

Povert  educativa tra centri e periferie: contrastare le disuguaglianze territoriali a partire da esperienze inclusive *arts- based*

Educational poverty between centres and peripheries: countering territorial inequalities starting with inclusive arts-based experiences

Miriam Cuccu*

*Università di Macerata, Italia, m.cuccu3@unimc.it

ABSTRACT

Il contributo rilegge la multidimensionalit  della povert  educativa attraverso la lente delle disuguaglianze tra centri e periferie, evidenziando come i divari di accesso alle opportunit  educative incrementino la marginalizzazione dei minori nelle aree urbane multiproblematiche. Si esaminano quindi le potenzialit  dell'arte come esperienza di incontro con l'alterit  e di decostruzione di visioni stereotipate dei luoghi, al fine di contrastare le tendenze segreganti dei territori marginali.

ABSTRACT

The paper reinterprets the multidimensionality of educational poverty through the lens of inequalities between centres and peripheries, highlighting the increase in the marginalisation of minors in multiproblematic urban areas as a result of gaps in access to educational opportunities. The potential of art as an experience of encountering otherness and deconstructing stereotyped visions of places is then examined in order to counteract the segregating tendencies of marginal territories.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

povert  educativa; disuguaglianze territoriali; opportunit  educative; arte; inclusione sociale.
educational poverty; territorial inequalities; educational opportunities; art; social inclusion.

INTRODUZIONE

Garantire l'accessibilit  ad esperienze educative significative (Dewey, 1938) per lo sviluppo emotivo e relazionale durante l'infanzia rappresenta una via per il raggiungimento, l'attuazione e il rispetto dei diritti di tutti i bambini e le bambine, soprattutto di coloro che si trovano a rischio di esclusione sociale. Mettere in atto percorsi inclusivi, pertanto, chiama in causa la necessit  di un'apertura all'accettazione dell'altro come persona, dotata di dignit  e pienamente attiva nei contesti comunitari di appartenenza (Murdaca et al., 2021) all'interno dei quali attivare percorsi co-progettati che includano le infanzie in esperienze di partecipazione e di apprendimento concreto per la convivenza (Cadei et al., 2016). Si tratta di una postura che richiede di abitare

legami solidi e partecipativi, assumendo la dimensione interculturale in quanto approccio aperto a tutte le differenze (Fiorucci et al., 2017).

A partire da tali considerazioni, il presente contributo delinea alcuni snodi teorici di un disegno di ricerca che indaga le disuguaglianze nell'accesso alle opportunità educative tra centri e periferie delle città, con l'obiettivo di progettare percorsi inclusivi *arts-based* per i bambini e le bambine in contesti educativi nazionali ed extra-europei, attraverso un approccio partecipativo e transculturale, al fine di promuovere spazi di incontro *per e fra* aree urbane eterogenee. L'infanzia è qui considerata nella sua accezione plurale, così da restituire tutta la complessità delle geografie bambine di oggi (Silva et al., 2022) privilegiando, nello specifico, una prospettiva decoloniale (Liebel, 2020) attraverso la quale rileggere i diritti dei bambini e delle bambine, le disuguaglianze sperimentate a diverse latitudini e la loro partecipazione entro contesti differenti. Muovendo da tali assunti, in questa sede verranno tratteggiate le relazioni tra povertà educativa e disuguaglianze socio-spaziali sul territorio nazionale, esaminando le potenzialità dei linguaggi artistici come risorse attivatrici di incontro tra alterità e di decostruzione di visioni stereotipate dei luoghi.

