebbe essere considerata altrettanto impegnativa della nota rotta di navigazione che muove dall'Oceano Atlantico verso il Pacifico, doppiando l'arcipelago artico del Canada. Questo riferimento implica la dichiarazione della nostra precisa postura epistemologica: infatti, ricorrendo agli studi di Dalle Fratte (1986; 2004), attribuiamo alla pedagogia «una interpretazione modellistica come scienza pratico-prescrittiva che assume l'azione educativa come proprio specifico oggetto» (2004, p. 13) ancorata in modo imprescindibile alla ricorsività tra teoria e pratica. Non ci è qui concesso lo spazio per approfondire la questione nel dettaglio, ma la domanda che ci siamo posti è quale possa essere la causa del fatto che le azioni educativo-didattiche in chiave interculturale “non si traducono fedelmente nelle disparate rappresentazioni della vita reale, ma rimangono scritte in intriganti e stimolanti sceneggiature che solo rari, abili ed illuminati attori riescono a mettere in scena, abitandole con nitida cognizione di causa” (Agostinetto & Bugno, 2016, p. 137).

La nostra ipotesi è che la rigidità e la congruenza di questo delicato passaggio siano messe a dura prova da fattori che risultano influenti nell'attuazione delle proposte dei docenti. Tra di essi abbiamo ritenuto particolarmente interessante selezionare *le concezioni degli insegnanti riguardo la diversità culturale per cercare di indagare la loro influenza nel passaggio tra teoria e pratica nell'intenzione educativa degli stessi docenti*. A nostro avviso, questo proponimento

è particolarmente significativo nell'ambito interculturale, spesso segnato da un ripiegamento retorico che comporta il rischio della sua stessa svalutazione: in merito, Agostinetto (2016) sottolinea come sia importante vigilare affinché venga disincentivata una visione retorica e della diversità culturale. Il pericolo è quello di scadere in sterili manifestazioni di buonismo che, sebbene mesteriche, ci spingiamo a definire sconsigliabili, in quanto troppo spesso conducono a «dei progetti scolastici estemporanei, tutti giocati sui buoni sentimenti da “mettere in scena” a consumo delle famiglie, della comunità, del personale tutto della scuola e, si vorrebbe, degli alunni» (p. 80).

Pensiamo che le concezioni degli insegnanti sulla diversità culturale possano risultare determinanti nel passaggio tra teoria e pratica interculturali: ed è precisamente questo l'oggetto dell'indagine di cui intendiamo riportare i risultati in questo scritto, quale uno degli elementi che rende complessa la navigazione sul Passaggio a Nord-Ovest. Contemporaneamente, è proprio sul concetto di *concezione* che si risolve la seconda ragione della metafora che abbiamo deciso di adottare: la definizione e la giustificazione a livello teorico delle caratteristiche dell'oggetto di ricerca indagabili su quello empirico si sono rivelate impegnative quanto potrebbe esserlo la traversata del celebre Passaggio e, in più, hanno determinato precise ricadute sulle scelte metodologiche.

3. Punti di riferimento per tracciare la rotta: l'indagine sul piano teorico

Nel delineare gli aspetti su cui il ricercatore dovrebbe concentrarsi per la riflessione e la pianificazione dell'impianto della ricerca, Cohen, Manion e Morrison (2017) consigliano di soffermarsi sulla considerazione e sulla *review* della letteratura al fine di «conferire credibilità e legittimità alla ricerca [...], chiarire i concetti, le tematiche i termini e i significati chiave [...], individuare dove si trovano i gap nella ricerca [precedente] per fornire una parziale giustificazione o stabilire la necessità dell'indagine» (p.162)¹. Nel nostro studio, è risultata subito chiara l'esistenza di una molteplicità di termini e costrutti esplorati da discipline e prospettive differenti: tra gli altri², il concetto di credenza sotto il profilo psicologico (*belief* n.d.r.) è quello su cui si è concentrata maggiormente la nostra attenzione in quanto è più affine rispetto all'orientamento intrapreso. Su tale aspetto vogliamo qui richiamare il lavoro di Fives e Buhel (2012), le quali pongono in luce come la definizione propria di credenza possa essere qualificata come caotica e disordinata³: nel dettaglio, Fives e Buhel sostengono che tale confusione sia stata generata dal fatto che nu-

1 Nostra traduzione dall'originale.

2 Dal punto di vista dei concetti ad esempio è stato preso in considerazione anche quello di atteggiamento (*attitude*), mentre da quello disciplinare si sono anche contemplati i profili sociologico e filosofico.

3 La parola che le due autrici utilizzano è “*messy*”.

merosi accademici che si sono dedicati alla tematica hanno fornito di volta in volta una definizione di *belief*, e che nessuno abbia approntato un ragionamento organico e coerente rispetto a come analizzare e collocare le acquisizioni sostenute rispetto a quanto già espresso nello stesso ambito disciplinare e men che meno in ottica interdisciplinare. Le due studiose si sono inserite in questo spazio categorizzando cinque descrittori rinvenuti nelle definizioni di *belief* in letteratura, sottolineandone le contraddizioni. Sintetizzando, le credenze vengono definite sia caratterizzate da una natura implicita, che esplicita, oltre ad essere delineate stabili, ma anche dinamiche. Inoltre, le credenze vengono esplicitate a volte come dipendenti, a volte come svincolate dalla conoscenza; non solo: sono descritte alternativamente come proposizioni parte o meno di un sistema più ampio di credenze e, infine, anche sia aventi natura situata, che generalizzata.

L'esame delle categorie individuate ha ricadute dirette sulle sul piano della ricerca empirica. Per questo, oltre a considerarle di concerto con la prospettiva psicologica esaminata "parti di un sistema complesso, interconnesso, e multidimensionale (Buhel & Beck, 2015) di cui la persona può essere più o meno consapevole" (Agostinetto & Bugno, 2017, p. 36), dichiariamo di preferire uno slittamento del termine da "credenze" a "concezioni" riferendoci allo specifico del piano pedagogico. Tale scelta è dettata, da un lato, dalla considerazione della centralità in educazione del principio di educabilità (Scurati, 1999; Nanni, 2002; Dalle Fratte, 2004), che ci conduce a pensare le concezioni come modificabili, sebbene di difficile individuazione; dall'altro, è imprescindibile tener conto delle intenzioni che guidano gli educatori nella logica e coerente definizione delle azioni educativo-didattiche. In altre parole, calando quanto analizzato e stabilito sul piano teorico nel particolare della tematica interculturale, ne derivano tre chiare domande di ricerca: le concezioni degli insegnanti sulla diversità culturale hanno influenza sulla determinazione delle loro azioni? In che modo? Quali sono?

In altri termini, in linea con la definizione modellistica della pedagogia come scienza pratico-prescrittiva, ci siamo chiesti se le concezioni condizionino le traiettorie che i docenti intraprendono nel percorrere il passaggio tra teoria e pratica e ci siamo posti il problema di come sia possibile individuarle.

4. Punti di riferimento sulla rotta: la definizione del disegno di ricerca empirica

L'approfondimento teorico e le acquisizioni che ne sono derivate hanno posto le basi per l'indagine empirica, che ha coinvolto nel complesso 46 insegnanti di scuola primaria in servizio in quattro differenti Istituti Comprensivi del padovano in un percorso che si è protratto per due anni scolastici. Vogliamo sottolineare la difficoltà di riuscire a coinvolgere insegnanti in servizio: ciononostante, su 46, ben 31 hanno partecipato all'intera ricerca. Desideriamo soffermarci per valorizzare l'aspetto che i docenti parte del campione fossero attivamente impegnati nel lavoro a scuola: ciò assume particolare peso so-

prattutto se si considera, con Gay, che la maggior parte delle ricerche in questo ambito riguarda studenti o tirocinanti (2015, p. 344). Dal momento che “le idee dei futuri insegnanti potrebbero anche non essere troppo predittive di quelle che avranno una volta inseriti negli inevitabili meccanismi, logiche e routine scolastiche” (Agostinetti & Bugno, 2017, p. 38), lo studio che qui presentiamo rappresenta un piccolo tentativo di colmare la lacuna riscontrata in letteratura ed ha il pregio di essere ancorato integralmente ed autenticamente in alcuni contesti scolastici contemporanei.

Coerentemente con le premesse, una volta delineato il campione, a livello empirico è risultato cruciale individuare le modalità più adatte per indagare nel dettaglio dichiarazioni, progettazioni e azioni di insegnanti in servizio, in quanto rappresentano le tappe fondamentali del tragitto circolare che dalla teoria conduce alla pratica. In merito, ricordiamo che il problema della definizione del concetto da indagare partecipa alla sua operativizzazione empirica, come evidenzia Skott (2015): inoltre, egli precisa che, nel caso di materiali delicati e di difficile individuazione come sono le concezioni, possono intervenire notevoli complicazioni metodologiche. Partendo da tali considerazioni, lo stesso studioso promuove la triangolazione per gli studi in questo campo, poiché la considera una formula che consente al ricercatore di analizzare l’oggetto di ricerca attraverso diversi tipi di dati.

La preferenza è caduta su un approccio qualitativo in quanto permette profondità nell’analisi delle concezioni degli insegnanti rispetto alla diversità culturale. Inoltre, al sono stati selezionati strumenti di ricerca diversi, conformemente alla natura delle concezioni poste sotto la lente di ingrandimento: interviste semi-strutturate per ricavare concezioni dirette ed esplicite dalle dichiarazioni dei partecipanti, analisi documentale per le concezioni esplicite indirette contenute nelle loro progettazioni e osservazioni partecipanti per cercare di carpirne le concezioni indirette.

Nelle sezioni che seguono l’utilizzo degli strumenti verrà esaminato nel dettaglio, così come si renderà conto dei risultati.

5. Le concezioni dirette ed esplicite nelle interviste semi-strutturate

Le interviste semi-strutturate hanno costituito il primo tassello del nostro disegno di ricerca, attraverso cui abbiamo provveduto alla rilevazione e all’analisi delle concezioni dirette ed esplicite dei partecipanti. La traccia, testata attraverso un pilota condotto con 6 insegnanti non parte dell’indagine, si compone di 15 domande volte ad esplorare sia le concezioni esplicite dirette dei docenti riguardanti la diversità culturale, sia le dichiarazioni che attengono alle conseguenti pratiche interculturali. Gli interrogativi rivolti ai partecipanti hanno riguardato l’evoluzione del loro lavoro nei contesti multiculturali, le attività ritenute efficaci dal punto di vista interculturale, sia in ottica progettuale, sia in quella realizzativa e, conseguentemente, le difficoltà percepite rispetto al sé professionale, negli alunni e nelle famiglie.

Le 46 interviste sono state trascritte *verbatim* ed analizzate attraverso un processo di riflessione intersoggettiva (Milani e Pegoraro, 2011) grazie all'utilizzo del software di analisi Atlas.ti: dal punto di vista metodologico, la definizione dei codici è avvenuta in due direzioni, *top down e bottom up* (Chiarolanza & De Gregorio, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2017); in più, il sistema di categorizzazione ideato ha svolto la funzione di attuare una distinzione tra il livello astratto e quello pratico delle affermazioni degli insegnanti.

La ricchezza dei risultati è difficile da sintetizzare: si consideri che, alla fine, le famiglie descrittive sono state 15 ed il conteggio totale dei codici ammonta a 254. Tuttavia, tre piani di analisi possono essere stabiliti: l'ampio ventaglio di concezioni raccolte, il rapporto tra espressioni astratte e quelle legate a concreti esempi pratici ed il forte squilibrio sulle differenze.

In merito al primo piano, è possibile riportare che le concezioni degli insegnanti si sono rivelate sia contrapposte tra di loro, sia non coerenti rispetto agli orientamenti espressi dai documenti di indirizzo: un chiaro caso concerne la considerazione della diversità culturale e l'attuazione di proposte interculturali in relazione con le discipline. Ad esempio, la più parte degli insegnanti ha dichiarato che le attenzioni rispetto alla tematica interculturale variano in relazione alla materia insegnata: a tal proposito, riportiamo due estratti che sono in contraddizione

«[...] ho sempre insegnato matematica, quindi sono "giustificata", nel senso che l'insegnante di matematica è sicuramente, come tutti gli altri, dedita all'educazione e a tutto, però diciamo che ha meno in carico questa questione, ha meno strumenti [...]» (Int. 18-39-L)

«[...] facendo io da anni matematica, sono facilitata con gli stranieri, perché i numeri sono più facili [...]» (Int. 9-45-G)

Relativamente al secondo piano di analisi proposto, è interessante rilevare che queste stesse asserzioni non trovano giustificazione né rispetto al livello teorico, né rispetto a quello normativo, dal momento che la responsabilità di agire in ottica interculturale è attribuita in modo esplicito a tutti gli insegnanti, indipendentemente dai contenuti disciplinari. In questa direzione, in particolare il secondo estratto ci racconta anche di un'idea di intercultura ancora legata al background culturale e non come modalità di guardare alla realtà o come prospettiva che riguarda tutti gli alunni.

Soffermandoci ancora sul delicato passaggio dalla teoria alla pratica, vogliamo riportare un ulteriore passaggio estrapolato dalle interviste:

«[...] D.: magari certi loro modi di agire o di interpretare le nostre cose o di porsi nei confronti di attività, di feste che si fanno... può... sì, può a noi sembrare strano, ma per loro, considerato appunto la loro cultura, il loro modo di vedere e di agire, può essere benissimo normale

I.: un esempio?

D.: effettivo non mi è mai successo di trovarlo [...]» (Int. 16-28-H)

Tale citazione appare particolarmente significativa per quanto concerne la distanza tra quanto pensato e quanto esperito. Dobbiamo precisare che durante le interviste si è chiesto agli insegnanti di proporre esemplificazioni legate alle pratiche a supporto delle loro affermazioni per qualsiasi argomento: ciò nonostante, abbiamo riscontrato un deciso sbilanciamento sulle asserzioni astratte, poiché, alla richiesta di riferimenti concreti, nella maggior parte dei casi abbiamo ottenuto la mera riformulazione della dichiarazione di partenza. L'ampiezza di questo divario può essere efficacemente raffigurata dal grafico a barre che segue: in rosso è rappresentata la quantità di citazioni astratte, mentre in grigio quella relativa alle affermazioni ancorate ad effettive azioni.

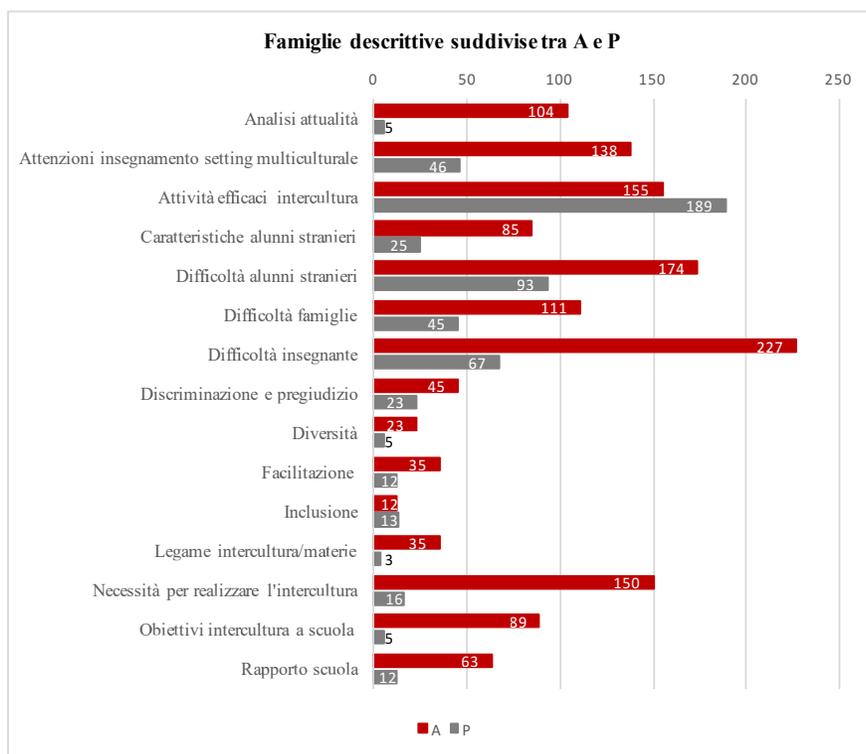


Figura 1: grafico a barre che riporta la distanza tra affermazioni astratte e legate alle pratiche per famiglie descrittive

Lo stesso grafico ci è utile anche per introdurre il terzo piano di analisi individuato, ossia quello attinente al forte squilibrio sulle differenze. Rispetto a ciò, vorremmo proporre un approfondimento riguardante la famiglia descrittiva delle “attività efficaci per l’intercultura”: che si tratti della categoria in cui le citazioni relative alle azioni poste in essere superano di molto quelle astratte non stupisce, dal momento che proprio di proposte educativo-didat-

tiche si tratta. Quanto, invece, è interessante rilevare è il particolare peso che il codice “usi e costumi” riveste: è stato utilizzato ben 48 volte su un numero complessivo di 189 codifiche relative alle esperienze concrete di questa famiglia. Analizzando il contenuto degli estratti si evince che gli insegnanti citano pratiche che puntano sulle pietanze, sui vestiti e sulle tradizioni attribuite alle culture in modo statico. In merito, lo sbilanciamento a nostro avviso rischioso riguarda l'intento spesso dichiarato di realizzare una conoscenza reciproca che punti principalmente sulla valorizzazione delle differenze: individuato dagli intervistati tra gli obiettivi principali dell'intercultura agita a scuola, il porre esclusivamente l'accento sulle diversità espone al pericolo di “estraniare l'altro, al punto di definirlo solo alla luce dell'alterità” quando è altrettanto importante “educare lo sguardo [...] al riconoscimento paziente e premuroso delle comunanze quali preziosi tramiti di possibilità di incontro con (ogni) alterità” (Agostinetto, 2014, p. 76).

6. Le concezioni esplicite indirette nelle progettazioni

Per quanto concerne l'analisi documentale, dobbiamo riportare una carente raccolta dei materiali: abbiamo richiesto agli insegnanti di renderci disponibile una loro progettazione in chiave interculturale, ma solo 4 su 31 ci hanno consegnato i loro documenti. Una motivazione plausibile può essere ritrovata nella forma extracurricolare delle iniziative di cui i docenti ci hanno parlato durante le interviste: in base a quanto dichiarato sembra, infatti, che sia proprio questa la ragione per cui non sono state trascritte formalmente, bensì solo comunicate brevemente alle famiglie.

Passiamo all'analisi delle progettazioni a nostra disposizione: è anzitutto possibile evidenziare che nessuna di esse ha come focus usi e costumi culturalmente definiti. Si tratta di un aspetto in contraddizione con la tendenza principale relativa alle concezioni emerse attraverso i colloqui semi-strutturati: infatti, come evidenziato dai dati raccolti, la maggior parte dei codici utilizzati per analizzare le dichiarazioni degli insegnanti in merito alle pratiche interculturali ha riguardato azioni educativo-didattiche relative ad aspetti folkloristici.

Inoltre, le progettazioni raccolte hanno in comune altri due punti: il primo attiene alla scelta di modalità collaborative e partecipative, mentre il secondo coincide con la preferenza di forme di espressione altre rispetto alla lingua, per rendere più facile l'avvicinamento al vissuto personale attivando la sfera affettiva.

In conclusione, è necessario rilevare che l'insufficienza delle progettazioni raccolte può venire considerato un limite della ricerca che qui presentiamo.

7. Le concezioni implicite attraverso le osservazioni partecipanti

L'ultima fase dell'indagine empirica è stata probabilmente la più impegnativa per gli insegnanti, poiché sono stati osservati per almeno 10 ore ciascuno, principalmente in classe, ma anche durante una riunione di progettazione settimanale: naturalmente, è stato chiesto loro di indicare quando avrebbero preferito la presenza della ricercatrice.

Al fine di garantire che le concezioni fossero indagate in modo coerente attraverso l'utilizzo i vari strumenti di indagine, per quanto riguarda le osservazioni partecipanti sono stati selezionati come criteri guida gli aspetti specifici emersi dall'analisi delle interviste. Il primo obiettivo è stato quello di analizzare se effettivamente i docenti mettersero coerentemente in pratica quanto precedentemente affermato: per questo motivo, per la selezione degli indicatori di osservazione ci siamo soffermati sulle famiglie descrittive "attività efficaci interculturale" e "attenzioni insegnamento *setting* multiculturalale" e sui relativi contenuti, dal momento che sono risultate essere quelle che si attestano come più vicine agli agiti degli insegnanti. Inoltre, in linea con la nostra domanda di ricerca, ci siamo impegnati nell'individuazione delle concezioni implicite alle azioni didattiche, al fine di ricondurle a quanto emerso dai dati raccolti negli altri due *step* della ricerca.

È necessario precisare che non abbiamo inteso giudicare o valutare gli insegnanti: infatti, il nostro interesse si è concentrato sulle azioni educativo-didattiche. Questo ci ha consentito da un lato di prendere in considerazione la combinazione concezioni-pratiche con una modalità dinamica oltre che aperta al cambiamento e, dall'altro, di intraprendere un processo che ci ha condotti a mettere a punto un sistema di categorizzazione di quanto osservato, anche alla luce degli esiti delle conversazioni semi-strutturate: alla fine, le tipologie di pratiche identificate sono state 4 e nelle prossime righe ripercorreremo la loro definizione muovendoci tra i due poli ed iniziando da quello positivo. Anzitutto, grazie alle interviste e alle osservazioni compiute abbiamo riconosciuto, seppur in misura marginale, una serie di pratiche che rivelano una considerazione dell'intercultura trasversale alle discipline e che valorizzano le specificità di tutti gli alunni della classe in quanto persone, senza porre l'accento sulle differenze culturali. Questo è avvenuto, ad esempio, quando nei colloqui semi-strutturati i docenti ci hanno parlato del lavoro in piccoli gruppi o dell'applicazione del *cooperative learning* ed anche quando hanno elencato aspetti che spesso non rientrano nelle progettazioni, ma si configurano come delle attenzioni che caratterizzano il loro lavoro, che noi abbiamo codificato come "cura clima classe". Sul versante delle osservazioni, invece, possono essere incluse in questa categoria le attività volte al coinvolgimento di tutti gli alunni. Abbiamo registrato tali circostanze quando l'esperto di facilitazione linguistica è stato coinvolto in una serie di lezioni che hanno portato tutti i bambini di una classe seconda a lavorare in gruppo sull'esposizione orale a partire da alcune immagini, dando con naturalezza accoglienza alle parole straniere emerse non solo dagli alunni con diversi background.

In secondo luogo, ricordiamo che i docenti nella maggior parte delle interviste hanno riferito di progettualità che focalizzano l'attenzione molto più sulle differenze che sulle uguaglianze, attraverso narrazioni o laboratori centrati sugli aspetti folcloristici delle culture, talvolta prevedendo anche la partecipazione delle famiglie in questo senso: abbiamo, in questo modo, individuato la seconda delle nostre categorie di pratiche, quella che abbiamo definito determinata da una visione interculturale parziale, per lo più centrata ad esaltare le diversità culturali. Ad esempio, vi è rientrata una lezione che ha riguardato le abitudini alimentari degli alunni che, alla fine, ha principalmente banalizzato caratteristiche determinate dalla provenienza culturale dei genitori degli allievi, senza offrire l'occasione di riflettere sugli aspetti che accomunano. In un'altra situazione, commentando delle fotografie di persone vestite in abiti tradizionali, un bambino è stato esplicitamente chiamato in causa come "esperto" della cultura di riferimento solo perché la madre appartiene alla più vasta area geografica in cui l'istantanea era stata scattata.

Il terzo gruppo riguarda quelle situazioni categorizzate come opportunità mancate per aprire un confronto partecipato tra gli alunni in cui richieste riguardanti le differenze non sono state prese in carico e addirittura negate. È stato questo il caso quando, durante la presentazione della ricercatrice ad una classe, una bambina ha raccontato che il padre ha origini cilene ed un compagno ha commentato con una battuta, ottenendo dall'insegnante l'ordine tassativo di zittirsi. Oppure, risultano comprese in tale categoria tutte quelle occasioni in cui gli alunni hanno richiesto il significato di una parola, italiana o straniera, ed è stato banalmente fornito dall'insegnante, senza promuovere un ragionamento attivo sulla lingua.

Infine, raramente, si sono registrate interazioni che hanno evidenziato concezioni estremamente stereotipate e dannose, determinate a volte da coriacee forme di etichettamento: un episodio relativo a quest'ultima tipologia riguarda l'interpretazione di un testo che ha avuto come esiti l'eccessiva banalizzazione delle differenze considerate e la ridicolizzazione del protagonista.

Concludendo, è possibile sintetizzare quanto emerso dalle osservazioni partecipanti ponendo in luce che le note etnografiche restituiscono un quadro molto variegato, composto da un'ampia varietà di agiti che ci ha condotti a classificare le pratiche osservate in aula in diversi livelli.

Conclusioni

Le concezioni degli insegnanti si sono confermate difficili da indagare a causa della complessità che le caratterizza, data sia dalla loro duplice natura (esplicita ed implicita), sia dall'interrelazione multidimensionale che le rende componenti di un sistema complesso influenzato da esperienze, conoscenze ed intenzioni. Sulla scorta di quanto rintracciato in letteratura (Skott, 2015; Gay, 2015), abbiamo considerato di poter in parte ovviare a tali problematiche con una triangolazione dei dispositivi di indagine e coinvolgendo docenti in servizio.

Sebbene l'analisi documentale non abbia condotto ai risultati attesi, riteniamo di avere comunque elementi utili per rispondere alle domande di ricerca:

- a) Le concezioni degli insegnanti sulla diversità culturale hanno influenza sulla determinazione delle loro azioni?

Uno degli aspetti più interessanti emersi dall'indagine riguarda il passaggio dalla teoria alla pratica: prima ancora di individuare quali fossero effettivamente le concezioni degli insegnanti, ci siamo resi conto che esse possono costituire degli elementi che hanno un ruolo nella traduzione coerente delle teorie prima in progettazioni e poi in proposte educativo-didattiche. Ciò è stato particolarmente evidente grazie ai risultati delle interviste: un chiaro indizio è dato dallo sbilanciamento dei docenti su affermazioni astratte, ovvero dichiarazioni che non trovano corrispettivo nelle loro azioni. Inoltre, abbiamo riportato l'osservazione di situazioni in cui, benché le intenzioni delle maestre fossero le migliori, gli esiti non sono stati all'altezza delle aspettative. Questo punto, si collega strettamente con la seconda domanda di ricerca, che trattiamo di seguito.

- b) In che modo le concezioni degli insegnanti influenzano le loro pratiche educativo-didattiche?

Ponendo in relazione i risultati di interviste ed osservazioni partecipanti, abbiamo sottolineato la difficoltà incontrata nel riconoscere pratiche applicate in classe come collegabili agli obiettivi interculturali espressi dagli docenti durante le conversazioni semi-strutturate. Questo, oltre a sostenere l'affermazione per cui esiste una debole congruenza tra gli agiti, le intenzioni dichiarate e la teoria, costituisce un indizio ulteriore del fatto che le concezioni degli insegnanti non solo influenzano la traduzione coerente della teoria in pratica, ma determinano delle insidie, che possono deviare il percorso logico e condurre a degli errori (Agostinetto, 2014).

- c) Quali sono le concezioni degli insegnanti rispetto alla diversità culturale? Anzitutto, sosteniamo che le concezioni raccolte sono eterogenee e possono venire raggruppate nelle macro categorie di senso rappresentate dalle famiglie descrittive. In più, l'analisi dei dati ci permette di affermare che spesso le concezioni dei partecipanti si sono rivelate disorganiche e in aperta contrapposizione tra loro: tra le altre, le tematiche che maggiormente hanno fatto registrare posizioni in antitesi sono l'acquisizione dell'italiano come L2, la relazione con i genitori, il legame tra le pratiche interculturali e le discipline scolastiche.

Secondariamente, abbiamo avuto modo di appurare anche che le concezioni dei docenti si caratterizzano per non essere sempre coerenti rispetto alle recenti acquisizioni teoriche e alle disposizioni normative contenute negli strumenti che dovrebbero orientarne le azioni educativo-didattiche. Questo aspetto avvalorava quanto affermato da Tarozzi (2015) in merito all'esistenza di un modello interculturale "fantasma", poiché anche gli esiti della nostra indagine riconducono ad una "contraddizione tra il modello interculturale ufficiale e la pratica scolastica" (2015, p. 56), per cui si rileva

un divario tra le attività ritenute interculturali ed il senso che viene loro attribuito. Dall'altro lato, però, dobbiamo riconoscere che i dati provenienti dalle interviste non si attestano sempre su un "generale consenso nominale intorno ad un preciso modello di integrazione", sebbene la conclusione possa essere la medesima, ovvero che "gli insegnanti sembrano non avere un quadro di riferimento condiviso" (*ivi*, p.57).

Esaminate tali conclusioni, riteniamo auspicabile riprendere la navigazione con l'intento di riconoscere e superare gli sbagli che possono derivare dall'influenza delle concezioni sulla logica e coerente traduzione delle teorie in pratiche, al fine di contribuire all'effettività delle azioni dei docenti e, quindi, avvicinandoci al tracciato della *via* interculturale abbracciata dalle istituzioni scolastiche italiane. A nostro avviso, questo è possibile rendendo esplicite le concezioni degli insegnanti, puntando cioè a pervenire ad una maggiore consapevolezza attraverso un percorso riflessivo e formativo.

Pertanto, ritornando al principio e alla metafora scelta, è necessario riconoscere che, superate le complicazioni del Passaggio a Nord Ovest guadagnando l'Oceano Pacifico, la veleggiata è tutt'altro che conclusa, come d'altronde la nostra ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2014). L'intercultura che sa apprendere dagli errori. Inedite direzioni dell'educare possono emergere dagli errori che facciamo. *Animazione Sociale*, 285, pp. 72-81.
- Agostinetto L. (2016). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *Studium Educationis*, 1, pp. 71-86.
- Agostinetto L., Bugno L. (2016). Tra il dire e il fare. Analisi epistemologica delle logiche irriflesse nella pratica educativa. In Università Milano-Bicocca. *Building bridges/tra le due sponde. L'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi* (pp. 148-151). Verona: Stimmgraf.
- Agostinetto L., Bugno L. (2017). L'intercultura in pratica. Una ricerca sulle concezioni degli insegnanti e del loro peso in classe. *Ricerche Pedagogiche*, 202, pp. 33-42.
- Altin R., Virgilio F. (2011). *Ordinarie migrazioni. Educazione alla cittadinanza tra ricerca e azione*. Udine: Kappa Vu.
- Buhel M., Beck J.S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In Fives, H., Gill, M. G. (Ed) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 60-73). New York: Routledge.
- Chiarolanza C., De Gregorio E. (2007). *L'analisi dei processi psico-sociali*. Roma: Carocci.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., (2017). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Dalle Fratte G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.
- De Luigi R. (2015). Dialogo. Forme di prossimità d-istanti. In M. Catarci, E. Macinai,

- Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 113-130). Pisa: ETS.
- Fiorucci M. (a cura di) (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: Franco Angeli.
- Fives H., Buhel M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: what are they? which have been examined? what can they tell us? In K.R. Harris, S. Graham, T. Urda (eds.), *Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 471-499). Washington DC: American Psychological Association.
- Gay G. (2015). Teachers’ Beliefs about Cultural Diversity. Problems and Possibilities. In H. Fives, M. G. Gill, *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs* (pp. 344-355). New York: Routledge.
- Istat (2018). *Bilancio demografico nazionale. Anno 2017*. In <<https://www.istat.it/it/files//2018/06/bilanciodemografico2018.pdf>>.
- Macinai E. (2015). Diritti Umani. Fondamento e orizzonte dell’educazione interculturale. In M. Catarci, E. Macinai, *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 13-30). Pisa: ETS.
- Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l’intercultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani P., Pegoraro E. (2011). *L’intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.
- MIUR (2018). *Gli alunni stranieri con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/2017*. In <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+n-on+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0>.
- MIUR, Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MIUR.
- Nanni C. (2002). *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l’oggi*. Roma: LAS.
- Pinto Minerva F. (2002). *L’intercultura*. Bari: Laterza.
- Portera A., Catarci M., La Marca A. (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Scurati C. (2009). *Realtà umana e cultura formative*. Brescia: La Scuola.
- Silva C. (2015). *Lo spazio dell’intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*. Milano: Franco Angeli.
- Silva C. (2013). *Pedagogia, intercultura, diritti umani*. Roma: Carocci.
- Skott J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers’ beliefs. In H. Fives, M.G. Gill, *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs* (pp.19-32). New York: Routledge.
- Tarozzi M. (2012). Intercultural or multicultural education in Europe and in the United States. In OECD, *Languages in a global world: learning for better cultural understanding* (pp. 393-406). Paris: OECD.
- Tarozzi M. (2015). *Dall’intercultura alla giustizia sociale: per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.

Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*

Inclusion at Work, disability and identity. Considerations and Rappresentations

di **Roberta Caldin e Silvia Scollo**

This paper presents the work inclusion of people with disabilities and the process of building their identity. The principal focus is about the importance of life contexts for the building of an “adult” identity. The two authors analyze the concept of inclusion and its applications in planning for working environment. They highlight the importance of “latent functions” and “integrative skills” that support emancipation in the field of disability, concerning rights issue and the working experience as social promotion.

Key words:
adult disability, identity, work inclusion

Il presente articolo affronta il tema dell'inclusione lavorativa e dei processi identitari nelle situazioni di disabilità, a partire dall'importanza del contributo che possono offrire i contesti di vita relativamente all'avvio e al potenziamento di identità “adulte”. Le due autrici si soffermano sul concetto di inclusione e sulle articolazioni progettuali che ne derivano per l'ambito lavorativo; sulla rilevanza delle “funzioni latenti” e delle “abilità integranti” che favoriscono processi sempre più emancipativi nell'area della disabilità, riferiti al tema dei diritti e all'opportunità del ruolo sociale che l'esperienza lavorativa può incentivare.

Parole chiave:
disabilità, identità, inclusione lavorativa

* Il contributo è stato interamente ideato e condiviso dalle autrici. Ai soli fini concorsuali si evidenzia che Roberta Caldin ha stilato il § 1; Silvia Scollo ha curato i §§ 2 e 3.

Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni

1. Inclusione, identità, lavoro

Il concetto di *inclusione* indica come obiettivo prioritario l'accessibilità e la partecipazione di tutti – qualunque sia la gravità del deficit – all'istruzione comune, al fine di diminuire ed evitare ogni svantaggio possibile, attraverso il confronto sociale. Le persone con disabilità chiedono di partecipare alla vita scolastica e universitaria, ma anche a tutte le altre realtà sociali: il lavoro, i luoghi di aggregazione, le attività del tempo libero, lo sport, la cultura, il trasporto, i viaggi ecc.

La *prospettiva inclusiva* richiama l'*International Classification of functioning, disability and health* (I.C.F., 2001)¹ e quello che indica riguardo ai contesti: un *contesto facilitante* non potrà ridurre il deficit (la variabile irreversibile, oggettivabile), ma aiuterà a contenere gli elementi che vanno ad aggravarlo, cioè quelli *handicappanti*. La classificazione della World Health Organization guarda con estrema attenzione all'interazione tra la persona disabile e il suo ambiente (fatto di persone, di relazioni, di occasioni, di opportunità); tale incontro, tra la persona disabile con le sue caratteristiche – quindi, anche con un eventuale deficit – e i fattori contestuali, può produrre un *handicap*, inteso come barriera, pregiudizio, mancanza di servizi ecc. In tal senso, lavorare per l'inclusione significa anche lavorare per la riduzione dell'handicap, cercando di individuare le variabili presenti nell'incontro tra un giovane con deficit e il contesto, per chiarire quali possano costituire un ostacolo al pieno sviluppo delle sue potenzialità e quali, invece, lo facilitino. Questo rimane uno dei compiti prioritari dell'educazione e della Pedagogia Speciale: in quest'ottica, l'attenzione sui contesti educativi facilitanti ci riconduce – in una sorta di circolo virtuoso al concetto di *inclusione*, accolto in ambito internazionale e dall'intera comunità scientifica – caratterizzato, appunto, da una forte centratura sul contesto, oltretutto sul singolo.

L'*inclusive education* contempla la dimensione del lavoro di rete e si rifà ad un modello complesso di disabilità che sia occasione di conoscenza e non solo di socializzazione e nel quale si costruiscano reti di senso che potenzino i processi di apprendimento, che facilitino la *familiariizzazione*, intesa come conoscenza diretta dei giovani riguardo alla disabilità, che permetta l'attuazione degli stereotipi e l'evoluzione delle rappresentazioni personali e sociali (anche da parte dei coetanei). L'*inclusive education* aiuta, quindi, a

1 Si veda anche Caldin, Pradal (2007).

progettare/realizzare un sistema educativo che si colloca oltre i percorsi scolastici e universitari, per abbracciare il Progetto di vita di ciascuno all'interno della comunità nella quale vive. Si tratta di un processo *attivo, non subito*, che si costruisce nella continua interazione tra il singolo, le sue relazioni e il contesto di appartenenza, in una dimensione dinamica ed evolutiva che contiene i rischi della rigidità e della staticità.

Molti conoscono le dimensioni fondamentali dell'*inclusive education*: tutti sono diversi, tutti possono imparare; la diversità è un punto di forza di una comunità; l'apprendimento si intensifica con la cooperazione tra insegnanti, famiglie e comunità. L'esperienza italiana di integrazione scolastica, che si caratterizza come una reale inclusione che realizza il proprio intervento, innanzitutto, nei contesti di vita, necessita di misurarsi con sfide internazionali che riguardano: la scuola, l'inclusione lavorativa e l'occupabilità, i traumi, la povertà, le "doppie stigmatizzazioni" (donne con disabilità, detenuti con disabilità, migranti con disabilità ecc.).

Per un fruttuoso confronto con gli scenari internazionali, l'Italia, proprio per la ricca esperienza maturata nell'ambito scolastico e universitario, necessita di raffinare gli approcci pedagogici e le azioni educative, chiarendo le coordinate teorico-pratico-politico-sociali e pedagogiche dell'*inclusive education*, immaginando gli scenari futuri di intervento, aggiungendo maggiore qualità e innovatività al lavoro già in atto, con un intenso impegno anche riguardo al contenimento della povertà, fortemente correlata alla disabilità.

Gli scenari internazionali e i nuovi percorsi di ricerca indicano le aree nelle quali è necessario un rafforzamento dell'impegno educativo, sociale, economico (World Health Organization e The world Bank, 2011): l'*employment*, il *learning*, la *migration and disability*, i *traumas* e, quindi, anche il Progetto di Vita, con lo sviluppo delle autonomie e il consolidarsi dell'autodeterminazione: se non si coniuga la progressione degli apprendimenti con i compiti operativi legati alla vita, il modello attuale dell'inclusione rischia di escludere dopo aver incluso (Caldin, Traina, 2014, pp. 173 ss.).

Per i Paesi nei quali i processi inclusivi sociali sono fragili, è opportuno avere una precisa normativa di riferimento che tuteli le fasce maggiormente vulnerabili della popolazione. Un obiettivo prioritario rimane quello di diffondere una cultura della persona disabile che lavora, attraverso esperienze aziendali positive², supportando gli inserimenti lavorativi con figure specifiche di tutor, aziendali o esterni (questi ultimi legati ai servizi). Un percorso di ricerca potrebbe essere pensato a partire dal lavoro congiunto tra Servizi e Aziende del territorio, senza pervenire alle Aziende solo quando c'è la necessità/emergenza di inserire la persona disabile. In quest'ottica, alcune variabili (come l'accessibilità ai luoghi di lavoro) sarebbero anticipatamente

2 Si veda l'esperienza di "Aziende solidali" dell'Emilia Romagna – Italy; cfr. <https://www.volabo.it/inclusione-lavorativa-e-responsabilita-sociale-dimpresa/> link consultato il 13 Agosto 2018.

indagate e condotte a soluzione. Potrebbe essere interessante indagare, in alcuni Paesi, quanto può giocare tale lavoro “preparatorio” al fine dell’aumento delle assunzioni, così come previste dalla *Strategia Europea 2010-2020*. Inoltre, andrebbero pensate forme nuove di sperimentazione attraverso accordi mirati (Ispettorati del lavoro) e con aziende locali e/o realtà artigianali, utilizzando anche le risorse previste dal FSE. Lo scopo principale è quello di aumentare gli inserimenti lavorativi, anche non necessariamente concludentesi nell’assunzione lavorativa (non sempre possibile per tutti). Infatti, non è solo il fattore “denaro” a garantire l’inclusione e possono/devono essere immaginate forme di lavoro parzialmente pagate, garanti della socializzazione, dell’autonomia e dei processi di “appartenenza” ad una comunità.

Le politiche legate al mondo del lavoro potrebbero garantire un’ampia flessibilità organizzativa con forme plurimodali di corresponsione, basata sui principi di eguaglianza di opportunità, eguale trattamento, non-discriminazione e *mainstreaming*. Significativa appare la discriminazione alla quale sono sottoposti i detenuti con disabilità, che risultano fra coloro che possono usufruire in minor numero di misure alternative (occupabilità interna ed esterna). L’accesso agli istituti carcerari appare particolarmente difficile e scoraggiante (soprattutto in Italia); eppure questa problematica meriterebbe, a livello europeo, un’approfondita indagine che conduca a percorsi di sensibilizzazione/formazione al problema e all’individuazione di nuove soluzioni (ambientali e occupazionali). Anche per questa articolazione della ricerca è fondamentale l’analisi dell’accessibilità dei luoghi di lavoro, svolta non nell’emergenza, ma preparata con grande anticipo e con modalità congiunte tra carcere (anche grazie all’esperienza della scuola interna), servizi e poli universitari, dove presenti.

Il tema dell’identità delle persone con disabilità rimane un tema attuale e di grande emergenza. L’identità come percezione e senso di sé continuativi, *attraverso il tempo e nonostante tutti i cambiamenti del tempo*, può configurarsi come una *costruzione della memoria* nella quale confluiscono sia i processi individuali di separazione/individuazione che quelli collettivi e relazionali di rappresentazione/rispecchiamento. Ma l’esperienza del rispecchiamento, troppo frequentemente, restituisce – a coloro che vivono una situazione di difficoltà, di complessità, di deficit – un’immagine *sofferente*, infantilizzata, perennemente bisognosa: gli viene *negata l’identità plurale*, eludendo la sua storia personale, i suoi vissuti, le sue emozioni, i ruoli che potrebbe *giocare* e la si riduce ad una *mono-identità*, quella del “bisognoso”, del “malato”, del disabile; inoltre, non gli si attribuisce quell’*identità competente* la cui competenza dipende da uno *sguardo* e da un *contesto valorizzanti*, ossia dalla capacità di intravedere nell’altro abilità e talenti inusuali, progettando situazioni opportune e non *handicappanti*. È convinzione diffusa, infatti, che le situazioni “difficili” si accompagnino alla regressione, dando per scontati atteggiamenti infantili e risibili, incompetenza e bontà, incapacità e felicità, negando l’espressione di sentimenti vitali (rabbia, aggressività) che possono essere rielaborati, trascurando importanti riflessioni etico-sociali che condurrebbero anche ai temi dei diritti e della cittadinanza attiva.

Proprio in questo senso, non possiamo dimenticare che anche le nostre parole e le nostre azioni, quelle con le quali *incontriamo* persone che vivono situazioni difficili o di deficit, manifestano la rappresentazione mentale che abbiamo di loro e ci conducono ad essere, noi stessi (e, talvolta, malgrado noi), *costruttori* della loro identità.

I contesti esistenziali possono attivare modalità formative che siano anche orientative, in grado, cioè, di provocare comportamenti e atteggiamenti che generano e incrementano la fiducia nelle proprie potenzialità, nella possibilità di migliorarsi e di imparare in cooperazione con i propri simili, condividendo con essi e con gli adulti di riferimento dei progetti evolutivi.

L'integrazione lavorativa, ad esempio, si configura come la fase conclusiva di una complessa operazione di costruzione e di restituzione di autonomie sociali, comportamenti e capacità operative; per questo, tale impegno deve essere già assunto durante la scuola superiore (o, meglio, durante la scuola media di primo grado), al fine di evitare il *vuoto* di opportunità, alla fine del percorso scolastico e prima di un eventuale inserimento lavorativo, che rischia di vanificare le autonomie acquisite e pone la famiglia in una pericolosa situazione cronica di stallo.

Come indica Montobbio, lasciar andare un figlio disabile nel mondo degli adulti “richiede fatica e coraggio, ma anche il raggiungimento da parte dei genitori di una grande maturità personale e di coppia [...]”. Montobbio intravede, nell'esito positivo di queste situazioni, l'emergere di *uno scambio*: la maturità dei genitori come pre-condizione che apre la strada alla conquista, da parte del figlio disabile, di una *sua* personale maturità (Montobbio, 2004, pp. 9-12).

2. L'inclusione lavorativa come processo di *Self-empowerment*

All'interno delle considerazioni pedagogiche riguardanti i processi di identità in presenza di disabilità, non si può tralasciare la dimensione lavorativa e il valore identitario e sociale che essa esprime. Infatti, lavorare non costituisce solo una mera pratica che consente di provvedere al proprio sostentamento economico, ma un'importante attività educativa che contribuisce ad aumentare il grado di partecipazione sociale e l'affermazione di un'immagine di sé maggiormente emancipata.

Proprio per il valore sociale, personale e identitario che riveste, il lavoro può ritenersi un importante strumento di *Self-empowerment*, poiché consente di accedere a numerose dimensioni di vita e, dunque, di sperimentarsi in molteplici ruoli permettendo di acquisire un maggior grado di autonomia, nonché la capacità di saper proiettarsi verso una dimensione progettuale futura – andando così a contrastare l'immagine dell'eterno bambino, senza spazio e senza tempo, della persona con disabilità (Buzzelli, Bernarducci, Leonori 2009). In questo senso, trattare il tema dell'*adulthood* nella disabilità implica l'assunzione di una prospettiva che la consideri “adottabile da ogni uomo, sotto ogni orizzonte di tempo e di cultura” (Mura, Zurru 2013, p. 20). Infatti:

La persona con disabilità ha prima di tutto bisogno di normalità, primo fra tutti il bisogno di progettare la propria vita, come qualsiasi essere umano, per affrontare le fasi di crescita e per la costruzione di una identità. Come tutti ha dei sogni, delle emozioni, ha il bisogno di avere degli amici, il desiderio di una sua vita affettiva e sessuale; ma anche il bisogno di poter dimostrare quanto vale, di essere stimata per le sue capacità e di sentirsi parte di un gruppo – quindi di dare un senso alla propria vita e di avere un ruolo sociale (Montobbio, Lepri 2000).

Tuttavia, è frequente riscontrare come i bisogni di normalità vengano messi in secondo piano rispetto ai bisogni speciali di assistenza o di riabilitazione, che possono innescare richieste di protezione talvolta inadeguate e controproducenti per l'autonomia e per l'assunzione di ruoli attivi e maturi. La risposta a tali pratiche emancipative è stata ricercata all'interno dei contesti lavorativi, verso cui vi è la necessità di progettare e di agire per promuovere pratiche di intervento che facilitino una reale inclusione sociale. Infatti, il lavoro, come definito da Regni (2006), rappresenta una "forma di conoscenza non teorica" che si avvantaggia di tutti i contributi della percezione sensibile come anche della dimensione corporea; l'apprendere dai contesti e non dai testi permette un tipo di esplorazione che solo l'attività lavorativa può dare. Infatti, mette in gioco il corpo, le emozioni e i propri limiti, permette di avere maggiori spazi di autonomia e incrementa la partecipazione alla vita sociale, donando un certo grado di *visibilità* che aiuta a contrastare pregiudizi e pratiche segregazioniste, nonché di accettazione condizionata. Il termine *empowerment* si rivela difficilmente traducibile in italiano ma può essere descritto, secondo le osservazioni di Dallago (2012, p. 30), come il "processo e il risultato di un movimento propositivo verso l'appropriazione di potere, inteso come potenziamento individuale e di gruppo, alla cui base vi sono le pratiche di cittadinanza attiva".

In quest'ottica, l'esperienza lavorativa permette di allargare la gamma di strumenti (come conoscenze, comportamenti e abilità) di cui ogni individuo può disporre per aumentare la propria autodeterminazione e richiama, in tutti, la possibilità di "credere" che l'altro possieda delle capacità che aspettano di emergere e di essere potenziate, al fine di sviluppare un'identità multiforme nel proprio Progetto di Vita (Cottini, 2008, p. 151). Ciò rispecchia le origini e lo scopo della Pedagogia Speciale che procede per rendere "possibile" ciò che a giudizio di molti può sembrare impossibile.

Sebbene si tratti di una pratica che da sempre accompagna la storia dell'uomo, il lavoro, oggi, riveste un significato differente e costituisce un tema di discussione multidisciplinare che richiama i diritti, i valori e i processi identitari. Questo perché si inizia a concepire la pratica dell'inserimento lavorativo come un *percorso evolutivo* nella direzione del miglior funzionamento globale della persona, a livello soggettivo e intersoggettivo (Boffo, Falconi, Zappaterra 2012, p. 31). In particolare, nella nostra cultura, viene considerato una componente fondamentale di quei riti di passaggio che segnano la tran-

sizione da una fase tipicamente infantile a una di maggiore autonomia, permettendo di accedere a diversi ruoli tipici dell'età adulta. Essere adulti, come afferma Demetrio, richiama

un desiderio non tanto naturale quanto culturale e storicamente variabile, che implica una maturazione umana di manifestazioni identitarie personali e desideri di affermazione/autorealizzazione che lo rendono differente dagli altri individui. (Demetrio, 2003, p. 23).

Riprendendo la definizione dello *Human Development Report* del 2015:

Nella prospettiva dello sviluppo umano, la nozione di lavoro è più ampia e profonda di quella riferita ai soli posti di lavoro o di impiego. Il lavoro fornisce reddito e sostiene la dignità umana, la partecipazione e la sicurezza economica [...] Il legame tra lavoro e sviluppo umano è sinergico. Da una parte, il lavoro migliora lo sviluppo umano, fornendo redditi e mezzi di sussistenza, riducendo la povertà e garantendo una crescita equa, dall'altra lo sviluppo umano migliora le condizioni di salute, le conoscenze, le competenze, aumenta il capitale umano e amplia opportunità e le scelte (ONU, 2015, p. 3).

3. Funzioni latenti e abilità integranti

Da queste sintetiche note si evince come l'importanza del lavoro non derivi esclusivamente da una funzione prettamente economica, ma sia strettamente connessa con rilevanti dimensioni *ab intra* – cioè sul versante intra-psichico e di rafforzamento della percezione di sé – e *ab extra*, per quanto riguarda, invece, la costruzione di un progetto di vita futuro, la socializzazione adulta, l'autonomia dalla famiglia di origine, nonché di emancipazione e di partecipazione sociale. Sono le così dette *funzioni latenti* del lavoro, ovvero le caratteristiche insite capaci di costruire e rafforzare l'identità, aumentarne l'autostima e la motivazione, grazie alle soddisfazioni che ne possono derivare, l'opportunità di assumere un ruolo professionale e sociale riconosciuto, facilitare i contatti sociali e imparare a strutturare/organizzare il proprio tempo libero e lavorativo (Regni, 2006; Friso, 2017; Cottini, 2013). Queste dimensioni sono intrinsecamente legate tra di loro, si influenzano a vicenda e possono contribuire ad apportare un benessere psico-fisico per ogni persona. Infatti, percepire di avere un ruolo significativo, utile per sé e per gli altri, contribuisce a creare un'identità capacitante con positive ricadute anche nel contesto e nella comunità di riferimento.

Sulla base delle considerazioni precedenti, l'inclusione lavorativa può rivelarsi una fondamentale esperienza educativa che consente di acquisire maggior potere decisionale riguardo alle proprie scelte di vita e di poter parlare delle più generica forma di inclusione sociale, grazie alle così dette *funzioni latenti* del lavoro, che coinvolgono pienamente la persona nelle sue dimensioni educative, psicologiche e sociali. La promozione di un intervento edu-

cativo volto all'inclusione lavorativa consente di superare una logica prettamente assistenziale a favore di un approccio di tipo emancipativo, con evidenti ricadute positive sulla persona che non andrà a confrontarsi con i propri limiti e le proprie mancanze, ma con la possibilità di consolidare delle competenze in un contesto partecipativo (Cottini, 2013). Accedere ad alcuni ruoli tipici dell'età adulta, tra cui il lavoro, favorisce la concreta transizione verso il mondo degli adulti e l'acquisizione di maggiori responsabilità che richiedono un distacco emancipativo dall'immagine infantile e di protezione familiare, nonché da quella di utente da riabilitare. In particolare, per quanto concerne le ricadute in termini identitari, vi è una ridefinizione in positivo dell'immagine di se.

Per analizzare nello specifico la costruzione dei processi identitari e importante tenere in considerazione un altro fattore, quello socio-relazionale. A tal proposito, si rivelano di grande importanza gli studi di Carlo Lepri, nei quali lo studioso mette in evidenza il rapporto che i gruppi sociali hanno con coloro che vengono definiti "viaggiatori inattesi". Ognuno di noi è portatore di una propria rappresentazione della disabilità che ne influenzerà il modo di rapportarsi ad essa, condizionando i comportamenti e il modo di percepirsi della persona in difficoltà. In questo specifico caso, si va a delineare una situazione in cui la persona mette in atto dei comportamenti tesi a confermare l'immagine di "lavoratore" – piuttosto che quella del disabile – trasformandosi in uno strumento positivo di rafforzamento della rappresentazione sociale dell'altro. Proprio in questo senso, un ambiente lavorativo inclusivo fa emergere un comportamento sempre più maturo e responsabile, proprio come risposta a una rappresentazione che i contesti esistenziali possono darsi e che, in tal senso, risulta essere "obbligatoriamente" adulta (Lepri, 2011, p. 35).

Lavorare per l'inclusione lavorativa implica porre particolare attenzione a come la persona disabile viene rappresentata all'interno dei differenti gruppi che compongono un contesto sociale, poichè tali rappresentazioni influiscono sui processi di costruzione identitaria e dello sviluppo delle così dette "abilità integranti". Con questo termine, Cottini (2013) indica una serie di competenze che consentono di acquisire una sufficiente autonomia, di possedere mezzi per usufruire dei servizi offerti dalla comunità e per costruire relazioni gratificanti. Un contesto sociale/lavorativo, che accetti la persona con le sue caratteristiche, in quanto detentrica di abilità proprie e di dimensioni esistenziali specifiche, riconoscendole bisogni di normalità e uno *status sociale*, serva ad eliminare le "etichette" negative che derivano da rappresentazioni sociali deviate.

Pertanto, occorre non tralasciare tutte quelle esperienze che, anche a scopo formativo, mirano a rafforzare le competenze già presenti e a crearne delle nuove. A tal fine, si rivela utile distinguere tra *formazione al lavoro*, riconducibile ad un *fare* e all'apprendimento di abilità tecnico professionali e *formazione a "lavorare"* che, invece, vuole riferirsi al *saper essere* nelle relazioni con gli altri, alla capacità di osservare norme e regole, assumendo un ruolo sociale specifico, attraverso l'esercizio consapevole dei propri diritti e doveri

(Montobbio, Lepri, 2000, p. 76; Bernarducci, Buzzelli, Leonori, 2009, p. 148)³.

Inoltre, il lavoro può presentarsi come risposta a un bisogno di socialità e di partecipazione, in contrasto ai rischi di isolamento sociale e di solitudine. Lavoro e socializzazione, insieme, costituiscono un processo che coinvolge *in toto* la persona, modificandone l'assetto delle strutture psicologiche attinenti all'identità personale e sociale (Bernarducci, Buzzelli, Leonori, 2009). Infatti, come afferma Cottini:

Parallelamente, a livello interpersonale, il lavoro si pone come luogo di incontro favorito dallo stare insieme, che consente di mettere in atto dinamiche comunicative e affettivo-emozionali, di sviluppare capacità relazionali e di riconoscersi in interazioni significative (Cottini, 2013, p. 156).

A tal proposito, un'ulteriore potenzialità insita nell'inclusione lavorativa e la possibilità di poter esprimere i propri diritti di cittadinanza e di partecipazione sociale. La pratica lavorativa, infatti, è da considerarsi come un diritto e un dovere sociale, attraverso i quali si realizza la partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (Art. 3 della Costituzione Italiana, e si manifesta come uno dei diritti fondamentali tutelati dalla Convenzione ONU del 2006. Si tratta di una dimensione che richiama l'attenzione sull'essere un cittadino e, in quanto tale, portatore di bisogni di normalità e di diritti, tra cui quello al lavoro retribuito. L'introduzione di una remunerazione al lavoro permette di restituire una contrattualità sociale, oltre alla percezione e, spesso, alla certezza di una propria autonomia e rende le persone con disabilità in grado di non lasciarsi determinare dai propri limiti. Il lavoro, così, rappresenta un'occasione unica di espressione di sé che consente di aumentare il proprio *empowerment*, all'interno del quale assumono importanza le dimensioni dell'efficacia e della responsabilità, entrambi elementi imprescindibili nella promozione del benessere e della partecipazione alla vita sociale.

La Pedagogia Speciale è in grado di promuovere e sostenere azioni inclusive che possano permettere a ciascuna persona l'accessibilità agli strumenti partecipativi della vita sociale e al protagonismo del proprio Progetto di Vita.

Sarà necessario promuovere una nuova rappresentazione della disabilità, non più connotata negativamente, ma come una condizione umana possibile e sostenibile lungo tutto il corso della vita, frutto di una complessa relazione tra le caratteristiche della persona e il contesto nel quale vive, connotata da progettualità, autonomia, inclusione ed *empowerment*.

3 Secondo Lepri le condizioni psicologiche necessarie per intraprendere al meglio il ruolo lavorativo richiamano la necessità di accettare un compromesso tra esigenze soggettive e richieste di adattamento, che comportano un *saper essere* più faticoso di un *saper fare* (Lepri, 2011).

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2009). *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Bernarducci M., Buzzelli A., Leonori C., AIPD (2009). *Persone con disabilità intellettiva al lavoro. Metodi e strumenti per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (a cura di) (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: Firenze University Press.
- Caldin R., Succu R. (a cura di) (2004). *L'integrazione possibile. Riflessioni sulla disabilità nell'infanzia, nell'adolescenza e nella vita adulta*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caldin R., Friso V. (a cura di) (2014). *Pensare, Fare, Diffondere Cultura Inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- Caldin R., Pradal M. (2007). *Pedagogical approach in the ICF Children and Youth classification. A common language for the health of children and youth, Scientific Committee of the ICF-CY Conference, World Health Organization, Venice, 25-26 October*. in Atti di: *ICF-CY A common language for the health of children and youth, Venezia – San Servolo, 25-26 ottobre 2007*.
- Caldin R., Traina I. (2014). Multiple-discrimination of disabled children with a migrant background. In D. Kutsar, H. Warming, *Children and Non-Discrimination. An Interdisciplinary Textbook*. (pp. 173-188). CREAN, Estonia: University Press of Estonia.
- Cottini L. (a cura di) (2008). *Disabilità mentale e avanzamento dell'età. Un modello di intervento multidimensionale per una vita di qualità*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L. (2013). Integrazione lavorativa e processi identitari. In A. Mura, A.L. Zurru, *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp.154-156). Milano: FrancoAngeli.
- Dallago L. (2012). *Che cos'è l'empowerment*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Fiocco P. M., Mori L. (a cura di) (2005). La disabilità tra costruzione dell'identità e cittadinanza. *Salute e Società*, IV, 1. Milano: FrancoAngeli.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerrini e Associati.
- Goussot A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggioli.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori Inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C. (a cura di) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Montobbio E. (2004). La maturità immatura. In D. e G. Carbonetti, *Mio figlio Down diventa grande* (pp. 9-14). Milano: FrancoAngeli.
- Montobbio E., Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile*. Pisa: Del Cerro.
- Montobbio E. (a cura di) (1999). *Il falso se nell'handicap mentale: l'identità difficile*. Pisa: Del Cerro.
- Mura A., Zurru A.L. (2013). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Regni R. (2006). *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*. Roma: Armando.

- United Nations Development Programme (2015). *Human Development Report 2015. Work for Human Development*. New York: U.N.D.P.
- WHO (World Health Organization, 2001). *I.C.F.: International Classification of functioning, disability and health*, Geneva: 2001; trad.it. O.M.S. (Organizzazione Mondiale della Salute, 2002). *I.C.F.: Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- World Health Organization e The world Bank (2011). *World Report on disability*. Malta: Library.

Sitografia

- “Aziende solidali” dell’Emilia Romagna – Italy; cfr. <https://www.volabo.it/inclusione-lavorativa-e-responsabilita-sociale-dimpresa/> link consultato il 13 Agosto 2018.

SE

La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati

The educational practice with unaccompanied migrant children

di Luca Agostinetti

This paper focuses on the educational practice with unaccompanied migrant children. In order to avoid triviality the article opens by telling three stories of foreign minors who came to Italy alone and then drafts some aspects of the pedagogical framework towards a residential-care system.

With respect to this issue, two results of a research-action in an residential-care structure are proposed: the first refers to the necessary width of the pedagogical project in order to avoid the risk of a functionalist approach. The second result gives voice to the interviewed educators who – on the basis of a reflective path – try to outline some of their most effective educational practices.

Key words:

**Unaccompanied Children, educational practice,
action research, pedagogical project**

Il presente contributo affronta il tema della pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati. Per non scendere in generalizzazioni ingenuie, il contributo si apre cercando di mostrare tre volti di minori giunti in Italia soli e tracciando poi il quadro teorico per la loro presa in carico sociale ed educativa. Rispetto a tale questione, vengono proposti due risultati di una ricerca-azione svolta all'interno di una struttura educativa residenziale: il primo concerne la necessaria ampiezza del progetto pedagogico per poter evitare il rischio ad una accoglienza meramente funzionalistica. Il secondo risultato dà voce agli educatori intervistati che – sulla base di un percorso riflessivo – provano a delineare alcune le pratiche educative ritenute più efficaci.

Parole chiave:

**Minori stranieri non accompagnati, pratica educativa,
ricerca-azione, progetto pedagogico**

61

l'educativo nelle professioni

La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati

1. Ahmed, Fitim, Mohammed e gli altri

Ahmed¹ è stato trovato dalla Polizia allo scalo marittimo di Venezia. Ha documenti ritenuti di origine incerta, dichiara d'essere afgano e di avere 17 anni. Collocato in una struttura di pronta accoglienza, accetta di sottoporsi all'esame auxiologico per la verifica dell'età, che non sconferma la sua versione e così, come previsto dal nostro ordinamento, Ahmed viene riconosciuto quale minore straniero non accompagnato.

Viene dal villaggio di Chardarà, nella provincia di Qundus, da un nucleo composto dalla madre, due fratelli e una sorella, tutti più piccoli di lui. Parla inglese: in Afghanistan si guadagnava da vivere come interprete per gli americani, ma proprio per questo – dopo le minacce – i talebani sono passati alla rappresaglia. È per questo che è stato ucciso suo padre. Temendo per sé e per la propria famiglia, Ahmed è scappato. Con mezzi di fortuna ha raggiunto il Pakistan e poi, attraverso l'Iran, la Turchia e la Grecia, dove si è fermato a lungo. Infine, nascosto nel container di un camion, è giunto nel porto di Venezia. Il suo viaggio è durato quasi quattro anni: ne aveva solo 13 quando partì.

Fitim viene da Beshisht, un villaggio vicino a Valona, Albania, dove viveva con la madre, i fratelli e i nonni. Il padre se n'è andato presto, si è risposato e ha avuto un'altra bambina. È rientrato come “separato in casa” quando ha perso tutto in un incendio, la figlia è morta e la nuova moglie l'ha lasciato per andare in Grecia da parenti. Il padre beve molto e picchia la sua ex moglie, Fitim finisce sempre in mezzo. È bravo a scuola e sta fuori il più possibile, trovando conforto nel nonno con il quale stabilisce un rapporto molto forte. Poi la povertà, la violenza a casa, la criminalità tra i giovani che lo spingono verso lo spaccio e altre attività illecite. Molti albanesi scappano via, e così anche Fitim, tra mille dubbi decide e trova modo di partire. Della traversata conserva un ricordo bellissimo: la prima volta che si imbarcava, la prima volta che vedeva una tartaruga marina. Da Bari arriva in autobus a Bologna e da qui il collocamento in comunità. Fitim impara in fretta l'italiano, ha grosse risorse cognitive; è determinato a diventare cuoco, aveva già iniziato in Albania gli studi. È sicuro e socievole. Fatica solo a dormire, notte dopo notte. Infine crolla con la psicologa transculturale, un pianto diretto, quando spiega

1 I nomi propri di persona, così come i successivi, non sono quelli reali dei minori a cui ci si riferisce, per ovvie questioni di privacy.

d'essere morso dal dolore per non essere riuscito a salutare almeno il nonno prima di partire.

