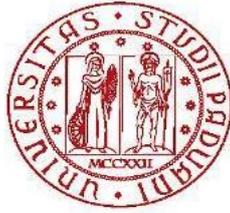


1222 • 2022
800
ANNI



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia

Applicata FISPPA

**Corso di laurea in Culture, Formazione e Società Globale
(LM-85-Classe delle lauree magistrali in Scienze Pedagogiche)**

Tesi di laurea magistrale

METTERE IN ATTO STRATEGIE INCLUSIVE

NELLO SPORT:

**quale conoscenza e consapevolezza pedagogica
negli istruttori, riguardo a co-insegnamento e UDL?**

**Implement inclusive strategies in sport: what instructors' pedagogical
knowledge and awareness of co-teaching and UDL?**

Relatrice

Prof.ssa Zorzi Eleonora

Laureanda: Gazzea Caterina

Matricola: 1108509

Anno Accademico 2021/2022

*A Pietro e Agata,
che possano essere testimoni di un mondo
senza barriere e discriminazioni.*

*A Giovanni,
mia àncora nelle tempeste della vita.*

Ringraziamenti

Il presente lavoro ha visto coinvolte diverse persone a cui direttamente o indirettamente ho chiesto aiuto.

Mi sento prima di tutto di ringraziare la prof.ssa Zorzi Eleonora, la quale ha reso questo percorso di tesi un'occasione formativa, guidandomi e supportandomi nelle diverse fasi.

Un sentito grazie alla società sportiva BluKippe: agli istruttori partecipanti al focus group che si sono resi disponibili e alla direzione che si è rivelata un valido aiuto emotivo e logisticamente concreto.

È altresì doveroso ringraziare la mia famiglia che mi spinge sempre a dare il meglio e non ha mai smesso di insistere e di incoraggiarmi affinché potessi concludere questa importante tappa.

Sommario

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO 1	9
LA DISABILITÀ SOTTO UNA NUOVA OTTICA: “LABEL ME ABLE!”	9
1.1 TAPPE STORICHE FONDAMENTALI TRA XX E XXI SECOLO: QUANDO SI PARLA DI INCLUSIONE	11
1.2 DARE RISPOSTE INCLUSIVE NEL CONTESTO SPORTIVO	22
1.2.1 <i>L’esperienza sportiva tra potenzialità educative e inclusive</i>	22
1.2.2 <i>“Grazie per il riscaldamento”: le Paralimpiadi</i>	26
1.2.3 <i>Il movimento Special Olympics</i>	28
1.2.4 <i>Ripensare lo sport attraverso i paradigmi della Pedagogia Speciale</i>	32
CAPITOLO 2	37
IL CO-INSEGNAMENTO COME METODO DI INSEGNAMENTO INCLUSIVO	37
2.1 CHE COSA SI INTENDE PER “CO-INSEGNAMENTO”	37
2.2 PARTNER EDUCATIVI: L’INSEGNANTE DI SOSTEGNO E L’ISTRUTTORE INCLUSIVO	38
2.3 PER IL BUON ESITO DEL CO-INSEGNAMENTO: LE TRE “Co”	45
2.4 I TRE MOMENTI DEL CO-INSEGNAMENTO	48
2.4.1 <i>La co-progettazione</i>	48
2.4.2 <i>Il co-insegnamento</i>	53
2.4.2 <i>La co-valutazione</i>	56
2.5 LA POSSIBILE RICETTA PER UN BUON CO-INSEGNAMENTO	59
CAPITOLO 3	67
“SMART FROM THE START”: LO UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING COME STRUMENTO PER GLI INSEGNANTI INCLUSIVI	67
3.1 ALLE ORIGINI DELL’UDL: UN SALTO CULTURALE OLTRE LE BARRIERE	67
3.2 LA STRUTTURA DELL’UDL: PRINCIPI E LINEE GUIDA	71
3.2.1 <i>Principio 1: fornire molteplici mezzi di rappresentazione</i>	73
3.2.2 <i>Principio 2: fornire molteplici mezzi di azione ed espressione</i>	75
3.2.3 <i>Principio 3: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento</i>	77
3.3 APPLICARE L’UDL ALL’AMBITO SPORTIVO	78
3.3.2 <i>Alcuni esempi in ambito dello sport</i>	80
CAPITOLO 4	85

QUALE CONOSCENZA E CONSAPEVOLEZZA PEDAGOGICA NEGLI ISTRUTTORI, RIGUARDO A CO-INSEGNAMENTO E UDL? UNO STUDIO DI CASO IN UNA SOCIETÀ SPORTIVA DI PADOVA	85
4.1 METODOLOGIA DI UTILIZZATA E DOMANDE DI RICERCA	85
4.2 DESCRIZIONE DEL CONTESTO DI RICERCA E DELL'AMBITO DI STUDIO	86
4.3 LO STRUMENTO DI INDAGINE: IL FOCUS GROUP	87
4.5 ANALISI DEI DATI	91
4.6 INTERPRETAZIONE DEI DATI	106
CONCLUSIONI	111
APPENDICE A	113
APPENDICE B	114
ALLEGATO 1	125
BIBLIOGRAFIA	126
SITOGRAFIA	139
DOCUMENTARI	140

INTRODUZIONE

Prendere coscienza e ripensare a nuove strategie didattiche e a nuovi strumenti inclusivi anche all'interno di realtà extrascolastiche, come quelle delle società sportive, dovrebbe essere una riflessione esplicitata, consapevole e condivisa da tutto il team educativo. Lo scopo è quello di costruire contesti realmente inclusivi, anche oltre la scuola, contrastando o riducendo le barriere disabilitanti e quindi favorire la partecipazione attiva di tutte le persone (anche quelle con disabilità), arginando le possibili forme di discriminazione ed esclusione. Esistono in Italia e nel mondo molte realtà sportive che accolgono e promuovono progetti per persone con disabilità, coinvolgendo diverse figure che si trovano a dover collaborare per rendere l'esperienza sportiva una risorsa importante per la loro vita. Parallelamente esistono degli strumenti e metodologie in grado di facilitare e arricchire l'esperienza inclusiva per le figure che vi partecipano. Nel presente lavoro verranno approfonditi il metodo del co-insegnamento e i principi dello Universal Design for Learning.

Volendo trattare il tema dell'inclusione nello sport, il primo capitolo presenta, in principio, il percorso storico dal punto di vista legislativo che ha portato la considerazione delle persone con disabilità da figure emarginate e ritenute inabili per qualsiasi attività a persone aventi forti e chiari diritti come tutti. Si evidenzia in particolare la difficoltà del poter essere riconosciuti come persone e non sempre e solo come pazienti bisognosi di cure. Un passo importante in questa direzione è stato promosso dallo sport, come si mette in luce nella seconda parte del capitolo. In questa sezione vengono riportate due realtà sportive importanti in tema di inclusione: le Paralimpiadi e le Special Olympics.

Nel secondo capitolo si approfondisce il metodo del co-insegnamento descrivendo le diverse dimensioni che lo compongono, le modalità con cui può essere messo in pratica e le figure protagoniste. È importante la sensibilizzazione a questo paradigma poiché rappresenta uno strumento

didattico in favore dell'inclusione scolastica e può rappresentare un modello di riferimento anche per gli istruttori coinvolti in progetti di inclusione sportiva.

Un importante contributo nel cambio di mentalità in tema di inclusione, che viene descritto nel terzo capitolo, è sicuramente rappresentato dallo Universal Design e conseguentemente dallo Universal Design for Learning. In particolare, vengono approfonditi i tre principi dell'UDL, e illustrate le relative linee guida.

Il quarto e ultimo capitolo riporta il lavoro di ricerca condotta nella società sportiva Blukippe di Padova. Lo scopo è stato quello di indagare se esistano delle conoscenze e consapevolezza pedagogiche negli istruttori riguardo la metodologia del co-insegnamento e i principi dell'UDL, nel mettere in pratica strategie inclusive. Si riportano le varie fasi che mi hanno condotto allo svolgimento di un focus group e la sintesi descrittiva delle informazioni emerse con le trascrizioni di alcuni interventi significativi.

CAPITOLO 1

LA DISABILITÀ SOTTO UNA NUOVA OTTICA: “LABEL ME ABLE!”

“Se volete sapere come etichettarmi, chiamatemi abile!”¹ è una dichiarazione di un’atleta di Special Olympics, l’australiana Gabrielle Clark, la quale ha dato la soluzione più brillante di fronte alla sfida delle parole e ha dimostrato come le persone con disabilità intellettive siano state i migliori avvocati della propria causa (Shriver, 2016).

L’importanza storica delle parole non è da sottovalutare perché esse esprimono concetti che identificano livelli culturali e di civiltà della società (D’Amico, 2010).

Nell’antichità veniva utilizzato il termine “anormale”, successivamente con il periodo dell’Illuminismo e l’Ugualitarismo rivoluzionario vengono introdotti i termini “idiozia” e “cretini”. A cavallo dell’800 e ‘900 del XX secolo vengono nominati i fanciulli “frenastenici”, poi “minorati” per arrivare al termine di “svantaggiati” a cavallo tra gli anni ‘60 e ‘70 del ‘900. Per passare poi al termine “handicappato” di metà del ‘900 (D’Alonzo, 2006). Fortunatamente oggi, nel nostro Paese, questi termini sono considerati offensivi e non vengono più utilizzati. Ora il focus non si pone sulla persona ma sulla “diversità delle prestazioni di cui essa è capace” (D’Amico, 2010), per questo è preferibile l’utilizzo dell’espressione “persone con disabilità” o “persona in situazione di disabilità” poiché con questa terminologia la disabilità viene intesa come condizione di salute in un ambiente sfavorevole evitando così la categorizzazione delle persone (Barnes, 2008).

Nel 2003 Claudio Imprudente² fu uno tra i primi a servirsi di questo tipo di linguaggio capacitante. Egli, infatti, propose di scegliere il termine

¹ “label me able” è un gioco di parole che non si può tradurre in italiano tra le parole label (etichettare, classificare) e able (abile, capace) la cui pronuncia è molto simile.

² Scrittore e direttore del Centro di Documentazione Handicap di Bologna e presente dagli anni ‘80 nel mondo della scuola e dell’inclusione.

“diversabile”, un’espressione che valorizza le potenzialità a discapito delle incapacità del soggetto, mettendo in luce le possibilità educative della persona, sebbene in presenza di un deficit.

È evidente quanto può essere diverso pensare al futuro di un “handicappato” piuttosto che a quello di un “diversamente abile” (D’Amico, 2010). Questo “passaggio” di mentalità non è stato di certo facile e scontato, e altrettanto difficoltoso è ricostruire una “storia della disabilità” perché reperire la documentazione è complesso, in quanto le persone con disabilità non hanno lasciato molte testimonianze di sé (essendo state per molto tempo escluse dalla vita sociale e lasciate ai margini della società civile, politica e lavorativa). L’intenzione dovrebbe essere quella di ricercare nei luoghi in cui si è collocata per secoli la disabilità (manicomi, ospedali e istituti speciali) e raccogliere le testimonianze di chi si è occupato di essa (medici, psichiatri, alienisti, infermieri, educatori) (Schianchi, 2012).