1 POVERTÀ EDUCATIVA, MULTIDIMENSIONALITÀ E SGUARDI ECOLOGICI

Prima ancora della povertà educativa, il fenomeno della povertà in sé era già stato descritto nella sua multidimensionalità (Sen, 1999) anziché essere sovrapposto alla sola componente economica. Il contrasto alla povertà richiama dunque il diritto di ogni essere umano di godere dei livelli essenziali entro un paniere di beni primari necessari al suo sviluppo personale e alla sua inclusione sociale (Berritto & Gargiulo, 2022). Circoscrivendo la riflessione al diritto all'educazione, questo non può tradursi esclusivamente nell'accesso all'istruzione, ma interessa ogni aspetto che concorre allo sviluppo cognitivo, relazionale ed emotivo dei bambini e delle bambine. Quanto sia ampio il concetto di educazione ce lo ricordano i quattro pilastri definiti dall'UNESCO (Delors, 1996) – imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare a essere – che hanno conseguentemente esteso il significato di povertà educativa al di là della mera privazione della scolarizzazione. La definizione di Save the Children, ispirata al *capability approach* di Nussbaum (2011), segue questa prospettiva, poiché descrive la povertà educativa come «la privazione [...] della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (2014, p. 6) richiamando la necessità di assicurare l'accesso a risorse culturali e riflessive – non solo economiche – per realizzare i propri progetti di vita.

Sebbene la povertà educativa sia collegata a bassi livelli socioeconomici, è tuttavia più difficile indagare le sue connessioni con povertà *altre*, legate a quella privazione di orientamenti valoriali necessari al compimento e all'umanizzazione dell'essere umano (Freire, 1996) e che interessano anche le famiglie di classi sociali abbienti (Milani, 2020). La letteratura internazionale evidenzia l'esistenza di molteplici fattori concorrenti al rischio di povertà educativa (Finetti, 2023) tra cui la carenza di contesti eterogenei per l'apprendimento e la crescita. Una delle tre concause al fenomeno, oltre

all'ambiente familiare e alle caratteristiche individuali, è secondo Villar (2016) la scarsa eterogeneità del contesto scolastico, ovvero il raggruppamento di studenti e studentesse nelle classi in base al livello socioeconomico e alle loro abilità. I benefici nell'accesso ad esperienze di qualità, per i bambini e le bambine in condizioni di svantaggio, sono rilevati fin dall'età prescolare, soprattutto quando questi hanno la possibilità di frequentare centri che includano pari con diverse estrazioni sociali. Ma anche la qualità della relazione con i genitori conta: quanto siano presenti, e se manifestano o meno interesse e coinvolgimento nelle attività dei figli e delle figlie, influisce sulla qualità dell'ambiente di apprendimento domestico, che è solo moderatamente associata alla classe sociale (Sylva et al., 2004). Riconoscere che la multidimensionalità della povertà educativa interessa anche contesti e nuclei familiari esenti da svantaggi economici implica ripensare interventi educativi plastici, trasversali e multilivello, aperti non solo a gruppi target specifici e in ascolto delle differenti competenze e fragilità dei soggetti intercettati.

Parlare di povertà – anche educativa – implica, inoltre, prendere in esame il ruolo del contesto e delle strutture socio-economiche inique nella produzione di ingiustizia e disuguaglianze, che interessano la carenza di beni materiali, la mancanza di opportunità sociali (compresi i diritti all'educazione) e lo scarso riconoscimento delle persone in povertà (Krumer-Nevo, 2021). Muovendo da uno sguardo ecologico (Bronfenbrenner, 1979), è essenziale considerare il ruolo del contesto e le ricadute che diversi spazi fisici e simbolici hanno sullo sviluppo della persona. Da qui la necessità di indagare le modalità con cui l'accesso a opportunità educative è influenzato dall'area in cui i minorenni e le minorenni vivono, poiché anche la carenza di esperienze in tal senso contribuisce ad aumentare il livello di povertà educativa e a limitare lo sviluppo globale dei soggetti (Save the Children, 2018).