Mohamed è nato in un piccolo villaggio vicino a Diourbel, in Senegal. Nonostante una malformazione congenita alla gamba destra che lo ha sempre reso claudicante, racconta di aver avuto un'infanzia felice. Mohammed parla volentieri, è socievole e rispettoso. Ha un po' di difficoltà con la parola, incespica ad ogni inizio frase. Secondo lo psicologo che lo ha incontrato più volte ciò ha avuto inizio con la perdita del padre prima, e poi con quella della madre. O forse è per il viaggio. Lo racconta lui stesso, perché Mohammed ha scritto un proprio memoriale su quei giorni, sulla scelta difficile di partire. È partito il 5 aprile 2017 attraversando Senegal, Mali, Niger e Libia per giungere in Italia via mare. Racconta dei 9 giorni su un *pick-up* nel deserto del Mali e dei 50 giorni nel carcere libico di Saba, dove veniva minacciato di morte e picchiato di continuo. Porta ancora ferite visibili ed è perseguitato da ricorrenti incubi notturni. Racconta dell'agoniata partenza e della paura nel trovarsi in 120 su una piccola barca in quel mare così grande. Queste le sue parole: «la barca si è rotta ed è entrata tanta acqua, tu sonno, paura, urlare. Tre persone sono cadute in mare e alla fine sono morte; sono stanco, ho fame e sono triste. Successivamente abbiamo trovato la grande barca d'Italia: quando abbiamo visto questa barca eravamo tutti contenti. [...] Venerdì, sabato e domenica siamo rimasti tutti dentro alla grande barca. Il lunedì successivo alle ore 24.00 siamo arrivati in un grande porto: abbiamo dormito sulla barca e al mattino sono arrivate tante persone: la polizia, i militari, i medici e i funzionari del governo. [...] In seguito siamo andati in un grande campo militare dove ci hanno chiesto nome, cognome e data di nascita. Infine sono stato trasferito in comunità». A questa sua ricostruzione, Mohammed aggiunge una postilla, che chiama significativamente «Conclusione». Scrive: «Questa strada è molto cattiva e molto pericolosa: alle persone che vogliono prendere questa strada io consiglio di non prenderla. Questa strada è pericolosissima perché la puoi pagare con la tua vita. Se potessi tornare indietro, non prenderei più questa strada».

Ahmed, Fitim e Mohammed sono stati accolti nelle comunità educative di Forte Rossarol, a Mestre, presso la Coges "Don Milani". Ma oltre a loro, ve ne sono al momento altri 35, e circa altri 1500 sono passati negli ultimi 13 anni.

2. Le coordinate del lavoro educativo

Abbiamo voluto iniziare questo contributo che intende riflettere sull'impianto pedagogico e le pratiche educative, evitando la classica impostazione definitoria dell'*oggetto*: per sottolineare che in educazione si tratta sempre di un *soggetto*, con un nome, una storia, un volto.

Quelli di cui qui si parla sono giovani che vivono una condizione particolare che, nel quadro dei complessi movimenti migratori contemporanei, viene identificata in quella dei minori stranieri non accompagnati. Riman-

diamo ad altrove la (controversa) disamina di tale espressione (Agostinetto, 2015; Pizzi, 2016; Zorzini, 2013): qui ci basta mettere a fuoco – grazie agli esempi di Ahmen, Fitim e Mihammed – come la categoria “msna” racchiuda in sé una pluralità di situazioni molto eterogenee tra loro, sebbene accomunate da alcune dimensioni di fondo, come quella d’aver intrapreso un percorso migratorio da minorenni e di ritrovarsi “soli” in un Paese non proprio.

La possibilità di un’accoglienza autenticamente educativa di questi minori passa attraverso le condizioni stabilite e maturate negli anni del nostro sistema giuridico e sociale. Di fronte ad un fenomeno che appare sostanzialmente strutturale da almeno una trentina d’anni (Carchedi, Di Censi, 2009; Agostinetto, 2015a) e che nell’ultimo periodo si è ulteriormente intensificato (Agostinetto, 2017; Traverso, 2018), l’Italia è rimasta a lungo priva di indicazioni legislative organiche, presentando un disarticolato ventaglio di esperienze, progettualità e modelli di presa in carico (Giovannetti, 2008). Bisogna però rilevare che – in termini forse inattesi anche tra gli addetti ai lavori – è stato promulgato un intervento legislativo in materia (legge 47/2017, la cosiddetta “Legge Zampa”) il quale, con inedita chiarezza, stabilisce i principi cardine relativi ai criteri di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati, cercando di uscire dalla logica – invero maggioritaria – di una loro ascrizione al solo tema migratorio. Si legge infatti fin dal primo articolo che «i minori stranieri non accompagnati sono titolari dei diritti in materia di protezione» (Art. 1, c. 1), vige per essi il «divieto di respingimento» (Art. 3) e il dovere di accoglienza presso «strutture di prima assistenza e accoglienza» (Art. 4) volte alla realizzazione di «misure di accompagnamento verso la maggiore età e misure di integrazione di lungo periodo» (Art. 13). La legge in realtà ribadisce principi conseguenti al nostro ordinamento e sancisce ciò che si sta già faticosamente facendo da anni, nel quadro delle autonomie regionali (competente in materia di welfare) e delle disponibilità dei comuni: l’accoglienza dei minori stranieri non accompagnati, per l’impianto di politica sociale del nostro Paese (Pattaro, Nigris, 2018) e per le specifiche condizioni di questi minori, avviene nella quasi totalità dei casi in strutture educative residenziali (Sbraccia, 2011).

Per tracciare brevemente le coordinate generali di tale accoglienza prendiamo a guida la questione del *tempo*. Il tempo è una condizione intrinseca in ogni intervento educativo professionale, tanto più se residenziale e se rivolto a minori (Milani, 2018); tuttavia nel caso di questi giovani il tempo diventa un’incombenza particolarmente gravosa (Valtolina, 2008; Savy, 2008), giacché la maggiore età rappresenta il termine entro il quale maturare requisiti sostanziali (per l’autonomia) e formali (per la conversione del permesso di soggiorno). Va detto che in questa chiave le tre storie tratteggiate ad inizio contributo sono rappresentative: i minori stranieri non accompagnati accolti in Italia sono nel 95% maschi e, nell’81% dei casi, hanno un’età tra i 16 e i 17 anni².

2 I dati sono quelli del Ministero del Lavoro raccolti nei report annuali dell’ANNCCI, i quali

Da un lato, quindi, il tempo per il lavoro educativo verso questi giovani è *poco*. Si tratta di operare su una loro precoce autonomia e responsabilità, e non in senso astratto ma affinché questi minori possano misurarsi su dimensioni concrete come quelle della lingua, della gestione di un alloggio, del mantenimento di una regolarità documentativa, della maturazione dei requisiti lavorativi (Zabotto, Bizzi, 2014) e della capacità di trovare e mantenere un lavoro (Burgio, Muscarà, 2018). E non è tutto, poiché il lavoro educativo non può limitarsi alle sole necessità pratiche – per quanto impellenti e indispensabili – pena la riduzione del processo di presa in carico ad un approccio “iper-funzionale al loro progetto di vita” (Traverso, 2018, p. 126), ma deve aprirsi alle più profonde necessità di crescita della persona, soprattutto in giovani segnati da fatiche, fratture emotive e costretti ad una “precoce adultizzazione” (Agostinetto, 2017, p. 443). Pertanto, i percorsi di accoglienza “necessitano di *movimenti* educativi fondati sulla *creatività*, sull’*espressività*, sull’*affettività*” (Traverso, 2018, p. 13) e sulla cura della dimensione relazionale (Simoneschi, 2017; Cadei, Ognissanti, 2012; Fratini, Bastianoni, Zullo, Taurino, 2011) in termini tanto di ritessitura dei propri legami, quanto – in chiave prospettica – di creazione di nuove relazioni e appartenenze significative.

Da un altro lato, oltre ad essere poco, questo breve tempo di accoglienza è altresì *denso*, poiché intercetta una traiettoria esistenziale di questi giovani particolarmente delicata e perché lo fa nel “tempo pieno” dell’accoglienza residenziale. Sono in particolare due, ci sembra, gli elementi essenziali in grado di conferire “densità educativa” al contesto residenziale: il primo è la *presenza* espressa dalla continuità e dal valore della relazione educativa (Toffano, 2007; Elia, 2017), che nel riconoscimento autentico dell’altro (Buber 1959) e nella disponibilità incondizionata (Milan, 2001) ha un valore di sussistenza che va al di là del proprio stesso essere agita (Agostinetto, 2012).

Il secondo elemento è invece quello *quotidianità*, intesa quale tempo diffuso e intimo proprio della comunità educativa, che non scadendo in sterile routine e qualificandosi come tempo di significato diviene capace di esercitare una funzione regolativa e rassicurante, “strutturante” (Valtolina, 2008, p. 81) la tessitura del sé e del proprio progetto di vita.

3. La ricerca-formazione. L’impianto pedagogico

Quelle appena accennate sono dunque alcune coordinate di fondo utili a tratteggiare il quadro del complesso lavoro educativo con il quale ogni struttura residenziale deve misurarsi nell’accoglienza dei minori stranieri non accom-

mostrano negli anni un trend costante su genere (maschile) e età (prossima ai 18 anni) (Giovannetti M., 2016, *I Comuni e le politiche di accoglienza dei Minori Stranieri Non Accompagnati. Un’analisi longitudinale a guida dei percorsi futuri*. Roma:VI Rapporto Anci/Cittalia.)

pagnati. Ora, per entrare più nello specifico, vogliamo riferirci all'esperienza della realtà già citata che ha accolto Ahmed, Fitim e Mohammed, la Cooperativa Sociale Coges "Don Lorenzo Milani" di Mestre (VE) nelle sue tre strutture residenziali, una di pronta e prima accoglienza ("Cavana") e due di seconda ("Bricola" e "Rosa dei venti"). In tale contesto stiamo svolgendo un'attività di ricerca-azione (Bryman, 2009), dove la raccolta approfondita di elementi e l'attivazione di un processo di cambiamento situato e giustificato (Braga, 2010; Yin, 2017) è sostenuto da un impianto formativo (Mortari, 2007; Zecca, 2018), volto a promuovere i processi partecipativi (Losito, Pozzo, 2005) e – quindi in prospettiva – la sua stessa sostenibilità (Agostinetto, 2013). Interpretando la pedagogia interculturale in chiave modellistica (Dalle Fratte, 1986; Agostinetto, 2017b; 2017c; Agostinetto, Bugno, 2017), il disegno della ricerca si articola su due annualità: semplificando molto, l'idea di fondo è quella di "smontare" gli assunti, le procedure e le acquisizioni che nel tempo l'organizzazione ha maturato, per rileggerle riflessivamente e sulla base di modelli teorici di riferimento, consentendo così, infine, una loro riformulazione in termini giustificati.

Per brevità, gli aspetti di cui vorremmo dar conto in questo contributo sono solo due tra i vari considerati: 1) come la ridefinizione del progetto pedagogico ne determini un'apertura e 2) come ciò si riverberi anche nella riflessione sulle pratiche educative, che pure possono assumere una connotazione specifica.

La struttura educativa in oggetto accoglie minori stranieri non accompagnati dal 2005 ed è divenuta un riferimento non solo a livello regionale. Si potrebbe pensare che il numero di accoglienze e la relativa mole di lavoro abbia potuto portare negli anni ad una specializzazione sui soli aspetti di tutela e di inserimento sociale/occupazionale dei minori stranieri non accompagnati, come in effetti spesso capita (Catarci, Rocchi, 2017). Invece l'accompagnamento formativo sugli assunti antropologici e di rilettura del proprio operato ha fatto emergere l'ampiezza del lavoro educativo su tutte le dimensioni costitutive della persona, consentendo la definizione di un articolato *progetto pedagogico* (inteso come contesto esplicito – rigoroso, coerente, condiviso e trasferibile – nel quale decidere, attuare e valutare le azioni educative). Per poterne avere un'idea, basterà accennare alle sei aree in cui si articola questo progetto pedagogico: 1) *area cognitiva*, riferita all'ambito dei processi, dei modelli e degli schemi relativi al capire e al conoscere. Nel caso specifico dei msna essa ha anche a che fare con il modo attraverso il quale viene decodificato, accomodato o accolto il nuovo ambiente culturale, e a come viene continuamente rielaborato il proprio progetto migratorio; 2) *area affettiva*, che riguarda la sfera emotiva della persona ed i suoi legami più intimi. Tra questi, anche per i minori accolti, il più importante è la famiglia benché sia per definizione lontana (ma tutt'altro che assente); 3) *area etica*, che attiene alle norme e, ancor di più, ai valori che regolano e guidano la condotta personale e sociale. Per chi si affaccia su un nuovo contesto di vita, tale rielaborazione mette in gioco, tra slanci e resistenze, il riconoscimento di sé e la propria scelta di appartenenza; 4) *area relazionale*, relativa ad una di-

mensione profonda della persona, quella dell'incontro con l'altro da sé. Per chi vive un'esperienza di comunità, tale area include le relazioni significative e amicali (quelle nuove che si creano e le vecchie che si mantengono) ma anche la relazione educativa, ovvero la capacità di entrare in rapporto con gli altri e di sviluppare relazioni stabili, partecipate e reciproche; 5) *area sociale*, che riguarda la capacità della persona di aprirsi al mondo, di integrarsi nei diversi contesti sociali, di esprimere in essi partecipazione, affidabilità e autorevolezza. Nell'esperienza dei minori accolti significa partire dalla capacità di aderire ad un gruppo e alle sue regole, di gestire interazioni allargate con equilibrio, di utilizzare le opportunità presenti nel territorio e di imparare a muoversi in un quadro comunitario, sociale e istituzionale non semplice e non sempre accogliente; 6) *area pratico-operativa*, relativa all'esercizio progressivo di un'autonomia responsabile utile alla vita quotidiana, secondo livelli via via più articolati di complessità. Per i minori accolti si tratta di imparare presto a badare a se stessi, a mantenersi, a lavorare, a gestire tutti gli aspetti pratici della quotidianità (dalla salute alla documentazione, dalla cucina alla gestione del denaro).

Se consideriamo le aree appena delineate, ci rendiamo subito conto che potrebbero benissimo non essere rivolte ai soli minori stranieri non accompagnati, ma riguardare qualsiasi servizio educativo residenziale che cerchi di dare gli strumenti utili all'autonomia dei ragazzi che accoglie (Grenci, 2006; Saglietti, 2012; Bastianoni, Baiamonte, 2014; Tibollo, 2016). In effetti, quello con i minori stranieri non accompagnati è un lavoro realmente pedagogico se lo è sulla persona del minore: non ha alcun carattere "speciale", sebbene – come ogni buon intervento educativo – sia specificamente orientato alle condizioni e potenzialità dei soggetti a cui si rivolge. In altre parole, è determinante che la specifica qualifichi l'intervento, e non che l'intervento si riduca alle sole specifiche del caso.

4. Dall'esperienza riflessiva degli educatori: le pratiche educative efficaci

Nel quadro generale della ricerca-azione e del conseguente intervento formativo, sono state somministrate ai 13 educatori della comunità delle interviste autoriflessive scritte (Kanizsa, 1998; Gramegna, 2004) che consentissero loro – dopo gli incontri formativi di gruppo – di avere un "tempo" ed uno "spazio" per mettere a fuoco alcune questioni sulla base di una rilettura della propria esperienza e della significazione della pratica quotidiana (Merrill, West, 2009; Aleandri, Russo, 2017). Delle molte questioni e considerazioni emerse, vogliamo qui dar conto delle pratiche educative riconosciute come più efficaci nel contesto di comunità.

1. Le *regole* «che definiscano il luogo della comunità come “educante”» (LL-C4³): «un impianto intersoggettivo di limiti, sostenibile e sensato, è la base su cui poter valorizzare gli spazi di autonomia, dare respiro ed ordine alle relazioni, ottimizzare le energie, nonché comunicare e caratterizzare la relazione educativa» (AR-B4). Le regole rappresentano un termine minimo di contenimento, debbono essere «ben definite» (ER-C4) e facilmente identificabili. Le regole non sono mai fini a se stesse: la sfida educativa è farne interiorizzare il significato, operare sulla condivisione del «senso del limite come condizione per il raggiungimento dei propri obiettivi» (DL-R3), veicolare nelle pratiche «il rispetto, il prendersi cura delle cose e dell’altro, il senso della fatica per ottenere le cose a cui si tiene» (LT-B3).
2. Le *attività quotidiane*, quelle che da uno sguardo esterno maggiormente caratterizzano le comunità educative, le quali – dopo le peripezie del viaggio – aiutano i minori a ritrovare una quotidianità riconoscibile e strutturante, tra «ritualità e opportunità», fatta di piccole cose, come «la scuola al mattino, i turni di pulizia, il pranzo, lo studio pomeridiano, l’uscita nel territorio, i momenti di gioco» (LL-C4), «il contributo settimanale per educare al valore dei soldi, del risparmio per l’ottenimento di ciò di cui hanno bisogno» (LT-B4). Mantenendo la riconoscibilità dell’impianto, l’accorgimento deve essere quello di creare anche delle «“variazioni”», variando periodicamente sottogruppi, posti a tavola, camere, menu, ecc. per non alimentare dinamiche stantie che non generano significati nuovi» (AR-B4). In tutto ciò diviene essenziale il ruolo dell’educatore che svolgendo assieme i «piccoli atti quotidiani con passione porta a vedere la figura adulta come un riferimento [ed una] testimonianza» (MF-R3).
3. L’*alfabetizzazione*, «dispositivo estremamente utile per favorire fin dall’inizio l’avvicinamento dei ragazzi al nuovo contesto culturale» (VP-B5). Se la lingua è «inizialmente una delle maggiori difficoltà» (LT-B1), l’attività strutturata interna di prima alfabetizzazione (unica per le tre comunità) rappresenta un impegno immediato per i neo arrivati, ma anche un “ap-prodo” comune incontrare le storie degli altri, di quelli che sono già lì e di quelli che arriveranno dopo. Ha il pregio di avere una utilità facilmente comprensibile per i minori, e per gli educatori di essere un’ottima base sulla quale poter costruire altri significati meno immediati. Non è solo la lingua che rende autonomi, poiché «l’autonomia è anche autonomia di pensiero, di riflessione, di immaginarsi un “mondo possibile” costruendolo a partire dalle opportunità che offre il contesto della comunità» (LL-C1).
4. Il *tirocinio*, interno ed esterno, è probabilmente l’attività più rilevante considerando le specifiche di questi minori: un «punto di forza e di sostegno»

3 Per questioni di privacy, gli intervistati sono stati codificati in modo da tutelarne l’anonimato.

(LT-B5) del progetto di integrazione sociale, una vera e propria «palestra» (VP-B5) che «prepara le basi e fa fare esperienza di quelle che saranno le “fatiche” del mondo adulto [consentendo di] ripensare se stessi dentro l’autonomia». I diversi livelli di tirocinio rappresentano allora un ponte tra comunità e mondo esterno, tra presente e futuro, tra protezione ed esposizione, insegnando ai minori, nell’impegno, ad avere «fiducia nelle proprie capacità» (AR-B3).

5. Il *contatto con il territorio*, non solo attraverso il tirocinio o le attività formative, ma frequentando la realtà territoriale e portandola all’interno della comunità in una fitta «collaborazione con enti del territorio [pubblici, sportivi, culturali, di volontariato] che permetta di costruire molteplici visioni» (MF-R5) della realtà, «per favorire l’avvicinamento dei ragazzi al nuovo contesto culturale» (VP-B5) e per «integrarsi con maggior consapevolezza nel contesto abitativo dove risiederanno da adulti» (VB-B5).
6. La ricerca di *educazione informale*, qui intesa come costellazione di momenti apparentemente occasionali e «leggeri» (DL-R4) nei quali l’educatore, con piena «intenzionalità nel coinvolgere i minori in attività utili a creare uno spazio di relazione autentico» (ER-C2) e di «confronto costruttivo» (VB-B4), opera «affinché la motivazione dei minori al raggiungimento dei propri obiettivi sia una condizione costante» (LV-R4) e l’abitudine al riferimento educativo «faciliti il contatto dei minori con il propri desideri e le proprie emozioni» (DL-R3). Nell’alveo complesso della relazione educativa e nell’inevitabile quadro normativo proprio della comunità, una costante accortezza pratica dell’educatore deve essere quella di «verbalizzare» il buono (LV-R4) – le cose positive compiute dai minori –, riconoscere e financo «celebrare» (LL-C2) i loro piccoli e grandi successi.
7. Il *sottoporre problemi*, poiché se è vero che «la comunità residenziale [è] per molti aspetti assistenziale per mandato», è necessario guardare sempre «all’autonomia come priorità» (AR-B1), operando per la creazione di situazioni-stimolo che mettano l’educando «di fronte a dei problemi sufficientemente sfidanti da chiamare in causa le proprie abilità e la propria creatività» (AR-B4). Il fine è quello di promuovere fiducia e «rispetto nei confronti di se stesso» (ER-C3) e di sviluppare «una corretta responsabilizzazione» (VB-B4), poiché è nel «senso della fatica e del guadagnarsi le cose» (VB-B3) che «si ha una misura del valore di ciò che si è ottenuto» (AR-B4).

Conclusioni

Il lavoro con i minori stranieri non accompagnati chiama quindi in causa tutta la complessità del pensare pedagogico e dell’agire educativo, non risolvendosi né su una presa in carico generica, né su una modalità meramente funzionalistica. Inoltre è necessario non cedere alla lusinga delle soluzioni facili, all’idea che vi sia un “modello” di presa in carico per questi ragazzi di per sé funzionante e applicabile in modo meccanico. Ciò non significa affatto

che nulla possa essere detto circa la forma ed i criteri per una promozione autenticamente pedagogica delle comunità residenziali che accolgono minori giunti soli alla ricerca di un proprio futuro. Ed è quello che qui, in termini di coordinate pedagogiche e di indicazioni di pratica educativa abbiamo cercato di fare.

Con un'ultima (forse ovvia) avvertenza: nessuna pratica "efficace" ha un valore in sé. Può forse avere un più alto o più basso potenziale, ma il valore si dà tutto nella sua attuazione "particolare", quando l'educatore riesce a toccare davvero la storia (ancora da scrivere) di Ahmed, di Fitim, di Mohammed e di ogni altro.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2012). Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti. *Studium Educationis*, 1, 1, pp. 95-106.
- Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L. (2015). Minori non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali. In M. Catarci, E. Macinai. *Le parole chiave della pedagogia interculturale*. (pp. 173-202). Milano: Franco Angeli.
- Agostinetto L. (2017a). Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo. In M. Fiorucci F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura* (Vol. 1, pp. 439-454). Pisa: ETS.
- Agostinetto L. (2017b). Alle radici dell'agire educativo. Formazione e modelli pedagogici: logica, progetti ed esempi. In C. Xodo, A. Porcarelli (a cura di), *L'Educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica. Scuola lavoro e professioni* (Vol. 1, pp. 93-112). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L., Bugno L. (2017). L'intercultura in pratica. Una ricerca sulle concezioni degli insegnanti e del loro peso in classe. *Ricerche Pedagogiche*, 202, gennaio-marzo, pp. 33-42.
- Aleandri G., Russo V. (2017). L'autobiografia come metodo educativo, autoeducativo e di ricerca nella prospettiva del «lifelong learning»: progetto per una indagine esplorativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, pp. 295-316.
- Bastianoni P., Baiamonte M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cos'è e come si costruisce*. Trento: Erickson.
- Braga P. M. (a cura di) (2010). *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*. Bergamo: Junior.
- Bryman, A. (2009). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buber M. (1959). *Il principio dialogico*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Cadei L., Ognissanti M. (2012). Minori Stranieri Non Accompagnati: bisogni relazionali e strumenti educativi. In F. d'Aniello (a cura di), *Minori stranieri: prospettive d'accoglienza e integrazione* (pp. 89-108). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Carchedi F., Di Censi L. (2009). Il profilo sociale e le caratteristiche di base. In G. Candia, F. Carchedi, F. Giannotta, G. Tarzia, *Minori erranti. L'accoglienza ed i percorsi di protezione*. Roma: Ediesse.
- Catarci M., Rocchi M. (2017). The inclusion of Unaccompanied Minors in Italy. *Education Sciences & Society*, 2, pp.109-126.

- Dalle Fratte G. (a cura di) (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.
- Elia G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kanizsa, M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale* (pp. 132-146). Milano-Torino: Pearson.
- Fratini T., Bastianoni P., Zullo F., Taurino A. (2011). Il vissuto e la domanda d'aiuto dei minori stranieri non accompagnati: considerazioni psicologiche. In R. Bracalenti, M. Saglietti, *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza* (pp. 92-97). Milano: Franco Angeli.
- Giovanetti M. (2008). *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*. Bologna: Il Mulino.
- Giovanetti M. (a cura di) (2016). *I Comuni e le politiche di accoglienza dei Minori Stranieri Non Accompagnati. Un'analisi longitudinale a guida dei percorsi futuri*. Roma: VI Rapporto Anci/Cittalia.
- Gramegna E. (2004). *La domanda giusta. L'arte dell'intervista individuale* Milano: Franco Angeli.
- Grenci M. (2006). Il gruppo minori in comunità. Una proposta metodologica fra azione e cura. *Animazione Sociale*, 205, pp. 82-91.
- Kanizsa S. (1998). L'intervista nella ricerca educativa. In Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Laboratorio Sicilia. Percorsi di integrazione socio-lavorativa per MSNA a Palermo. In A. Traverso. *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati* (pp. 159-171Z). Milano: Franco Angeli.
- Losito B., Pozzo G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
- Merrill B., West L. (2009). *Using biographical methods in social research*. London: Sage.
- Milan G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2007). Tecniche Formative. In L. Mortari (a cura di), *Apprendere dall'esperienza* (pp. 87-124). Carocci: Roma.
- Pattaro C., Nigris D. (a cura di) (2018). *Le sfide dell'aiuto. Assistenti sociali nel quotidiano dell'immigrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Peano Cavasola F. (2002). Rispondere ai bisogni educativi dei minori stranieri non accompagnati: una sfida impossibile? *Minori giustizia*, 3-4, pp. 113-129.
- Pizzi F. (2016). *Minori che migrano soli. Percorsi di accoglienza e sostegno educativo*. Brescia: La Scuola.
- Saglietti M., (2012). *Organizzare le case famiglia. Strumenti e pratiche nelle comunità per minori*. Carocci: Roma.
- Savy, G. (2008). La legislazione. In R. Bichi (a cura di), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati* (pp. 29-52). Milano: Franco Angeli.
- Sbraccia A. (2011). *Strutture di minoranza. Minori stranieri non in comunità: uno studio di caso*. Napoli: Think Thanks.
- Simoneschi G. (2017). I tre livelli di cura educativa nel processo di integrazione dei minori stranieri non accompagnati. *Minori giustizia*, 3, pp. 45-54.
- Tibollo A. (2016). *Le comunità per minori. Un modello pedagogico*. Milano: Franco Angeli.
- Toffano M. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Traverso A. (2018). Introduzione. In A. Traverso. *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica*

- e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati* (pp. 13-14). Milano: Franco Angeli.
- Valtolina G. (2008). *Minori stranieri non accompagnati: tra bisogni, lusinghe e realtà*. In R. Bichi, *Separated children. I minori stranieri non accompagnati* (pp. 65-84). Milano: Franco Angeli.
- Yin R.K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. London: Sage publications.
- Zabotto R., Bizzi E. (2014). *I tirocini formativi*. In M. Zamarchi (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati. Modelli di accoglienza e strategie educative. Il caso Venezia* (pp. 171-179). Milano: Guerini.
- Zecca L. (2018). *Ricerca-Azione-Formazione. Una strategia per lo sviluppo professionale?* In G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 84-91). Milano: FrancoAngeli.
- Zorzini A. D. (2013). *Minori stranieri non accompagnati richiedenti asilo*. Roma: Aracne.

L'impatto di un laboratorio extrascolastico nella percezione degli studenti con DSA e dei loro genitori

The impact of after-school activities on students with learning disabilities and their parents' perceptions

di Enrico Angelo Emili

The present exploratory research, aims to investigate attitudes and strategies of students with specific learning difficulties in study activities. Specifically, nine secondary school students attended a laboratory in order to acquire or strengthen their own method of study. The data were recorded through questionnaire and the research results show an improvement in some of the investigated areas. The research, through semi-structured interviews, highlights the students perceptions with specific learning difficulties, and their parents, about the relapses of the laboratory. Also in this case, the results are positive.

Keywords:

**inclusion, specific learning difficulties,
Study methods, perception, ICT**

La presente ricerca esplorativa si pone l'obiettivo di indagare atteggiamenti e strategie di studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), nell'attività di studio. Nello specifico, nove studenti hanno frequentato un laboratorio extrascolastico al fine di acquisire o rinforzare il proprio metodo di studio. I dati sono stati registrati attraverso questionari standardizzati e i risultati mostrano un miglioramento in alcune delle aree indagate. La ricerca, attraverso interviste semi-strutturate, mette in luce la percezione degli studenti con DSA e dei loro genitori, circa le ricadute del Laboratorio. Anche in questo caso, i risultati sono incoraggianti.

Parole chiave:

**inclusione, disturbi specifici di apprendimento,
metodo di studio, percezione, tecnologie**

L'impatto di un laboratorio extrascolastico nella percezione degli studenti con dsa e dei loro genitori

Introduzione

Con l'entrata in vigore della legge n. 170, dell'8 ottobre 2010 viene garantito il diritto all'istruzione agli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA). In particolare, la legge 170 riconosce e definisce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia quali DSA “[...] che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana” (Legge 170/2010, art. 1). Rispetto alle metodologie di insegnamento e apprendimento, le “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA”, allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011, sottolineano l'importanza di “attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio” (D.M. 2011, par. 3, p. 17).

74

1. Il metodo di studio come strumento compensativo

Le già citate Linee guida sottolineano l'importanza di un efficiente metodo di studio. Nel paragrafo 4.3 si legge che la scuola richiede agli studenti:

l'adozione di un efficace metodo di studio e prerequisiti adeguati all'apprendimento di saperi disciplinari sempre più complessi; elementi, questi, che possono mettere in seria difficoltà l'alunno con DSA, inducendolo ad atteggiamenti demotivati e rinunciatari. Tali difficoltà possono essere notevolmente contenute e superate individuando opportunamente le strategie e gli strumenti compensativi nonché le misure dispensative (D.M. 2011, par. 4.3, p. 17).

Un utilizzo competente di strategie e strumenti compensativi all'interno di un efficiente metodo di studio può avere significative ricadute sui livelli di autonomia nello studio e di motivazione (Fogarolo, Scapin, 2010; Cornoldi *et alii*, 2010; Fogarolo, Tressoldi, 2011). Alla luce di questo, si è cercato di indagare l'impatto che un percorso di acquisizione di un metodo di studio personalizzato può avere in termini di motivazione e autonomia nella percezione degli studenti con DSA, attraverso un laboratorio nel quale i compiti vengono affrontati anche utilizzando tecnologie compensative.

2. La ricerca

Il progetto di ricerca, è stato promosso dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna con la collaborazione della Cooperativa Anastasis¹ di Bologna. Il progetto, condotto nel 2016-2017, ha cercato di rispondere ai bisogni educativi specifici di nove studenti con DSA della scuola secondaria di primo grado, nel corso di un Laboratorio extrascolastico. Al suo interno era presente un operatore ogni tre studenti, al fine di favorire un approccio personalizzato e stimolare un pensiero metacognitivo attraverso feedback costanti e in itinere (Hattie, 2009). Tale proporzione (1:3) ha consentito l'attuazione di un intervento di scaffolding (Bruner, 1976) nella zona di sviluppo prossimale (Vygotskji, 1978) degli alunni, favorendo, al contempo, l'autonomia attraverso lo sviluppo di competenze compensative (Fogarolo, Scapin, 2010). All'interno di un lavoro in rete che ha coinvolto gli operatori del laboratorio, i genitori e gli insegnanti, ogni studente è stato accompagnato in un percorso di consapevolezza delle proprie fragilità e dei propri punti di forza al fine di divenire protagonista attivo del proprio apprendimento. La ricerca è stata condotta nella provincia di Bologna dove, nell'anno scolastico 2016/2017 gli studenti con DSA erano 4.479, pari al 3,9% della popolazione scolastica bolognese. Nella sola scuola secondaria di primo grado, frequentata dai partecipanti alla presente ricerca, il numero di alunni con DSA era pari a 1.619 (dati USR E-R, 2017).