In tutti i contesti della vita, (nella scuola, nel lavoro, nella politica, nello sport) le persone con disabilità hanno dovuto farsi spazio con difficoltà nel corso della storia. Ciò che è interessante in questa sede evidenziare è come le persone con disabilità abbiano dato il loro contributo anche nella storia dello sport, fino ad arrivare all’organizzazione di competizioni a livello mondiale quali le Paralimpiadi e le Special Olympics. Il percorso storico in ambito sportivo rispecchia ciò che avveniva nella società secondo il pensiero dell’epoca. Alcuni esempi, tratti da diverse epoche storiche ci restituiscono un quadro tutt’altro che roseo per le persone con disabilità che venivano private dei diritti più elementari, o addirittura emarginate dalla società, poiché veniva dato grande valore solo alla dimensione corporea, alle attività ginniche e alla capacità nel combattimento (Massaro, 1986; Santoni Rugu, 1987); fino ad arrivare all’avvento del fascismo in cui l’educazione fisica passò sotto il controllo dell’opera nazionale Balilla³ e gli ideali nazisti sulla presunta

³ Organizzazione paramilitare rivolta all’educazione morale, fisica, e politica della gioventù secondo i valori del fascismo.

superiorità biologica e culturale della razza ariana portarono alla pratica dell'eugenetica⁴ (Jordan, 2000).

È avvincente e interessante analizzare le tappe storiche fondamentali in cui si è visto come, nell'ultimo secolo (circa), le persone con disabilità si sono fatte strada nel dibattito internazionale, surclassando i preconcetti a loro attribuiti nelle epoche precedenti e dimostrando di essere protagonisti anche nelle attività sportive ordinarie.

1.1 Tappe storiche fondamentali tra XX e XXI secolo: quando si parla di inclusione

L'Organizzazione delle Nazioni Unite ha collaborato a dare un impulso fondamentale e decisivo per affrontare il tema della disabilità adottando come riferimento i diritti umani, con ripercussioni a livello internazionale sull'idea di inclusione tra il XX e il XXI secolo. Come spinta culturale iniziale è importante menzionare la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, adottata dall'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) nel 1948, e la *Dichiarazione dei diritti del bambino*, emanata nel 1959 (ONU, 1959).

Grazie alla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, per la prima volta a livello mondiale si affermano i diritti individuali e i valori fondamentali per una vita degna sulla cornice dell'uguaglianza di tutti di fronte alla legge. In special modo, venne riconosciuto che “tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti” (articolo 1 ONU, 1948) e che “ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza limitazione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione” (articolo 2, comma 1) (ONU, 1948). Inoltre, si parla del diritto di avere un tenore di vita che sia in grado di

⁴ Tra il 1933 e il 1937, furono approvate delle leggi tedesche che portarono alla sterilizzazione di 400000 persone. Ai malati mentali, persone con disabilità, persone svantaggiate fu praticata l'eutanasia con l'iniezione di veleno o gas di scarico.

mantenere il benessere proprio e della famiglia (articolo 25, comma 1) (ONU, 1948). Si sono occupati di lavoro e istruzione gli articoli 23 e 26, in particolare veniva enunciato il diritto per ogni individuo all'istruzione (articolo 26, comma 1) (ONU, 1948), il cui scopo doveva essere il pieno sviluppo della personalità umana e il rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (articolo 26, comma 2) (ONU, 1948).

Nella *Dichiarazione* del 1948 si può evincere come venne illustrato un importante quadro di valori all'interno del quale ogni persona, attraverso il principio di uguaglianza dovuta alla pari dignità umana, ebbe la possibilità di godere di una serie di diritti fondamentali per l'accrescimento personale: il diritto alla sicurezza sociale e alla sicurezza personale, il diritto alla partecipazione e alla salute, il diritto all'istruzione e al lavoro⁵. Sicuramente questo documento ebbe una notevole influenza sia sui dibattiti internazionali circa i diritti delle persone con disabilità sia sui successivi interventi dell'ONU. Con questa *Dichiarazione* si possono intravedere le basi della prospettiva inclusiva che troverà grande spazio nel dibattito della metà del XX secolo, fino a giungere alla redazione della *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* adottata nel 2006 dall'assemblea Generale delle Nazioni Unite.

Successivamente alla redazione della *Dichiarazione* del 1948, fu stilato un altro importante documento: la *Dichiarazione dei diritti del bambino*, approvata nel dicembre 1959 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite. L'ONU in questa occasione si preoccupò di orientare la sua attenzione anche alle persone con disabilità. I diritti dei bambini con disabilità trovarono uno spazio importante nel quinto principio, il quale decretò che “il fanciullo che si trova in una situazione di minoranza fisica, mentale o sociale ha diritto a ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui esso abbisogna per il suo stato o la sua condizione” (ONU, 1959). La *Dichiarazione dei diritti*

⁵ <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx>

del bambino fece da base per la *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia* del 20 novembre del 1989, la quale stabilì che “Gli Stati parti adottano tutti i provvedimenti appropriati affinché il fanciullo sia effettivamente tutelato contro ogni forma di discriminazione o di sanzione motivate dalla condizione sociale, dalle attività, opinioni professate o convinzioni dei suoi genitori, dei suoi rappresentanti legali o dei suoi familiari”⁶ (articolo 2, comma 1).

Negli anni, in ambito internazionale, l'impegno verso i diritti delle persone con disabilità si fece sempre più specifico. Nella *Dichiarazione sui diritti delle persone con ritardo mentale*, del 20 dicembre 1971, l'ONU si interessò non solo circa i diritti delle persone con disabilità sensoriale e motoria, ma anche delle persone con disabilità psichica, per le quali gli Stati membri presero l'impegno di favorire la loro integrazione. Tutte le Nazioni partecipanti promisero moralmente di rispondere sia materialmente che giuridicamente per realizzare un miglioramento del livello di vita delle persone con ritardo mentale e l'inserimento sociale-lavorativo effettivo (de Anna, 1998; Colapietro, 2011).

Quattro anni dopo, il 9 dicembre 1975, l'Assemblea generale delle Nazioni Unite emanò la *Dichiarazione dei diritti delle persone disabili* nella quale vennero precisati alcuni diritti sempre più verso una chiara prospettiva integrativa (ONU, 1975; Furlan, 2001).

A dimostrazione della volontà di promuovere l'integrazione delle persone con disabilità, di pari passo a questo tipo di interventi si costruirono le fondamenta per rivendicare un diritto fondamentale, importante per la sua dimensione salutare e riabilitativa, e per la sua componente sociale: lo sport. Il primo documento ufficiale in cui si parla di sport è la *Carta Internazionale dello Sport e dell'Educazione Fisica* emanata dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), il 21 novembre 1978 (adottata l'anno successivo) a Parigi. Nell'Articolo 1 si legge:

⁶ <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/articoli/>

“la pratica dell’educazione fisica e dello sport è un diritto fondamentale per tutti; condizioni particolari debbono essere offerte ai giovani, alle persone anziane e agli handicappati per permettere lo sviluppo integrale della loro personalità, grazie a programmi di educazione fisica e di sport adatti ai loro bisogni.” (UNESCO, 1978; cap. 1.3).

In aggiunta:

“l’educazione fisica e lo sport, dimensioni essenziali dell’educazione e la cultura, debbono sviluppare le attitudini, la volontà e la padronanza di sé e di ogni essere umano e favorire la piena integrazione nella società, che dev’essere assicurata per tutta la vita” (UNESCO, 1978; Articolo 2, Cap. 2.2).

Il 1981 venne dichiarato dalle Nazioni Unite, nel 1976, l’*Anno internazionale delle persone disabili (International Year of Disabled Persons – IYDP)* ed ebbe una grande risonanza, poiché vennero affrontate le tematiche legate ai diritti delle persone con disabilità con una maggiore attenzione e sensibilità a livello mondiale (de Anna, 2011). Sulla scia di questa proclamazione, nel 1978 la Comunità Economica Europea (CEE) ed il ministero della Pubblica Istruzione italiano organizzarono a Roma una conferenza con lo scopo di dare inizio a un dialogo tra i diversi Paesi europei sui problemi educativi che riguardavano le persone con disabilità e sulle configurazioni normative attuate nei diversi sistemi scolastici del continente. Il risultato fu il desiderio di andare oltre l’ottica medicalizzata della disabilità e si attestò il bisogno di sistemi, metodi, strategie speciali per l’istruzione degli alunni con disabilità (de Anna, 1998). Eppure, un effetto ancora più rilevante dell’*Anno internazionale* si ebbe con il *Programma Mondiale di Azione riguardante le persone disabili (World Programme of Action concerning Disabled Person – WPA)* approvato dall’Assemblea Generale il 3 dicembre 1982, poiché negli anni Novanta si risolse con la pubblicazione di un documento di notevole portata: *le Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per*

*le persone con disabilità (The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities)*⁷.

Le *Regole*, adottate dalle NU il 20 dicembre 1993, non rappresentavano una Convenzione vincolante per gli Stati membri, ma un prezioso modello per impostare le politiche nazionali riguardanti le persone con disabilità (Commissione Europea, 1996). Con lo scopo di raggiungere le pari opportunità, le *Regole* rappresentarono delle disposizioni concrete per le amministrazioni delle diverse nazioni mondiali sia per migliorare la qualità della vita, sia per rimuovere le barriere che impedivano la partecipazione alla società delle persone con disabilità. Le *Regole* rappresentano uno strumento anche per le persone con disabilità in quanto, in nome di esse, avrebbero potuto avvalersi dei loro diritti e dei loro doveri proprio come tutti i cittadini (Furlan, 2001; Colapietro, 2011).

Si torna a parlare di sport e disabilità nel 1992, durante la 7° Conferenza dei Ministri Europei dello Sport a Rodi, in cui il CDDS (Comitato per lo Sviluppo dello Sport) approvò la *Carta Europea dello Sport*. Venne data la seguente definizione di Sport:

“qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata o non, abbia come obiettivo l’espressione o il miglioramento della condizione fisica e psichica, lo sviluppo delle relazioni sociali o l’ottenimento di risultati in competizioni di tutti i livelli” (Commissione Europea, CDDS, 1992; Articolo 2).

Più dettagliatamente l’Articolo 4 specificò

“che saranno previsti provvedimenti affinché tutti i cittadini abbiano la possibilità di praticare lo sport; altre misure supplementari saranno prese – ove necessario – al fine di consentire sia ai giovani più dotati, sia ai disabili e ai

⁷<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities>

gruppi più svantaggiati, di beneficiare realmente di tali possibilità”
(Commissione Europea, CDDS, 1992).

Un importante problema, seguito con impegno dall’ONU nei confronti delle persone con disabilità, è quello che riguarda la scuola per tutti. Le Nazioni Unite organizzarono, tramite l’UNESCO, la Conferenza di Salamanca dal 7 al 10 giugno 1994 riguardante *I bisogni educativi speciali: accesso e qualità*. L’obiettivo fu quello di affrontare il problema dell’accesso e la qualità della scuola per tutti, tenendo conto dei cambiamenti degli approcci educativi, allo scopo di raggiungere l’integrazione scolastica per ognuno ed in particolare per chi aveva bisogni educativi speciali (de Anna, 1998). La Conferenza si occupò del diritto all’istruzione di ciascuno (come affermato nel 1948 dalla Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo) e sottolineò con decisione che le persone con bisogni educativi speciali dovevano avere accesso alle scuole normali (Caldin, 2013).