2 VIVERE AI MARGINI: DIVARI E DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE TRA CENTRI E PERIFERIE

Da un punto di vista geografico, la periferia è la zona più esterna e marginale, in contrapposizione a un centro. Con perifericità, però, ci si può anche riferire a zone della città considerate periferiche in quanto luoghi penalizzanti e squalificanti, caratterizzati da degrado, esclusione, insicurezza e marginalità (Grumo, 2022). E se la marginalità viene prevalentemente ricondotta a una dimensione spaziale – i cosiddetti quartieri-ghetto – è pur vero che questa può configurarsi anche come *dispersa*, individuale, scarsamente visibile e impossibilitata a produrre connessione sociale con i territori vissuti; una dimensione che rende ancor più pressante il tema dell'esclusione (Paragano, 2019). La città contemporanea mostra oggi tutto il suo carattere policentrico e la conseguente dissoluzione dell'associazione automatica tra periferia geografica e disagio (Save the Children, 2018). Ecco perché, piuttosto che di periferie, bisognerebbe parlare di *aree deprivate*, caratterizzate da una commistione di handicap spaziali, sociali ed economici (Camera dei deputati, 2017); aree che possono configurarsi anche come «isole, disordinatamente affiancate a pochi metri l'una dall'altra, in totale incomunicabilità» (Magatti, 2007, p. 33).

Approfondendo le disuguaglianze esistenti all'interno del panorama nazionale (Save the Children, 2018) si evidenzia la presenza di ampi squilibri sia a livello di regioni e province, sia all'interno delle città. I centri urbani (in particolare le aree metropolitane) appaiono come un mosaico di situazioni e di contesti demografici e sociali diversi tra loro. Due minori nati a pochi isolati di distanza possono crescere in due universi paralleli, caratterizzati da profondi divari in termini di risorse economiche e culturali, di accessibilità ai servizi, di offerta scolastica, di qualità degli spazi urbani, verdi, ricreativi (nonostante la povertà economica trovi ampia diffusione anche nei centri più piccoli). Il ruolo del contesto nello sviluppo dei minorenni e delle minorenni non è infatti per nulla secondario: è stato osservato come coloro che vivono in famiglie meno abbienti, ma in un'area geografica con una maggiore offerta culturale e ricreativa rispetto alla media nazionale, abbiano il triplo delle probabilità di essere resilienti rispetto ai coetanei che vivono in contesti con un'offerta limitata. A riprova di quanto sia decisivo allargare lo sguardo delle strategie di contrasto alla povertà educativa verso il territorio e i molteplici spazi di crescita delle infanzie.

Tuttavia, molte aree maggiormente popolate dai bambini e dalle bambine sono anche quelle dove si concentrano più fattori di svantaggio. Si tratta di quartieri sensibili in cui vi è la presenza simultanea, anche se variabile, di diversi fattori di fragilità: dal punto di vista abitativo (quote elevate di edilizia popolare), sociale (alta incidenza di gruppi deboli e marginalizzati), culturale (concentrazione di popolazione a basso titolo di studio), infrastrutturale (scarsa dotazione di strade, trasporti e istituzioni pubbliche) ed economico (diffusione di economia informale e illegale) (Magatti, 2007).

Le disuguaglianze nascono in buona parte fuori dalla scuola, seppure siano spesso alimentate dalla disparità dell'offerta scolastica sui territori, anche all'interno della stessa città o quartiere (*Ibidem*). Un "buon" quartiere sarà infatti in grado di garantire una buona offerta scolastica anche in caso di segregazione, mentre uno già svantaggiato vedrà un peggioramento nelle proprie scuole a causa degli effetti negativi delle dinamiche di segregazione. Inoltre, il legame tra la scelta residenziale e quella educativa

comporta, oltre al possibile trasferimento in un altro quartiere, anche lo spostamento verso altri poli scolastici. La fuga delle classi sociali più elevate dalle aree svantaggiate – fenomeno conosciuto come *white flight* – ha peggiorato le condizioni sociali dei quartieri, così come la loro stigmatizzazione (Pacchi & Ranci, 2017). Tale processo genera una separazione precoce dei percorsi delle minorenni e dei minorenni sulla base delle condizioni socioeconomiche delle famiglie di origine, producendo un processo di marginalizzazione sempre più spaziale e localizzato, in assenza di luoghi dove imparare a vivere insieme (Molinari, 2023).