Il disegno della ricerca

L'ipotesi che ha guidato la progettazione del percorso di ricerca prevede che l'introduzione di tecnologie compensative deve avvenire in sinergia con un lavoro mirato all'acquisizione progressiva di un efficiente metodo di studio. Evidentemente, la scuola può svolgere un ruolo chiave in tal senso, ma spesso risulta necessario un lavoro supplementare presso laboratori specializzati extrascolastici. Il percorso laboratoriale ha previsto 6 mesi di frequenza al doposcuola Anastasis. In particolare, un incontro alla settimana, della durata di 2 ore, in due gruppi entrambi composti da 6 studenti e due operatori specializzati. Le attività di studio sono state svolte con l'ausilio dei libri in formato digitale (*LibroAID*²) e dei software Anastasis, in particolare per l'utilizzo della sintesi vocale e per la creazione di mappe concettuali e schemi. La ricerca ha previsto una fase di raccolta e analisi di dati quantitativi e una fase di raccolta e analisi di dati qualitativi.

- 1 Il gruppo di ricerca è composto da E.A. Emili (coordinatore), V. Galletti (psicologa e operatrice doposcuola), E. Carli (psicologa e operatrice doposcuola), M. Bertelli (psicologa) e L. Grandi (pedagogista).
- 2 Il servizio *LibroAid* dell'Associazione Italiana Dislessia fornisce agli studenti con DSA iscritti i libri di testo (di tutti gli ordini e gradi) in formato PDF aperto, ovvero con il testo selezionabile e leggibile dalla sintesi vocale.

Ipotesi

Le ipotesi specifiche della ricerca sono state le seguenti:

- gli strumenti adottati hanno la caratteristica di validità nella rilevazione delle abitudini di studio;
- la sperimentazione induce processi di riflessione degli studenti sia a livello individuale che di gruppo, finalizzati a individuare punti di forza e di criticità in merito alle proprie strategie di studio;
- la sperimentazione induce processi di riflessione degli studenti sia a livello individuale che di gruppo, finalizzati a individuare punti di forza e criticità in merito agli strumenti compensativi adottati;
- la sperimentazione induce processi di riflessione e consapevolezza nei genitori degli alunni con DSA, finalizzati alla condivisione delle tecnologie compensative e delle strategie adottate, dai loro figli.

Obiettivi guida della ricerca

Gli obiettivi guida della ricerca sono stati i seguenti:

- mediare negli studenti, momenti di riflessione mirati al riconoscimento, lo sviluppo e/o l'acquisizione del proprio metodo di studio;
- potenziare la co-responsabilità educativa in riferimento al metodo di studio e alle tecnologie compensative.

76

Partecipanti

Gli studenti coinvolti nella ricerca sono stati nove (3 femmine e 6 maschi), aventi un'età compresa tra gli 11 e i 13 anni. I partecipanti sono stati scelti secondo il criterio di omogeneità e il criterio di rilevanza (Corbetta, 2003). Nello specifico, studenti con certificazione di DSA della scuola secondaria di primo grado della provincia di Bologna. Otto alunni con una diagnosi di dislessia evolutiva associata ad altri DSA e un alunno con diagnosi di discalculia. Gli alunni non avevano mai partecipato ad un laboratorio extrascolastico specialistico e non avevano mai utilizzato software compensativi (per leggere file in PDF o creare mappe e schemi). Non tutti i 18 genitori coinvolti hanno partecipato attivamente alla ricerca.

Gli obiettivi specifici della ricerca sono stati quelli di:

- comprendere le modalità di studio adottate da ogni studente che ha partecipato al laboratorio;
- indagare le ricadute del laboratorio in termini di auto percezione dei livelli di motivazione e autonomia nello studio;
- indagare le ricadute del laboratorio in termini di percezione dei genitori circa i livelli di motivazione e autonomia nello studio dei loro figli.

Metodo

La metodologia di ricerca ha visto, essenzialmente, sette fasi:

- Analisi della letteratura di riferimento relativa alla materia DSA e metodo di studio.
- Selezione, predisposizione e pre-testatura di una parte degli strumenti della ricerca.
- Conoscenza del contesto. Per ottenere la piena collaborazione dei soggetti intervistati si è tentato di stabilire con loro un rapporto di fiducia partecipando alla fase del *circle time*³ dedicata all'accoglienza degli alunni. Durante tale fase (30 minuti circa), condotta dalle operatrici del laboratorio, si è avuto modo di spiegare e condividere con gli alunni lo scopo della ricerca.
- Conoscenza delle strategie di studio degli studenti con DSA.
- Fase pre: ad ogni studente sono state somministrate delle prove di ingresso. Dopo la somministrazione è seguita l'analisi dei dati.
- Azioni didattiche, a cura delle operatrici del laboratorio.
- Fase post: ad ogni alunna/o con DSA sono state somministrate delle prove in uscita. Dopo la somministrazione è seguita l'analisi dei dati.

Strumenti

Nella fase pre-sperimentazione sono state somministrate, nei locali che la scuola ha messo a disposizione per il Laboratorio, le seguenti prove:

- Questionario metacognitivo sul metodo di studio (QMS) – forma breve (Friso *et alii*, 2011). Tale strumento è una riduzione del Questionario metacognitivo sul metodo di studio (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2001) ed è composto da 28 item suddivisi in quattro aree:
 - Organizzazione del lavoro personale,
 - Uso dei sussidi;
 - Partecipazione in classe,
 - Elaborazione attiva del materiale.

Per ogni item, letto dal ricercatore, l'alunno con DSA doveva barrare una tra le caselle: M (molto), A (abbastanza) e P (poco).

- Intervista orale, di natura qualitativa, sulle abitudini di studio dello studente (Friso *et alii.*, 2011). La somministrazione dell'intervista ha avuto una durata di 30 minuti circa. Le domande sono state poste sulla base di uno schema flessibile al fine di “accedere alla prospettiva del soggetto studiato: cogliere le sue categorie mentali, le sue interpretazioni, le sue percezioni ed i suoi sentimenti, i motivi delle sue azioni” (Corbetta, 2003).

3 Il *circle time* nasce negli anni 70 grazie alla corrente della psicologia umanistica ed è un momento di condivisione nel quale gli studenti sono seduti in cerchio e l'educatore assume il ruolo di mediatore.

Nella fase post-sperimentazione sono state somministrate le seguenti prove:

- Questionario metacognitivo sul metodo di studio (QMS) – forma breve (Friso *et alii*, 2011).
- Intervista semi-strutturata in profondità sulle abitudini di studio dello studente (ibidem, 2011), con l’aggiunta di alcune domande sonda per verificare eventuali cambiamenti in alcune delle aree non indagate dal QMS. Nello specifico, per mettere in luce le modalità di utilizzo di tecnologie compensative e la percezione delle ricadute del Laboratorio.
- Questionario semistrutturato per genitori (ibidem, 2011), con l’aggiunta di una domanda aperta riguardo alla percezione di miglioramenti riconducibili alla frequenza del laboratorio.

Attività svolte nel laboratorio

Durante il primo incontro, ogni alunno ha studiato un testo differente, tratto dal libro “Storie di straordinaria dislessia” (Grenci, Zanoni, 2015), utilizzando il proprio metodo di studio. Dopo un confronto sulle modalità adottate e il contenuto dei testi letti avvenuto in gruppo gli operatori hanno suggerito alcune strategie e tecnologie compensative, lasciando la scelta agli studenti di sperimentarle o meno. Tutti gli alunni hanno accettato con curiosità e hanno sperimentato l’uso di mappe concettuali e l’individuazione degli indici testuali in un testo, tra le strategie di studio e l’utilizzo di software per compensare le difficoltà riconducibili al disturbo specifico, tra gli strumenti compensativi. Nello specifico, gli alunni hanno potuto utilizzare software per la creazione di mappe concettuali e software per gestire e leggere, con la sintesi vocale, i libri di scuola in formato digitale (PDF) e scrivere testi⁴.

Tutti gli incontri sono stati aperti da un momento di condivisione in gruppo delle esperienze personali attraverso la tecnica del *circle time*. Terminata la fase di accoglienza ogni studente, partendo dallo svolgimento compiti e dalla preparazione di prove di valutazione, ha ottimizzato le proprie strategie di studio. Ogni componente del gruppo ha lavorato individualmente utilizzando il computer per la creazione di mappe, per la stesura di testi e lo studio di pagine del libro digitale. Nello studio delle discipline afferenti all’area logico matematica la sola tecnologia compensativa utilizzata è risultata la calcolatrice poiché sono stati preferiti strumenti compensativi in formato cartaceo (regole, schemi, ecc.), talvolta creati dagli stessi studenti (uso creativo e strategico di colori e disegni).

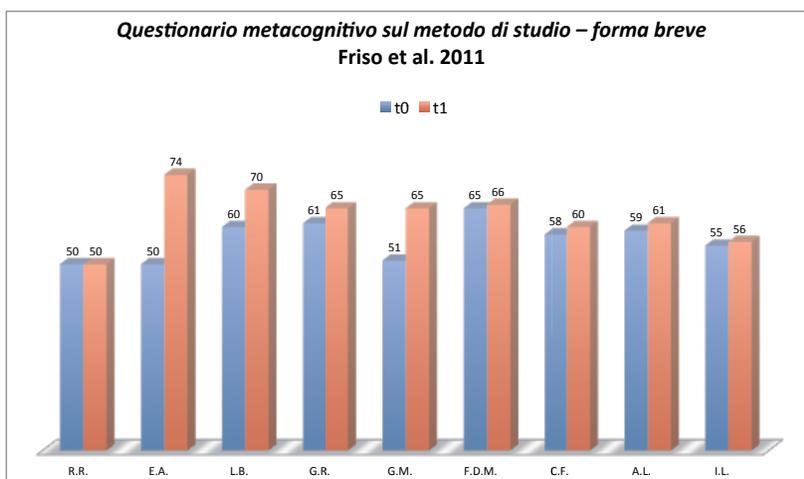
4 Gli strumenti tecnologici e i software utilizzati sono stati i seguenti: IRIScanner Mouse, ePico!, SuperMappe Evo della Coop. Anastasis e un personal computer con sistema operativo microsoft (uno per studente).

Analisi

Le risposte sono state classificate secondo un approccio centrato sul soggetto, allo scopo di ottenere un giudizio complessivo e sintetico circa la percezione che i soggetti hanno del loro metodo di studio. A questi risultati si aggiungono dati di natura qualitativa che restituiscono una percezione degli alunni sulle tecnologie compensative adottate e sul laboratorio. La presentazione di questi ultimi dati segue una prospettiva narrativa. Grazie alle interviste non si sono prodotte correlazioni o frequenze, ma si è tentato di ricostruire delle storie (Corbetta, 2003) che ruotassero attorno al tema dello studio individuale.

Studenti

Tra la fase di pre-sperimentazione (t0) e la fase post-sperimentazione (t1), i dati del QMS (grafico 1) ci restituiscono un diffuso e significativo miglioramento generale nelle percezioni dei partecipanti.



Graf.1: Questionario QMS. Punteggi totali degli alunni prima e dopo il percorso laboratoriale

In particolare, si registrano una maggiore consapevolezza del proprio metodo di studio e ricadute positive nell'elaborazione attiva del materiale da studiare.

QMS	Alunni del Laboratorio								
	R.	E.	L.	G.	G.	F.	C.	A.	I.
Organizzazione (MGN): 18.9	pre 20 post 22	pre 18 post 23	pre 22 post 24	pre 21 post 23	pre 13 post 22	pre 21 Post 21	pre 21 post 18	pre 17 post 21	pre 21 post 22
Sussidi MGN: 14.08	pre 11 post 10	pre 11 post 16	pre 12 post 15	pre 11 post 14	pre 12 post 11	pre 15 Post 12	pre 11 post 14	pre 16 post 14	pre 14 post 11
Elaborazione MGN: 10.26	pre 7 post 6	pre 9 post 14	pre 9 post 13	pre 11 post 10	pre 9 post 13	pre 12 post 14	pre 8 post 10	pre 10 post 10	pre 8 post 9
Partecipazione MGN: 16.7	pre 12 post 12	pre 17 post 21	pre 17 post 18	pre 18 post 18	pre 17 post 19	pre 17 post 19	pre 18 post 18	pre 16 post 16	pre 12 post 14

Legenda: MGM – medie del gruppo normativo.

Tab.1: Punteggi degli alunni prima e dopo il percorso laboratoriale

Nello specifico, tra le quattro aree indagate si registrano miglioramenti nell'organizzazione del lavoro personale e nell'elaborazione attiva del materiale. Alcuni alunni sono migliorati nell'approccio al testo passando da una fase, pre-sperimentazione, nella quale leggevano solo il testo, ad una fase, post-sperimentazione, nella quale prestano maggior attenzione agli indici testuali, alle illustrazioni e alle didascalie. Tutti gli studenti si percepiscono più organizzati nella pianificazione delle fasi dello studio e più partecipi alle attività quotidiane nella loro classe di provenienza.

80

Genitori

Pur segnalando che, purtroppo, non tutti i genitori hanno compilato il questionario a loro rivolto (solo 6 questionari pervenuti), dai pochi dati post-sperimentazione raccolti emerge che i genitori hanno percepito nei figli un generale miglioramento in termini di autostima, motivazione e autonomia nello studio. A tal proposito, sottolineano come il loro intervento di aiuto nei compiti per casa si sia progressivamente depotenziato. Non si registrano, nella percezione dei genitori, miglioramenti in termini di concentrazione e riduzione dei tempi di lavoro (seppur gli alunni risultano maggiormente organizzati). Tale percezione è riconducibile alla mole di tempo che richiede, nelle prime fasi, un uso competente delle tecnologie. L'acquisizione di idonee competenze informatiche esige un uso costante degli strumenti adottati e una consapevolezza rispetto alla convenienza d'uso in relazione alla tipologia di compito. Inoltre, occorre superare la possibile fase di non accettazione delle tecnologie informatiche in classe e a casa quando esse vengono percepite come marcatori di un DSA. Per dirla con Fogarolo e Tressoldi occorre essere "ragionevolmente certi che, al termine del percorso [...], i vantaggi supereranno ampiamente gli aspetti negativi" (Fogarolo, Tressoldi, 2011, p. 208). All'interno del percorso laboratoriale, le tecnologie non sono mai state imposte, ma solo presentate e suggerite. Un alunno ha imparato a creare schemi a mano, apprendendo ad utilizzare in modo strategico i colori, ma

ha scoperto il vantaggio, in termini di carico cognitivo (Sweller, Chandler, 1991), dell'ascolto del testo da studiare con l'ausilio della sintesi vocale.

Intervista sulle abitudini di studio e sulla percezione delle ricadute del Laboratorio

Le informazioni più significative, circa le ricadute del laboratorio, si sono registrate grazie alle interviste in profondità. Le interviste per indagare le abitudini di studio degli studenti e la loro percezione circa le ricadute del laboratorio, sono state condotte avvalendosi di una batteria di domande primarie (Intervista sulle abitudini di studio dello studente, Friso *et alii*, 2011) e, dove necessario, ricorrendo a domande-sonda (Corbetta, 2003) per incoraggiare e stimolare lo studente a dare maggiori dettagli.

Alla domanda “Quali difficoltà e vantaggi incontri utilizzando il computer?”, gli studenti hanno dato risposte che confermano l'importanza dei momenti di accompagnamento nell'acquisizione di competenze compensative.

Vantaggi	Svantaggi
Tempi ridotti	Tempi dilatati
Mappe digitali	Fatica
Multimedialità	
Internet e ricerche	
Autonomia	

Tab.2: Analisi delle risposte alla domanda aperta “Quali difficoltà e vantaggi incontri utilizzando il computer a casa per studiare?”

È ipotizzabile che la variabile tempo sia stata influenzata dai singoli livelli di competenza tecnica raggiunta nell'utilizzo autonomo delle tecnologie compensative. È una variabile che attraverso la pratica costante e l'accompagnamento di una figura educativa di riferimento (anche attraverso il peer-tutoring) è destinata a ottimizzarsi, passando da provvisorio svantaggio a valore aggiunto. Di seguito, si riportano fedelmente alcuni significativi estratti delle registrazioni audio dei nove partecipanti:

- È che ci metto un po', molto tempo.
- Mi piace fare le mappe al computer.
- Anche se la so fare, la cosa di mettere le immagini, però, se tipo, ogni volta che devo mettere a ogni parola un'immagine, ogni volta tipo, cioè mi stanco e ci metto tempo e per me poi diventa faticoso.
- Durante le verifiche uso il computer e anche durante i temi uso il computer perché posso già fare la bella e anche perché sono più veloce con il computer che con la matita o la penna.

- Qua ho imparato a fare la mappa e la scaletta e poi col computer è molto meglio.
- Più autonoma. Tipo adesso puoi usare il computer e ti fai la mappa.
- Ehm lo uso più che altro per far le mappe, per il resto le ricerche. Il programma delle mappe con le immagini è stato il più bello per me.
- Ehm per i testi, per le ricerche e basta.
- Così riesco ad andare su internet a cercare delle cose che sul libro non ci sono. Lo uso per le mappe un pochino così, perché dopo mentre che studi puoi guardare un attimo su una mappa e la dici a parole tue.

In termini di autonomia, la percezione degli studenti rispecchia il ruolo significativo che le tecnologie, in tal caso il computer, possono ricoprire nella compensazione dei disturbi specifici di apprendimento, nelle fasi di studio. La fatica che richiede il diventare autonomi nell'uso delle tecnologie informatiche deve, necessariamente, trovare un supporto anche a scuola, come indicato dalla normativa vigente:

L'utilizzo di tali strumenti non è immediato e i docenti anche sulla base delle indicazioni del referente di istituto avranno cura di sostenerne l'uso da parte di alunni e studenti con DSA (D.M. 2011, p. 7).

Alla domanda “Cosa è cambiato in meglio dopo aver frequentato questo Laboratorio?”, gli studenti hanno dato risposte che confermano le incoraggianti ricadute del percorso laboratoriale nella dimensione socio-emotiva e nella dimensione delle autonomie.

Dimensione dell'autonomia	Dimensione socio-emotiva
Tempi di attenzione e di lavoro	Sicurezza in se stessi
Autonomia di lavoro	Conoscenza di nuovi amici
Competenze informatiche e compensative	

Tab. 3: Analisi delle risposte alla domanda aperta “Cosa è cambiato in meglio dopo aver frequentato questo Laboratorio?”

Di seguito, si riporta una trascrizione fedele di alcuni significativi estratti rispetto alla percezione degli studenti sulle ricadute del Laboratorio.

- Sono più bravo nello stare attento in classe e prendere appunti.
- Mi sento più sicuro con le mappe.
- Molto molto più autonomo sono.
- Quando sono venuto qua non sapevo ancora fare le mappe che mi servivano... perché [con le mappe] riesco a studiare meglio... Quindi... fa-

cevo più fatica e i miei genitori mi dovevano aiutare, invece adesso molto meno.

- La cosa più bella è stare con gli amici. Ne ho conosciuti molti nuovi.
- Utilizzo il computer molto meglio. Mi scoccia usarlo in classe cioè sarei l'unico.
- Se non capisco alzo un pochettino di più la mano... poi dopo dico alla prof. se posso tenermi le mappe che prima neanche gli facevo questa domanda.
- Mi è stato utile perché mi ha... perché alcune cose che non capivo sono riuscito a capirle e anche perché ho scoperto nuovi programmi per lo studio che mi possono aiutare a studiare meglio e a prepararmi sull'interrogazione, cioè anche nel senso organizzazione materie.

Evidentemente, le risposte riflettono la percezione degli alunni e non è stato possibile indagare le ricadute sugli apprendimenti in termini oggettivi. Sono dati di natura qualitativa, condizionati da molteplici variabili, tra le quali il clima relazionale positivo che si è creato nel corso del laboratorio, il supporto dei famigliari e le competenze degli operatori del Laboratorio.

Conclusioni

Alla luce dei risultati emersi, si può osservare un generale miglioramento di tutti gli alunni. I buoni risultati emersi devono sicuramente tener conto anche dell'incidenza del contesto e delle variabili ricordate, poiché possono aver influito positivamente sugli aspetti indagati. Il percorso di soli 6 mesi, caratterizzato da incontri della durata di due ore a cadenza settimanale, non ha permesso a tutti gli alunni di padroneggiare pienamente le tecnologie compensative e le strategie di studio. Il numero così contenuto di partecipanti sicuramente non rende i risultati generalizzabili. Eppure, i miglioramenti in termini di motivazione allo studio nonché la progressiva percezione positiva in termini di utilità delle tecnologie compensative e autonomia nello studio lasciano pensare che un percorso laboratoriale specifico sull'acquisizione di un metodo di studio potrebbe avere ricadute significative nella carriera scolastica degli alunni, rinforzando motivazione e senso di autonomia. Evidentemente, è un percorso che non si esaurisce mai completamente e richiede costanza e cura delle competenze compensative e delle strategie di studio al fine di ottimizzare il metodo di studio. Possibili piste di ricerca future potrebbero indagare le ricadute di un laboratorio extrascolastico su una popolazione studentesca molto più ampia. In particolare, monitorare lo sviluppo delle competenze nello studio nel corso di un intero anno o ciclo scolastico e indagare le ricadute sugli apprendimenti, coinvolgendo i docenti di classe.

Riferimenti bibliografici

- Bruner J.S., Wood D., Ross G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III Le tecniche qualitative*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi C., De Beni, Gruppo MT. (2001). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cornoldi C. et alii (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: Un efficiente metodo di studio. *Dislessia*, 7, 1, pp. 77-87.
- Friso G. et alii (2011). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- Fogarolo F., Scapin C. (2010). *Competenze compensative*. Trento: Erickson.
- Fogarolo F., Tressoldi C. (2011). Quando è opportuno proporre agli alunni con DSA l'uso di tecnologie compensative? *Difficoltà di apprendimento*, 17, 2, pp. 205-213.
- Grenci R., Zanoni D. (2015). *Storie di straordinaria dislessia. 15 dislessici famosi raccontati ai ragazzi*. Trento: Erickson.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.
- Sweller J., Chandler P. (1991). Evidence for Cognitive Load Theory. *Cognition and Instruction*, 8, pp. 351-362.
- USR E-R. (2017). *Segnalazioni di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) nelle scuole dell'Emilia-Romagna*. Dati a.s. 2016/2017. Allegato alla nota dell'8 settembre 2017, prot.17126.
- Vygotskij L. (1978). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Normativa

- MIUR. (2010). Legge 8 ottobre 2010, n. 170 - Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.
- MIUR. (2011). Decreto ministeriale 12 luglio 2011, - Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento. Allegate al DM. 12 luglio 2011.

Raising-awareness and empowerment within the Particip-Action project The issue of disability in Palestine*

Processi di sensibilizzazione e di empowerment
all'interno del progetto Particip-Action
La questione della disabilità in Palestina

di **Alessia Cinotti, Giulia Righini**

This paper aims to analyse the role of feminine caregivers in Palestine through the outcomes of the preliminary step of the Emancipatory Research (ER) carried out in the PARTICIP-ACTION project (financed by the Italian Agency for Development Cooperation – Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation). The ER is a bottom-up process that promotes a progressive involvement of vulnerable groups of people as researchers at first hand. In the case herein considered, the researchers are 30 feminine caregivers of relatives with disability. Starting from their own point of view, they investigated the dimensions of well-being towards a good quality of life, which is hampered, in Palestine, by a distorted perception of disability, cause of social marginalisation and exclusion.

Key words:

**caregivers, disability, quality of life,
Emancipatory Research, social stigma**

Questo contributo si propone di indagare il ruolo delle donne che ricoprono il ruolo di caregiver in Palestina. L'analisi si sviluppa a partire dai risultati della prima fase della Ricerca Emancipatoria (RE), sviluppata all'interno del progetto PARTICIP-ACTION (finanziato dalla Cooperazione Italiana allo Sviluppo – Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale). La RE è un processo bottom-up che promuove un progressivo coinvolgimento di gruppi vulnerabili di persone affinché diventino, essi stessi, ricercatori. Nel caso preso in considerazione per questo contributo le ricercatrici sono 30 donne che si prendono cure di parenti con disabilità. A partire dal loro personale punto di vista, hanno indagato le dimensioni del benessere che permettono di raggiungere una buona qualità di vita, cosa che, in Palestina, è ostacolata da una percezione distorta della disabilità, causa di marginalizzazione ed esclusione sociale.

Parole chiave:

**caregiver, disabilità, qualità della vita,
Ricerca Emancipatoria, stigma sociale**

* The paper, fully shared by the two authors, was drawn up as follows: Introduction, §§ 1 and 2 by Giulia Righini and §§ 3 and Conclusion by Alessia Cinotti.

Raising-awareness and empowerment within the Particip-Action project The issue of disability in Palestine

Introduction

This paper aims to reflect on the key aspects emerged from the PARTICIP-ACTION project¹ final evaluation². The project was carried out in the West Bank (Palestine), over a period of two years. PARTICIP-ACTION – consistent with the overall purpose of the Italian Cooperation, as set out in the *Three-year Programming and Policy Planning Document 2013-2015* (December 2012) – embraces three fundamental cross-cutting issues: *human rights, protection of the vulnerable groups* (people with disability) and *empowerment of women*.

The idea behind the PARTICIP-ACTION project came from the awareness that Palestinian social context is particularly stigmatising and not inclusive for people with disability, especially if they are women, who are one of the most vulnerable groups of Palestinian society. This situation limits their participation in society and entails continuous violations of their human rights. The negative attitude of society towards people with disability produces a very strong social stigma, which is reflected in all spheres of economic, cultural, political and social life. This is why people with disability are the most marginalised among the marginalised, the most discriminated among the discriminated (Italian Development Cooperation Disability Action Plan, 2013). As a matter of fact, there is no full correspondence between social practices and cultures and what granted by Palestinian Law 4/99, regarding civil and human rights of people with disability. In this Law, the definition of disability mainly refers to physical deficits and their effects on the capability of pursuing tasks: this deviates from the definition of disability provided by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD (UN, 2006), embracing only a medical point of view. Indeed, the Palestinian community reveals a still very scarce both culture and awareness-raising on the issue of disability: excessive state aids to people with disability hamper both the planning of their Life Project and the promulgation of new laws and initiatives based on human rights. Here is a demonstration of this distorted social

- 1 PARTICIP-ACTION: increasing active participation and social inclusion of people with disability in Palestine through the empowerment of local Disabled People Organisations (DPOs). It is promoted by EducAid, in partnership con AIFO, Stars of Hope Society, General Union of Person with Disabilities e Asswat Society and financed by the Italian Agency for Development Cooperation – Ministry of Foreign and International Cooperation.
- 2 Evaluation Report led by Alessia Cinotti and Giulia Righini, with the scientific supervision of Roberta Caldin.

representation: the official percentage of people with disability in Palestine is declared around 7%, with a real average of 15%, according to the World Report on Disability (2011). This leads to a potentially high rate of unregistered people with disability, especially in rural areas: some families prefer not to register their children as disabled – particularly their daughters – in order not to compromise the family’s reputation with the social stigma of disability. This is why the project aims to protect and promote the rights of people with disability, made possible by the empowerment of the Disabled People’s Organisations (DPOs). The strengthening of the DPOs’ role is fundamental to make them more effective in addressing the needs of people with disability (particularly women), by developing an inclusive perspective, in accordance with the CRPD principles.

1. Theoretical framework

Nowadays, talking about disability goes hand in hand with the idea of “health”. *Health* is considered a complex and multi-perspective concept that has evolved in the last forty years thanks to social, medical and scientific achievements. Into this wide-ranging framework, the World Health Organisation defines health as a “state of complete physical, mental and social well-being” (WHO, 1946³). Health is no longer “the absence of disease or infirmity”, but it is a dynamic human condition strictly related to life environment. So, the WHO perspective leads to the description of health as a state of *bio-psycho-social well-being* (WHO, 2001) and as a *human right* (NU, 2006). WHO’s point of view is open to *possibilities* and looks to a future when people can feel fulfilled and become active citizens in their society.

This ongoing process involves everybody, *including people with disability*, and therefore recalls the key principles of the inclusive cultural approach. The value of participation in social life is the core of inclusion, which is an existential modality, an ethical imperative, a basic right that nobody has to earn. Rather, governments and communities have the duty to remove barriers and obstacles that hinder social inclusion, providing appropriate resources and support to allow people with disabilities to grow in inclusive environments (Stainback, Stainback, 1990). Indeed, disability is both the cause and the effect of poverty, since people with disability are subject to discrimination and have no access to equal opportunities. Consequently, social policies that derive from inclusive perspective have to overcome the idea that facing disadvantages delivering goods and services is a good policy. Instead, they must aim to widen and guarantee the spectrum of individual

3 The Constitution was adopted by the International Health Conference, New York, 19–22 June 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.

and collective *capabilities* of choice (Sen, 1999). *Capabilities* do not concern mere basic human needs, such as food, health and survival, but full fundamental rights. Considering the issue of disability, the *Capability Approach* (Sen, 2006) states that the capabilities of a person with disability consist of the range of tangible and effective freedoms granted to that person. Disability is considered *capability deprivation* that has to be read as lack or deficiency in the empowerment processes (Caldin, 2013; 2016). Indeed, disability is not an attribute of an individual, but rather a complex collection of conditions, many of which are created by the social environment (Oliver, 1996). Hence the management of the problem requires social action, and it is the collective responsibility of society at large to make the environmental modifications necessary for the full participation of people with disabilities in all areas of social life. The issue is therefore an attitudinal or ideological one requiring social change, which at the political level becomes a question of human rights (WHO, 2001).

2. The Emancipatory Research

In the PARTICIP-ACTION project was carried out an Emancipatory Research (ER): the ER is a bottom-up process that promotes a progressive involvement of vulnerable groups of people – in this case, both people with and dealing with disability – as researchers at first hand. As a matter of fact, if the research questions concern marginalisation of the most vulnerable groups of the society, the ER allows people – who suffer social exclusion – to take part in the activities, share opinions and experiences with professional researchers and reach full entitlement of the entire research process (Freire, 1971; Campbell, Oliver, 1996). In this case, indeed, the professional researchers were firstly responsible for training the participants on how to conduct a research, but afterwards they just worked as facilitators. It was mainly responsibility of the people with – and dealing with – disability to define the research problem, to collect the data, to analyse and disseminate the results. In this way these new researchers managed to increase their leadership and decision-making skills (Walmsley, 2010). Specifically, the ER was aimed to get to know the marginalisation process through the very personal experiences of both people with disability and their feminine relatives-caregivers.

The ER aimed not only to make the people with disability active part of the process, but also to increase their awareness on their human and civil rights, since they are citizens like all others. This process of awareness represents one of the strongest contact point between the ER and the inclusive perspective and it is so both significant and unique that, in this paper, we decided to mainly focus on that process rather than on the results. For this reason, we take into consideration only the preliminary step of the ER, which is the way the researchers defined the topic to investigate and the research problem to face.

From a methodological point of view, the ER was supported and guided

by the Action Research for CO-development (ARCO)⁴ identified by the Italian Association Amici di Raoul Follereau (AIFO)⁵.

3. The experience of feminine caregivers in Nablus

In Nablus group, herein considered, the 30 women involved decided to investigate the *issue of well-being* through the analysis both of their use of *time* in a typical day and of the *burden of care* and how it interferes with their daily activities.

Their research was designed on the basis of two sets of questions. The first set concerned the amount of time spent on the different duties connected with the care-taking of relatives with disability and the consequent impact on their quality of life. The second set of questions focused on deprivation in term of time poverty. The women were asked to assess whether the quantity and quality of time they spent in their daily activities is adequate to reach a good quality of life.

The data collection was based on large-scale survey with the involvement of 150 women who were caregivers of a person with disability. In particular, the survey targeted mothers, sisters and relatives of people with disability who lived with those people and who took care of them in a relevant way.

3.1 *The feminine caregivers' point of view*

In order to better design the ER, the group of Nablus initially investigated the dimensions of well-being, which they consider deficient in their lives nevertheless necessary to reach a good quality of life. The participants focused their discussions mainly on the life condition of feminine caregivers both in the society and at home.

Analysing women's experiences, it clearly appears that the situation they experienced at home was strictly related to the role of those women in their society: if a woman does not feel respected, safe and free in public places; if

4 ARCO is a university centre offering research, consulting, and training services. It was founded in 2008 at PIN S.c.r.l. (Polo Universitario "Città di Prato") and it maintains strong connections with the Department of Economics and Management and the Department of Statistics, Informatics, and Applications at the University of Florence. <http://www.arcolab.org/en/> (accessed on 30/04/2018).