Volendo fare un parallelismo con ciò che accadeva in Italia, può essere interessante considerare come già nel 1971 veniva approvata dal Parlamento italiano la Legge 118, la quale affermava che “l’istruzione dell’obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica” (art. 28, comma 2). Sebbene questa legge affronti la complessa problematica della disabilità in maniera globale sul piano giuridico (trattando diverse situazioni che vanno dal piano economico a quello dell’inserimento scolastico e professionale, i trasporti, le barriere architettoniche), sul piano della pratica siamo ancora lontani dall’attuazione del processo di inserimento e integrazione dei soggetti con disabilità nel sistema scolastico comune. Ci si trova di fronte a una particolarità tipicamente italiana del modello inclusivo: da una parte un sistema legislativo evoluto, dall’altra un impianto di prassi e procedure operative sovente disarmonico (Pavone, 2010). Malgrado ciò bisogna convenire che in questa fase l’Italia ebbe il grande merito di avviare il cammino di integrazione delle persone con disabilità (D’Alonzo, 2008) e di fatto qualificò il Paese con un’indole per niente ovvia o scontata nel panorama

internazionale. Non tutte le Nazioni, in effetti, cominciarono un percorso così orientato all'inserimento e all'integrazione delle persone con disabilità nella scuola di tutti in quegli anni (Maviglia, 2005).

La Conferenza di Salamanca terminò con la stesura di un altro importante documento: la *Dichiarazione di Salamanca*, in cui si precisò che “ogni bambino ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono propri” (cap.2, punto 2) (UNESCO,1994) e, punto molto importante, che

“le persone con bisogni educativi speciali devono poter accedere alle normali scuole che devono integrarli in un sistema pedagogico centrato sul bambino, capace di soddisfare queste necessità” (UNESCO,1994; cap.2, punto 4).

Ciò considerato, nella *Dichiarazione di Salamanca* vennero sollecitati tutti i governi a “adottare, come legge o politica, il principio dell'educazione inclusiva, accogliendo tutti i bambini nelle scuole normali, a meno che non si oppongano motivazioni di forza maggiore” (UNESCO,1994; cap.3, punto 2). La Conferenza di Salamanca e la sua Dichiarazione posero l'attenzione non più su una mancanza dell'alunno ma su dei bisogni “speciali” che qualunque alunno può avere in determinati momenti del personale percorso educativo (Echeita, Verdugo, 2004). L'importante, dunque è porre attenzione al sistema educativo, alle scuole in particolare, non tanto al deficit della persona con disabilità (de Anna, 1998).

Questa nuova prospettiva, che pone l'accento non sul soggetto con le sue mancanze ma sull'interazione tra la persona ed il contesto di vita, si fece concreta anche a livello sanitario grazie a una nuova codificazione. L'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), nel 2001, pubblicò l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), nella quale l'attenzione viene posta sullo stato di salute della persona, non solo per le persone con disabilità ma anche per coloro che debbono, ad un certo punto della loro vita, determinare la propria situazione di salute (OMS, 2004; Cingolari, 2008). L'ICF è un nuovo modello internazionale per misurare e

descrivere lo stato di salute e il funzionamento della popolazione. Il funzionamento di un soggetto è definito come il risultato dell'interazione tra la sua condizione di salute e l'insieme di fattori ambientali e personali. Per la prima volta nella storia medica venne accettata l'importanza dell'ambiente nell'influenzare le potenzialità del soggetto con disabilità e non (Bickenbach, 2009; Scano, 2003). Il superamento del modello medico della prima Classificazione del 1980 (ICIDH- *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*) è lampante già dalle espressioni utilizzate: termini come “menomazione, disabilità e handicap”, centrali nella vecchia prospettiva, vengono sostituiti con i termini “funzioni corporee, strutture corporee, attività e partecipazione, fattori ambientali, fattori personali” (OMS, 2004; Franchini, 2007). Se l'attenzione viene posta sul funzionamento della persona e si guarda al di là della diagnosi medica, si adempie allo scopo dell'ICF (Ianes, Cramerotti, 2011; Franchini 2007).

Salamanca fu anche il fattore fondamentale che portò alla *Dichiarazione di Madrid* del 2002. “Niente su di noi senza di noi” fu lo slogan della conferenza dalla quale nacque la *Dichiarazione*. In quel “noi” sono contenuti tutte le persone con disabilità, le quali dimostrano di prendere sempre più consapevolezza dei propri diritti e dei loro doveri (Caldin, 2013).

Nella *Dichiarazione*, firmata da più di 400 paesi, vengono definite delle linee guida per le attività che si sarebbero svolte nell'*Anno Europeo del Disabile*, previsto per l'anno successivo. Tali linee guida riguardavano principalmente il tema della non discriminazione delle persone con disabilità e l'opportunità di promuovere azioni positive in favore loro. Quello che maggiormente risalta è la volontà profonda delle persone con disabilità di cambiare gli atteggiamenti nei loro confronti. Chiedendo, infatti, di non essere più considerati come persone bisognose, malate, come se l'attenzione debba essere posta sul loro deficit e non sulla loro persona, propongono diverse azioni, tra le quali

“di mettere in atto misure legislative che promuovano l’integrazione delle persone disabili; [...] un cambio di atteggiamento [...]; tutte le azioni che verranno svolte al fine di creare un clima inclusivo dovranno essere concordate con le persone disabili affinché anche loro ne possano prendere parte e possano decidere quali siano le scelte migliori per loro” (Commissione UE, 2002; Cap.3, par. 1-2-8).

Gli anni seguenti alla convalida dell’ICF videro sempre più protagonisti all’interno della prospettiva della difesa dei diritti umani e della partecipazione di tutti, le persone con disabilità, le quali dovevano e volevano avere un ruolo principale nel loro progetto di vita personale e nella vita sociale della loro nazione. Il XXI secolo si apre così con l’elaborazione della prima convenzione del nuovo secolo, la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, adottata dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre del 2006.

Il soggetto con disabilità, in questa *Convenzione*, viene reputato cittadino a pieno titolo e di conseguenza detentore di diritti come tutti e in ogni ambito della vita: salute, istruzione, lavoro, società e politica. A cambiare è la visione della persona con disabilità, non più vista come “ospite nella società” ma come parte sostanziale di essa (de Anna, 1998). L’importanza della *Convenzione* del 2006 è data dal fatto che non esistono i “disabili” come categoria sociale, ma ci sono persone che attraversano una situazione di disabilità, intesa come eventualità sempre presente della condizione umana (Leonardi, 2009).

Ci si accorge di un parallelismo evidente a livello concettuale tra la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* e l’ICF. Entrambe, infatti sottolineano come la disabilità dipenda dalle condizioni di salute di una persona in interazione con il contesto nel quale si svolgono le sue attività. Ma la *Convenzione* apporta una novità rispetto all’ICF e ne arricchisce il quadro di riferimento: pensare alla condizione di salute all’interno della più estesa considerazione dei diritti della persona, cominciando dal diritto alla differenza (Associazione TreeLLLe et al., 2011).

Un'importante attività considerata come diritto umano fondamentale per l'uomo nella *Convenzione* è lo sport. Nell'articolo 30 dal titolo "Partecipazione alla vita culturale e ricreativa, agli svaghi e allo sport", al comma 5, si precisa (ONU, 2006):

"Al fine di consentire alle persone con disabilità di partecipare su base di uguaglianza con gli altri alle attività ricreative, agli svaghi e allo sport, gli Stati Parti adottano misure adeguate a:

- (a) incoraggiare e promuovere la partecipazione più estesa possibile delle persone con disabilità alle attività sportive ordinarie a tutti i livelli;
- (b) garantire che le persone con disabilità abbiano la possibilità di organizzare, sviluppare e partecipare ad attività sportive e ricreative specifiche per le persone con disabilità e, a tal fine, incoraggiare la messa a disposizione, su base di uguaglianza con gli altri, di adeguati mezzi di istruzione, formazione e risorse;
- (c) garantire che le persone con disabilità abbiano accesso a luoghi che ospitano attività sportive, ricreative e turistiche;
- (d) garantire che i minori con disabilità possano partecipare, su base di uguaglianza con gli altri minori, alle attività ludiche, ricreative, agli svaghi ed allo sport, incluse le attività previste dal sistema scolastico;
- (e) garantire che le persone con disabilità abbiano accesso ai servizi forniti da coloro che sono impegnati nell'organizzazione di attività ricreative, turistiche, di tempo libero e sportive."

Un altro importante documento che riafferma come lo sport sia utile per la persona con disabilità sia per sentire un senso di realizzazione della propria vita, sia per divulgare una cultura inclusiva più efficace è il *Libro bianco dello sport* (Commissione Europea, 2007), presentato dalla Commissione Europea l'11 luglio 2007. Nel capitolo 2.5, "Utilizzare il potenziale dello sport per l'inclusione sociale, l'integrazione e le pari opportunità", viene riportato il riconoscimento del ruolo sociale dello sport nell'inclusione di tutti:

“tutti i componenti della società dovrebbero avere accesso allo sport: occorre pertanto tener conto delle esigenze specifiche e della situazione dei gruppi meno rappresentati, nonché del ruolo particolare che lo sport può avere per i giovani, le persone con disabilità e quanti provengono da contesti sfavoriti.”
(Commissione Europea, 2007)

Proseguendo, nel medesimo capitolo, si pone l’attenzione anche sulle figure educative che si occupano delle persone con disabilità all’interno dei contesti sportivi:

“Si promuoverà la formazione di educatori, volontari e personale di società e organizzazioni, affinché sappiano accogliere le persone con disabilità. Nelle sue consultazioni con le parti interessate del settore dello sport, la Commissione rivolge un’attenzione particolare al dialogo coi rappresentanti degli sportivi con disabilità.” (Commissione Europea, 2007)

Seguendo una linea temporale, attraverso gli interventi a livello mondiale ed europeo che hanno affrontato la tematica della disabilità, si evince come la situazione si sia completamente rovesciata. Anche se in questa sede non è possibile elencare dettagliatamente la moltitudine di altri interventi che promuovono l’integrazione e l’inclusione delle persone con disabilità, si può comunque notare come si sia passati dall’obiettivo di riabilitare il soggetto per poterlo inserire nella società, ad un pensiero che mira a modificare la società stessa per adattarla alle necessità di ciascuno, comprese le persone con disabilità.

Questa prospettiva viene conquistata anche nel contesto sportivo. Infatti, con la *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle persone con Disabilità*, viene tolta allo sport quella componente medica, riabilitativa e curativa e contemporaneamente attribuisce allo stesso una dimensione del consueto, dell’ordinario (Cenci, Vecchiarini, Di Giorgio, 2012). Un’attività ordinaria alla quale però la *Convenzione* non rinnega il valore riabilitativo e abilitativo ma ne estende il valore al di là della esclusiva dimensione sociosanitaria. Come si evincerà in seguito l’elemento terapeutico e riabilitativo, di fatto, è

stato fondamentale agli esordi dell'attività sportiva per le persone con disabilità.