2.1 Il prezzo pagato dalle infanzie: ripensare approcci educativi aperti e diffusi sul territorio

Bambini e bambine attraversano situazioni ecologiche e di pratiche che si differenziano nelle dimensioni materiali, sociali, culturali e nel tipo di relazioni che coltivano (Silva et al., 2022). Eppure, inquadrare le loro esperienze attraverso la lente della disuguaglianza educativa consente di puntare l'attenzione sull'intreccio di politiche migratorie, abitative, educative che, con modalità differenti, agiscono sui minorenni e le minorenni e sui luoghi da loro abitati (Antonelli, 2021). Lo spazio viene qui indagato in relazione ai rapporti materiali, sociali e immaginari che lo contraddistinguono (Lefebvre, 1974). L'immobilità fisica e la moltiplicazione dei segni di degrado delle aree multiproblematiche rappresentano la traduzione simbolica, costantemente sotto gli occhi dei più giovani, dell'immobilità sociale esistente. La disconnessione di questi contesti urbani restringe il loro ambiente vitale, riducendo gli spazi di incontro con il mondo, le possibilità di apprendimento, gli interessi e le motivazioni; ne incrementa la discriminazione da parte dei loro coetanei dei "piani alti" (Save the Children, 2018). È il fenomeno dell'estraniamento del povero – allontanato, stigmatizzato, considerato altro-da-sé – esperienza che lede l'autostima dei bambini e delle bambine nonché elemento da tenere in attenta considerazione nel contrasto alle povertà educative (Finetti, 2023). Di fronte a minorenni che sperimentano la carenza di esperienze di altri mondi sociali possibili, si evidenzia la necessità di azioni capaci di farli evadere, fisicamente e mentalmente, al fine di allargare e diversificare le esperienze sociali disponibili (Antonelli, 2021) passando da interventi individualizzati a modelli educativi aperti e diffusi nei territori. È decisivo prendere le distanze dalle prospettive dominanti che considerano le periferie dei territori da controllare, adottando invece un approccio decoloniale (Mignolo, 2009) attraverso il quale intervenire non solo sulle periferie ma sull'intera città, facendo sì che, attraverso il confronto e la negoziazione, possano coesistere mondi e realtà diverse, espressioni di narrazioni multiple e non oppressive (Molinari, 2023).

3 PRATICHE ARTISTICHE NEGLI SPAZI URBANI: UNO SFONDO INTEGRATORE DI ESPERIENZE RELAZIONALI

A partire da tale scenario si prende in considerazione la necessità di progettare percorsi inclusivi per intervenire sulle tendenze ghettizzanti che interessano i contesti più marginali. In questo paragrafo verranno evidenziate le potenzialità dell'arte in quanto risorsa pedagogica e di incontro con l'alterità, per poi concludere con alcune traiettorie

di sviluppo particolarmente significative per favorire occasioni di decentramento e attraversamento tra centro e margine.