The professional research in charge of the ER is Federico Ciani, PhD, ARCO-University of Florence. Her empowerment both at home and the e survey with the involvement of 150 women who are caregivers of a person with disability.

5 AIFO is a grassroots' organisation with groups and regional coordination covering the whole of Italy. It is also an international network organisation with member associations in India, Brazil and Mongolia. It is in official relationship with the World Health Organisation (WHO) and collaborates actively with Ministry of Foreign Affairs and is recognised by Ministry of Education of Italy for the training of school teachers. <http://www-aifoeng.it/> (accessed on 30/04/2018).

she has no access to appropriate education, to suitable job, to health services and if she has no freedom of choice, that woman will hardly find a way to be granted a decent role – as wife, mother, sister etc. – even at home. This is a clear symptom of a twisted vision of the social role of women that is mirrored also in the family dynamics.

Another important focus risen in the group concerns the identification of well-being's barriers. It is interesting to notice that the family itself seems to represent an important obstacle to feminine caregivers' quality of life because they can hardly accept the disability of the relative (Christian, 2010). For this reason, the women live with a deep sense of guilt due to two factors: to have generated a disabled son/daughter and to choose to take the role of caregiver.

The preliminary step of the ER continues with a particular activity called "parti-number exercise" that consists in setting up two scenarios of fictional families (A and B) that have exactly the same characteristics, apart from the presence (family A) or the absence (family B) of a son with disability (severe mobility impairment). Both families are composed of 45 years old father and mother, two sons and one daughter, aged 13 to 17. They live in the urban area of Nablus, where they own a house. The breadwinners are only the fathers, who earn 2500 New Israel Schekels (NIS). The "parti-number exercise" is a methodology that aims, as a first step to make the participants reflect on their own personal conditions in order to get detached from their role of caregivers; and as a second step to embrace their new role of researchers with gained awareness and ownership of the research. This process was enabled by the caregivers' discussion and reflection on these two scenarios (family A and B).

So, through the "parti-number exercise", the 30 researchers identified – starting from their own experiences – on the one hand, the two families' monthly costs (Table 1) and, on the other hand, the two families' daily routines (Table 2).

After having recognised categories, the women of Nablus allocated both the household budget among several expenditures categories (first step) and the time spent on the different activities of a typical day (second step).

Expenditures Categories	Family A	Family B
Food	600	500
Electricity/Gas/Other basic services	650	500
Education (including fee)	450	300
Health care (including assistance)	600	100
Clothes and self-care	50	200
Transports and communication	120	200
Leisure	30	400
Savings	0	300

Table 1
Household budget identified during the "parti-number exercise"
 (source: ARCO, 2015)

As shown by the data in the table, Family A spends more money on food, basic housing services, education and health care, while Family B spends more on clothes, self-care, leisure, transports and communication.

According to these results, for Family A the main costs are on basic necessities: from the data of Nablus women, we can assume that whether the caregiver and the disabled relative stay at home the whole day, the house-keeping expenditures are higher. Moreover, the two categories that require the highest economic budget are education – including school fees – and health/assistance care. The necessity of Family A to invest so much on these two expenditures, leads us to another significant data: the savings. Family A, in contrast to Family B, cannot save any money. Furthermore, indeed, Family A cannot even afford “ancillary” costs, which are not connected to basic needs, but they can be considered fundamental for reaching the self-fulfilment (Maslow, 1962): having time and money to take care of yourself – for example, buying new clothes, having hobbies, doing sports, enjoying free time with friends outside the house etc. – might be a path to reach the well-being/well-becoming. These kind of activities can give the person a sense of his/her value that precludes *good quality of life*.

The highest money gap between the two fictional families is related to the category “health and assistance care” and consists of 500 NIS. This means that Family B has more economic chances to invest in their free time and leisure. We believe it is important to underline that these economic chances do not influence the family life only on a material level but have also a strong impact on their future *Life Project’s possibilities*. Indeed, not only taking care of a person with disability is physically, psychologically and emotionally stressing, but also the presence itself of a disabled person tends to increase the economic vulnerability of the familiar context.

Activities	Family A	Family B
Rest	5	7
Housekeeping	6.5	5
Active care of son with disability	3.5	0
Care of other children	1	2
Care of other family members	1	2
Work	1	4
Transport	1	1
Social relations	1	3
Passive care of son with disability	4	0

Table 2
Women time use identified during the “parti-numbers exercise”
 (source: ARCO, 2015)

Referring to the second step of the “parti-number exercise” (Table 2) – about the time spent on the different activities of a typical day – we can find some similarities with the results of the first step. The feminine caregiver of Family A spends more time at home than the caregiver of Family B: the longest amount of time is dedicated to the housekeeping and the *active* care-taking of the son with disability: 10 hours per day, and 4 more hours of *passive* care. Basically, the 30 researchers involved in the ER said that the caregiver is obliged to stay long time at home just because the disabled relative cannot be left alone even if she does not have to take any active care practice (Murphy, Christian, Caplin, Young, 2007). These 4 hours of *passive care* are a sort of “empty time”, in which the caregiver is completely disengaged from any kind of activity; even towards the disabled relative it is just a safe-keeping time, distant from an educational perspective aimed to design a *Life Project*.

The number of hours dedicated to the *passive care* could be invested in other life dimensions of the disabled person, such as social and recreational activities, vocational experiences and educational opportunities. Actually, from the data analysis, it seems that the relationships with the person with disability is principally about care or assistance. Thus, we can infer that for the feminine caregiver and the person with disability it is extremely hard to play a “social role” (Goffman, 1986; Lepri, 2011) because they are stuck in a “mono-identity”: for example, a mother only identifies with the role of feminine caregiver, while the disabled child only identifies with the role of son/daughter for a lifetime (Isa *et alii*, 2016).

Another significant point to highlight concerns the dimension of “rest”: in Family A, despite the fact that the caregiver seems to have a lot of “free” time (no job, no social relationships, no leisure activities), she does not manage to rest for an adequate number of hours (only 5 a day).

In general, the care-time dilation tends to decrease the well-being dimensions of the caregiver and invalidate her state of health. Her physical, mental and social well-being is compromised by the excessive burden of care that restricts her set of capabilities. In other words, being feminine caregiver in Palestine is a capabilities deprivation that hinders her empowerment both at home and the society.

Conclusion

The ER provided a valuable approach both to foster the knowledge and the raising-awareness on the issue of disability and to promote the self-awareness and the empowerment of women involved in the research. As identified by the researchers, these are the key conditions to play an active role at home and in the community, fundamental factor to reach a physical, mental and social well-being.

In conclusion, we can make a few brief remarks on this paper through an inclusive perspective, by identifying some possible familiar, social, cultural and political changes towards the women’s quality of life.

Considering the barriers identified by the women in Nablus, we noticed that the issue of disability is barely mentioned by the feminine caregivers. This leads us to state that the presence of a person with disability in the family was not considered an obstacle itself, but the real obstacle is the others' twisted perception of that condition. Actually, what women suffer is the social stigma – perpetrated by the family and the community – that affects both people with disability and their caregivers (Hunt, 1966; Gardou, 2011).

Moreover, the data relating to the economic vulnerability of the familiar context due to the presence of a person with disability demonstrates the lack of adequate and accessible public services, even in response of basic needs: education and health-care are significantly more expensive for a person with disability. This probably develops from a lack of sensitivity of policy makers that do not take into consideration the issue of disability when allocating public resources. If people with disability truly had the same social and civil rights of everyone else, they would have equal opportunities to access to mainstreaming services.

Moreover, accessible social services could be a response to the disabled people's need of socialization, education and development outside the family context. This would allow to build new relationships with people who are the caregivers. At the same time, this possibility would guarantee a different use of the caregiver's time. Indeed, the hours dedicated to passive care could be spent in a more productive and satisfying way, both for people with disability and their caregivers.

Another possibility to lighten the burden of care is the involvement of fathers – or other relatives – in the education and care-taking of the disabled child. Increasing the engagement of masculine relatives would contribute to develop a wider acceptance of disability and, consequently, an acquired knowledge and raised awareness. This might be a keystone of a cultural change for two reasons: firstly, in the “disability history” the family has been the driving force behind social, cultural and political improvements in the inclusive direction (Pavone, 2010); secondly, it is plausible that, in the Palestinian patriarchal society, the possibility of a bottom-up change would be more effective if supported also by men, hand in hand with women.

All these factors are strongly integrated and interrelating and might positively contribute to widen the dimensions of well-being towards a better quality of life for people with disability and their caregivers.

References

- ARCO. Biggeri M., Ciani F. (2015). *Emancipatory Research processes and methods. Final Report Mission I*. Unpublished material.
- ARCO. Biggeri M., Ciani F. (2015). *Emancipatory Disability Research EDR*. Unpublished material.
- Caldin R. (2016). Il futuro dell'inclusione tra disabili, autodeterminazione e contesti facilitanti. In A. M. Favorini (a cura di), *Conoscenza formazione e progetto di vita*.

- Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria* (pp. 106-128). Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity. The contribution on Special Pedagogy. *Education Sciences & Society*, 2, pp. 65-77.
- Campbell J., Oliver M. (1996). *Disability Politics. Understanding our past, changing our future*. London: Routledge.
- Christian B.J. (2010). Research commentary—challenges for parents and families. Demands of caregiving of children with chronic condition. *Journal of Pediatric Nursing*, 24/4, pp. 299-301.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Gardou C. (2011). *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*. Toulouse: Èrès.
- Goffman E. (1986). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Simon&Schuster.
- Hunt P. (1966). *Stigma. The Experience of Disability*. London: Geoffrey Chapman.
- Isa S.N. et alii (2016). Health and quality of life among the caregivers of children with disabilities. A review of literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 23, pp. 71-77.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministry of Foreign Affairs. (2013). *Italian Development Cooperation Disability Action Plan*. Rome.
- Murphy N.A., Christian B., Caplin D.A., Young P.C. (2007). The health of caregivers for children with disabilities. Caregiver perspectives. *Child Care Health and Development*, 33/2, pp. 180-187.
- Oliver M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan and St. Martin's Press.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Sen A. K. (2006). What do we want from a theory of justice?. *Journal of Philosophy*, 103, pp. 215-238.
- Sen A.K. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- Stainback W., Stainback S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*. Baltimore: P.H. Brookes Publishing Company.
- United Nation. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: UN.
- Walmsley J. (2010). Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive Research in Learning Disability. *Disability & Society*, 16/2, pp. 187-205.
- World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*. Genève.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Genève.
- World Health Organization. (1946). *Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference*. New York.

Una proposta formativa in *Educación No Sexista* y *Desarrollo Humano in El Salvador**

A training proposal on *Non-Sexist Education and Human Development in El Salvador*

di Arianna Taddei, Elena Modolo, Luca Ferrari

This paper aims to present and critically analyze, from a political-cultural and pedagogical-didactic point of view, the design of training intervention programme on Non-Sexist Education and Human Development in El Salvador, addressed to the key actors of the Salvadoran educational system. Take in account the perspective of inclusive education, this contribute highlights the strengths, the critical aspects and the possible perspectives to develop of a “blended learning” course (physically and online) about the gender education. Although relevant initiatives have been carrying out recently to promote gender equality in El Salvador and to try to reduce the rate of violence against women, it is necessary to consider that the Salvadoran society has a strong cultural inclination and conservative politics, which could degenerate into actions of strong resistance to the raising awareness processes supported by the training programme.

Key Words

Gender, Inclusion, Educational Policies, Online Learning

L'articolo si propone di presentare e analizzare criticamente dal punto di vista politico-culturale e pedagogico-didattico un intervento di progettazione del programma formativo in educazione inclusiva non sessista, rivolto alle figure chiave del sistema educativo salvadoregno. Vengono evidenziate le potenzialità, le criticità e le possibili prospettive di sviluppo di un processo di formazione di tipo “blended” (in presenza e online) sul tema dell'educazione al genere nella prospettiva dell'educazione inclusiva. Nonostante negli ultimi anni, grazie alla spinta della società civile, siano stati raggiunti traguardi importanti nell'ambito della promozione dei diritti delle donne, dell'uguaglianza di genere e della lotta alla violenza contro le donne, non va sottovalutata l'inclinazione conservatrice di una parte della società salvadoregna, che potrebbe generare resistenza verso i processi di raising awareness ed empowerment sostenuti dal processo formativo.

Parole chiave

Genere, Inclusione, Politiche educative, Formazione a distanza

* Il contributo è stato discusso collegialmente dalle due autrici e dall'autore. Nello specifico: Arianna Taddei ha elaborato il § 1; Elena Modolo il § 2; Luca Ferrari il § 3 e 3.1. Le conclusioni sono state elaborate congiuntamente da Elena Modolo e Arianna Taddei.

Una proposta formativa in *Educación No Sexista y Desarrollo Humano in El Salvador*

1. La sfida dell'educazione al genere nel contesto salvadoregno

L'articolo si propone di analizzare criticamente, dal punto di vista politico-culturale e pedagogico-didattico, un intervento di progettazione del programma formativo in educazione inclusiva non sessista, rivolto alle figure chiave del sistema educativo salvadoregno finanziato dal fondo *Millenium Challenge Corporation* del governo statunitense, che interviene in El Salvador per mezzo del programma di cooperazione bilaterale con il Governo locale denominato FOMILENIO II. Tale programma è finalizzato da un lato a ridurre la povertà e, dall'altro, a sostenere la crescita economica del Paese investendo in vari settori, tra cui quello educativo – in particolare della formazione docente – per promuovere lo sviluppo del capitale umano, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'offerta educativa a livello nazionale. All'interno di FOMILENIO II è stato previsto il finanziamento della progettazione di un processo di formazione in *educación incluyente no sexista y desarrollo humano* diretto alla comunità educativa del sistema statale salvadoregno. La parte progettuale di tale processo è stata realizzata da esperti internazionali e locali¹ tra il 2017 e il 2018.

Le seguenti pagine intendono sottolineare le potenzialità, le criticità e le possibili prospettive di sviluppo del processo di formazione e sensibilizzazione sul tema dell'educazione al genere nella prospettiva dell'educazione inclusiva, a partire dalle caratteristiche del contesto salvadoregno.

El Salvador, dal 2009, è impegnato nell'adozione di politiche educative (Mined, 2009, Mined, 2010) fondate sui principi dell'inclusione promuovendo e tutelando il diritto allo studio. La principale azione di tali politiche ha previsto la realizzazione di un modello di “Scuola Inclusiva a Tempo Pieno” (Mined, 2016; Taddei, 2017), quale proposta pedagogica capace di valorizzare ed includere tutte le differenze nella prospettiva di una società democratica e pacifica. I nuclei tematici della scuola inclusiva salvadoregna sono approfonditi, in modo particolare, all'interno del documento “Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en El Salvador”. Documento de sistematización” (2016) in cui viene assegnata alla scuola la responsabilità di garantire il diritto all'educazione *a tutti*, in linea con quanto sostenuto dalle principali organiz-

1 Il team era composto da esperte sulla tematica di genere, educazione non sessista e cooperazione internazionale (Charo Hernández, Cristina Martínez Olivé, Elena Modolo, Noelia Ruíz Gomez, Rosio Villatoro Pineda), una esperta in educazione inclusiva e cooperazione internazionale (Arianna Taddei) ed un esperto in tecnologie dell'educazione (Luca Ferrari).

zazioni internazionali (UNESCO, 1994; ONU, 2015). In particolare, l'Agenda 2030 dell'ONU, nell'obiettivo 4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, ed opportunità di apprendimento per tutti" sottolinea come una delle condizioni imprescindibili per un'educazione di qualità sia rappresentata non solo dall'uguaglianza, ma anche dall'equità. *Equità* significa poter aver accesso a pari opportunità in funzione delle differenze personali e sociali con cui ciascun individuo e gruppo di individui si confrontano all'interno della comunità di appartenenza. Il fenomeno della discriminazione di genere, al di là dei progressi che sono stati realizzati dal punto di vista politico a tutela dei diritti delle donne², fatica a trovare un effettivo riscontro nella realtà e la scuola, purtroppo, rappresenta insieme alla famiglia uno dei principali luoghi di riproduzione di stereotipi sociali e culturali destinati ad influenzare pesantemente lo sviluppo del progetto di vita di tante giovani. L'importanza di rispettare il diritto di autodeterminazione delle donne nella prospettiva dell'*empowerment* ha trovato spazio in un'altra delle priorità (*Sustainable Development Goals*) dell'Agenda 2030 presentata nell'obiettivo 5 "Uguaglianza di genere". In esso si sottolinea come l'emancipazione femminile richieda un intervento multidimensionale e trasversale a più ambiti: quelli sessuale, riproduttivo, economico, politico e legale. A questi, si aggiunge l'ambito educativo il cui ruolo è evidentemente strategico per la generazione di una cultura inclusiva che affermi, senza alcuna ambiguità, che il diritto all'uguaglianza è raggiungibile a partire dalla valorizzazione delle differenze e non cercando la loro negazione o il loro appiattimento.

Una delle principali risposte politiche messa a punto da El Salvador è stata l'emanazione della recente *Política de Equidad e Igualdad de Género* (2016) del MINED (Ministero dell'Educazione salvadoregno), nella quale si persegue, come obiettivo prioritario e strategico, l'eliminazione di tutte le pratiche discriminatorie fondate sulle differenze di genere, attraverso lo sviluppo di una educazione inclusiva non sessista. È sempre più necessario che l'azione pedagogica "sia in grado di creare lo spazio adeguato per un'educazione capace di decostruire i modelli dominanti, di riflettere sui generi, considerandoli come prodotti di costruzioni sociali da rendere oggetto di percorsi di apprendimento critico e consapevole" (Gamberi, Maio & Selmi, 2010, p.9). Educare al genere deve significare educare alla complessità, con l'intento di dare concretezza a quella "pedagogia della differenza" che sin dalle sue premesse epistemologiche e politiche ha valorizzato la dimensione della "pluralità" sfidando modelli educativi che sotto le false vesti della "neutralità" in realtà assumevano i paradigmi della *maschilità*. Abbandonare l'utopia della

2 Tra le principali convenzioni si ricordano: la *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (CEDAW) adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1979; la *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer* (detta anche Convención de Belém do Para) adottata dall'Assemblea degli Stati Americani a Belém nel 1994; la Convenzione del Consiglio di Europa sulla prevenzione e la lotta alla violenza domestica (detta anche Convenzione di Istanbul) adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio di Europa nel 2011.

neutralità ed invece adottare la prospettiva della complessità significa tener conto della ricchezza culturale “di quella diversità di corpi e orientamenti sessuali, che non sono altro che le differenze (al plurale) dello stare al mondo, intese come risorsa e non come difetto o segno di inferiorità” (ivi, p.2). Educare al genere significa anche superare un’interpretazione dicotomica della realtà – maschile e femminile, ragione e istinto, mente e corpo – che alimenta la condizione di contrapposizione e di incomunicabilità degli *opposti* che finiscono per essere pervasi dal “tragico ordine della violenza che è la prevaricazione di chi può raccontarsi e raccontare [rispetto a chi non può]” (Lambertini, 2010, p.116).

Con l’espressione educazione non sessista si fa riferimento ad un approccio educativo che promuove una cultura di uguaglianza tra bambine e bambini, donne e uomini, evitando la produzione e la trasmissione di stereotipi di genere che limitano il processo di costruzione identitaria delle persone nei ristretti confini della concezione dicotomica di femminilità e mascolinità. In questo contributo, così come stabilito nella *Política de Equidad e Igualdad de Género* si adotta l’espressione “educazione non sessista” come sinonimo di coeducazione (Bonal, 1997; Subirats y Tomé, 2016; Pironi, 2007), che si riferisce in senso più ampio ad una educazione “in condizioni di uguaglianza” per l’apprendimento e la socializzazione di bambine e bambini. La coeducazione persegue la meta ambiziosa di costruire un ambiente educativo libero da qualsiasi tipo di discriminazione.

Attualmente, in El Salvador, come in Italia ed in molti altri luoghi del mondo, la maggior parte delle scuole è “mista”, ovvero offre percorsi educativi che prevedono la compresenza di entrambi i sessi. Il modello educativo della coeducazione, almeno in teoria, lascia supporre che, dal punto di vista sia curricolare sia pedagogico, l’educazione debba garantire le stesse opportunità di apprendimento agli studenti, a prescindere dal genere. In realtà, come si è già sostenuto, la coeducazione se non accompagnata da una consapevolezza di genere rischia di sostenere un modello con una connotazione maschile, estendendo alle studentesse una sorta di omologazione culturale che nega le loro specificità identitarie in nome di una pretesa ed impossibile neutralità dell’educazione scolastica (Mapelli, Bozzi, De Marchi, 2001; Bonal, 2009). Le scuole possono convertirsi in potenti “agenti di cambiamento” per rendere visibili ed eliminare le disuguaglianze di genere e la parità può essere raggiunta solo se vengono riconosciute le differenze tra uomini e donne e vengono elaborate strategie didattiche almeno in parte diversificate in base ai relativi interessi e necessità.

Nell’ambito della realizzazione delle azioni considerate prioritarie dalla *Política de Género* si colloca la progettazione del *Plan de formación en educación incluyente no sexista y desarrollo humano*. Per comprendere le ricadute che la Politica di genere del MINED e la formazione progettata per i diversi attori del sistema educativo potrebbero esercitare nella promozione di una società inclusiva, è necessario sottolineare alcune delle criticità che il contesto socio-educativo salvadoregno affronta quotidianamente. Le principali sfide per garantire il diritto universale all’educazione in El Salvador possono essere

riassunte in: aumentare il tasso di scolarizzazione³; contenere i fenomeni di abbandono scolastico e ripetenza determinati da fattori legati ai ruoli di genere⁴ e garantire un impiego professionale dignitoso; promuovere l'accesso delle ragazze in scuole ad indirizzo tecnico che permettano di raggiungere un impiego più stabile remunerato e tutelato; contrastare l'abbandono scolastico determinato dallo stato di gravidanza precoce. Rispetto a quest'ultimo punto, in El Salvador, la condizione di gravidanza di bambine e adolescenti porta all'abbandono scolastico⁵, non solamente per l'aumento delle difficoltà economiche, ma anche a causa dell'adozione di norme e pratiche istituzionali negli ambienti educativi che, in modo più o meno esplicito, contribuisce ad escludere le madri adolescenti (Rodríguez, 2009).

Per quanto riguarda nello specifico la realtà delle scuole salvadoregne, uno studio relativamente recente (Seteplan, Fomilenio & Red2Red, 2012) ha concluso che, in funzione del raggiungimento di una piena uguaglianza di genere, nel sistema educativo sono necessarie azioni a vari livelli, in particolare: la formazione del personale docente e tecnico, la revisione del curriculum (nei suoi contenuti e nelle sue metodologie didattiche) e delle pratiche d'aula, oltre che l'aumento dell'investimento pubblico nel settore educativo. In El Salvador, come in molti altri paesi, è come se all'interno della scuola agissero simultaneamente due curricula in contrasto tra loro: un primo curriculum esplicito e comune a maschi e femmine; un secondo curriculum implicito, condizionato dalle rappresentazioni e dalle convinzioni che i vari attori (studenti, genitori, insegnanti) hanno nei confronti degli alunni dei due sessi (Biemmi, 2009).

Il quadro delineato in ambito educativo, insieme ai dati estremamente allarmanti sul fenomeno della violenza contro le donne in America Latina ed in particolare nel Paese⁶ (DIGESTYC, 2017), impone l'urgenza di mettere a punto strategie di prevenzione e di sostegno per le donne di ogni età, le quali, oltre ad essere vittime di violenza (ISDEMU, 2017), continuano ad essere penalizzate nell'accesso alle opportunità di sviluppo del proprio percorso

- 3 Nel 2015, il tasso medio di scolarizzazione era di 6,8 anni, con una lieve differenza a favore della popolazione maschile. Il gap più significativo si evince tra l'area urbana e l'area rurale: la media di anni di studio delle donne dell'area rurale è di 4,9 anni a confronto dei 7,7 delle donne che vivono nell'area urbana. Nel caso degli uomini la differenza è di 5 anni (area rurale) versus 8,1 anni nell'area urbana (DIGESTYC, 2016).
- 4 Secondo uno studio recente (DIGESTYC, 2016, p.10), mentre bambini e ragazzi indicano nella forte pressione esercitata dalla famiglia per entrare nel mondo del lavoro la causa principale dell'abbandono scolastico, per bambine e ragazze prevale, invece, il carico di lavoro domestico e delle responsabilità di cura verso altre persone della famiglia (sorelle e fratelli minori, etc.).
- 5 Uno studio del United Nations Fund for Populations Activities relativo al costo economico delle gravidanze in età adolescenziale in El Salvador (UNFPA, 2017) ha rivelato che su dieci bambine e ragazze che abbandonano la scuola, otto lo fanno come conseguenza diretta di una gravidanza.
- 6 Secondo la *Encuesta Nacional de Violencia Contra la Mujer* (DIGESTYC, 2017) il 67,4% delle donne salvadoregne sono state vittime di violenza almeno una volta nell'arco della vita e il 33,8% una volta negli ultimi 12 mesi.

formativo e professionale. Questo all'interno di una campagna di sensibilizzazione educativa e culturale che ponga al centro dell'interesse degli uomini e delle donne il superamento di tale realtà. La situazione descritta richiede quindi lo sviluppo di una dimensione educativa capace di riflettere sul genere, non attraverso l'istituzione di un ambito disciplinare specifico ed aggiuntivo, ma attraverso una azione di *mainstreaming*. Inoltre, alla luce della situazione di grave violenza sociale che vive il Paese, è prioritario promuovere nuovi modelli di convivenza comunitaria che prevedano il coinvolgimento delle comunità educative. Infatti, secondo la *Procuraduría para la Defensa de Derechos Humanos*, bambine, bambini ed adolescenti vittime di violenza indicano i genitori e altre figure responsabili della loro cura come i principali fautori di violenza nei propri confronti. Quanto affermato è inscindibile dal fatto che la società salvadoregna porta ancora le ferite profonde di una storia marcata da violenti autoritarismi, da una cultura fortemente sessista e da una struttura sociale adultocentrica, all'interno della quale il ricorso alla forza, alla repressione e all'intimidazione è considerato il mezzo principale per risolvere conflitti in ambito familiare, educativo e sociale. Tali pratiche sono una costante che a sua volta viene introiettata da bambine e bambini come l'unica modalità possibile per risolvere i conflitti e cercare di sopravvivere ai continui fenomeni di ingiustizia e violazione di diritti umani di cui è vittima l'infanzia in El Salvador, come, ancora, in molte altre parti del mondo. Il piano formativo che di seguito verrà approfondito ha inteso tener conto degli elementi politici e socio-culturali fin qui presentati.

2. Il Programa de formación en educación incluyente no sexista: aspetti teorici e metodologici

La progettazione del *Plan de formación* ha inteso rispondere alle linee guida tracciate dal MINED e dal programma FOMILENIO II. La sua definizione si è sviluppata sulla base di un lavoro preliminare di revisione ed analisi critica di esperienze similari realizzate in ambito latinoamericano ed europeo⁷.

I fondamenti teorici del *Plan* sono stati elaborati sulla base di contributi appartenenti a diverse prospettive disciplinari che nel loro insieme offrono gli elementi necessari per mettere a fuoco la complessità del tema trattato. Di seguito, senza pretendere di esaurire in queste pagine la fondazione del quadro teorico, che richiederebbe ben altri spazi di approfondimento, verranno citati alcuni dei contributi cui si è fatto riferimento. L'approccio dell'educazione al genere si basa sul riconoscimento di relazioni di potere diseguali tra il collettivo femminile e quello maschile fin dall'infanzia, determinate dall'assegnazione di ruoli sulla base di rappresentazioni e credenze

7 Sono state prese inizialmente in considerazione ventuno esperienze, selezionandone poi undici per un'analisi più approfondita, riguardanti i seguenti Paesi: Argentina, Chile, Costa Rica, Spagna, Finlandia, Norvegia, Svezia ed Uruguay.

stereotipate in funzione unicamente del sesso, e sulla continua ricerca di strategie educative per ridurre le disuguaglianze in funzione del raggiungimento di una effettiva “uguaglianza” in termini di diritti ed opportunità (Lagarde, 1996). La definizione del *Plan* è avvenuta a partire dalla consapevolezza delle implicazioni legate all’adozione della categoria di analisi del genere applicata al contesto educativo. Il concetto di *mainstreaming* di genere, posto alla base del curriculum, si riferisce alla necessità di valutare l’impatto differenziato di qualsiasi azione rivolta a donne e uomini, sul piano sia normativo, sia pratico ed in tutti gli ambiti della vita privata e professionale, per garantire l’uguaglianza di genere a partire dal riconoscimento delle differenze (ONU, 1999). Si tratta pertanto di un processo politico e culturale che implica la costruzione di strumenti attuativi specifici, evitando il rischio di limitare l’azione ad una serie di dichiarazioni di principio cui non corrispondono azioni conseguenti. All’interno dei processi educativi e formativi, il *mainstreaming* di genere richiede l’adozione di un approccio non sessista all’educazione, ovvero la revisione complessiva dell’elaborazione, dello sviluppo e del *follow-up* di qualsiasi azione di sensibilizzazione e pedagogico-didattica che coinvolge la comunità educativa, con l’obiettivo di promuovere un modello educativo inclusivo (Moreno, 1993). Altrettanto importante è la promozione di una cultura di pace, che valorizzi il ruolo dei centri educativi nella promozione della solidarietà, del rispetto, della cooperazione e della mediazione dei conflitti attraverso il dialogo (UNESCO Chile, 1999).

Dal punto di vista metodologico, la dimensione partecipativa ed esperienziale fondata su approcci attivi, costruttivi e collaborativi sulla scia dello storico contributo di Dewey (1916), Vygotskij (1934) e Bateson (1972,) – solo per citarne alcuni – è trasversale al percorso formativo indipendentemente dalla tipologia del target, prevedendo la realizzazione di attività didattiche che facilitano il confronto a livello sia individuale, sia di gruppo attraverso un processo di riflessione sulla pratica capace di generare cambiamenti. Secondo la prospettiva metodologica presentata, il processo formativo non si limita unicamente alla riproduzione di conoscenze, ma permette anche di sviluppare una consapevolezza competente, sulla base della quale introdurre progressive modifiche alle modalità di azione personali e sociali nella prospettiva di genere, affinché queste diventino sostenibili nel tempo e componenti del patrimonio di pratiche delle comunità educative (Huber, 2008).

Il programma formativo si sviluppa attorno a tre assi di azione principali: 1. sensibilizzare la comunità educativa sulla necessità di adottare un approccio non sessista, concentrandosi inizialmente sull’identificazione e sul riconoscimento di credenze ed atteggiamenti discriminatori; 2. formare e motivare all’uso di tecniche proprie della ricerca-azione per identificare in modo partecipato le manifestazioni di un approccio sessista nelle pratiche dei docenti e all’interno dei centri educativi; 3. fornire strumenti per adottare l’approccio di genere e di educazione non sessista nella pratica educativa, per quanto riguarda gli aspetti della scuola sia organizzativo-gestionali, sia didattici.

Le principali finalità del *Plan* riguardano il rafforzamento della capacità del personale docente, direttivo e tecnico del MINED di promuovere inno-

vazioni pedagogiche in grado di garantire l'uguaglianza di genere e la prevenzione della violenza nelle scuole; stimolare un processo di trasformazione educativa per mezzo della riflessione teorica e della revisione della pratica docente, che renda possibile la messa in atto di un approccio non sessista dell'educazione; promuovere all'interno delle scuole e delle famiglie nuove forme di convivenza basate su concezioni non tradizionali di mascolinità e femminilità; infine, promuovere nelle scuole e nelle comunità in generale una cultura di pace.

Il *Plan* coinvolge, con strategie differenziate, tutti gli attori della comunità educativa, mantenendo la scuola, intesa come motore del cambiamento sociale, al centro dell'intervento. La coerenza interna del processo è assicurata dall'adozione di una strategia articolata, costruita attorno al *Programa formativo para docentes especialistas*⁸, che ne costituisce l'asse portante e si sviluppa in modalità *training of trainers* (ToT). Il primo gruppo di persone formate sarà quindi responsabile di riprodurre la formazione con personale docente e direttivo (*Programa de formación para docentes y direcciones*), facendo ricorso a moduli formativi adattati e ridotti in funzione delle specificità del gruppo target e del minor numero di ore previste per la formazione. Parallelamente, il *Plan* prevede un percorso specifico per studentesse e studenti, differenziato per ordini scolastici, costituito da moduli formativi pensati per essere utilizzati dal personale docente formato, integrando i contenuti e le attività proposte nella normale attività didattica⁹. Il personale docente e direttivo dispone inoltre di un *Programa de sensibilización*¹⁰ *para familias*, da utilizzare nell'ambito delle cosiddette *escuelas de familias*¹¹. Il *Programa formativo para personal técnico del MINED* si dirige infine al personale tecnico del MINED, in particolare agli "assistenti tecnici pedagogici" (responsabili di fornire assistenza tecnica alle scuole) e ad altro personale tecnico.