1.2 Dare risposte inclusive nel contesto sportivo

1.2.1 L'esperienza sportiva tra potenzialità educative e inclusive

La parola “*sport*” ha origine dal latino e in particolare dal termine *deportare*, che tra i suoi significati comprende anche quello di *uscire fuori porta*, cioè uscire dalle mura cittadine per dedicarsi a quelle attività che oggi chiamiamo sportive. Fin dall'inizio, quindi, il termine ha connotato una serie di attività fisiche e mentali svolte in un clima di sana competizione, il cui scopo primario era di fornire svago e piacere (Fugardi, 1972). La nascita di questo tipo di attività si può ricondurre sicuramente a fini pratici, di sopravvivenza e di quotidianità (la corsa per la caccia, il lancio per colpire, l'arrampicata per il cibo o per fuggire da animali feroci etc.) ma in un certo momento l'uomo si rende conto che più possedeva determinate abilità e più si sentiva forte e sicuro di sé. Queste caratteristiche dal punto di vista sociale si traducevano in sensazioni di benessere e di gratificazione (Gomez Paloma, Sgambelluri, 2012). Così, un po' alla volta, quegli esercizi che venivano svolti per fini pratici, diventano attività che assumevano altri scopi, come quelli del divertimento, dello stare insieme e della sana competizione, un insieme di pratiche che hanno contribuito alla nascita dello “sport”.

È stato più volte dimostrato come l'attività sportiva procuri una trasformazione positiva alle nostre condizioni strutturali e fisiologiche. Il nostro corpo però non è formato solo da elementi biologici, è anche formato da una parte psichica complessa che si sviluppa e modifica in continuazione. Il corpo umano, oltre ad essere sede di emozioni, di fattori psicologici e somatici, è la rappresentazione della manifestazione di tali fattori (Facheris Ranucci, 1985).

Svolgere una pratica sportiva permette all'organismo di generare endorfine, ossia neurotrasmettitori che producono effetti positivi sull'umore dell'uomo e normalizzano il sonno. Il rilascio che avviene durante le attività motorie permette di diminuire l'ansia e lo stress e aumentare il benessere emotivo complessivo. Lo sport, poi, concede alle persone con disabilità di aumentare l'equilibrio, fondamentale per la deambulazione, e più di tutto di aumentare il tessuto muscolare e la loro velocità, la loro forza, resistenza, ottimizzando il ritmo cardiaco e respiratorio (Pavone, 2014).

I vantaggi fisici dello sport sono conosciuti ed evidenti, permette di produrre effetti indiscutibilmente importanti anche a livello psicologico: l'attività motoria, infatti, per gli atleti con deficit permette di conquistare una maggiore sicurezza nei confronti di sé stessi e nei confronti delle cose che fanno, ricostruendo forte fiducia nelle loro potenzialità (Moliterni, 2013). Grazie a ciò ogni atleta ha l'occasione di testare le proprie doti, i limiti e le proprie possibilità, guadagnando così una maggiore conoscenza di sé stesso. La persona con disabilità, grazie a una partita o una gara, impara a rispondere alla fatica provando a sfidare e oltrepassare i propri limiti, non arrendendosi alle difficoltà e cercando di diventare resiliente, avendo la possibilità di sperimentare il valore della sconfitta, sia nella competizione che nelle situazioni di vita quotidiana (McConkey et al., 2013). Lo sport rappresenta, per le persone con disabilità, un'importante occasione per rendersi autonome e provare a stare senza l'aiuto dei genitori, dai quali generalmente dipendono (McConkey et al., 2013). Praticare sport, in aggiunta, stimola l'intelletto e la creatività, potenzia la memoria ed esercita la concentrazione (Barausse, 2007). Studi recenti hanno dimostrato come l'attività motoria sia capace di stimolare la nascita di nuove cellule nell'ippocampo, la struttura cerebrale che controlla la memoria e l'apprendimento (Barausse, 2007).

Lo sport influisce positivamente anche sulla capacità di adattamento della persona rispetto a nuove situazioni, imparando a gestirle (Barausse, 2007).

L'attività sportiva, dal punto di vista socio-relazionale, permette l'assimilazione delle regole che devono essere rispettate per garantire un

gioco paritario e leale, rispettandole si accetta il giudizio degli altri, ci si impegna negli allenamenti e in tutto quello che implica la rispettosa e corretta convivenza con i compagni che fanno parte della vita sportiva dell'atleta (Ciampi Scarpato, 2004). La squadra, inoltre, ha un'importanza fondamentale perché è un luogo dove essere interdipendente, cioè che ogni membro dipende da un suo compagno e allo stesso rappresenta per lui una risorsa.

“Per una persona con disabilità far parte di una squadra rappresenta un'enorme soddisfazione perché fa leva sulla sua necessità di sentirsi accettata e inserita in una realtà sociale. All'interno della squadra si percepisce un forte calore e un forte senso di appartenenza e si sperimenta in prima persona cosa vuol dire aiutarsi reciprocamente per il raggiungimento di una meta comune. Il soggetto disabile sente che l'aiuto dei compagni e dell'allenatore è fondamentale per la gioia di una vittoria e capisce che è indispensabile che anche lui si dedichi completamente e capisce che è indispensabile che anche lui si dedichi completamente all'aiuto dei compagni, uscendo da una dimensione egocentrica” (Castelli, 2008, p.91).

L'appartenenza a un gruppo o a una squadra facilita nelle persone con disabilità l'adozione di determinati ruoli, consolidando l'identità personale attraverso la conoscenza degli altri. Nello sport di squadra l'ansia, la competitività, la sconfitta, la vittoria, vanno condivisi nella stessa misura da tutti gli atleti, il sostegno psicologico diventa determinante e viene dato pieno sviluppo al senso di solidarietà (Ghirlanda, 2003).

Lo sviluppo sociale assume un ruolo importante proprio nella pratica di tutti quegli sport competitivi e, ad un certo punto, nelle vere e proprie gare. La gara, la competizione diventa utile per i seguenti validi motivi (Petter, 1985):

- L'atleta è portato a esprimere al massimo le sue potenzialità;
- Il lavoro di allenamento e preparazione viene ampiamente valorizzato (assume significato);
- Contribuisce a creare un senso di lealtà e di onestà in quanto presuppone delle regole che vanno conosciute e rispettate;

- Favorisce lo sviluppo dell'empatia, il “vedere dal punto di vista dell'altro”, e questo è indispensabile nei rapporti della vita sociale.

La buona riuscita di una gara può dipendere o dall'obiettivo che ci si prefigge (focus sul risultato), o dalla prestazione che sfrutta pienamente le abilità dell'atleta (focus sulla competenza). L'orientamento al sé (focus sul risultato) diminuisce l'interesse intrinseco per l'attività sportiva; invece, l'orientamento al compito (focus sulla competenza) fa percepire l'attività sportiva in modo positivo e divertente e, oltre ciò, mantiene l'interesse intrinseco dell'atleta e ne sostiene l'impegno (Duda, 1992).

La pratica sportiva si fa stando con gli altri, in un rapporto continuo con l'ambiente. Questo è attuabile anche per la persona con disabilità se si favoriscono certe situazioni, si otterranno maggiori possibilità di riuscita e di integrazione (Pesci, 1987).

L'educazione di una persona con disabilità, attraverso l'attività sportiva e motoria, non può essere limitata ad un semplice processo di socializzazione, ma bisogna prefigurarsi come obiettivo il potenziamento delle sue capacità, stimolandole e attivandole dove è possibile (Gomez Paloma, Sgambelluri, 2012). La diversità deve

“assumere un significato valorizzante che nell'educazione deve rendersi concreto in progetti pedagogici, finalizzati ad assicurare a tutte le persone la possibilità di esprimersi e di sviluppare la propria identità...”⁸

Il movimento rappresenta una possibilità educativa poiché le persone non manifestano il proprio essere soltanto attraverso le forme di pensiero ma, al contempo, attraverso modalità del muoversi, del vedere, del percepire e del fare. I giochi sportivi di gruppo o di squadra, ad esempio, danno la possibilità di dare origine a situazioni che stimolano l'iniziativa del singolo, non come

⁸ *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'Infanzia*, 2007, p.95.

fine a sé stessa, ma come elemento in sintonia con altri elementi (Canevaro, 2007).

L'attività motoria è, per la persona con disabilità, la celebrazione delle sue, anche se esigue, capacità di quello che sa fare e di quello che sa essere. Se orientata verso l'integrazione, può permettere a tutti coloro che si avvicinano ad essa

“[...] di raggiungere un livello base di abilità tecniche, di provare piacere nell'impegno e nello sforzo prodotti e di non essere esclusi in quanto meno adatti” (Canevaro, 2007, 97).

Esistono diversi programmi sportivi per le persone con disabilità in tutte le città del mondo, ma sicuramente a livello mondiale i più conosciuti, seguiti e al cui programma le diverse società sportive si ispirano, sono le Paralimpiadi e le Special Olympics.

1.2.2 “Grazie per il riscaldamento”: le Paralimpiadi

“Alle Olimpiadi *vengono creati* gli eroi, alle Paralimpiadi *arrivano* gli eroi” questa citazione è riportata nell'incipit del documentario distribuito dalla piattaforma streaming Netflix nel 2020, “Rising Phoenix” in cui viene raccontata la storia delle Paralimpiadi anche attraverso le testimonianze dirette di alcuni atleti. Viene intervistata anche Eva Loeffler, figlia del dottor Ludwig Guttmann, neurochirurgo e direttore dell'Ospedale di Stoke Mendelville verso la fine della Seconda Guerra Mondiale. La figlia racconta di quanto il padre fosse impegnato nella volontà di riabilitare i giovani appartenenti alle Forze Armate britanniche che avevano riportato lesioni midollari per cause belliche. La paraplegia all'epoca era considerata una condizione che avrebbe portato in breve tempo alla morte a causa della formazione delle infezioni delle piaghe da decubito. Il dottor Guttmann credeva, invece, nella possibilità che si potessero riappropriare di una vita

“normale”, di vivere da cittadini, da essere umani utili, e pensò che lo sport non potesse essere escluso dalla riabilitazione⁹. Dopo aver elaborato un piano di allenamento (rivoluzionario per l’epoca), grazie allo sport le persone con paraplegia iniziarono a potenziare la muscolatura degli arti superiori, ad ottenere maggiore equilibrio e capacità motorie che permisero loro di utilizzare efficacemente la sedia a rotelle. Vedendo le risposte sia a livello fisico che psicologico che davano i suoi pazienti dopo questo tipo di cura riabilitativa, al dottor Guttmann sembrò logico dar vita ad un movimento sportivo¹⁰. A distanza di qualche anno, nel 1948, durante le Olimpiadi di Londra, venne organizzata a Stoke Mandeville la prima competizione sportiva per persone con disabilità, i “Giochi di Stoke Mandeville”. Parteciparono 16 atleti nel tiro con l’arco¹¹. Successivamente l’allenamento non veniva più considerato solo come mezzo di riabilitazione ma anche come mezzo per migliorarsi, per diventare più veloci, precisi. Negli anni a seguire 18 Paesi, poi 22 Paesi, poi ancora 26 Paesi, dimostrarono quanto il movimento stava crescendo¹². Tuttavia, fu nel 1960 nell’edizione tenutasi a Roma, che nacquero le Paralimpiadi moderne, anche se la denominazione “Giochi Paralimpici” venne approvata ufficialmente solo a partire dal 1984 dal Comitato Olimpico Internazionale (CIO). Roma ebbe l’onore e l’onore di gettare le basi per il futuro e definitivo abbinamento tra la manifestazione delle Olimpiadi e i Giochi Internazionali di Stoke Mandeville¹³. Guttmann aveva intuito che i movimenti sportivi rappresentavano un forte mezzo per sfidare la percezione a livello mondiale. Oggi le Paralimpiadi sono un potente mezzo per comunicare al mondo l’importanza dell’abbattimento delle barriere architettoniche e culturali, e per l’inclusione e l’integrazione delle persone con disabilità nella società¹⁴. La parola “Paralimpiadi” inizialmente