La costituzione intrinsecamente simbolica dell'essere umano e la capacità dell'arte di essere serbatoio di simboli e linguaggio veicolare di pensieri e narrazioni chiamano in causa la pedagogia affinché possa guardare all'arte come a una risorsa nei luoghi dell'educazione (Ciarcià & Dallari, 2016). Attingere al linguaggio artistico entro esperienze che promuovano lo sviluppo globale dei bambini e delle bambine (Dewey, 1938) contribuisce ad accompagnarli lungo i loro processi di formazione identitaria attraverso la conquista delle competenze simboliche, necessarie a rappresentare sé stessi e il mondo. Imparando a utilizzare in modo sinergico linguaggi plurali, si favorisce inoltre l'educazione a una dimensione estetica che nutre la sensibilità, la creatività, l'immaginazione e la percezione di sé. Con il suo sconfinato repertorio simbolico, l'arte diviene così una fonte inesauribile di sperimentazione, grazie alla sua capacità evocativa, di re-invenzione e trasgressione oltre i canoni tradizionali. La stessa esperienza dell'incontro interculturale, in questa accezione, consente di scoprire come si può reinventare insieme lo strumento simbolico della relazione interpersonale e della costruzione di rappresentazioni condivise (Ciarcià & Dallari, 2016). I linguaggi artistici, espressivi, ricreativi e ludici offrono così l'occasione di esplorare possibilità ulteriori, di sperimentare la co-esistenza di più versioni e significati legati alle interpretazioni individuali e alle condivisioni collettive (Silva et al., 2022). Attingere alla dimensione artistica e creativa significa pertanto promuovere la costruzione di una coscienza soggettiva unita alla consapevolezza di appartenere responsabilmente a una comunità, tutelando parallelamente il diritto dei bambini e delle bambine di partecipare alla vita artistica e culturale dei territori (United Nations, 1989).

La messa in campo di aperture trasversali e pluridirezionali tra centro e margine si può dunque servire dell'arte come linguaggio con il quale sprigionare il potenziale creativo dei soggetti coinvolti, favorendo occasioni di de-centramento. Utilizzare i linguaggi artistici consente di raccogliere le narrazioni dei luoghi a partire dalle voci dei soggetti protagonisti, facilitando l'emersione di sguardi plurali, caratterizzati da diversi riferimenti valoriali e culturali, appartenenze multiple e visioni contrastanti e parziali della realtà (Cadei et al., 2016). La valenza trasformativa e relazionale dell'arte risiede nel suo farsi *interstizio sociale*: nella capacità di inserirsi nel sistema globale ma, allo stesso tempo, di suggerire altre possibilità di scambio rispetto a quelle in vigore; nell'invenzione di relazioni fra soggetti, nella proposta di abitare un mondo in comune (Bourriaud, 1998). Si apre così la possibilità, attraverso esperienze *arts-based* da co-progettare con i territori, di dare vita ad occasioni di rilettura del mondo e di decostruzione di visioni stereotipate dei luoghi, prendendo le distanze da una rappresentazione della marginalità intesa come luogo di privazione. La dimensione del margine offre così la possibilità di abitare una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi (hooks & Nadotti, 2020). E di coltivare una modalità di osservare «l'universo [come] una cosa sola, un corpo unico fatto di margine e centro» (*Ibidem*, p. 60).

CONCLUSIONI

Rileggere la povertà educativa attraverso la lente delle disuguaglianze esistenti nel territorio nazionale, evidenzia come la carenza di accesso a opportunità educative, culturali e ricreative incrementi il rischio di povertà educativa e quanto l'accessibilità a tali esperienze sia condizionata dall'area urbana in cui i bambini e le bambine vivono, amplificando la marginalizzazione di coloro che risiedono in contesti svantaggiati. Poiché la povertà educativa non è da considerarsi unicamente associata allo svantaggio economico (seppure questa sia una componente significativa) ma interessa anche aspetti relazionali, culturali e valoriali, emerge la necessità di ripensare interventi pedagogici aperti non solo a gruppi particolari. Gli sguardi e i linguaggi interculturali riguardano tutti i soggetti, ed è pertanto decisivo consolidare modelli educativi aperti e diffusi nei territori, che ascoltino e valorizzino tutti coloro che fanno parte dei contesti, così da contrastare l'esclusione sociale e l'isolamento socio-culturale che porta a degenerare i legami di tessuti sociali sempre più eterogenei (Silva et al., 2022). L'arte, in questo scenario, si configura come una risorsa pedagogica significativa, capace di attivare esperienze di incontro con l'alterità. I linguaggi artistici consentono di dare vita ad occasioni di rilettura del margine e di ribaltare la prospettiva dominante che vede le periferie come territori della mancanza. Da qui si aprono molteplici possibilità di esplorazione del mondo attraverso traiettorie creative e non convenzionali, grazie alle quali dare vita a spazi di espressione dedicati alle infanzie perseguendo, anziché la logica della parcellizzazione, quella dello sconfinamento.