Nel caso dei programmi diretti agli *especialistas*, al personale docente e direttivo e personale tecnico del MINED, la formazione si realizza in modalità *blended learning* (semi-presenziale), mentre nel caso del programma per studenti e studentesse e famiglie si prevede soltanto la modalità in presenza. Inoltre, nel caso degli *especialistas* e del personale docente e direttivo, sono

8 In linea con quanto previsto dal *Plan Nacional de Formación de Docentes* del MINED, che prevede la creazione di un gruppo di docenti specialisti in diverse aree tematiche, anche il *Plan* include la creazione e preparazione di un nucleo di personale docente specializzato in educazione inclusiva non sessista, incaricato a sua volta di formare altro personale docente, ma non costituisce parte integrante del *Plan Nacional*.

9 Per facilitare questo processo, il team consulente, dopo aver analizzato accuratamente i programmi ministeriali per tutte le materie, ha suggerito come integrare ognuna delle attività previste nelle unità didattiche dei quattro moduli prodotti nella didattica delle materie.

10 Non si tratta in questo caso di un processo formativo, bensì di seminari di sensibilizzazione per genitori nei quali si pretende contribuire a diffondere modelli educativi che contribuiscano a superare gli stereotipi di genere, e strategie educative non violente.

11 Si tratta di una modalità utilizzata dalle scuole salvadoregne per interagire con le famiglie e fornire strumenti utili per accompagnarle nell'educazione delle loro figlie e figli.

previste ore di tirocinio nelle scuole. Comune a tutti i processi è l'uso di metodologie attive che stimolano la partecipazione ed il lavoro in gruppo, oltre ad accompagnare nella riflessione sulle conseguenze delle disuguaglianze di genere nella vita delle persone partecipanti. Le modalità della formazione a distanza sono approfondite nel paragrafo successivo.

Dal punto di vista dei contenuti, il *Plan* si sviluppa attorno a un nucleo teorico comune, costituito da sei aree tematiche presentate in altrettanti moduli. L'approfondimento maggiore di tutte le tematiche si realizza nel *Programa para especialistas*, mentre nel caso degli altri programmi formativi, i contenuti sono stati selezionati ed adattati in funzione delle specificità del gruppo target e del tempo disponibile per la formazione. Nel primo modulo, si riflette sul processo di costruzione dell'identità a partire da stereotipi di genere trasmessi socialmente e si introducono concetti chiave come quelli di disuguaglianza, discriminazione, sessismo, equità, uguaglianza di genere etc. Si affronta, inoltre, il tema di genere nell'ambito dei diritti, facendo riferimento ai principali accordi internazionali e alle leggi nazionali in materia. Nel secondo modulo, si analizza l'impatto degli stereotipi di genere sulla definizione e sulla realizzazione del progetto di vita delle persone; si presentano i concetti di lavoro "produttivo" e "di cura" si analizza l'impatto di una disuguale distribuzione di quest'ultimo nella vita del collettivo femminile. Il terzo modulo affronta il tema della costruzione dell'identità sessuale a partire da stereotipi di genere e si forniscono strumenti per lo sviluppo di una educazione alla sessualità salutare e responsabile, anche in funzione della diminuzione del già citato problema delle gravidanze in età adolescenziale che in El Salvador sono talmente diffuse da costituire un problema di salute pubblica. Nel quarto modulo si forniscono strumenti per identificare, trattare e prevenire la violenza di genere nelle scuole. I primi quattro moduli trattano concetti ed ambiti d'applicazione chiave dell'approccio di genere e sono presenti in tutti i processi formativi che costituiscono il *Plan*. Il quinto ed il sesto modulo invece, sono presenti solamente nei programmi per *especialistas*, docenti e personale direttivo, e personale tecnico del MINED. Nel quinto modulo si presentano i fondamenti teorici e metodologici del *mainstreaming* di genere, includendo competenze specifiche dirette all'elaborazione di un *Plan de Igualdad de Oportunidades y Equidad de Género* (PIEG) nelle scuole. Il lavoro di tirocinio, funzionale all'elaborazione del PIEG, consiste nel realizzare processi di ricerca-azione nelle scuole, utilizzando strumenti disegnati dallo stesso gruppo di partecipanti durante la formazione in presenza, per identificare manifestazioni di discriminazione di genere in ambiti quali: l'uso del linguaggio (comunicazioni scritte della scuola, libri di testo e materiali educativi), le relazioni interpersonali (tra colleghi e tra il corpo docente e le studentesse e gli studenti etc.), l'uso degli spazi ricreativi e la identificazione nelle scuole di aree e situazioni a rischio di violenza di genere. I risultati della ricerca, analizzati in aula, rappresentano poi la base per l'elaborazione del *Plan de Equidad e Igualdad*, che identifica provvedimenti concreti per mettere fine alle criticità identificate nella fase di analisi. Nel sesto ed ultimo modulo si forniscono strumenti per il *mainstreaming* di genere nella didattica delle

materie, nelle attività extra-scolastiche e nella pratica del corpo docente in aula.

3. Una proposta di percorso di formazione a distanza in modalità “mista”

In questo paragrafo si illustrano le ragioni pedagogiche e le modalità progettuali che hanno guidato l'ideazione della parte “online” del percorso formativo sopra descritto. La formazione *online*, in particolare quella che viene identificata come di “terza generazione” (Eletti, 2002; Guerra, 2002; Ardizzone, Rivoltella, 2013; Trentin, 2005; Maragliano, 2005), è una modalità di insegnamento che utilizza il “web” (in termini di ambienti e applicazioni) per sostenere l'erogazione di percorsi di apprendimento a distanza. La formazione *online* è un metodo ampiamente utilizzato nel campo professionale per promuovere la realizzazione di percorsi di formazione continua e permanente che si rivolgono a diverse tipologie di target: professionisti di vari settori, insegnanti, alunni, cittadini ecc. Alcuni corsi sono finalizzati a rispondere a specifici bisogni formativi, come nel caso del progetto descritto in questo articolo; in altri casi, invece, possono essere corsi generici e prendono solitamente la forma dei cosiddetti *Massive Open Online Courses* (Guerra, 2015). Entrambe le tipologie di corsi sono implementate attraverso piattaforme di “apprendimento elettronico” nominate *Content Management System* (CMS) o *Learning Content Management System* (LCMS). Un esempio di piattaforma che integra questi sistemi è Moodle (<https://moodle.org/>). Tale piattaforma, una delle più utilizzate al mondo¹², è stata ritenuta la più idonea per realizzare – secondo un modello di “apprendimento misto”, detto anche *blended* (Ligorio *et alii*, 2006) – un prototipo di ambiente virtuale¹³ in grado di ospitare una parte del *Programa de formación*.

Potenzialmente, sul versante dalla progettazione pedagogica-didattica, una piattaforma *open source* come Moodle può consentire la valorizzazione di almeno tre formati di *online learning*: l'apprendimento remoto *full online*; l'apprendimento misto; la classe capovolta.

Il formato didattico *full online* è una delle forme più diffuse di corso in rete. Questa tipologia di corso è (solitamente) progettata secondo una logica di trasmissione di contenuti “uno-molti”. I contenuti sono i medesimi per tutti gli studenti e non sono previsti spazi di personalizzazione e/o di differenziazione delle risorse e delle strategie didattiche. Sebbene questo modello possa rispondere molto bene alle esigenze di auto-apprendimento individuale di un ipotetico utente (scelta dei tempi e dei luoghi di apprendimento), uno dei maggiori rischi connessi all'adozione “esclusiva” di questo format è (il potenziale) elevato tasso di abbandono dei corsisti. Questo fenomeno, chia-

12 <http://amslaurea.unibo.it/10498/1/Analisi_e_comparazione_de.pdf>.

13 <<https://producto7.moodlecloud.com/login/index.php>>.

mato *drop-out*, è spesso correlato alla mancata presenza di tutor didattici, figure educative che hanno il compito di sostenere la motivazione e l'interazione degli utenti durante l'intero ciclo di vita del percorso che viene erogato in rete.

L'apprendimento "misto" è una delle forme ritenute più efficaci di apprendimento online (Corazza, 2006). Il valore aggiunto di questo format sta nella combinazione/calibrazione di momenti di formazione in presenza - all'interno di uno spazio fisico, come l'aula, il laboratorio ecc. - e momenti di formazione a distanza condotti all'interno dell'ambiente *online* nel quale i corsisti sono coinvolti in attività di studio individuali, attività di riflessione, soluzioni di casi, esercizi di gruppo o discussioni tra pari moderate da un *tutor*. Un elemento centrale di questo modello è la possibilità di attivare diverse modalità di insegnamento-apprendimento centrate sull'effettiva partecipazione dell'utente all'interno di uno scenario di formazione in presenza e a distanza.

L'ultimo format che si presenta è quello della "classe capovolta" (Cecchinato, 2014; Maglioni, Biscaro, 2014), ovvero, una variante dell'"apprendimento misto" nel quale, a differenza del modello precedente, la prima parte del processo di insegnamento-apprendimento è relegata allo studio individuale del singolo partecipante; mentre la seconda parte si svolge all'interno di un contesto fisico, in presenza, dove il tempo della formazione è utilizzato per realizzare attività di discussione e/o lavoro di gruppo basate sullo specifico contenuto studiato - al di fuori della struttura formativa - dai singoli partecipanti. È importante sottolineare che i formati appena menzionati possono essere combinati tra loro. Dal punto di vista del *design* pedagogico questa combinazione è auspicabile al fine di favorire, nella stessa esperienza d'insegnamento-apprendimento (e nello stesso ambiente virtuale), esperienze didattiche plurali e multidimensionali in grado di integrare/valorizzare diversi obiettivi cognitivi, risorse didattiche e attività di lavoro (individuale/di gruppo). Una variabile che gioca un ruolo fondamentale in questo processo è la scelta della piattaforma *online* e, successivamente, la possibilità di progettare/implementare, all'interno della stessa, sceneggiature didattiche (Dillemburg, 2002; King, 2007) attraverso cui stimolare il partecipante a raggiungere obiettivi cognitivi non solo di natura "riproduttiva", ma anche di tipo superiore "convergente" e "divergente". Per sottolineare quanto sia stretto e reciproco il legame tra la componente "tecnica" e la "progettazione pedagogica", alcuni studiosi sostengono che le piattaforme online sono una variabile in grado di condizionare, in termini positivi o negativi, le esperienze di apprendimento dei partecipanti (Chiappe-Laverde *et alii*, 2015). Tale condizionamento viene messo in luce quando l'impiego degli stessi ambienti conduce alla riproduzione, da parte degli utenti, di comportamenti e risultati di apprendimento simili. A scopo esemplificativo si presenta un estratto di percorso formativo proposto nel Modulo 1 del *Programa de formación per especialistas* strutturato in modalità di apprendimento misto. Ad ogni Unità Didattica (d'ora in poi UD) corrisponde un monte ore dedicato alle attività di formazione in presenza, alla realizzazione di esercitazioni pratiche e a momenti di formazione a distanza.

A partire da queste indicazioni le sceneggiature didattiche proposte all'interno della piattaforma online del *Programa de formación* sono state ideate allo scopo di promuovere processi di riflessione e di partecipazione attiva dei partecipanti in un'ottica individuale e collettiva. Ogni Unità di apprendimento è stata impostata secondo una sequenza didattica (*script*) comune a tutti i moduli. All'interno di ogni Unità i partecipanti visualizzeranno i seguenti "oggetti didattici":

- la presentazione del Programma Formativo;
- l'esplicitazione degli obiettivi generali e specifici della UD;
- la presentazione del Modulo e della UD;
- un forum di discussione generale e/o tematico moderato da un tutor didattico;
- la sezione "Le mie idee preliminari sul tema" finalizzata, attraverso un sondaggio, a rilevare le conoscenze pregresse e/o le opinioni del partecipante rispetto al tema affrontato nella UD;
- la presentazione del quadro teorico dell'attività all'interno del quale sono presentati materiali di studio individuale integrati da esercitazioni interattive che stimolano la riflessione del partecipante sul tema introdotto nella UD;
- la presentazione di alcune risorse di studio e di approfondimento accompagnate da attività di riflessione (con domande a risposta aperta, a risposta multipla, vero o falso);
- la presentazione di alcune attività chiamate "compito" che devono essere completate dal partecipante (o da un gruppo di partecipanti) per completare la UD (ad esempio: realizzare una intervista seguendo alcune domande guida, registrare un contenuto audio, costruire una griglia di analisi ecc);
- la sezione "Le mie idee attuali sul tema" dove è proposto un sondaggio conclusivo finalizzato alla rilevazione delle conoscenze attuali del partecipante al termine della UD.

Dopo aver presentato la struttura organizzativa, i principi che hanno accompagnato la progettazione pedagogica del percorso e un esempio di sceneggiatura didattica, nel prossimo paragrafo si riassumono alcune raccomandazioni, di natura strategica, attraverso le quali rendere effettiva l'ideazione tecnica e pedagogica della piattaforma online.

3.1 Elementi strategici connessi all'implementazione della piattaforma online

Un primo assunto che dovrebbe essere considerato in fase di progettazione di una piattaforma virtuale è che la qualità della formazione online dipende, in gran parte, dalla qualità dell'insegnamento-apprendimento che si rende possibile (Lichtner, 1999). Ciò significa che la piattaforma virtuale può certamente influenzare la qualità dell'esperienza di apprendimento (perché, ap-

punto, il *design* tecnico influisce sull'esperienza di apprendimento), ma che la progettazione didattica del percorso e dei contenuti, rappresenta il fattore cruciale da considerare quando si intende investire sulla formazione a distanza. I criteri di progettazione della piattaforma, definiti in relazione al *Programa de formación*, mirano a soddisfare i seguenti requisiti: accessibilità; usabilità; sostenibilità; connettività; riuso.

Accessibilità. Le risorse di apprendimento dovrebbero essere progettate facendo riferimento a specifici standard internazionali (W3C) e/o normative nazionali in materia di accessibilità web. La fruizione delle risorse, inoltre, deve essere resa possibile da qualsiasi *browser* (*Mozilla Firefox, Explorer, Microsoft Edge, Google Chrome, Safari* ecc.). In termini di *design* universale (UDL) l'utente dovrebbe disporre di molteplici mezzi di rappresentazione delle risorse didattiche disponibili nel corso.

Usabilità. L'usabilità è il grado in cui un prodotto può essere utilizzato dagli utenti per raggiungere determinati obiettivi con efficacia, efficienza e soddisfazione in uno specifico contesto di utilizzo. Chiarezza e immediatezza nella navigazione dovrebbero essere le due caratteristiche da perseguire per facilitare l'esperienza di fruizione e di partecipazione dell'utente.

Sostenibilità. Per garantire la sostenibilità del percorso, mantenendo un'ottica di garanzia di qualità di processo/prodotto, è necessario definire un piano di monitoraggio attraverso il quale verificare periodicamente se i bisogni formativi dei partecipanti sono stati soddisfatti o meno durante e/o al termine del percorso formativo. La piattaforma, inoltre, dovrebbe essere facilmente accessibile e utilizzabile anche da persone che non hanno un profilo tecnico elevato, soprattutto tenendo conto della presenza di tutor tecnici e didattici.

Connettività. Un'analisi preliminare delle aree del paese non coperte dalla connessione potrebbe facilitare l'individuazione di soluzioni attraverso le quali garantire il processo di apprendimento e di partecipazione di tutti gli utenti. Dal punto di vista delle prestazioni del computer, più la piattaforma è complessa da un punto di vista tecnico e grafico, maggiori saranno i problemi di stabilità e di performance legati alla connessione e alla fruizione del percorso formativo. Una eccessiva complessità dell'architettura grafica potrebbe, evidentemente, causare ritardi e/o influire negativamente sul processo di insegnamento-apprendimento e sull'abbandono del corso.

Riuso. Le risorse educative prodotte dovranno essere allo stesso tempo autonome e interdipendenti. L'autonomia può consentire il riuso delle risorse anche in ulteriori contesti formativi. L'interdipendenza può favorire la costruzione di percorsi di apprendimento modulari. Un aspetto fortemente correlato al riutilizzo delle risorse didattiche è legato alla tipologia di licenze con cui si decide di pubblicare i materiali. È chiaro che l'adozione di licenze aperte (come le *Creative Commons*) può consentire l'effettivo uso, riadattamento e riuso dei materiali di apprendimento. Il riutilizzo è un aspetto fortemente legato alla sostenibilità della piattaforma e del percorso formativo.

Conclusioni

Il *Plan de formación en educación incluyente no sexista* rappresenta una proposta innovativa dal punto di vista sia della trasversalità dell'intervento, diretto a tutti gli attori della comunità educativa, sia dell'approccio metodologico. In particolare, l'integrazione di processi di sensibilizzazione e di acquisizione di competenze teorico-pratiche, l'uso di metodologie di ricerca-azione e lo sforzo per promuovere processi di integrazione reale della prospettiva di genere nelle dinamiche scolastiche (organizzative e didattiche) sono fattori che garantiscono che questo processo possa arrivare a produrre, se realizzato in modo sistematico e continuativo, un cambiamento culturale importante nel sistema educativo salvadoregno.

Non è però possibile prescindere da alcune criticità attribuibili, in generale, al tipo di cambiamento che si pretende promuovere, ed in particolare alle specificità del contesto salvadoregno. Trattare il tema del sessismo e delle disuguaglianze di genere provoca spesso delle resistenze (Bonal, 1997), prima tra tutte la tentazione di minimizzare o negare il problema. Per questa ragione si è costruito il *Plan* a partire dalla convinzione della necessità di sviluppare consapevolezza e di sensibilizzare sul tema, anche sulla base della revisione del proprio vissuto, sia dal punto di vista delle vittime sia dei responsabili delle azioni di discriminazione e/o violenza di genere.

Per ciò che riguarda il contesto salvadoregno, nonostante negli ultimi anni siano state messe in atto iniziative importanti (tanto a livello di politiche pubbliche, come da parte della società civile), per promuovere l'uguaglianza di genere e per cercare di ridurre il tasso di violenza contro le donne, non va dimenticato che si tratta di una società con una forte inclinazione culturale e politica conservatrice, che potrebbe degenerare in azioni di forte resistenza verso processi di questo tipo. Tale dicotomia si riproduce all'interno del MINED, nel quale convivono varie anime, con interessi diversi e diversi livelli di apertura verso questi temi, il che può implicare difficoltà nella realizzazione effettiva del *Plan de formación*. Allo stesso tempo, il fatto che la formazione rimanga slegata dal *Plan Nacional* di formazione diretto al personale docente in servizio implica il rischio che venga percepita come un'azione temporanea e non strutturale. Sempre su questa linea, esiste il rischio che questo processo venga associato all'attuale amministrazione e venga considerato una iniziativa di natura politica. In tal caso, essa verrebbe probabilmente interrotta nel caso in cui nelle prossime elezioni (febbraio 2019) si verificasse un cambiamento ai vertici del Paese.

Riferimenti Bibliografici

- Bateson G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (Edizione originale pubblicata 1972).
- Biemmi I. (2009). *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*. Pisa: ETS.
- Bonal X. (1997). *Las actitudes del profesorado antes la coeducación. Propuestas de intervención*. España: GRAÓ.

- Cecchinato G. (2014). Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali. *TD Tecnologie Didattiche*, 22, pp. 11-20.
- Chiappe-Laverde A., Hine N., Martínez-Silva J. (2015). Literature and Practice: A Critical Review of MOOCs. *Comunicar*, 44, pp. 9-17.
- Corazza L. (2006). Le interviste a quattro esperti italiani di e-learning: Antonio Calvani, Luigi Guerra, Roberto Maragliano, Pier Cesare Rivoltella. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1. <<https://rpd.unibo.it/article/viewFile/1483/859>> (ultima consultazione: 11/05/2018).
- Delors J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación". In Al Mufti I., Delors J., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, 91-103. Madrid, España: Santillana/UNESCO. In <http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf> (ultima consultazione: 11/05/2018).
- Dewey J. (2004). *Democrazia ed educazione*. Firenze: Sansoni (Edizione originale pubblicata 1916).
- Díaz Barriga Arcego F., Hernández Rojas G. (1999). *Docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill. In <www.scribd.com/document/21367612/-Aprendizaje-Constructivo-y-Significativo-Diaz-Barriga> (ultima consultazione: 11/05/2018).
- DIGESTYC (2016). *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2015*. El Salvador. In <www.digestyc.gob.sv/index.php/temas/des/ehpm/publicaciones-ehpm.html> (ultima consultazione: 11/05/2018).
- DIGESTYC (2017). *Encuesta Nacional de Violencia Contra la Mujer*. El Salvador.
- Dillenbourg P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. In P.A. Kirschner (Ed.), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Eletti V. (Ed.) (2002). *Che cos'è l'e-learning*. Roma: Carocci.
- Gamberi C., Maio M.A. & Selmi G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Guerra L. (2015). Didattiche digitali: tra mitologie e nuove sfide educative. In Ferrari L. *Costruire esperienze didattiche di online collaborative learning*. Parma: Junior.
- Huber G. (2008). Aprendizaje Activo y Metodologías Educativas. *Revista de Educación* (número extraordinario), pp. 59-84. In <www.revistaeducacion.mec.es/re200-8_04.htm> (ultima consultazione: 11/05/2018).
- Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer-ISDEMU (2017). *Informe sobre el estado y situación de la violencia contra las mujeres en El Salvador*. San Salvador, El Salvador. In: <www.isdemu.gob.sv/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=137%3Ainformes-nacionales-de-violencia-contra-las-mujeres&Itemid=234&lang=es> (ultima consultazione: 11/05/2018)
- King A. (2007). *Scripting collaborative learning processes: a cognitive perspective*. US: Springer.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, España: Ed. Horas y Horas.
- Lambertini L. (2010). *Corpi sessuati e corpi sessuali. Prove erotiche di comunicazione*. In *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Lichtner M. (1999). *La qualità delle azioni formative*. Milano: Franco Angeli.
- Ligorio M.B., Cacciamani S., Cesareni D. (2006). *Blended learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom* Trento: Erickson.

- Mapelli B., Bozzi Tarizzo G., De Marchi D. (2001). *Orientamento e identità di genere. Crescere uomini e donne*. Firenze: La Nuova Italia.
- Maragliano R. (2005). *Pedagogie dell'e-learning*. Roma-Bari: Laterza.
- MINED (2009). *Plan Social Educativo "Vamos a la Escuela"*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.
- MINED (2010). *Política de Educación Inclusiva*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.
- MINED (2016a). *Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en El Salvador. Documento de sistematización*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación. In <www.mined.gob.sv/index.php/noticias/avisos/item/8618-documento-de-sistematizacion-del-modelo-de-escuela-inclusiva-de-tiempo-pleno-en-el-salvador> (ultima consultazione: 11/05/2018)
- MINED (2016b). *Política de Equidad e Igualdad de Género*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.
- MINED (2016c). *Plan El Salvador Educado*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación. In: <www.mined.gob.sv/jdownloads/Institucional/Plan_El_Salvador_Educado.compressed.pdf>(ultima consultazione: 11/05/2018)
- MINED (2016d). *Censo escolar 2016*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.
- Moreno M. (1993). *Cómo enseñar a ser niñas: el sexismo en la escuela*. Barcelona, España: Icaria.
- ONU (1995). Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer: Acción para la Igualdad, el Desarrollo y la Paz. Beijing (plataforma de Acción Mundial). Naciones Unidas.
- ONU (1999). *Informe del Consejo Económico y Social correspondiente al 1997. Asamblea General. Documentos Oficiales. Quincuagésimo segundo periodo de sesiones. Suplemento No. 3 (A/52/3/Rev. 1)*. Nueva York: Naciones Unidas.
- ONU (2015). *Transforming our world: Agenda 2030 for Sustainable Development*, New York.
- Pironi T. (2007). *La coeducazione dei sessi. Un emergente problema educativo e scolastico nell'età giolittiana*. In Ulivieri S. (a cura di). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rodríguez J. (2009). *Reproducción adolescente y desigualdades en América Latina y El Caribe: un llamado a la reflexión y a la acción*. Madrid: OIJ, CEPAL.
- STP, FOMILENIO y Red 2Red (2013). *Estudio para la transversalización de Género en el Sistema Educativo*, San Salvador, El Salvador.
- Subirats M., Tomé A. (2010) *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Taddei A. (2016). *Educazione inclusiva e cooperazione internazionale. Un intervento in El Salvador*. Milano: Franco Angeli.
- Taddei A. (2017). *Contro la violenza di genere: tra formazione ed intervento. Riflessioni da una ricerca nella Repubblica di San Marino*. Milano: Franco Angeli.
- Trentin G. (2002). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris.
- UNESCO Chile (1999). *Cultura de Paz en la escuela. Mejores Prácticas en la Prevención y Tratamiento de la Violencia Escolar*. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. In <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123154s.pdf>>(ultima consultazione: 11/05/2018)
- Vygotskij L. S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 1932).

L'ICF-CY per la promozione dei processi inclusivi nei contesti educativi nella Repubblica del Kosovo*

ICF-CY and the promotion of inclusive processes in educational contexts in the Republic of Kosovo

di Roberto Dainese e Elisabetta Ghedin

The article describes the process of constructing a portfolio of documents starting from the bio-psycho-social model of functioning in order to promote inclusive education in Kosovo. The research questions that guided the path were: a) which documents, in line with the ICF framework, could promote the path towards inclusion at school? b) How can these documents be introduced in the Municipalities of Kosovo? c) How to disseminate inclusion cultures, policies and practices?

Community Based Participatory Research is the methodology identified to favor collaborations among community members, and which has allowed the creation of: a) the School Reporting Form and the Monitoring Report; b) the Functioning Profile of the child; c) the "Educational Recommendation for Schools".

Key words:

inclusive education, functioning, community based participatory research, collaboration

L'articolo descrive il processo di costruzione di un portfolio di documenti a partire dal modello di funzionamento bio-psico-sociale al fine di favorire l'educazione inclusiva in Kosovo. Le domande che hanno guidato il percorso sono state: a) quali documenti, in linea con il framework ICF, potrebbero promuovere il percorso verso l'inclusione a scuola? b) In che modo tali documenti possono essere introdotti nelle Municipalità del Kosovo? c) Come diffondere culture, politiche e pratiche di inclusione?

La Community Based Participatory Research è la metodologia individuata per favorire le collaborazioni tra membri della comunità, e che ha permesso di creare: a) il Modulo di segnalazione scolastica e il Rapporto di monitoraggio; b) il Profilo di funzionamento del bambino elaborato dai team di valutazione; c) la Raccomandazione educativa per le scuole.

Parole chiave:

educazione inclusiva, funzionamento, community based participatory research, collaborazione

* Gli autori hanno condiviso il tema trattato; si specifica che Dainese Roberto ha stilato i §§ 1 e 3 e Ghedin Elisabetta i §§ 2 e 4.

L'ICF-CY per la promozione dei processi inclusivi nei contesti educativi nella Repubblica del Kosovo

Il percorso di ricerca-formazione qui presentato riguarda la costruzione di un portfolio di documenti basati sul modello di funzionamento bio-psico-sociale dell'ICF (OMS, 2007) e destinato sia alle commissioni che si occupano di redigere profili di crescita e sviluppo di bambini e bambine che incontrano difficoltà di vario genere a scuola, che alle scuole del Kosovo. Le azioni fino ad oggi avviate – il percorso di ricerca-formazione è, infatti, ancora in corso – hanno permesso di andare ben oltre la costruzione del portfolio sviluppando riflessioni e pratiche idonee a sostenere la promozione di una formazione partecipata rivolta ad intrecciare culture, pratiche e politiche inclusive, in sintonia con le sollecitazioni che ci giungono dall'*Index for Inclusion*, sviluppato nel Regno Unito da Booth e Ainscow (2008, 2014).

Per meglio comprendere i presupposti che hanno sostenuto il percorso di ricerca-formazione, appare indispensabile proporre di seguito una sintetica riflessione sull'educazione inclusiva in Kosovo, per poi sintonizzarla con le opportunità che il modello ICF-CY è in grado di offrire per una sua promozione.

112

1. L'educazione inclusiva in Kosovo

La ricostruzione della recente storia del Kosovo, contraddistinta da eventi tragici e devastanti, ci permette di comprendere adeguatamente lo sforzo fatto e non ancora concluso, per giungere ad una stabilità interna ancor oggi soggetta a contrapposte spinte politiche che, da una parte, indirizzano verso un riconoscimento effettivo dell'indipendenza del Kosovo e, dall'altra, sembrano invece preferire una sua non totale autonomia.

Nonostante questa situazione di evidente incertezza e per contrastare soluzioni divisive, sembra essersi alimentato il desiderio di favorire quelle spinte innovative che sono in grado di progettare un Stato decisamente intenzionato a tutelare i diritti delle persone che lo abitano, coinvolgendo necessariamente la scuola che, non solo dovrebbe saper formare cittadini portatori di ideali inclusivi, ma che dovrebbe garantire, ad ogni alunno ed alunna, compresi quelli più vulnerabili, il diritto ad imparare nella scuola di tutti.

In Kosovo si contano circa 346.000 studenti, poco più di 1000 dei quali sono stati identificati ufficialmente con bisogni educativi speciali. Questi ultimi studiano in classi speciali nelle scuole regolari, chiamate "attached classes" o in scuole speciali. Si stima che 10.000 bambini non frequentino la scuola e la grande maggioranza di questi (7000) sono individuati come bambini con bisogni educativi speciali (essi rappresentano il 13% dell'intera popolazione reale). Oltre 40.000 bambini con difficoltà di apprendimento significative

studiano in classi regolari, ma i loro bisogni non sono stati identificati e, di norma, non sono stati rispettati (Landsman, Maloku-Berdyna, 2009).

Da alcuni anni il Kosovo, cosciente delle urgenze evidenziate dai dati sopra riportati, ha fatto propria la necessità di avviare azioni formative e di studio rivolte a promuovere l'inclusione, in primo luogo, degli alunni con disabilità. È una richiesta che è partita dall'Università, dalla scuola e che ha investito anche i vari governi facendo emergere un reale interesse da parte del ministero dell'educazione a partecipare attivamente a questa fase di cambiamento.

L'istruzione, infatti, è stata posta tra le priorità dell'attività di rinascita del Paese; lo afferma Tim Goddard, Professore alla University of Prince Edward Island e studioso della ricostruzione postbellica del Kosovo:

Educational interventions in post-conflict Kosovo took place at the macro (policy), meso (institutional) and micro (individual) levels. The activities of KEDP impacted all three levels. A Teacher Training Review Board (TTRB) was established to review and create policy related to the training, credentialing, and professional accountability of educators. A Faculty of Education, was established at the University of Prishtina and senior administrator development Programmes were initiated at the Ministry of Education, Science and Technology. Finally, a learner-centred instruction programme for teachers and a leadership development programme for school administrators were conceived, designed and implemented¹.

Gli obiettivi dei due programmi, il KEDP (Kosovo Education Development Project) e il TTRB (Teacher Training Review Board) miravano, da una parte, allo sviluppo di nuove competenze ed abilità e, dall'altra, a fare in modo che queste ultime potessero influenzare un cambiamento nel contesto politico (macro) e legislativo (meso).

Oggi il Kosovo ha rinforzato i suoi impegni verso l'inclusione scolastica, sviluppando norme a misura di bambino, rafforzando la legislazione sul sostegno dei bambini e delle bambine con bisogni educativi speciali, in particolare di quelli con disabilità.

Inevitabilmente, gli eventi storici hanno lasciato il Kosovo alla base di tutti gli indici di sviluppo economico ed educativo in Europa, ma le risorse

1 Traduzione: "Gli interventi educativi nel periodo post-conflitto in Kosovo hanno avuto luogo nei livelli macro (politica), meso (istituzionale) e micro (individuale). Le attività del KEDP hanno impattato tutti e tre i livelli. Il Teacher Training Review Board (TTRB) è stato istituito per esaminare e creare politiche relative alla formazione, alla certificazione e alla responsabilizzazione professionale degli educatori. Una Facoltà di Scienze dell'Educazione è stata istituita presso l'Università di Prishtina e sono stati avviati programmi di sviluppo per amministratori di alto livello presso il Ministero dell'Istruzione, della Scienza e della Tecnologia. Infine, sono stati concepiti, progettati e realizzati programmi per gli insegnanti sull'istruzione centrata sul discente e un programma per gli amministratori scolastici di sviluppo sulla leadership" (Goddard, 2008, p. 76).

per la ricostruzione e la rigenerazione del sistema scolastico continuano ancor oggi ad arrivare da molte agenzie internazionali di donatori che hanno permesso di raggiungere significativi obiettivi: la ricostruzione delle scuole, lo sviluppo delle politiche educative e di nuovi programmi di studio. Inoltre, è stata avviata anche una fondamentale azione di decentralizzazione delle responsabilità in riferimento alle politiche educative, dando spazio alle autorità educative locali/comunali e non solo ai servizi centrali del Ministero.