⁹ Dai documentari: Rising Phoenix, 2020; La straordinaria storia delle Paralimpiadi, 2016

¹⁰ Dal documentario: Rising Phoenix, 2020

¹¹ <https://www.paralympic.org/ipc/history>

¹² Dal documentario: Rising Phoenix, 2020

¹³ <https://www.comitatoparalimpico.it/amministrazione/ente/storia-del-comitato.html>

¹⁴ Dal documentario: Rising Phoenix, 2020

indicava l'unione tra le parole paraplegia e olimpiadi, ma successivamente, grazie all'inclusione di altre tipologie di disabilità e la sempre più stretta cooperazione con il Movimento Olimpico, porta ad intendere la combinazione tra “parallelo” e “olimpiadi”, a dimostrazione di quanto i due movimenti siano in realtà associati e facciano parte della stessa medaglia¹⁵. È significativo riportare quanto il movimento sia cresciuto negli anni e come anche il pubblico mondiale si sia sempre di più interessato a questo modello di competizione, cambiando tipologia di sguardo verso gli atleti protagonisti: in precedenza era la disabilità messa al centro, venendo così esaltato l'aspetto sociale, e l'interesse confinato ai familiari delle persone con disabilità; con il tempo e il conseguente cambiamento culturale, ciò che emergeva sempre di più dalle competizioni era l'aspetto agonistico e sportivo, non il loro deficit¹⁶. Fu così che lo slogan nei cartelloni pubblicitari di Londra del 2012 “Grazie per il riscaldamento” (Thanks for the warm-up), ringraziamento rivolto agli atleti dei Giochi Olimpici svolti poco prima¹⁷, riassume quanto in realtà questi atleti non abbiano nulla “in meno” dei loro colleghi senza suffisso “para” ma, anzi, “qualcosa” in più, ossia la capacità di trasformare le loro dis-abilità in talento straordinario.

1.2.3 Il movimento Special Olympics

A livello internazionale lo sport che si è sviluppato in questi anni ha coinvolto migliaia di atleti con disabilità provenienti da tutte le parti del mondo, compresa l'Italia, e ha ampiamente provato che l'attività sportiva per la persona con disabilità non solo rappresenta un mezzo insostituibile di recupero psicofisico, ma anche un mezzo di integrazione sociale. La pratica sportiva permette di svolgere, a seconda della condizione in cui si trova la

¹⁵ Dal documentario: La straordinaria storia delle Paralimpiadi, 2016

¹⁶ https://www.corrieredello sport.it/news/semplimente-aism/2018/04/11/41310475/storia_e_numeri_delle_paralimpiadi

¹⁷ Dal documentario: Rising Phoenix, 2020

persona con disabilità, un'attività motoria da cui scaturisce una migliore conoscenza del proprio corpo, un'idonea concezione dello spazio e del tempo, un miglioramento dell'equilibrio e della coordinazione motoria. Oltre ciò, lo sport ha una funzione educativa e di equilibrio tra corpo e mente, bilancia tensioni, desideri, frustrazioni e cerca di sconfiggere l'accentuarsi di meccanismi difensivi come l'auto-compassione, l'auto-svalutazione e l'isolamento (Gomez Paloma, Sgambelluri, 2012).

Special Olympics è importante perché è prima di tutto un programma educativo, internazionale, in cui ragazzi e adulti con disabilità intellettiva possono competere insieme e soprattutto alla pari con persone senza disabilità e non organizza gare ed allenamenti a livello agonistico riservati agli atleti migliori, come avviene per le Paralimpiadi.

Il giuramento dell'Atleta Special Olympics è *“Che io possa vincere, ma se non riuscissi che io possa tentare con tutte le mie forze”* viene pronunciato da un atleta in rappresentanza di tutti gli altri prima di ogni evento. Lo sport così viene vissuto come una situazione in cui sperimentare il confronto con l'altro e con i propri limiti, uno strumento di conquista e coraggio e sottolinea quanto sia più importante l'impegno del risultato sportivo-agonistico¹⁸. Ciò che conta è la socializzazione e l'inclusione di persone con disabilità intellettiva nella società. Diventa un'occasione per vivere esperienze importanti che permettono loro di entrare in contatto con le altre persone, conoscere la gioia di partecipare alle gare e agli eventi sportivi, diventare protagonisti delle manifestazioni importanti, e più di tutto, uscire dai confini della propria casa, della propria città, lontani dalla quotidianità e dai propri genitori, per vivere alcuni giorni in modo autonomo ed indipendente.

Questo movimento è nato nel 1968 negli Stati Uniti, per volontà di Eunice Kennedy Shriver, sostenitrice delle possibilità di miglioramento delle persone con disabilità intellettiva, in occasione dei Primi Giochi Internazionali tenuti a Chicago nell'Illinois. Ella notò le ingiustizie rivolte alle persone con

¹⁸ www.specialolympics.it

disabilità intellettiva e quanto fosse per loro impraticabile ogni tipo di accesso a strutture sportive e ricreative. Molto probabilmente questa sua attenzione era scaturita dall'esperienza vissuta in casa crescendo insieme a sua sorella maggiore, Rosemary, nata con un deficit intellettivo. Fu il fatto di notare quanto la sorella fosse più serena e felice quando partecipava insieme a lei alle regate in barca a vela o alle gare di sci che la fecero continuare a credere nell'importanza della partecipazione ad attività sportive e ricreative per le persone con disabilità. Era totalmente convinta di quanto fosse importante dare a queste persone le stesse opportunità e far vivere le stesse esperienze di tutti gli altri; solo in questo modo avrebbero realizzato molto di più di quanto la società avrebbe mai ritenuto possibile (Shriver, 2016).

Il "Camp Shiver" nacque nel 1962, nel proprio giardino di casa, esattamente grazie a questa sua visione. Questo campo estivo ospitava giovani con disabilità intellettiva e aveva l'obiettivo di dimostrare e sviluppare quello che questi ragazzi erano in grado di fare nello sport e nelle altre attività, guardando al di là della loro disabilità¹⁹.

"Trent'anni fa dicevano che non eravate in grado di correre i 100mt. Oggi, voi correte la maratona. Trent'anni fa, dicevano che dovevate rimanere chiusi negli istituti. Oggi siete di fronte alle televisioni di tutto il mondo. Trent'anni fa, dicevano che non potevate dare un valido contributo all'umanità. Oggi, voi riunite sullo stesso terreno dello sport nazioni che sono in guerra..." (Eunice Kennedy Shriver Giugno '99 North Carolina)²⁰.

Negli anni questo movimento, partito dal campo estivo, si è sviluppato anche a livello internazionale, portando, a persone che fino a prima erano considerate invisibili o incapaci, ad essere viste e ad avere possibilità nuove. Ciò che era iniziato nel piccolo di un giardino si è evoluto in Special Olympics International, un movimento universale che ad oggi vede coinvolti più di 4 milioni di atleti con disabilità intellettiva in più di 170 paesi nel mondo.

¹⁹ <https://www.specialolympics.it/eunice-kennedy-shriver/>

²⁰ <https://www.specialolympics.it/la-nostra-storia/>

Oggi il movimento Special Olympics si impegna a:

- Portare avanti valori come inclusione, accoglienza e rispetto nelle scuole, grazie a programmi per gli alunni e gli insegnanti;
- Promuovere studi e ricerche internazionali sulle abilità delle persone con disabilità e sulla percezione della società nei loro confronti;
- Incoraggiare una vita salutare per gli atleti in tutto il mondo;
- Dare la possibilità alle persone con disabilità di portare avanti la loro carriera in Special Olympics come rappresentanti degli atleti, collaboratori o allenatori.

Dai principi fondamentali degli Special Olympics nasce un programma di sport unificato, chiamato “Unified sports”, per scuole e centri sportivi, che prevede nella stessa squadra sia persone con e senza disabilità intellettiva²¹.

Il principio che sottende questo programma è molto semplice: allenarsi e giocare insieme è un inizio che può portare all’amicizia e alla comprensione reciproca (Haring, Breen, 1992).

Negli Unified sports, le squadre sono formate da persone di età e capacità simili, questo rende gli allenamenti più piacevoli e le gare stimolano ad un impegno maggiore per tutti. Avere in comune l’attività sportiva permette di eliminare preconcetti e false idee²². L’attenzione alla disabilità si dissolve, lasciando posto solo alle abilità.

Alcune ricerche hanno dimostrato che gli atleti senza disabilità che prendono parte a questo progetto, divengono più capaci e inclini ad aiutare gli altri, a trovare compromessi e a rispettare le diversità. Ciò apporta a cambiamenti nel livello di benessere dei giovani, riducendo episodi di violenza, bullismo o esclusione. Gli Unified sports costituiscono così un mezzo per promuovere l’inclusione sociale di persone con disabilità intellettiva, all’interno dell’ambiente scolastico ed extrascolastico (McConkey et al., 2013).

²¹ <https://www.specialolympics.it/play-unified/>

²² <https://resources.specialolympics.org/marketing-and-communications/events/play-unified>

1.2.4 Ripensare lo sport attraverso i paradigmi della Pedagogia Speciale

È doveroso a questo punto specificare che l'inclusione non si concretizza "mettendo insieme le persone", ma costruendo un sistema di lavoro in cui ognuno, a suo modo, può dare il proprio contributo (Magnanini, 2017). La pluralità delle specificazioni del contesto sportivo (sport olimpico, sport sociale, sport per persone con disabilità, sport integrato, sport adattato, sport riabilitativo...) è indicatore dell'approccio trasversale alle discipline (Magnanini & Trull, 2015). Ecco perché è necessario un approccio di ricerca particolare, fondato su teorie educative. Significa studiare e analizzare l'ossatura sportiva da un punto di vista nuovo, attraverso la Pedagogia Speciale, che sia in grado di creare percorsi educativi e di integrazione quando incontra persone con disabilità sia a livello teorico, metodologico e pratico (de Anna, 2014).

Il compito specifico della Pedagogia all'interno delle Scienze motorie è

“[...] leggere le connotazioni formative presenti nelle diverse situazioni in cui la dimensione corporea è in primo piano, allo scopo di ipotizzare modi di educare che possano consentire alle persone di realizzare sé stesse come meglio possono” (Cunti, 2015, p. 221).

La Pedagogia Speciale alla fine degli anni Novanta si è interrogata, sempre più fortemente, sulla progettazione dello Sport integrato, perché ha visto in esso uno strumento per favorire l'inclusione delle persone con disabilità nella società (de Anna, 2009).

Includere le persone con disabilità nei contesti sportivi significa sottoporre ad un cambiamento persone con e senza disabilità in una dimensione di reciprocità (Magnanini, 2010).

Un modello di sport per tutti pedagogicamente fondato e guidato permette di soddisfare i bisogni sociali come le opportunità di condivisione, l'utilizzo di linguaggi comuni, momenti di integrazione grazie ai quali la diversità diventa

una caratteristica costitutiva e non qualcosa da nascondere (Magnanini, 2010). L'Educazione Fisica è uno dei temi di ricerca dell'Educazione Speciale, la quale cerca di tracciare un contesto di integrazione per la crescita e sviluppo dell'autonomia personale e inoltre per l'organizzazione e strutturazione dell'azione motoria con intenzioni educative (Magnanini, 2008).