BIBLIOGRAFIA

- Antonelli, F. (2021). Le disuguali dimensioni dell'adolescenza. Una analisi attraverso la lente della classe sociale. *Encyclopaideia*, 25(61), 21-32. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/12503>
- Berritto, A., & Gargiulo, G. (2022). Infanzia e povertà educativa nel Pnrr: le distanze tra le politiche pubbliche e la ricerca scientifica nell'implementazione di interventi sociali. *Autonomie locali e servizi sociali*, 45(2), 237-254.
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Les presses du réel.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cadei, L., Deluigi, R., & Pourtois, J. P. (Eds.). (2016). *Fare per, fare con, fare insieme: Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*. Spaggiari.
- Ciarcià, P., & Dallari, M. (2016). *Arte per crescere*. Artebambini.
- Camera dei deputati. (2017). *Relazione sull'attività svolta dalla Commissione* (Doc. XXII-bis N. 19). Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie. <http://documenti.camera.it/apps/nuovosito/Documenti/DocumentiParlamentari/parser.asp?idLegislatura=17&categoria=022bis&tipologiaDoc=documento&numero=019&doc=pdfel>
- Delors, J. (Ed.). (1996). *Learning: the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Finetti, S. (2023). Sguardi internazionali sulla povertà educativa. *Il Nodo*, 27(53), 99-111.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (Eds.). (2017). *Gli alfabeti dell'interculturalità*. ETS.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Grumo, R. (2022). Disuguaglianze e integrazione nelle aree periferiche urbane. Dinamiche territoriali e esperienze comparate. *Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, (25), 179-200. <https://doi.org/10.13138/2039-2362/2835>
- hooks, b., & Nadotti, M. (2020). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Tamu.
- Krumer-Nevo, M. (2021). *Speranza radicale: Lavoro sociale e povertà*. Erickson.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Anthropos.
- Magatti, M. (Ed.). (2007). *La città abbandonata: Dove sono e come cambiano le periferie italiane*. Il Mulino.
- Mignolo, W. (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159-181.
- Milani, L. (2020). Povertà educativa e Global Education: riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 2, 444-457. <https://doi.org/10.3280/ess2-2020oa9598>
- Molinari, P. (2023). Disseminare luoghi accoglienti nei contesti urbani difficili per “uscire dai margini”. *Documenti geografici*, 2, 305-323. http://dx.doi.org/10.19246/DOCUGEO2281-7549/202302_16
- Murdaca, A. M., Dainese, R., & Maggiolini, S. (2021). Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 49-53. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2021-07>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Pacchi, C., & Ranci, C. (Eds.). (2017). *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. FrancoAngeli.
- Paragano, D. (2019). Gli invisibili delle città: La marginalità urbana oltre la ghettizzazione. *Documenti geografici*, (2), 11-32. http://dx.doi.org/10.19246/DOCUGEO2281-7549/201802_02
- Save The Children. (2014). *La lampada di Aladino: L'indice di Save The Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save The Children Italia Onlus.
- Save the Children. (2018). *Atlante dell'infanzia a rischio: Le periferie dei bambini*. Save the Children, Treccani.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Silva, C. M., Deluigi, R., & Zaninelli, F. L. (Eds.). (2022). *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Junior-Bambini.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004*. University of London.

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child* (General Assembly resolution 44/25). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Villar, A. (2016). Educational Poverty as a Welfare Loss: Low Performance in the OECD According to PISA 2012. *Modern Economy*, 7, 441-449. <http://dx.doi.org/10.4236/me.2016.74049>