Il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna da molti anni condivide con Save the Children Italia un'azione di cooperazione in Kosovo che ha condotto, in una prima fase, alla realizzazione di una bozza di programma di un Master in "Educazione inclusiva". Negli anni successivi, è proseguito il lavoro sulla bozza di programma di Master con il supporto di un Progetto TEMPUS finanziato dall'Unione Europea² e si è giunti alla costruzione definitiva del nuovo percorso di studi che è stato, successivamente, sottoposto alla valutazione del Ministero. Il programma di Master è stato approvato e lo scorso anno accademico i primi studenti e le prime studentesse hanno concluso il primo percorso di studi nella Facoltà di Educazione di Prishtina.

Probabilmente, per poter determinare un cambiamento ulteriormente significativo per la condizione educativa e formativa dei bambini e delle bambine con disabilità, è necessario ipotizzare uno sforzo costante, pronto ad assicurare rapidi e massicci cambiamenti che in ambito educativo, ad esempio, sappiano rispettare i principi contenuti nei documenti internazionali ritenuti oggi riferimenti irrinunciabili da molti stati.

Il rimando è, in particolare, alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CDPD, 2006) e alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CDI); con questi documenti infatti, i governi di tutto il mondo si sono assunti la responsabilità di garantire a tutti i bambini e a tutte le bambine, indipendentemente dal loro grado di abilità o disabilità, uguali diritti, senza discriminazioni di alcun genere (UNICEF, 2013, p. 3).

Ne deriva che una delle sfide più significative, per gli insegnanti e i diversi professionisti impegnati in ambito educativo, è quella di definire i principi fondativi e conformativi dell'educazione inclusiva. E, per questo, è indispensabile considerare dominanti le seguenti indicazioni pedagogiche ritenute portanti e di riferimento costante:

- comprendere ogni condizione umana, anche la più compromessa sul piano delle sue funzionalità, per intravedere sempre e comunque un progetto di crescita della persona;
- ipotizzare interventi non solo su aspetti assistenziali, ma esistenziali dando

2 Progetto Tempus in Kosovo Med@up "Modernizing Teacher Education at University of Prishtina" (Project number 544023) coordinato da Roberta Caldin a cui partecipano i seguenti docenti e ricercatori: Andrea Ciani, Elena Pacetti, Federica Zanetti, Roberto Dainese, Valeria Friso - Università di Bologna.

- uno slancio agli interventi stessi sul percorso di vita della persona con disabilità;
- comprendere la disabilità su traiettorie ampie e multidimensionali (quelle dell’etica, della morale, della legalità, dei diritti);
 - agire prioritariamente sui contesti di vita e di apprendimento, per favorire la partecipazione di tutti;
 - promuovere un rapporto di collaborazione e condivisione costruttiva con le famiglie e gli altri professionisti;
 - agire tessendo reti di relazioni significative sul territorio (Dainese, 2017).

La questione dell’educazione dei bambini e delle bambine con disabilità rimane una delle maggiori sfide intraprese dal Kosovo e necessita della mobilitazione di tutte le componenti istituzionali coinvolte nel garantire che i bambini godano dei loro diritti e che vengano offerte pari opportunità per sviluppare il loro pieno potenziale. In questa direzione, il framework concettuale ICF-CY (OMS, 2007) come paradigma e tassonomia del funzionamento umano, può essere utilizzato per guidare approcci educativi olistici e interdisciplinari.

2. Promuovere l’accesso all’educazione attraverso l’ICF-CY

Lo sviluppo di ogni Stato è parallelo alla propria responsabilità di promuovere la crescita di bambini e giovani come cittadini sani ed istruiti. Queste responsabilità sono generalmente assunte dalle Agenzie nazionali di sanità e di istruzione pubblica con mandati condivisi, per promuovere la salute e una cittadinanza informata, e per prevenire, rispettivamente, la malattia e l’analfabetismo. Sebbene la natura e il livello di attuazione di queste responsabilità varino in virtù delle priorità individuate dai Paesi di tutto il mondo, la premessa alla base della promozione della salute e dell’educazione dei cittadini si basa sull’assolvimento dei diritti umani universali.

Questi diritti corrispondono ai diritti universali rappresentativi di tutti i bambini al più alto livello di salute raggiungibile (articolo 24) e all’educazione (articolo 28), come definito dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del bambino (UNICEF, 1989). Il rispetto dei diritti universali dei bambini si basa su un quadro e un linguaggio comuni per definire e attuare politiche e programmi. Sebbene l’International Standard Classification of Education (ISCED) fornisca un sistema formale per descrivere la struttura dell’educazione pubblica, tuttavia esso non è in grado di offrire un sistema completo per la documentazione delle pratiche educative e didattiche e delle caratteristiche ambientali in ambito educativo, in un modo parallelo alle informazioni eziologiche e demografiche disponibili nell’International Classification of Diseases (ICD-10) per quanto riguarda la salute pubblica. A parte l’ISCED, non esiste una classificazione unica nel campo dell’educazione per descrivere sistematicamente l’ambiente fisico e didattico, le dimensioni dell’insegnamento e dell’apprendimento, le caratteristiche degli

insegnanti, degli studenti, il valore delle loro relazioni, o gli obiettivi educativi e il loro conseguimento.

In breve, fino ad oggi, l'educazione non ha sviluppato un linguaggio comune per descrivere le caratteristiche della popolazione e dell'ambiente, nonché per valutare in che misura le scuole si stiano assumendo le proprie responsabilità nell'affrontare i diritti universali dei bambini. La mancanza storica di una classificazione in ambito educativo, tuttavia, può essere considerata, almeno in parte, con l'introduzione dell'ICF, pubblicata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2002).

L'ICF è una tassonomia universale del funzionamento umano in relazione con i fattori contestuali che vengono classificati

in termini di domini di salute e di domini relativi alla salute. Esempi di domini di salute includono guardare, ascoltare, camminare, apprendere e ricordare, mentre esempi di domini connessi con la salute includono i trasporti, l'educazione e le interazioni sociali (OMS, 2002, p. 7).

Come classificazione interdisciplinare, l'ICF viene sempre più adottata da servizi e discipline per lo sviluppo di una serie di misure per valutare il funzionamento, la disabilità, gli ambienti e i risultati dell'intervento (Mpofu, Oakland, 2010). L'ICF ha il potenziale di collegare tra di loro diverse agenzie, gruppi professionali e responsabili politici, professionisti, genitori, bambini e giovani e questo valore è centrale per il suo uso continuo. In quanto tale, l'ICF affronta i domini rilevanti per l'educazione e offre una risorsa tempestiva per la documentazione sistematica delle popolazioni nei contesti educativi. L'ICF-CY offre un linguaggio comune che può servire a descrivere le caratteristiche delle scuole e le loro pratiche e il funzionamento degli studenti nell'ambiente educativo.

La struttura multifunzionale e la tassonomia dell'ICF-CY sono applicabili a una serie di attività che supportano l'educazione e la cura dei bambini. In ambito scientifico sono state sviluppate una serie di applicazioni dell'ICF-CY che riguardano le politiche, le pratiche e la ricerca nell'educazione e nella cura dei bambini (Moretti, Alves, Maxwell, 2012; Bjorck-Akesson *et alii*, 2010). Nello specifico, l'ICF-CY può informare la politica in materia di educazione offrendo: (a) un quadro olistico, (b) un linguaggio comune e (c) un riferimento standard per i diritti degli studenti. Con riferimento alla pratica educativa, il linguaggio comune dell'ICF-CY può servire a documentare (d) il funzionamento e l'impegno degli studenti, (e) la natura del loro ambiente scolastico e (f) i risultati della loro educazione.

Il suo scopo principale è quello di fornire una classificazione del funzionamento, considerando la vita quotidiana, tutte le attività che si svolgono e gli ambienti in cui le persone vivono, andando oltre alle condizioni di salute e ampliando la visione dell'approccio tradizionale alla disabilità, presente in molti Paesi, che la vede come un problema che risiede nell'individuo, direttamente causato dalla malattia, da una lesione, da qualche altra condizione di

salute e richiede cure mediche in forma di terapia, trattamento o riabilitazione (Ghedin, 2009).

L'ICF suggerisce che queste difficoltà non possono essere spiegate semplicemente nei termini delle menomazioni dei bambini. Sono le caratteristiche del sistema educativo in sé stesso – curricoli mal progettati, insegnanti poco formati, pratiche didattiche inappropriate, edifici inaccessibili – che possono creare barriere all'apprendimento. Un'azione che si connota come appropriata è comprendere quali siano le barriere all'apprendimento in modo da poterle ridurre o eliminare e quali risorse siano da sviluppare per rispondere ai bisogni/alle aspirazioni di apprendimento di questi bambini (UNESCO, 2005).

Guardare alla promozione dell'inclusione attraverso la lente dell'ICF, infatti, implica un cambiamento dalla focalizzazione sul bambino con un problema alla considerazione del sistema educativo come un problema. Gli approcci precedenti (come, ad esempio, il modello bio-medico della disabilità) enfatizzavano che la causa delle difficoltà nell'apprendimento veniva dall'interno di colui che apprende (identificandola spesso nella menomazione stessa, nel deficit, nella sindrome) e ignoravano le influenze ambientali sull'apprendimento. La prospettiva dell'ICF, invece, permette un'analisi della situazione dove l'apprendimento non avviene nel modo previsto o desiderato e, quindi, aiuta a identificare e a progettare interventi educativi appropriati con la finalità di offrire opportunità di attività e facilitazioni per la partecipazione in un contesto adeguatamente costruito (Santi, 2004).

L'ICF organizza il funzionamento umano in una classificazione multidimensionale, adottando un approccio situazionale, che risponde alla domanda: qual è l'attuale situazione di vita di un bambino? La struttura e il modello dell'ICF possono essere usati per rendere esplicite le idee implicite di chi è coinvolto nel processo educativo. Le idee implicite degli insegnanti sulla disabilità ad esempio, la loro comprensione delle dinamiche della disabilità e le loro aspettative nei confronti dei bambini con disabilità possono costituire un ostacolo all'inclusione e favorire pratiche in cui si manifesta l'esclusione dagli ambienti educativi. Considerare tutti i domini di vita dell'ICF e anticipare l'impatto complessivo degli interventi pianificati può aiutare a evitare di creare nuove barriere in altre aree della partecipazione. Ciò permetterà anche di coordinare diverse azioni tra le Istituzioni e i professionisti.

Lo scopo specifico di questo studio è quello di favorire il processo di inclusione nelle 7 Municipalità del Kosovo (Prishtina, Peja, Prizren, Gjakova, Gjilan, Ferizaj, Mitrovica) in cui sono istituiti gruppi professionali per il monitoraggio dei miglioramenti educativi nella scuola dell'infanzia e primaria (chiamati team di valutazione), allo scopo di sostenere lo sviluppo delle capacità delle istituzioni in merito all'educazione inclusiva. A partire da queste premesse, le domande di ricerca che rappresentano una guida nello sviluppo del processo si articolano nelle seguenti: a) Come si possono diffondere culture, politiche e pratiche inclusive, adottando il modello bio-psico-sociale del funzionamento? b) Quali documenti, in linea con il modello e il framework ICF, possono promuovere al meglio il percorso verso l'inclusione a

scuola? c) In che modo questi documenti possono essere introdotti nelle Municipalità del Kosovo? Nei paragrafi successivi, per dare testimonianza della complessità dell'intero percorso, ciascuna delle due dimensioni (ricerca e formazione) sarà approfondita illustrando le fasi che l'hanno caratterizzata, pur riconoscendo che entrambe sono vicendevolmente connesse e non distintamente separate.

3. L'azione di formazione

Il progetto è il frutto di un'iniziale collaborazione tra il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e *Save the Children International*, Country Office in Kosovo, nell'ambito del progetto "Promozione dell'educazione e dell'inclusione sociale di bambini con bisogni speciali e vulnerabili in 8 municipalità del Kosovo", rivolto a sostenere attraverso un supporto tecnico/scientifico un gruppo di lavoro interdisciplinare costituito e guidato dal Ministero dell'Istruzione, della Scienza e della Tecnologia (MEST), interessato a definire modalità adeguate di valutazione del percorso di crescita e sviluppo dei bambini con bisogni educativi speciali sulla base delle migliori pratiche internazionali e in linea con il Quadro internazionale di classificazione ICF-CY.

La sessione di formazione/consulenza ha coinvolto 17 partecipanti (almeno un rappresentante delle commissioni di valutazione delle 7 municipalità del Kosovo), il Ministero della Pubblica Istruzione Scienza e Tecnologia (MEST), un rappresentante di *Save the Children* e ha riguardato la conoscenza e l'utilizzo dell'ICF-CY.

I partecipanti, alla fine delle sessioni di formazione, hanno organizzato, a loro volta, sessioni di formazione per tutti i membri dei 7 team di valutazione, assistenti sociali, insegnanti formati per l'azione di sostegno agli alunni con disabilità, clinici e rappresentanti delle direzioni della formazione comunale (MED), per migliorare le competenze sullo strumento ICF-CY.

L'esperienza di formazione ha permesso di definire e di sviluppare, sulla base delle necessità espresse dal gruppo interdisciplinare, uno specifico ulteriore processo di ricerca rivolto a co-costruire un portfolio di documenti in linea con il modello ICF e destinato alla costruzione di un profilo di funzionamento a cura delle commissioni e indirizzato a fornire alle scuole un prospetto di indicazioni utili alla costruzione del Piano educativo Individualizzato.

I documenti sono stati sottoposti ad un primo utilizzo per testarne la funzionalità (maggio-luglio 2018 nella municipalità di Peja), prima di essere sperimentati e monitorati a partire dal prossimo anno scolastico, 2018/2019, nelle 7 municipalità del Kosovo. Questo ha permesso di arrivare alla definizione condivisa di un portfolio di documenti coerente con il contesto in cui verranno diffusi i documenti. La sperimentazione sarà preceduta da un'azione di formazione degli insegnanti e dei componenti dei team di valutazione a partire dal mese di agosto 2018.

Il portfolio definitivo è costituito dai seguenti documenti:

- il *Modulo di segnalazione della scuola* e il *Rapporto di monitoraggio*, entrambi a cura della scuola e da inviare al team di valutazione;
- il *Profilo di funzionamento* del bambino/a elaborato dai team di valutazione. La finalità di questo documento risiede nella valorizzazione del profilo di funzionamento di ciascun bambino, in relazione ad un contesto che riduce gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e promuove la capacità di scelta utile alla costruzione del proprio Progetto di vita;
- le *Indicazioni operative per la scuola* a cura dei team di valutazione che dovrà fornire alla scuola e alla famiglia i suggerimenti utili ad attivare azioni rivolte a promuovere l'integrazione tra il funzionamento effettivo del/della bambino/a e il suo possibile funzionamento nel contesto scolastico e familiare.

4. L'azione di ricerca

Tale azione si concentra sulla Community Based Participatory Research (CBPR), un approccio di ricerca che enfatizza le collaborazioni tra membri della comunità, organizzazioni, professionisti dell'ambito sanitario e ricercatori per generare conoscenza e risolvere problemi locali (Doherty, Mendenhall, 2006; Israel *et alii*, 2005; Minkler, Wallerstein, 2003). Questa metodologia coinvolge intenzionalmente ed equamente ricercatori e membri della comunità in tutti gli aspetti del processo di ricerca, compresi il processo decisionale, il rafforzamento delle capacità, la generazione di conoscenza e la diffusione dei risultati.

I progetti di CBPR iniziano definendo una “community of concern”³. Nel nostro itinerario di ricerca è stato coinvolto un gruppo di lavoro interdisciplinare, come scritto sopra, così costituito: 2 rappresentanti dei team di valutazione per ogni Municipalità del Kosovo, 1 rappresentante del MEST, 1 rappresentante di Save the Children, 2 ricercatori. Inoltre, la CBPR è un processo ciclico e in continua evoluzione con la finalità di promuovere un eguale impegno a lungo termine da parte dei ricercatori e dei membri della

3 Secondo questo principio, qualsiasi componente della comunità, anche il meno esperto, gode di uguali diritti di appartenenza ad essa perché caratteristica fondamentale di questa comunità è la diversità tra i diversi membri del gruppo. Proprio questa eterogeneità di conoscenze realizza e permette lo scambio di esperienze ed expertise. L'apprendistato cognitivo, inteso come procedura cognitiva che si muove dalla pratica concreta all'astrazione di concetti, proprietà, procedure di azione e strategie di autoregolazione che si attestano sul piano cognitivo, permette di riflettere sulle pratiche di cura come qualcosa che si costruisce nel gruppo e che comporta la consapevolezza di un impegno condiviso verso la promozione dell'educazione inclusiva, favorendo la soluzione collaborativa dei problemi, l'imparare a risolverli lavorando in gruppo o con qualcuno di più competente (Santi, 2006).

comunità. Proprio per questo, la “community of concern” sarà attiva durante tutte le fasi di definizione e realizzazione dell’intero percorso di formazione e ricerca.

In definitiva, l’obiettivo di questa metodologia di ricerca è integrare nuove conoscenze con gli sforzi di cambiamento della comunità per il reciproco vantaggio di tutti i partner coinvolti nel processo. In questa direzione, la CBPR offre soluzioni pratiche e sostenibili che hanno come fine ultimo il miglioramento della salute e del ben-essere delle comunità coinvolte (Riffin *et alii*, 2016).

La letteratura ha indicato una serie di vantaggi che possono derivare dall’uso della CBPR. Ciascuno di essi verrà analizzato in riferimento al percorso di ricerca-formazione qui approfondito.

I) *Assicurare che il tema di ricerca rifletta una questione fondamentale identificata dalla comunità.* Questo punto risponde alla domanda come favorire l’educazione inclusiva in Kosovo in linea con le principali Dichiarazioni internazionali? Domanda esplicitata e negoziata durante le fasi iniziali del percorso e che rappresenta un impegno dichiaratamente assunto da tutti i membri del gruppo. Il quadro del funzionamento bio-psico-sociale (ICF) ha rappresentato lo sfondo inclusivo, poiché incontra bene la triplice prospettiva dell’Index for inclusion (Booth, Ainscow, 2008; 2014):

- a) creare culture inclusive (area di riflessione sul cambio di prospettiva che porta con sé l’adozione del modello bio-psico-sociale, con riferimento a concetti come salute, funzionamento, ben-essere);
- b) sviluppare politiche inclusive (dimensione che migliora una visione sistemica e che coinvolge vari soggetti interessati quali Ministero, Servizi, scuole, famiglie);
- c) produrre pratiche inclusive (l’attenzione è focalizzata sul progetto educativo, con particolare riferimento alle dimensioni dell’ICF – fattori contestuali – attività e partecipazione).

II) *Migliorare la qualità, la validità e la sensibilità della ricerca attingendo alla narrazione di esperienze vissute da parte della comunità.* All’inizio del processo il gruppo ha identificato importanti questioni e valori chiave da indagare, in riferimento alle aspettative dei membri della comunità e dei ricercatori, attraverso un percorso di “narrative inquiry” (Bruner, 1991), creata e costruita attingendo a storie di esperienze vissute e co-costruendo su di esse significati condivisi tra ricercatori e partecipanti. Perché narrare aiuta a comprendere e a mettere ordine ad una realtà che può anche apparire caotica e, a tal proposito, narrare equivale a raccontare una storia, e cioè a rendere note una o più unità di significato dotate di un ordine interno e di concatenazioni sufficientemente esplicite, che ne garantiranno la comprensione e l’associazione ad altre storie (Demetrio, 2012).

III) *Promuovere la fiducia tra la comunità e i ricercatori.* I ricercatori hanno svolto la funzione di struttura di sostegno (*scaffolding*, Bruner, 1997) con l'obiettivo di avviare, facilitare e promuovere il "dialogo" tra i diversi interlocutori. Sostegno che nel corso degli incontri si è andato dissolvendo fino a giungere a incontri in cui si è sviluppato "un processo di transazione negoziabile" in cui gli interlocutori da soli, si scambiavano e mettevano in circolo copioni, scenari, schemi concettuali simili, ma culturalmente più ricchi di quelli già da loro precedentemente posseduti (Bruner, 1986).

IV) *Migliorare la traduzione dei risultati della ricerca in politiche e prassi.* Tutti i partecipanti hanno lavorato insieme per co-creare conoscenza ed effettuare cambiamenti in tutti gli aspetti del processo di ricerca (Mendennhall, Doherty, 2005). L'aspetto comune è stato la collaborazione intesa come relazione genuina di partecipazione che può divenire modello per tutti coloro che sono coinvolti nel processo di cura e che ha permesso di redigere i documenti in ottica ICF ritenuti utili per avviare il processo di cambiamento culturale verso l'inclusione. A tale proposito, i documenti creati possono essere considerati come degli "artefatti culturali" che permettono di veicolare non solo pratiche differenti, ma anche culture e linguaggi orientati alla valorizzazione del funzionamento dei bambini in relazione ad un contesto che si costruisce come facilitante il Progetto di vita.

V) *Migliorare l'assorbimento dei risultati della ricerca da parte dei membri della comunità.* Il progetto è ancora in fase di sviluppo e la community of concern si è riunita per individuare un progetto pilota che sarà implementato in 14 scuole delle sette municipalità del Kosovo (Prishtina, Peja, Prizren, Gjakova, Gjilan, Ferizaj, Mitrovica). Gli strumenti creati, infine, verranno disseminati allo scopo di costruire un repertorio di buone prassi orientate alla promozione dell'educazione inclusiva in Kosovo.

A conclusione di questo contributo appare utile riprendere quanto è indicato nell'Introduzione dell'ICF-CY, dove si afferma che questa classificazione può essere adoperata per vari intenti e, in particolare, "come strumento educativo" (OMS, 2007, p. 35) per programmare curricula e migliorare la consapevolezza e le azioni sociali.

M. Leonardi nell'Introduzione all'ICF-CY afferma che "[...] guardare al funzionamento e saper leggere aldilà della 'pura' diagnosi è quello che ci permette di fare dell'ICF-CY lo strumento per la progettazione dei percorsi individuali [...], di educazione, di vita dei bambini con disabilità" (OMS, 2007, p. 6). Esso infatti potrebbe essere un utile "ordinatore" che la scuola ha a disposizione per progettare percorsi orientati a promuovere progetti di vita fiorenti.

Riferimenti bibliografici

- Björck-Åkesson E., Wilder J., Granlund M., Pless M., Simeonsson R., Adolfsson M., Almqvist L., Augustine L., Klang N., Lillvist A. (2010). The International Classification of Functioning, Disability and Health and the version for children and youth as a tool in child habilitation/early childhood intervention—feasibility and usefulness as a common language and frame of reference for practice. *Disability and Rehabilitation*, 32 (Suppl 1), pp. 25–38.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 2002).
- Booth T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bruner J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, pp. 1–21.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Dainese R. (2017), Classroom learning and teaching for Inclusion. In B. Saqipi, J. Vogrinc (eds.), *The prospects of reforming teacher education* (pp. 221–237). Prishtine: SHTEPIA BOTUESE Libri Shkollor.
- Dainese R. (2017). Formazione universitaria e prospettive inclusive in Kosovo. Riferimenti storici e nuove progettualità. *Integrazione Scolastica e sociale*, 16, 2, pp. 151–157.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Doherty W. J., Mendenhall T. J. (2006). Citizen health care: A model for engaging patients, families, and communities as coproducers of health. *Families, Systems, & Health*, 24, pp. 251–263.
- Ghedin E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Goddard J.T. (2008). Educational leadership development in Kosovo. In M. Brundrett, M. Crawford (Eds), *Developing School Leaders. An International perspective* (pp. 69–89). London: Routledge.
- Israel B. A., Eng E., Schulz A. J., Parker, E. A. (2005). *Methods in community-based participatory research for health*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Landsman M., Maloku Berdyna E. (2009). *Justice denied: The state of education of children with special needs in post-war Kosovo*. UNICEF/Kos.
- Mendenhall T. J., Doherty W. J. (2005). Action Research Methods in Family Therapy. In D. H. Sprenkle, F. P. Piercy (Eds.), *Research methods in family therapy*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Minkler M., Wallerstein N. (Eds.) (2003). *Community based participatory research for health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moretti M., Alves I., Maxwell G. (2012). A systematic literature review of the situation of the International Classification of Functioning, Disability, and Health and the International Classification of Functioning, Disability, and Health–Children and Youth version in education: a useful tool or a flight of fancy? *American of physical medicine & rehabilitation*, 91 (2 Suppl.), pp. 103–117.
- Mpofu E., Oakland T. (2010). *Rehabilitation and health assessment: applying ICF guidelines*. New York: Springer Publishing Company.
- OMS (2002). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health, Version for Children and Youth, ICF-CY*. Trento: Erickson.

- Riffin C., Kenien C., Ghesquiere A., Dorime A., Villanueva C., Daniel Gardner, Callahan J., Capezuti E., Reid M.C. (2016). Community-based participatory research: understanding a promising approach to addressing knowledge gaps in palliative care. *Annals of Palliative Medicine*, 5(3), pp. 218-224.
- Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santi M., (2004), Didattica e cultura dell'integrazione. Dalle definizioni ai significati. *Studium educationis: rivista per la formazione nelle professioni educative*, 3, pp. 687-697.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris.
- UNICEF (2007). *Child poverty in perspective: an overview of child well-being in rich countries*, Report Card 7. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- UNICEF (2013). *La condizione dell'infanzia nel mondo 2013. Bambini e disabilità*, Paris: UNICEF
- United Nations (2006). *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, United Nations.

SE

Disability Management

di Valeria Friso

Disability Management indica una corrente di pensiero collocata all'interno del più ampio contesto del *Diversity Management*, nata negli anni ottanta negli Stati Uniti, con l'obiettivo di gestire le diversità presenti nelle organizzazioni sia pubbliche sia private, al fine di sviluppare un ambiente che sia favorevole a tutti i lavoratori. Il *Diversity Management* è un'impostazione di governo aziendale che non riguarda "unicamente il cambiamento di alcuni comportamenti individuali, mediante attività formative dirette all'apprendimento di pratiche o di linguaggi differenti, ma deve interessare la cultura dell'impresa, quale substrato che presidia le linee evolutive della struttura aziendale" (D'Amato, 2009, p. 235). In questo senso, il *Diversity Management* si pone come cambiamento culturale e organizzativo che mira a creare un ambiente "inclusivo", in cui le differenze dei gruppi e delle persone non siano fonte di discriminazione, ma oggetto di reale attenzione e ascolto. Secondo questa definizione, si può affermare che l'operato portato avanti dagli attori coinvolti nell'implementazione di strategie atte ad affrontare possibili discriminazioni che possono derivare dalla presenza della disabilità, all'interno dei luoghi di lavoro, sia un operato che si inserisce in azioni di *Disability Management*.

Il modello teorico di *Disability Management* pone le sue basi su valori necessari in qualsiasi contesto aziendale e, più in generale, in una società protesa all'evoluzione della qualità del lavoro e, di conseguenza, della vita.

Inizialmente, si trattava di un insieme di pratiche atte a minimizzare l'impatto della disabilità insorta durante la vita lavorativa e a consentire al lavoratore di rimanere all'interno dell'azienda in cui era già assunto. Nel tempo, il concetto si è ampliato fino a coinvolgere tutti quei soggetti che erano sempre stati esclusi dal mercato del lavoro.

Lo scopo principale di questo insieme di pratiche e politiche è quello di migliorare le condizioni psicologiche e fisiche della persona con disabilità, avvalendosi anche dell'intervento di professionisti specializzati – come il *Disability Manager* – interni o esterni all'azienda (Roncallo, Sbolci, 2011, p. 29).

Nel 2002 viene presentato dall'OIL – International Labour Organization – il *Code of practice on managing disability in the workplace*¹, dove, tra l'altro, vengono indicati i principi alla base degli strumenti e delle iniziative internazionali volti a promuovere il lavoro e la salute per tutte le persone con disabilità. Non si tratta di un codice giuridicamente vincolante, ma gli esperti l'hanno stilato perché venga letto nel contesto delle condizioni nazionali e venga applicato in conformità con le leggi e le prassi nazionali. Tra gli esperti, provenienti dai cinque continenti, non sono presenti italiani. D'altro canto, l'Italia non è inserita in dibattiti nazionali né internazionali su questo tema, anche se ha una legislazione molto all'avanguardia e si riscontrano i primi progressi in quest'ambito. Ci riferiamo, in particolare, allo schema di decreto legislativo recante modifiche e integrazioni al Testo unico del pubblico impiego, di cui al decreto legislativo 30 marzo 2001, la cosiddetta “Riforma Madia”². La riforma anticipa di pochi mesi la pubblicazione del Secondo Programma di Azione Biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità, dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità³ in cui, nella linea d'intervento 5 – Lavoro e occupazione – si fa esplicito riferimento alla figura del “Responsabile dell'inserimento lavorativo nei luoghi di lavoro” (Friso, 2017 a e b).

Nel Secondo Programma di Azione Biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità, si prevedeva non solo la presenza di un *Disability Manager*, ma anche di un osservatorio aziendale che coadiuvasse la figura di questo manager.

In Italia, il procedere un po' disordinato su questo tema sta producendo effetti singolari, come il riferirsi a questa figura con diversi sostantivi: da *Disability Manager* a *Job Coach*, da *responsabile dell'inserimento lavorativo a tutor*.

Tornando al documento di riferimento internazionale, il *Code of practice on managing disability in the workplace*, ricordiamo che propone anche una definizione del *Disability Management*: “A process in the workplace designed to facilitate the employment of persons with a disability through a coordinated effort and taking into account individual needs, work environment, enterprise needs and legal responsibilities” (OIL, 2002, p. 4)⁴.

Quanto definito dal *Code of practice* riflette i principi promossi a livello internazionale in materia di disabilità e lavoro. Il fine del documento è, infatti,

1 OIL (International Labour Organization) (2002). *Code of practice on managing disability in the workplace* <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—ed_emp/documents/publication/wcms_103324.pdf> [consultato il 15/06/2018].

2 Dal nome della Ministra per la Semplificazione e la Pubblica Amministrazione, Marianna Madia.

3 Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità (2017). Secondo Programma di Azione Biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/12/17A08310/SG>> [consultato il 15/06/2018].

4 Traduzione della scrivente: “Un processo sul luogo di lavoro finalizzato a facilitare l'occupazione delle persone con disabilità attraverso uno sforzo coordinato e tenendo conto dei bisogni della singola persona, dell'ambiente di lavoro, delle esigenze aziendali e delle responsabilità legali”.

quello di garantire alle persone disabili un lavoro dignitoso, sicuro e salutare, in cui esse possano esprimere al massimo tutte le loro potenzialità.

In quest'ottica, il codice si pone come guida pratica alla gestione dei problemi della disabilità sul posto di lavoro, al fine di:

- assicurare che le persone con disabilità abbiano pari opportunità sul posto di lavoro;
- migliorare le prospettive occupazionali per le persone con disabilità, facilitando il reclutamento, il rientro nel mercato del lavoro, la conservazione del posto di lavoro e l'opportunità di progressione di carriera;
- promuovere un luogo di lavoro sicuro, accessibile e salubre;
- assicurare che i costi del datore di lavoro inerenti la disabilità dei dipendenti siano ridotti al minimo – inclusi i costi dell'assistenza sanitaria e dell'assicurazione;
- massimizzare il contributo che i lavoratori con disabilità possono apportare all'azienda.

Tale documento si basa sul principio che se alle persone con disabilità vengono affidati compiti adeguati alle proprie capacità, esse possono portare beneficio all'attività aziendale, oltre a costare meno in termini economici (per esempio, a causa di malattia, assenteismo, ecc.) che si dovranno sostenere.