Le attività sportive e motorie dovrebbero essere recepite nei loro valori e azioni educative e condotte

“non discriminando ma rispettando le diversità secondo modalità che consentano a tutti la più ampia partecipazione possibile rispetto alle problematiche specifiche e ai bisogni educativi di ciascuno” (Moliterni, 2013, p. 235).

Questa considerazione suggerisce che per creare i profili teorici e pratici dello sport per tutti, è necessario recuperare un modello educativo-didattico che dovrebbe conferire allo sport, ancor prima della sua istituzionalizzazione, un'intenzionalità formativa (Barbieri, 2004).

Lo sport per tutti dà la possibilità di vivere esperienze, giochi, attività comuni, dove “comune” non significa semplificazione o riduzione dell'offerta sportiva e nemmeno obbligare tutti a praticare la stessa attività contemporaneamente. Dal punto di vista pedagogico “comune” significa “partecipazione”, ovvero costruire spazi inclusivi dove la diversità è rispettata, accolta, valorizzata e non separata, catalogata o discriminata. Da qui, il senso più impegnato della *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* che vede la crescita della persona, insieme alla crescita dell'intera comunità, dove le persone con disabilità devono poter dare il proprio importante contributo. Per questo lo sport dovrebbe portare ciò che viene considerato emarginante, attraverso l'attuazione di pratiche educative inclusive, nell'ordinario (Bodini, Capellini, Magnanini, 2010).

Secondo questa tendenza, la Pedagogia Speciale non ci chiama a guardare il “mondo” delle persone con disabilità o il “mondo” delle persone

“normodotate”, ma a guardare entrambi come l'unico “mondo” possibile, assumendo il vero senso del termine “integrazione” dove il sistema funziona solo con il contributo di tutti, con un contributo attivo e partecipativo (Gelati, 2004).

Condurre lo sport in percorsi comuni sul rispetto delle differenze significa ripensare allo Sport stesso come pratica per tutti, con adattamenti e modificazioni in base alle reali capacità delle persone coinvolte, indipendentemente dal loro condizione di disabilità (Magnanini & Tull, 2015).

Per creare una proposta inclusiva dovremmo utilizzare i paradigmi della Pedagogia Speciale: la persona, l'accessibilità, l'integrazione, la partecipazione attiva, le pari opportunità e alcuni modelli didattici integrandoli con i concetti costitutivi dello Sport.

Ci si aspetta che gli istruttori coinvolti in questo tipo di modello si interessino e assimilino gli aspetti metodologici e teorici utilizzati dalla Pedagogia Speciale. Tuttavia, anche se la letteratura educativa italiana si è occupata del ruolo chiave dell'istruttore come educatore (Mantegazza, 1999; Farnè, 2008, 2010; Milani, 2010; Isidori, 2017) e così ha fatto la letteratura straniera in questo settore (Siedentop, 1994; Launder, 2001; Armatura Robyn Jones, Potrac, 2004; Caplan, 2007), per quanto riguarda il modello inclusivo, la letteratura è piuttosto scarsa. Ci sono alcune guide che gli insegnanti possono utilizzare per rendere il loro lavoro inclusivo, ma non ce ne sono per gli istruttori sportivi (Magnanini, 2017).

Per sviluppare il tipo di modello descritto finora è necessario cogliere alcune riflessioni pedagogiche e didattiche pensate per un contesto scolastico inclusivo (Magnanini & Trull, 2015). Nella storia legislativa che accompagna lo sviluppo di un atteggiamento inclusivo nei diversi ambiti della vita sociale, esiste infatti una parte importante svolta dalla scuola che ha contestualmente portato a sperimentare i paradigmi dell'accessibilità proponendo materiali e strategie nuove. In Italia le più importanti leggi che si

sono mosse in questa direzione sono la n. 118 del 1971 e la n.517 del 1977, fino alla promulgazione della legge n. 104 del 1992, la *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità*, rimarcando la necessità dell'integrazione per guidare e favorire le opportunità di vita indipendente delle persone con disabilità in tutti gli ambiti: sociale (art. 6 e 7), scolastico (art. 12-16), formativo per gli insegnanti (art. 17), lavorativo (art. 18-22), sportivo e ricreativo (art. 23 e 24). Accogliere e integrare delle persone con disabilità nelle scuole ha portato a un ripensamento del tradizionale processo di insegnamento-apprendimento, allargando la ricerca didattica a nuove strade: la didattica metacognitiva, il peer tutoring, il cooperative learning, le task analysis, supporti didattici (Cottini, 2017).

Entrambe le realtà, quella sportiva e quella scolastica, prese in esame in questa ricerca hanno come scopo l'inclusione delle persone con disabilità. Da una parte però, come viene sottolineato in precedenza, abbiamo una scarsa bibliografia che può aiutare gli istruttori a mettere in pratica modelli e strategie didattiche inclusive. Si può, tuttavia, ragionevolmente supporre che, perseguendo lo stesso scopo ed essendo entrambi contesti e oggetti di ricerca per la pedagogia speciale, i modelli e le strategie pensati per la didattica nel contesto scolastico inclusivo possano essere validi (con i dovuti adattamenti e declinazioni) anche per un contesto sportivo inclusivo.

Per questo, nel capitolo successivo si analizzerà una metodologia didattica volta all'inclusione proposta per un contesto scolastico, in cui due (o più) docenti insegnano nella stessa classe: il co-insegnamento. Verrà anche approfondita la figura dell'insegnante di sostegno, quale protagonista dell'accompagnamento quotidiano dello studente con disabilità nel contesto scolastico, secondo le principali norme della legislazione italiana. Il parallelismo è presto detto: anche nella realtà sportiva esistono situazioni di co-allenamento, lì dove sono incluse situazioni di disabilità, e l'istruttore di sostegno accompagna lo sportivo con disabilità all'interno del contesto di squadra.

CAPITOLO 2

IL CO-INSEGNAMENTO COME METODO DI INSEGNAMENTO INCLUSIVO

“Se io ho una mela e tu hai una mela, e ce le scambiamo, allora tu ed io abbiamo sempre una mela ciascuno. Ma se tu hai un’idea e io ho un’idea, e ce le scambiamo, allora abbiamo entrambi due idee”.

(George Bernard Shaw)²³

2.1 Che cosa si intende per “co-insegnamento”

La riflessione pedagogica connessa al co-insegnamento, ossia due docenti che lavorano come team didattico, non è un’idea nuova: compare per la prima volta nel 1964 negli Stati Uniti (Bair & Woodward, 1964). Il co-insegnamento nasce principalmente come metodo in risposta ad un bisogno di collaborazione tra docenti di classe e specialisti (psicomotricista, logopedista, ecc.) nelle classi inclusive i cui studenti richiedono un particolare sostegno. Ciò nondimeno, questa pratica non riguarda solo le classi inclusive, ma viene utilizzata anche tra insegnanti di classi regolari (Roth & Tobin, 2004).

L’espressione “co-insegnamento” è attribuita ad una situazione didattica nella quale due docenti insegnano nello stesso momento all’interno della stessa classe (Fattig & Taylor, 2008). Questo tipo di pratica è strettamente associata a un concetto di insegnamento orientato a migliorare la qualità dell’istruzione offerta a tutti gli studenti. Si può dunque definire il co-insegnamento come un compito educativo congiunto, nello stesso gruppo,

²³ Vedi: Franceschini T., Parisi S., (2011) *Tersicore va a scuola. Laboratori espressivi di gioco e danza per il sostegno del ben-essere e la prevenzione del disagio*. Edizioni Univ. Romane. Pag.241.

tempo e spazio, di due docenti che condividono le responsabilità educative per raggiungere obiettivi specifici (Friend & Cook, 2007).

Esso è un

“processo durante il quale le pratiche di insegnamento vengono ristrutturate mediante l’aggiunta di competenze complementari di due o più insegnanti che insegnano congiuntamente conoscenze disciplinari e sociali a un gruppo eterogeneo di studenti nel contesto di scuola normale” (Walter-Thomas, 1997, p.396).

Il Co-insegnamento si può considerare come una naturale risposta alla difficoltà crescente che un singolo docente incontra nell’affrontare la complessità dei contesti scolastici odierni (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, Shamberger, 2010).

Attraverso il co-insegnamento si contribuisce a sviluppare pratiche inclusive, che però non vuol dire sia sinonimo di inclusione. L’inclusione può essere realizzata in tanti modi differenti che dipendono dai bisogni degli alunni, proprio come il co-insegnamento può realizzare diversi obiettivi, tra cui l’inclusione (Cook & Friend, 1995).

Nel contesto sportivo si può ipotizzare che il co-insegnamento sia una pratica messa in atto dall’allenatore principale in collaborazione con l’allenatore specializzato per l’inclusione, l’istruttore inclusivo (Magnanini, 2017), il quale cercherà di assumere compiti e caratteristiche valide dell’insegnante di sostegno.

2.2 Partner educativi: l’insegnante di sostegno e l’istruttore inclusivo

“Insegnante specializzato”, “insegnante di sostegno” sono i principali termini usati per voler descrivere quel docente che “specialmente” si impegna a promuovere l’apprendimento e l’accoglienza dei minori con disabilità nella scuola, dall’infanzia alla scuola secondaria di secondo grado (Pavone, 2016).

Ogni espressione evidenzia una specifica sottolineatura di competenze. Il primo termine tende a sottolineare le conoscenze e le competenze tecniche – psico-socio-medico-pedagogiche (in senso progettuale) e metodologiche-didattiche – che il docente deve rendere disponibile per incoraggiare lo sviluppo delle potenzialità dell’alunno. Il secondo termine, “insegnante di sostegno”, evidenzia il compito di aiuto all’integrazione: *sostegno* deriva da *sustinēre*, sostenere quindi la crescita e l’integrazione del minore nell’ambiente scolastico; l’espressione evidenzia la funzione di controllo, guida, aiuto che l’insegnante svolge nei confronti dell’alunno, dei colleghi e del contesto scolastico, con l’intenzione di promuovere l’integrazione a scuola (Pavone, 2001). La dizione “insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità” è stata quella che si è preferita per indicare l’opportunità che i due significati possono essere tenuti uniti. Infatti, nell’insieme, dimostrano la complessità dell’attività di “sostegno” del docente, il quale deve: rivolgersi all’individuo e al contesto classe/scuola, equilibrare le competenze tecnico-progettuali con quelle relazionali e comunicative, saper indirizzare e incardinare una specifica preparazione tecnica qualificata in una dimensione educativa; essere impegnato anche sul versante dei rapporti interistituzionali (Pavone, 2014).

Per quanto riguarda il contesto sportivo, l’istruttore inclusivo, oltre ai compiti appena citati, dovrebbe sempre considerare anche il punto di vista tecnico-sportivo. Gli istruttori inclusivi devono essere allenatori competenti, capaci di intervenire in ogni situazione. Ciò che caratterizza un istruttore inclusivo è che le proprie conoscenze, competenze e capacità interpersonali gli consentano di progettare piani di formazione inclusivi, senza trascurare i principi dello sport e senza trasformare le sessioni di allenamento in terapia, ma lasciando che siano occasioni di crescita per tutti (Magnanini, 2017).

L’intero percorso verso l’integrazione scolastica è stato caratterizzato da un forte dibattito con l’intento di indagare le caratteristiche dell’insegnante di sostegno (de Anna, Gaspari, Mura, 2015). Il profilo professionale dell’insegnante di sostegno delineato dalle varie legislazioni è passato

dall'averne un ruolo prevalentemente abilitativo/assistenziale (anni '70), passando poi per un profilo esperto in "didattica potenziata e differenziata", fino ad arrivare agli anni '90 dove la Legge-quadro sancisce che l'insegnante di sostegno assume pari dignità rispetto ai docenti contitolari di classe e si fa riferimento, indifferentemente, a "personale docente specializzato" e all'"insegnante di sostegno". Successivamente, in seguito a dibattiti e decisioni riguardo i percorsi di specializzazione universitari per l'esercizio della professionalità del docente, nel 2011 vi è un cambio di direzione poiché l'intenzione che prevale è quella di tornare a tenere alto il livello di preparazione e del rigore, ridisegnando un modello formativo robusto. Pochi anni dopo, con la riforma del sistema di istruzione e di formazione, viene introdotta una grande novità (Legge n.207/2015 e i decreti applicativi successivi n.59 e n.66/2017) deliberando la separazione definitiva delle carriere tra insegnanti curricolari e specializzati, per evidenziare che tutti i docenti contitolari di classe devono comunque preoccuparsi degli alunni con disabilità. Per questo si dispone che la loro formazione iniziale preveda un certo numero di crediti su discipline orientate all'inclusione educativa e didattica delle diversità.

Il confronto, comunque, è tuttora aperto. C'è chi (come molte associazioni di famiglie) desidera una forte specializzazione abilitativo-riabilitativa (particolarmente per alcuni disturbi, ad esempio autismo, deficit sensoriali, disabilità rare...) ed è contento della diversificazione permanente delle carriere; c'è chi reclama competenze sull'integrazione più condivise, nutrendo l'opinione che l'inclusione a scuola si deve misurare su aspetti valoriali, organizzativi e strutturali che coinvolgono l'intera istituzione, non solo sulle dinamiche d'aula; c'è chi auspica il superamento degli insegnanti di sostegno, proponendo che tutti gli insegnanti debbano possedere competenze integrative (Ianes, 2016).

Per gli allenatori che vogliono occuparsi di persone con disabilità nel contesto sportivo, esistono diversi percorsi che dipendono dalla tipologia di sport che si vuole seguire e dal movimento a cui si ispirano. È doveroso comunque aver

acquisito una base tecnica dello sport prescelto per poi integrarla con i percorsi “speciali” pensati dai diversi Comitati ²⁴²⁵.

L’inclusione è una realtà strutturata, che ha bisogno di competenze diffuse e un’ottica di rete; quindi, l’insegnante di sostegno non è e non può essere l’unico responsabile della qualità dell’integrazione; le difficoltà sono attribuibili a una carente, inesperta, gestione condivisa delle responsabilità nei confronti del processo, soprattutto da parte dei docenti di classe, quindi da parte della scuola, a diversi livelli (Canevaro *et al.*, 2011; Medeghini *et al.*, 2018). L’azione didattica inclusiva gestita in modo collegiale (sia nel quotidiano d’aula, sia nel “macro” della scuola) è il processo chiave per costruire un clima relazionale e contesti di apprendimento integrati capaci di accogliere le diversità e promuovere il successo formativo di tutti gli alunni. La didattica non è una somma di tecniche di insegnamento ma è caratterizzata da un indirizzo teorico-metodologico, come stile operativo flessibile che si interessa degli aspetti relazionali e pratici, differenziati e condivisi dai docenti (D’Alonzo, 2017; Cottini, 2017). Viene, quindi, potenziato il ruolo di “mediazione” dell’insegnante specializzato per il sostegno che, progettando con i colleghi, deve facilitare tutti i collegamenti e gli adattamenti “sensati” possibili (sul piano programmatico e su quello socio-relazionale) per garantire l’aspetto inclusivo dell’intera comunità scolastica (Pavone, 2016).

Nel 2012 l’European Agency for Development in Special Needs Education ha pubblicato i risultati del progetto “La formazione dei docenti per l’inclusione”²⁶. Il progetto era stato realizzato con l’intento di definire quali fossero le competenze, il bagaglio formativo e culturale e i valori necessari a chi intraprende la professione dell’insegnante a prescindere dalla materia di insegnamento, dalla specializzazione, dall’età degli studenti o dalla tipologia

²⁴ <https://scuoladello sport.sportosalute.eu/scuoladello sport/formazione-sds/corsi/corso/3188-Corso sul Movimento Paralimpico.html?layout=sdscorso>

²⁵ <https://www.specialolympics.it/diventa-coach/>

²⁶ www.european-agency.org : “Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers”

di scuola nella quale svolgerà il proprio compito professionale. Il risultato fondamentale di questo progetto è stato la definizione di un profilo che descrivesse le competenze di un docente inclusivo, nominato “Profilo dei docenti inclusivi”. Il profilo non è inteso come un compendio, ma come una guida *“alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione iniziale all’insegnamento”* (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili, 2012). Alla luce dei confronti e delle ricerche degli esperti coinvolti²⁷ sono stati riconosciuti quattro valori fondamentali per l’insegnamento e l’apprendimento come supporto del lavoro degli insegnanti in ambienti scolastici inclusivi. In contemporanea, ai valori sono state associate delle aree di competenza che, a loro volta, includono tre elementi: comportamento, conoscenza e competenza. Si precisa che i valori e le aree di competenza sono trasversali, non hanno un unico campo tematico; quindi, non si adattano ad un particolare corso di studio. Il Profilo viene così evidenziato, mettendo in luce i quattro valori fondamentali e di seguito le due aree di competenza connesse (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili, 2012, pg. 13-20):

- Valore 1: Valorizzare la diversità dell’allievo; la differenza è considerata come una risorsa e una ricchezza. Le aree di competenza si riferiscono a:
 - Opinioni personali sull’integrazione scolastica e sull’inclusione;
 - Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe.
- Valore 2: Sostenere gli alunni; coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli studenti. Le aree di competenza si riferiscono a:
 - Promozione dell’apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo;

²⁷ Hanno partecipato esperti e oltre 400 rappresentanti delle parti interessate di 25 paesi europei che per tre anni si sono confrontati collettivamente su quali siano le competenze che i docenti devono avere per impiegare la professione in ambienti scolastici inclusivi.

- Adozione di approcci didattici efficaci per classi eterogenee.
- Valore 3: Lavorare con gli altri; svolgere attività insieme, la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti gli insegnanti. Le aree di competenza si riferiscono a:
 - Saper lavorare con i genitori e le famiglie;
 - Saper lavorare con più professionisti dell'educazione.
- Valore 4: Sviluppo e aggiornamento professionale; insegnare è una pratica di apprendimento e i docenti sono responsabili del loro apprendimento per tutto l'arco della vita. Le aree di competenza si riferiscono a:
 - Capacità di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato;
 - Il percorso di formazione iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo.

Il profilo che viene delineato è quello di un professionista che sia in grado di associare saperi e prassi agendo grazie a competenze riflessive e inclusive.

Tale insegnante deve avere (Cottoni, 2000):

- Una concezione educativa completa, scegliendo con consapevolezza i valori di riferimento;
- Metodologie, per preparare risposte su misura, rispetto ai diversi bisogni di apprendimento di ciascuno;
- L'abilità di utilizzare i sussidi didattici e tecniche didattiche, che rendano più scorrevole l'assimilazione di nozioni diverse;
- La capacità di organizzare il lavoro in modi diversi, per proporre situazioni diverse;
- L'abilità di riconoscere, moderare, promuovere le dinamiche di relazione che appaiono nel gruppo-classe, negli organi collegiali della scuola, nelle relazioni con le famiglie.

Altrettanto viene da fare in merito alle competenze degli istruttori inclusivi.

Si possono elencare alcuni punti che definiscano queste figure professionali.

Esse devono (Magnanini, 2017, pg. 370):

- Avere solidi basi educative;
- Saper valutare i problemi nel proprio ambito professionale;
- Possedere conoscenze e capacità tecniche, teoriche e metodologiche, da consolidare progressivamente nel campo di attività prescelto: la conoscenza specifica dello sport;
- Saper fare ricerca nel proprio campo;
- Essere in grado di interagire anche con persone con difficoltà comunicative;
- Saper creare relazioni significative, che non si basino mai sulla dipendenza ma sull'aiuto;
- Possedere conoscenze nel campo dell'educazione, dell'inclusione e della didattica per l'inclusione;
- Possedere la capacità di unire regolarmente competenze tecniche e didattiche "speciali" per essere in grado di pensare a una partecipazione attiva per tutti in termini di accessibilità.

Ci si rende conto, che, forse, molte di esse sono qualità che ogni allenatore dovrebbe avere.

Il fatto che a scuola l'inclusione sia una responsabilità di tutto il gruppo insegnanti non fa decadere il bisogno di disporre di una risorsa come sono gli insegnanti specializzati per il sostegno. Per beneficiare a pieno del diritto all'inclusione e al raggiungimento del massimo successo formativo si devono perseguire obiettivi realmente significativi che un insegnante specializzato sarebbe in grado di fornire (Cottini, 2014; 2017). Le motivazioni che spingono ad affermare l'importanza di avere nel proprio team un insegnante specializzato per il sostegno sono principalmente due: la necessità di una figura che faccia da perno per la concreta attuazione e regolazione del gruppo di sostegni attivati in specifiche classi, a supporto delle politiche inclusive; il bisogno di poter fare affidamento sia su un'ampia formazione sulla didattica inclusiva, trasversale a tutto il gruppo insegnanti, sia su conoscenze e competenze didattiche speciali, che sono invece una componente specifica

della professionalità dell'insegnante specializzato per il sostegno (Cottini, 2017).

Un altro punto fondamentale, oltre alla formazione e alle competenze del docente deputato al sostegno, è la possibilità di assicurare una presenza continuativa. È necessario trovare modalità operative e amministrative opportune in grado di togliere le motivazioni che portano tanti insegnanti di sostegno a lasciare il loro ruolo così importante all'interno della scuola e della società (D'Alonzo, 2009).

Tutti gli insegnanti e educatori dovrebbero possedere diffusamente un patrimonio di competenze pedagogico speciali e didattico speciali comune (D'Alonzo, 2009).

Qualsiasi professionista che si occupi di un aspetto della vita delle persone con disabilità è chiamato a confrontarsi e collaborare con altre figure professionali siano esse esperte o meno nella disabilità. Gli aspetti che caratterizzano il co-insegnamento a livello scolastico ci possono offrire una riflessione che punta a poter utilizzare questa pratica anche in altri contesti, come ad esempio quello sportivo.

2.3 Per il buon esito del co-insegnamento: le tre “Co”

“Co-rispetto”, “Co-responsabilità” e “dialogo Co-generativo” sono i tre elementi fondamentali per un co-insegnamento di successo. Qualora queste “tre Co” coesistessero in un rapporto dialettico, il co-insegnamento avrà un buon esito, qualora anche una sola dovesse essere assente, il co-insegnamento non sarà proficuo (Gallo-Fox et al. 2005). Si può visualizzare questo tipo di relazione come uno sgabello a tre gambe: ogni gamba rappresenta una delle “tre Co” e il co-insegnamento è la parte superiore di appoggio. Se una delle gambe diventa traballante o si rompe, lo sgabello non svolgerà più la sua funzione con successo. Volendo uscire dalla metafora, questo squilibrio si presenta quando sorgono problemi con una qualsiasi delle “tre Co”. Il co-

insegnamento diventa quindi sbilanciato e i docenti coinvolti sperimentano crescenti difficoltà ad agire come un'unità (Gallo-Fox et al., 2005).