L'esigenza di business delle aziende deve essere rispettata, “[...] ma profondamente integrata al modello di *Disability Management* è la convinzione che ogni individualità è un bene prezioso. Questo assunto è alla base di ogni intervento che si focalizzi sulle capacità e contempli le risorse di ogni individuo” (Roncallo, Sbolci, 2011, p. 32). Una efficace politica aziendale che si ispira a questi ideali crea i presupposti per un ambiente lavorativo inclusivo, non soltanto per la persona con disabilità, ma per tutte le risorse umane presenti nell'azienda.

Il documento presentato dell'OIL individua diversi orientamenti possibili, ponendosi come fine quello “[...] di coniugare obiettivi aziendali di produttività con obiettivi individuali di qualità della vita lavorativa, rimodella l'organizzazione e i processi aziendali nel tempo e nello spazio. Nel tempo perché l'azienda deve continuamente conformarsi alle mutevoli esigenze dei lavoratori e ai progressi tecnologici e scientifici; nello spazio, perché la validità delle soluzioni adottate induce la stessa azienda ad estenderne l'applicazione anche ad altre sue partizioni (funzioni, divisioni, reparti ecc.), così come stimola altre aziende ad emularne la sperimentazione” (Angeloni, 2010, p. 39).

Dunque, la questione riguarda il lavoro da compiere per rendere l'azienda un contesto inclusivo, individuando procedure con cui l'azienda può e/o deve riconfigurarsi, non solo per accogliere la dimensione disabile nel proprio sistema, ma anche per essere in grado di valorizzarla.

Caratteristica principale della sensibilizzazione dei contesti è quella di divenire accoglienti e fruttuosi per lo sviluppo delle *capabilities* (Sen, 2004) di ciascuno. In quest'ottica, le politiche sociali che ne derivano devono situarsi

oltre la compensazione degli svantaggi, ampliando e rendendo stabile l'offerta di beni e di servizi, garantendo e favorendo le facoltà di scelta individuali e collettive (*capabilities*) che riguardano anche le libertà e i diritti fondamentali, riferiti a tutte le dimensioni della vita umana, correlati alla teoria delle *capabilities* come libertà effettive e concrete che una persona disabile ha a disposizione. In tal senso, anche la mancanza di un lavoro può essere considerata una *capability deprivation*, da intendere come mancato avvio dei processi di empowerment, che andrebbero sempre favoriti e avviati con le persone disabili (Caldin e Friso, 2012, p. 43).

Riferimenti bibliografici

- Angeloni S. (2010). *L'aziendabilità. Il valore delle risorse disabili per l'azienda e il valore dell'azienda per le risorse disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Caldin R., Friso V. (2012). Quale lavoro per le persone con disabilità, oggi, in Italia? *Studium Educationis*, pp. 37-57.
- D'Amato A. (2009). Il governo della diversità tra filosofia organizzativa e approccio strategico: il diversity e il disability management. In G. Metallo, P. Ricci, G. Migliaccio, *La risorsa umana "diversamente abile" nell'economia aziendale. Disability management e accountability* (pp. 229-262). Giappichelli: Torino.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 12 ottobre 2017, Adozione del secondo programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità, <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/-2017/12/12/17A08310/SG>> [consultato il 15/06/2018].
- Friso V., Caldin R. (2014). Capability, work and social inclusion. *Procedia: Social & Behavioral Science*, 116, pp. 4914-4918
- Friso V. (2017a). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini e Associati.
- Friso V. (2017b). Social representations of disability. In B. Saqipi, J. Vogrinc (eds.), *The prospects of reforming teacher education* (pp. 179-188). Prishtinë: Shtëpia Botuese Libri Shkollor
- OIL (International Labour Organization) (2002). *Code of practice on managing disability in the workplace*. <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ed_emp/documents/publication/wcms_103324.pdf> [consultato il 15/06/2018].
- Roncallo C., Sbolci M. (2011). *Disability Manager. Gestire la disabilità sul luogo di lavoro*. Milano: Ferrari Sinibaldi.
- Sen A. (2004). *Inequality Reexamined*. Harvard: Harvard University Press.

La norma e la sua applicazione: la strada interrotta per l'ingresso della ricerca educativa nella politica scolastica

di **Manuela Ghizzoni**

Nonostante la riluttanza della lingua giuridica ad accogliere i lessici specialistici, negli ultimi due decenni è comunque avvenuto un inserimento progressivo – seppur ad un ritmo non lineare – di lemmi specifici della ricerca educativa nelle norme destinate al mondo scolastico: una prova tangibile della capacità del legislatore di farsi interprete – per quanto possibile – del progresso scientifico in ambito formativo e pedagogico.

Tuttavia tale, positiva sintonia tra legislazione e ricerca trova spesso un invalicabile ostacolo nella fase applicativa della norma. Perché? Il quesito mi pare meriti una riflessione.

Si prenda, ad esempio, la recente disposizione che istituisce la Conferenza nazionale per la formazione iniziale e l'accesso alla professione di docente della scuola secondaria. Ne raccomando la lettura, a conclusione della quale sfido chiunque a ritenerla una norma “eversiva” relativamente al lessico o poco chiara rispetto alla formulazione: essa, tuttavia, è stata destinataria di una attuazione che potrebbe tradirne la *ratio*.

La Conferenza ha il compito di coordinare il nuovo sistema di formazione e reclutamento degli insegnanti di scuola media e superiore “sulla base di un quadro organico delle competenze della professione docente, da aggiornare continuamente anche in raffronto con i principali modelli formativi e studi internazionali”; di monitorare le attività e i risultati del sistema anche per promuovere eventuali azioni migliorative e correttive, senza dimenticare possibili iniziative di raccordo con la formazione in servizio dei docenti; ha inoltre compiti consultivi e propositivi in merito all'organizzazione, al funzionamento, ai program-

mi e agli ordinamenti didattici dei percorsi triennali, “articolati per curricula verticali”, disposti dal nuovo sistema e composti da formazione universitaria, tirocinio e progressivo inserimento nella funzione docente. In virtù di queste finalità, la Conferenza deve essere composta pariteticamente da esperti provenienti dal mondo scolastico e dai sistemi universitari e dell’alta formazione artistica e musicale.

Il ruolo della Conferenza è chiaro: per dirla con parole non giuridiche, essa è il cuore del nuovo sistema, poiché lo coordina e lo monitora, lo studia, lo compara con altri modelli formativi e lo aggiorna; in altri termini, essa non deve adempiere a procedure, ma è la sede in cui un costante e progressivo lavoro di ricerca e di analisi dei dati consentirà al nuovo sistema di essere all’altezza della sfida di formare i futuri insegnanti di scuola secondaria.

Di fronte a tali, non banali compiti, la composizione della Conferenza – tanto nel numero dei componenti quanto nei profili da individuare e nelle modalità della loro selezione – costituisce un evidente passaggio strategico: ma il decreto del ministro al quale è stata delegata delude le aspettative. Non sono in dubbio la competenza e il valore professionale delle otto persone coinvolte – apprezzabilissimi per ciascuno degli interessati – ma il numero ridotto, l’individuazione soprattutto attraverso il criterio dell’esperienza maturata in correlazione ad attività ministeriali, la marginalizzazione degli esperti in ricerca educativa e pedagogica come di quelli in metodologia della didattica e didattica della disciplina nonché, infine, l’esclusione di personale in servizio attivo presso le scuole non sono un buon viatico per quel lavoro di indagine e studio che si è definito quale obiettivo fondamentale della Conferenza.

Con questo decreto di nomina mi pare che, al di là della volontà del ministro, nell’Amministrazione sia prevalsa la necessità di garantire che le funzioni di coordinamento e di monitoraggio si risolvano soprattutto nella verifica formale dello svolgimento delle molte incombenze e procedure che il nuovo sistema assegna a università, istituzioni di alta formazione artistica e musicale, scuole e uffici scolastici regionali: in questo modo, la legge è rispettata alla lettera e non si interrompe il processo organizzativo, ma gli obiettivi strategici della Conferenza sono messi in secondo piano. La pace burocratica può ben valere il sacrificio della ricerca e dell’innovazione nel campo della formazione!

Ecco quindi prendere forma la risposta al quesito iniziale: l’apparato dirigenziale non tecnico, al quale spetta materialmente l’estensione delle disposizioni attuative della volontà del legislatore, ha spesso una formazione strettamente giuridica non accompagnata da una “sensibilità” e da un aggiornamento disciplinare specifico, così che all’esecuzione di norme di settore ottempera con l’atteggiamento tipico

richiesto dall'adempimento burocratico. Una revisione – ma forse si potrebbe parlare di una piena attuazione – delle norme sulla delegificazione dovrebbe disporre la presenza in ogni ministero di dirigenti e funzionari con una formazione in grado di contemperare saperi e competenze di ambito giuridico con quelli più specifici del settore in cui operano: una nuova burocrazia a servizio dell'innovazione, anche attraverso l'uso consapevole di lessici specifici e sensibilità per gli esiti della ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Ghizzoni M. (2018). La nuova formazione universitaria dei docenti. *Rivista dell'istruzione*, 1. pp. 54-58
- Serafin P. (2017). Formazione iniziale. In G. Cerini e M. Spinosi (a cura di), *Una bussola per le deleghe* (pp. 23-32). Napoli: Tecnodid

SE

Per una giovane ricerca pedagogica

Messina, Summer School Siped 2018, 5-7 luglio 2018
Villa Amalia, Università degli Studi di Messina

di Dario De Salvo

La Summer School che si è svolta Messina dal 5 al 7 luglio 2018 è stata la quarta Scuola della Società Italiana di Pedagogia (SIPED). Come ha ricordato la professoressa Simonetta Polenghi, Presidente della società, la prima, voluta dal direttivo presieduto dalla prof.ssa Simonetta Ulivieri, si svolse nel 2014 presso l'Abbazia dei Collemedici a Collazzone (Perugia) ed ebbe come esito il volume "La mia pedagogia", curato da S. Ulivieri, L. Cantatore, F. Ugolini (Firenze, ETS, 2015). Nel 2015 la Summer School si svolse presso l'Ateneo di Enna "Kore" e nel 2016 presso l'Università degli studi di Bergamo. Gli atti furono raccolti rispettivamente nei volumi "La ricerca pedagogica in Italia", a cura di S. Ulivieri e M. Muscarà, (Firenze ETS, 2016) e "La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea" a cura di S. Ulivieri e G. Bertagna (Roma, Studium, 2017).

La Summer School Siped 2018, in accordo con l'obiettivo dichiarato di aiutare le giovani generazioni, è stata pensata e voluta dal direttivo entrato in carica nell'ottobre 2017 per favorire e approfondire la formazione scientifico-pedagogica dei dottorandi italiani. In questa linea, ha continuato Polenghi, si era già posto il Convegno Siped *Diritti, cittadinanza inclusione*, svoltosi a Roma il 22-23 marzo 2018, che ha visto per la prima volta la partecipazione, come relatori in plenaria, solo di colleghi associati e ricercatori, di tutti i settori disciplinari, oltre ai key note speaker.

Così per la quarta edizione della Summer School, ospitata dall'Università di Messina nella splendida cornice di Villa Amalia, si è cambiata la formula, per rendere più attiva la partecipazione dei dottorandi. Si è dunque lanciata una *call*, che ha raccolto un'ampia adesione da parte di dottorandi provenienti da diversi atenei italiani e inseriti in tutti i settori scientifico disciplinari dell'area pedagogica. I 46 *abstract* inviati sono stati sottoposti a revisione e sono stati editi in Book of Abstract (dotato di ISBN).

I dottorandi hanno presentato le loro ricerche di fronte a professori ordinari e associati, insieme ai quali hanno discusso e/o dai quali hanno ricevuto preziosi consigli per l'approfondimento.

In apertura e chiusura delle giornate, si sono tenute le relazioni di professori ordinari e di due key speaker. Questa nuova formula ha inteso valo-

rizzare maggiormente il lavoro e la partecipazione attiva dei giovani: non a caso, come detto, si è proceduto alla pubblicazione non delle relazioni presentate nelle plenarie, bensì degli *abstract* dei giovani nella nuova collana Siped inaugurata dal volume con gli atti del convegno di Lecce, “Scuola, democrazia, educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà”, a cura di S. Olivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno.

Un ulteriore elemento di differenziazione della Summer School dai convegni nazionali Siped è consistito, infine, nella valorizzazione della presenza dei dottorandi, i quali hanno goduto anche di condizioni residenziali assai favorevoli. La compresenza di autorevoli esponenti della pedagogia italiana e di giovani promesse da mattina sino a cena ha consentito anche di favorire la socializzazione e lo scambio culturale grazie anche all’incantevole scenario dello Stretto di Messina.

Linguaggi e animazione digitale. Scuola. Territorio. Università

Bologna, Convegno SIREM 2018, 5-6 aprile 2018
Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin"

di Marco Nenzioni

Nei giorni 5 e 6 aprile 2018, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" (Università di Bologna), ha avuto luogo il convegno internazionale "*Linguaggi e animazione digitale. Scuola. Territorio. Università.*" promosso da Sirem – Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale, il cui Presidente è Pier Giuseppe Rossi dell'Università di Macerata.

SIREM è una Società scientifica universitaria che rappresenta il punto di riferimento per la comunità pedagogica, per quanto concerne la promozione e la coordinazione della ricerca scientifica nel vasto ambito della media education. Questo convegno ha rappresentato un momento fondamentale per il confronto e la divulgazione di ricerche e di attività che rientrano nel suddetto campo di interesse, permettendo così, grazie ad un'ampia pluralità di voci presenti, di ottenere un quadro attuale dello stato dell'arte delle iniziative e dei progetti, rientranti nella sfera dell'educazione mediale.

Il concetto chiave del Convegno, attorno a cui ruotavano le varie sessioni previste, era il *linguaggio*, qui contestualizzato all'interno dell'attuale, e sempre in espansione, spazio digitale offertoci dalla rete e dalle nuove tecnologie.

All'interno degli ambienti digitali, grazie anche alle ampie possibilità di incontro (tra culture, persone e mondi differenti) offerte dalla rete, vediamo oggi nascere e sperimentarsi forme di linguaggio e di comunicazione "liquide", sempre in continuo cambiamento ed evoluzione, espresse e veicolate attraverso varie tipologie di media.

L'attuale contesto digitale porta con sé l'ormai riconosciuto risultato che non si possa parlare più solo di multi-*media*, ma che si debba collegare a quest'ultimo concetto anche quello di multi-*modo*. In altre parole, alla tradizionale modalità di ricorrere congiuntamente a diversi canali di comunicazione (multimedia) per somministrare i contenuti, si aggiunge ora l'utilizzo di diverse vie di somministrazione di uno stesso contenuto (multi-modo), attraverso linguaggi differenti.

Studiare tali dinamiche comunicative nella sfera digitale, quindi tutti gli artefatti, tangibili e non che ne derivano, è uno dei compiti fondamentali per il mondo dell'educazione e per la pedagogia. Ogni partecipante al macro mondo della rete si inserisce nella moltitudine di dialoghi e relazioni

assorbendo e modificando a sua volta le regole dello scambio comunicativo stesso; mettendo in luce più o meno consapevolmente – ed è qui che va a posizionarsi lo sguardo pedagogico degli studiosi – le proprie strutture cognitive che guidano la risposta agli stimoli presenti nei contesti educativi, formalizzati, ma anche – e soprattutto – frutto della partecipazione al grande ambiente digitale globale, in momenti non-formali, comunque di rilievo nella formazione del proprio sé e particolarmente incisivi nel continuo processo di conoscenza, scoperta e incontro tra soggettività differenti e culture diverse.

Ora che siamo nel pieno dell'era digitale, come possiamo leggere i nuovi media, le nuove forme di partecipazione e comunicazione in rete, attraverso gli occhiali della pedagogia? Quali ricadute hanno sull'educazione queste nuove realtà offerte dalle nuove tecnologie? Come possiamo guidare, in contesti formali, sperimentazioni e nuove pratiche per migliorare i processi di apprendimento dei discenti?

Questi, seppur sintetici, sono alcuni quesiti che rappresentano quanto si è dibattuto, nel suo complesso, all'interno delle due giornate di questo interessante Convegno.

Le giornate sono state scandite da un'alternanza tra sessione plenarie e sessioni parallele; momenti, questi ultimi, in cui dottorandi, ricercatori, docenti ed esperti del settore hanno portato il loro contributo approfondendo una tematica più circoscritta, frutto delle reciproche esperienze, attività di studio e di ricerca. I momenti di plenaria, invece, hanno visto la partecipazione di nomi illustri del mondo della pedagogia, – oltre al Presidente Pier Giuseppe Rossi, Luigi Guerra, Roberta Caldin, Chiara Panciroli, Maria Luisa Ranieri, Giuliano Vivanet, Piero Lucisano, Simonetta Polenghi, ma anche di persone esterne all'ambiente accademico, comunque inserite in contesti nazionali molto importanti, è il caso di Fabrizio Binacchi, direttore regionale (Emilia-Romagna) della Rai, che è intervenuto fornendo ai presenti uno sguardo diverso da quello accademico-scientifico, sulle odierne forme di comunicazioni mediate dai nuovi media digitali.

Si riportano di seguito i titoli di alcune sessioni, per meglio chiarire il percorso seguito durante le giornate di convegno. Le sessioni cardine, dunque, sono state: *Linguaggi e animazione digitale*; *Studenti in Game-Design: un anello mancante in educazione mediale?*; *Tavolo di confronto interdisciplinare su Linguaggi e comunicazione*; *Tecnologie, insegnamento e apprendimento: i risultati della ricerca oltre il luddismo o l'entusiasmo tecnocratico*.

A conclusione delle due giornate di Convegno, l'intervento del Presidente di SIREM, Pier Giuseppe Rossi, ha richiamato quanto emerso negli interventi di tutti i partecipanti, i punti maggiormente salienti del convegno e, vista la complessità dell'argomento trattato, possiamo guardare alla chiosa finale come ad una conclusione "work in progress". In altre parole, possiamo dire che, seguendo un approccio propriamente scientifico, quanto emerso nel Convegno è stato utile per indirizzare nuove potenziali ricerche all'interno del mondo digitale che non smette mai di evolvere, richiamando

sempre ricercatori e docenti che operano nell'ambito dell'educazione come sfida continua.

Immediatamente dopo la conclusione del Convegno, si è riunita la Consulta delle Società pedagogiche, coordinata da Simonetta Polenghi (Presidente Siped), per avanzare una proposta al CUN, relativamente all'ipotesi di accorpamento dei settori scientifico-disciplinari.

La Consulta ha stilato un documento unitario e preciso, ribadendo la significatività dei propri SS.DD. e la volontà di mantenerne, sviluppandole, le coordinate epistemologiche, euristiche, culturali.

SE

Isabella Giallongo

Reflections & Practices of Social Inclusion in the field of disability

Beau Bassin, Scholar's Press, 2017, pp. 102

Cos'è l'inclusione sociale? E come può essere realizzata efficacemente? Questi sono i quesiti ai quali gli Autori si propongono di dare risposta, differenziando il concetto di inclusione sociale da altri spesso usati come sinonimi (*social integration, social network, community participation, community belonging*), allo scopo di chiarire quali siano gli elementi da considerare per realizzare un intervento socialmente inclusivo che sia significativo ed efficace, avendo come target principale le persone con disabilità.

“*Social inclusion is an interaction between inter-personal relationships and community participation*” (p. 47): questa è la definizione condivisa da Traina, Louw e Owuor, concordi nell'utilizzare un approccio ecologico che tenga in considerazione i diversi fattori che, a vari livelli, determinano la realizzazione dell'inclusione sociale.

Il volume fornisce, inoltre, un prezioso aiuto per la valutazione di interventi socialmente inclusivi: utilizzando l'acronimo PAUSE e richiamando l'attenzione sulla necessità di prendersi sempre un momento di sospensione per riflettere e valutare un intervento, gli Autori identificano cinque indica-

tori chiave (*Personalize, Accessible, Usable, Scaling-up, Exploitable*) per rilevare punti di forza e debolezza di progetti che hanno l'inclusione sociale come obiettivo principale (cfr. p. 59).

Oltre a una sintetica quanto efficace panoramica introduttiva sui principali modelli e approcci alla disabilità che si sono susseguiti dall'inizio del ventesimo secolo fino ad oggi, volta a dimostrare come il concetto di disabilità e il modo di rapportarsi ad essa evolvano nel tempo e siano strettamente collegati al contesto storico, il presente lavoro mette in luce molteplici strumenti volti a progettare interventi inclusivi nell'ambito della disabilità.

Il libro è dotato di pratici schemi che riassumono i principali punti chiave degli approcci trattati e ha il pregio di dare concretezza a quanto concettualmente espresso nei primi sei capitoli, presentando, in conclusione, lo studio di casi pratici, dai quali traspare il ruolo determinante che la tecnologia può acquisire per elaborare pratiche di inclusione sociale.

Il testo è, dunque, una risorsa utile per tutti i professionisti che studiano o lavorano nell'ambito della disabilità, ma anche per coloro che lavorano con

persone in condizione di “vulnerabilità”, utilizzando l’“accomodamento ragionevole” rispetto alle pratiche qui presentate, nei diversi contesti nei

quali l’inclusione sociale risulta essere sempre e comunque necessaria.

[di Margherita Giomi]

Giacomo Stella, Martina Zoppello
Nessuno è somaro
Storie di scolari, genitori e insegnanti
Il Mulino, Bologna 2018, pp. 160

Questo libro non parla di alunni con DSA come categoria diagnostica, ma cerca di raccontare le persone che stanno dietro a queste sigle, le loro vite e le loro paure.

Il testo si compone di quindici toccanti storie raccontate da alunni, genitori, nonni e insegnanti che hanno parlato delle loro esperienze.

“Anche se oggi ci sono tanti acronimi per definirli (DSA, BES, ADHD ecc.), il pensiero comune li considera dei somari, cioè alunni «di scarsa intelligenza e capacità [...] che non traggono profitto dagli studi» (Treccani, definizione di «Somaro»)» (p. 7).

Purtroppo, a volte, anche la scuola si allinea all’immaginario collettivo e prende atto delle difficoltà dell’alunno, rimandando la soluzione del problema ai genitori, proponendo – in assenza di miglioramenti – la bocciatura. La famiglia spesso si sente inerme ed abbandonata; avrebbe bisogno di essere sorretta e guidata.

Gli autori hanno voluto dare voce al disagio e alla frustrazione che tanti alunni provano ancora a scuola, ai quali posta la domanda – Com’è andata oggi? – rispondevano – La scuola è difficile, i compagni sono cattivi –.

Le ricerche delle neuroscienze

hanno riconosciuto la variabilità ed unicità dei processi di apprendimento in ogni individuo, fattori che non possono essere trascurati soprattutto nell’ambito educativo, in considerazione di tutte le tipologie di studenti. Nessuno deve essere lasciato indietro; ovvero, non esiste bambino che non possa imparare.

La scuola deve saper scoprire il significato della molteplicità intesa come ricchezza di ognuno e necessaria alla crescita di tutti, superando un pensiero dualistico e parziale, che legge la realtà umana attraverso categorie “binarie” normale/disabile, competente/non competente. “L’apprendimento non può essere dolore, ma dovrebbe essere sempre gioia, scoperta. L’indicatore della qualità dell’istituzione scolastica non è l’insegnante, ma i bambini se vanno a scuola volentieri” (p.140).

Il sistema scolastico ha un ruolo determinante nella crescita e non deve affossare uno studente con l’acronimo DSA. In una prospettiva inclusiva, la scuola deve ripensare a se stessa con una progettualità nuova, in cui tutti gli aspetti fondamentali del curriculum possano accogliere le esigenze di ogni allievo in formazione.

“La legge 170 garantisce agli alunni con DSA il diritto a una didattica

personalizzata al fine di rimuovere gli ostacoli che un percorso scolastico «standard» solitamente impone loro.” (p.8).

A volte, però, le misure previste dai piani vengono vissute esclusivamente come un’ulteriore incombenza burocratica.

Gli autori hanno voluto mostrare il mondo della scuola con le sue ombre, ma anche con le sue luci; ovvero hanno voluto dare voce anche a docenti che sono stati capaci di incoraggiare e aspettare tutti gli alunni perché “non è mai troppo tardi per imparare. Basta che qualcuno creda in te!”.

Solamente mettendo al centro l’allievo come individuo si possono abbattere le barriere psicologiche, nate

dalla frustrazione e dalle umiliazioni, per garantire un ambiente che ne tuteli il benessere psicologico e sociale

Le storie che sono state narrate hanno evidenziato come l’apprendimento può essere reso più accessibile e meno faticoso attraverso l’uso degli strumenti multimediali e grazie a metodologie che privilegino il lavoro di gruppo e la collaborazione tra pari.

Gli autori concludono il libro sostenendo che “il lavoro dell’insegnante è il più bello che esista perché produce futuro e, come diceva Leibniz, ‘può cambiare il mondo’” (p.160).

[di Enrico Angelo Emili]

Valeria Friso

**Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo
Percorsi identitari, nuove progettualità**

Guerini & Associati, Milano 2017, pp. 183

141

Come possiamo garantire, alle persone con disabilità, una prospettiva di vita adulta connotata da autonomia, partecipazione attiva (e democratica) nella società? In particolare, data la centralità del lavoro nelle nostre vite, come è possibile creare ambienti lavorativi che siano effettivamente inclusivi? Quali sono i documenti istituzionali a cui possiamo fare riferimento?

Il contributo di Valeria Friso, inserendosi a pieno titolo all’interno del settore della Pedagogia Speciale, affronta tali problematiche ad ampio spettro, ponendo al centro delle riflessioni sviluppate nei tre capitoli non solo le persone adulte con disabilità,

ma anche tutti gli attori e i contesti che caratterizzano questa realtà: operatori nell’ambito della disabilità, la figura del *disability manager*, i contesti di vita e sociali.

Il volume apre con una panoramica sui riferimenti nazionali e internazionali più rilevanti che delineano alcune linee guida pedagogiche fondamentali all’interno di questo settore. Tra i tanti documenti emergono, in particolare, la classificazione ICF (International Classification of Functioning Disability and Health), i concetti chiave dell’*Inclusive Education* proposti dall’UNESCO e la convenzione ONU del 2006. A partire dalla rilevanza che assumono le relazioni inter-

soggettive nel campo di studi della pedagogia; Valeria Friso affronta la questione delle relazioni, nello specifico dell'*educazione all'incontro* mostrando, da un lato, come siano cambiate nel tempo le percezioni e gli approcci verso le persone con disabilità; dall'altro, rilevando come un'educazione all'inclusione relazionale (socio-relazionale) sia un aspetto imprescindibile per raggiungere una piena partecipazione attiva dei soggetti con disabilità all'interno della società.

Le sfide educative del settore della pedagogia sono molteplici, tra queste troviamo i processi di inserimento nel mondo del lavoro. In linea con questa prospettiva, nel volume trova ampio spazio la figura del *Disability Manager* (pp. 138) professionista presente in organizzazioni, aziende e istituzioni, che possiamo considerare il "trait d'union" tra le esigenze della persona con disa-

bilità e l'ecosistema lavorativo nel quale si inserisce, compreso il contesto sindacale e politico. Nella parte conclusiva del volume, infatti, trovano spazio riferimenti utili per definire e circoscrivere le attività portanti appartenenti alla figura professionale del Disability Manager (pp. 141-146).

Questo volume rappresenta un riferimento molto valido per comprendere i contributi che la Pedagogia Speciale può offrire per sostenere pratiche inclusive, di cambiamento e impiegabilità di persone con disabilità nel mondo del lavoro. Può essere particolarmente utile per coloro che devono gestire, nel concreto del contesto lavorativo, tutti gli aspetti inerenti l'inserimento e l'inclusione di persone con disabilità nella propria realtà produttiva.

[Marco Nenzioni]

Federico Condello

La scuola giusta. In difesa del liceo classico

Mondadori, Milano 2018, pp. 263

Laura Corazza

Apprendere con i video digitali.

Per una formazione online aperta a tutti

Franco Angeli, Milano 2017, pp. 133

Si può essere umanisti? Ci sono giunti scritti di grande intensità dell'opera gramsciana sul valore dell'educazione umanistica. Federico Condello, filologo, affronta la questione nel suo volume, scritto con uno stile incalzante, si rivolge a un lettore che conosce la storia della scuola in Italia, capace di orientarsi nella grande quantità di citazioni e riferimenti. «Un liceo per umanisti? (cioè vecchio, frivolo o peggio)» ti-

tolo di un altro capitolo della seconda parte, in cui l'autore si interroga su cosa possiamo definire oggi umanistico, se l'espressione sia impropriamente usata e ancora possibile. Parla di "Rudimentale concettualizzazione che ci induce a ragionare ancora in termini di «cultura umanistica» e «scienze»". «Cosa rispondere, dunque, a chi ci chiama umanisti?» si chiede Condello (p. 140). Il libro considera storia, leggi, pregiudizi,

idee del presente e del passato sul liceo classico, ed è suddiviso in due parti: nella prima l'autore traccia quella che definisce la "carta d'identità" del liceo classico, con argomenti come la nascita e la metamorfosi del liceo. Nella seconda parte *Miti, chiacchiere e repliche: il liceo classico, la scuola giusta* troviamo invece digressioni e argomentazioni nei diversi paragrafi: *Un liceo nato fascista?; Un liceo per umanisti?; Un liceo disumano?* Perché il punto interrogativo? Perché l'argomento in oggetto non contiene affermazioni di principio o precostituite, ma è dibattuto, interrogato e criticamente posto come domanda aperta al lettore. Proseguendo, per rispondere alla domanda in incipit: il Dipartimento di Scienze dell'Educazione G.M. Bertin storicamente gode di una forte connotazione umanistica. Fra le pubblicazioni è esposto il libro di Laura Corazza (con il primo capitolo di Chiara Pancioli), responsabile tecnica del Sistema Integrato di Laboratori del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, dedicati alla video-ricerca e all'e-learning. Nei quattro capitoli del volume si prendono in considerazione i media e l'educazione, dai media tradizionali (cinema e televisione, con particolare attenzione all'aspetto artistico) ai media digitali come cultura aperta della rete, per giungere alla formazione in modalità e-learning mediante i video digitali e i MOOC (p.73). Questa pubblicazione nasce da una video-ricerca in ambito educativo e da dieci anni di attività laboratoriali, durante i quali sono state raccolte centinaia di videoregistrazioni, caricate poi su YouTube, ricercando sinergie con i media tradizionali e con la televisio-

ne. Corazza sostiene che la narrazione audiovisiva ha un impatto immediato, suscita emozioni, consente contaminazioni di linguaggi e percorsi creativi, di supporto non solo allo studente per l'orientamento e l'approfondimento scientifico, ma anche al cittadino, corresponsabile della propria crescita intellettuale per una cittadinanza attiva e consapevole. Con molti riferimenti ad una pedagogia che si muove verso l'educazione democratica e l'apprendimento attivo, il volume di L. Corazza è un'utile risorsa per gli insegnanti, riferimento interessante per l'approfondimento di tematiche legate alla formazione a distanza, supportata da ambienti digitali, con particolare riguardo all'utilizzo dei video per l'osservazione di strategie didattiche e come stimolo per l'auto-riflessività dei docenti stessi. Questi due libri sono presentati insieme perché si rivolgono agli insegnanti e rispondono alla domanda: si può essere umanisti in un mondo dominato dalla tecnologia? La tecnologia può originare metaconoscenza? Se la lezione dell'Umanesimo è oggi particolarmente attuale perché ci interroga sulla condizione umana, allorchè si disgregano le strutture della vecchia storia e inizia un "mondo nuovo" di cui – talvolta – non si riesce a comprendere i tratti, l'educazione è chiamata a dare una risposta. Scienza e studi umanistici hanno camminato a lungo insieme per poi separarsi e ciò anima la discussione su valori, pregi e limiti di una formazione dicotomica, umanistica o scientifica. Cultura scuola e persona sono tuttavia inscindibili, come afferma il documento culturale che funge da base alle *Indicazioni Nazionali*. Per sviluppare un pensiero in grado di abbracciare l'umanità nella

sua totalità è necessario umanizzare i saperi per limitare la dispersione della conoscenza e affidarsi a un pensiero complesso che permetta di unire ciò che è separato: un nuovo umanesimo globale per affrontare i temi della persona e del pianeta. Se siamo di fronte a una iperspecializzazione che impedisce il necessario “dialogo” tra i saperi, accettiamo la sfida di coniugare ciò che la crisi attuale ci fa cre-

dere separati. La ricerca di nuove forme di conoscere, pensare, insegnare ci coinvolge tutti, perché, come afferma Condello: «Diciamolo pure con semplicità: gli “umanisti” non esistono, se non nei sogni di certi “scienziati”; del resto, non esistono gli “scienziati”, se non nei sogni di certi “umanisti”». (p. 141)

[Giuliana Santarelli]