L'elemento più importante delle "tre Co" è il *co-rispetto* (Gallo-Fox et al., 2005). Con questa espressione si intende il rispetto reciproco tra insegnanti che vogliono mettere in atto modalità di insegnamento condiviso. Il co-rispetto promuove la comunicazione e crea un ambiente aperto alle critiche costruttive, alla condivisione e generazione di nuove idee e, infine un'esperienza di co-insegnamento positiva. Dimostrare co-rispetto tra insegnanti apre spazi per la condivisione di voci, idee e controllo all'interno dell'aula. Arrivare al co-rispetto con un co-insegnante, significa poter usufruire di un co-insegnamento eccellente. Quando esiste il co-rispetto, i docenti si vedono come pari e ogni persona è in grado di fornire conoscenze preziose e che miglioreranno il loro insegnamento (Gallo-Fox et al., 2005).

Il percorso per raggiungere il co-rispetto è complesso e si intreccia con il processo di costruzione di relazione tra i co-insegnanti. Il co-rispetto si costruisce sia in contesti formali (co-insegnamento, co-progettazione e seminari), sia tramite interazioni informali (durante il pranzo, aperitivi, gruppi sociali, passaggi per e da scuola). Le questioni sulla fiducia, onestà e affiatamento sono cruciali poiché gli insegnanti corrono dei rischi condividendo le proprie idee e svolgendo la propria pratica didattica. Sebbene non sia necessario che le personalità e gli stili di insegnamento si fondano, un co-insegnamento efficace è più facile da raggiungere quando ciò si verifica (Gallo-Fox et al., 2005).

La *co-responsabilità* tra gli insegnanti è un altro degli elementi fondamentali per una lezione in co-insegnamento. Entrambi i docenti sono responsabili equamente dal punto di vista dell'autorità, della preparazione della classe, dell'insegnamento e altri aspetti di gestione. È necessario che ci sia un equilibrio "dare/avere" quando si vuole mettere in atto il co-insegnamento; indipendentemente dalla modalità di co-insegnamento che si vuole

perseguire, tutti i docenti sono coinvolti e responsabili di quanto sta accadendo in aula (Gallo-Fox et al., 2005).

Dopo anni di lavoro autonomo, non è sempre facile per gli insegnanti spostarsi dalla responsabilità individuale a un modello operativo di responsabilità condivisa. Una delle difficoltà della corresponsabilità è bilanciare la responsabilità individuale e quella collettiva. Un co-insegnamento di successo richiede che gli insegnanti coinvolti mantengano la responsabilità delle proprie pratiche di insegnamento, sia in modalità individuale che condivisa. Tutto ciò che si svolge in aula, così come la progettazione e la cura dell'insegnamento, richiede la co-responsabilità e che i docenti comprendano come il co-insegnamento sia una pratica comune. Eppure, questo processo è supportato dall'impegno di ciascun docente coinvolto, dalla preparazione per sé stesso e dalla prontezza a sostenere il collega. Raggiungere un rapporto di co-responsabilità non è possibile senza una preparazione individuale e contributi propri. Il raggiungimento di responsabilità e autorità condivise richiede di rinunciare a parte del proprio controllo nella classe. Nelle aule in cui i docenti sono stati in grado di essere propositivi e di lasciare spazio al collega in modo appropriato si raggiungeva un co-insegnamento migliore (Gallo-Fox et al., 2005).

Il *dialogo co-generativo* viene descritto come un mezzo per sviluppare descrizioni e spiegazioni (teoriche) degli eventi che hanno portato alla formulazione di nuove azioni concrete, in maniera dialogica e collettiva (Roth & Tobin, 2002).

Quando si dà vita al dialogo co-generativo, gli aspetti consci e inconsci della prassi diventano visibili. I docenti, gli alunni e le parti interessate sono in grado di condividere le loro osservazioni, intuizioni, domande e idee emergenti circa l'insegnamento e l'apprendimento e quindi influenzare la pratica futura (Paugh & Malley, 2002; Tobin & Roth, 2005). I dialoghi di questo tipo possono riguardare l'esecuzione di un'attività, di una lezione o una valutazione e offrire ai docenti l'occasione per riflettere sulla loro prassi.

Attraverso la discussione, gli insegnanti prendono coscienza degli aspetti espliciti e impliciti del loro co-insegnamento (Tobin, Zurbano, Ford & Carambo, 2003). I dialoghi co-generativi sono discussioni aperte in cui le opinioni e la voce di tutti i partecipanti ha uguale valore (Gallo-Fox et al., 2005); lavorando insieme, gli insegnanti pianificano, insegnano e si incontrano, offrendo così un apprendimento ricco di opportunità sia per loro stessi che per gli studenti (Roth et al., 2004; Roth, Tobin & Zimmerman, 2002; Tobin et al., 2003).

I dialoghi co-generativi spesso evolvono in conversazioni a più livelli, in quanto i docenti intervengono su un contributo precedente dato da un collega. Questa comunicazione e riflessione continua come pari è una componente integrante per aiutare gli insegnanti a migliorare la loro pratica (Gallo-Fox et al., 2005).

2.4 I tre momenti del co-insegnamento

Il co-insegnamento comprende: la valutazione collaborativa dei punti di forza e debolezza degli studenti, la determinazione di obiettivi educativi e indicatori di risultati appropriati, la progettazione di strategie di intervento e la pianificazione della loro attuazione, la valutazione dei progressi degli studenti verso obiettivi stabiliti e la valutazione dell'efficacia del processo di co-insegnamento (Cook & Friend, 1995).

Tutti questi aspetti si possono trovare all'interno di tre dimensioni che riguardano la pratica educativa e didattica del co-insegnamento: la co-progettazione, il co-insegnamento e la co-valutazione (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013; Cook & Friend, 1995).

2.4.1 La co-progettazione

La progettazione collaborativa richiede la partecipazione di tutti i co-insegnanti i quali hanno bisogno di tempo per riflettere sugli obiettivi del programma e delle lezioni e sull'apprendimento (Gallo-Fox et al., 2005).

È importante sottolineare la dimensione collaborativa della co-progettazione, che porta a incoraggiare la partecipazione delle figure coinvolte e a trovare dei contesti in cui le problematiche vengono affrontate mettendo insieme le proprie conoscenze e competenze rilevanti (Arias et al., 2000).

La co-progettazione è una fase fondamentale per una buona riuscita del co-insegnamento (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013); un'adeguata pianificazione svolta prima dell'intervento aiuta a ridurre la frustrazione e lo stress (Cook & Friend, 1995).

La progettazione collaborativa permette ai docenti di determinare i ruoli e le responsabilità durante la gestione della lezione, di costruire un linguaggio comune grazie a un lavoro di condivisione di significati, di realizzare un contesto favorevole al co-insegnamento, di considerare più facilmente le esigenze individuali degli alunni, garantendo loro più benefici all'interno della classe, di stabilire obiettivi, strumenti, modalità, approcci di lavoro, di stabilire i ruoli di ciascun soggetto coinvolto (Walter-Thomas, Bryant, Land, 1996; Walter-Thomas, 1997).

Si possono individuare tre livelli in cui si articola la co-progettazione: livello comunità, livello scuola, livello classe (Walter-Thomas, Bryant, Land 1996).

- Livello comunità/ Esosistema (Bronfenbrenner, 1979) che presenta le seguenti caratteristiche (Fullan, 1993):
 - Prospettiva di medio/lungo termine.
 - I protagonisti sono: rappresentanti politici, funzionari pubblici, famiglie.
 - Compito di creare un contesto politico-culturale proficuo per sviluppare e adottare le pratiche di insegnamento orientate al co-insegnamento.
 - Altri compiti: organizzare le iniziative, semplificare le comunicazioni, assicurare alle scuole di ottenere il supporto

economico e culturale necessario (Fullan, 1993) e contribuire a costruire un contesto culturale e di valori inclusivo (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013).

- Livello scuola/ Mesosistema (Bronfenbrenner, 1979), che presenta le seguenti caratteristiche (Walter-Thomas, Bryant, Land, 1996):
 - Strategie organizzative di medio/breve termine.
 - I protagonisti sono: dirigenti scolastici, personale amministrativo, docenti curricolari, insegnanti di sostegno, personale ATA.
 - Compito di predisporre i dispositivi per l'organizzazione e per l'amministrazione di una scuola necessari a adottare la pratica del co-insegnamento.
 - È necessario, per un co-insegnamento efficace: l'adesione volontaria di professionisti capaci e competenti, preparazione specifica, tempo per il lavoro di progettazione, tempo per incontro con genitori, studenti e altri professionisti, classi eterogenee, valutazione coerente con il modello del co-insegnamento.
- Livello classe
 - Mesosistema (Bronfenbrenner, 1979) quando la collaborazione è tra insegnanti;
 - Microsistema (Bronfenbrenner, 1979) quando la co-progettazione si allarga anche agli studenti.

Di seguito sarà analizzata la progettazione collaborativa del mesosistema di quest'ultimo livello per focalizzarci sui livelli di collaborazione tra i docenti e cogliere il senso della co-progettazione.

Il lavoro preliminare della co-progettazione è il dialogo cogenerativo (Gallo-Fox et al., 2005) in cui si deve dedicare ampio spazio ad una conoscenza reciproca per condividere le proprie visioni educative, le proprie aspettative, i metodi e le tecniche di insegnamento e gli strumenti di lavoro. In tal modo

aumenta la consapevolezza delle reciproche caratteristiche professionali (punti di forza e debolezza), in modo da costruire una vera relazione che si fonda sul rispetto e la fiducia reciproca (Walter-Thomas, Bryant, Land, 1996; Gallo-Fox et al., 2005).

Per quanto la dimensione dialogica sia fondamentale per trovare compromessi e accordi, quello che emergerà non dovrà essere un riassunto delle opinioni discordi ma una presa di coscienza delle reciproche opinioni facilitando la comprensione dei punti di vista differenti (Bakhtin, 1981).

In ogni seduta di co-progettazione dovrebbero essere affrontate le seguenti questioni (Walter-Thomas, 1997): gli obiettivi, i bisogni/aspirazioni degli studenti, le tecniche di insegnamento. Segue un breve approfondimento.

- 1) Gli obiettivi. I co-insegnanti realizzano collegamenti tra gli obiettivi e i percorsi individualizzati degli studenti, adattando o differenziando le strategie e i percorsi nelle situazioni reali (Tomlinson, 2003).
- 2) I bisogni/aspirazioni degli studenti. Bisogni, aspirazioni e abilità trovano spazio e considerazione nel coinvolgimento diretto degli studenti nelle fasi di progettazione (livello di collaborazione – microsistema) (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013).
- 3) Le tecniche di insegnamento. Verranno discusse nel prossimo paragrafo.

La pianificazione deve essere condivisa, altrimenti il docente curricolare si sentirà spesso sovraccaricato e l'insegnante di sostegno si sentirà come se non fosse parte integrante del processo di istruzione (Cook & Friend, 1995).

Qualche volta è normale che si presenti una divergenza di opinioni riguardo uno dei punti trattati. In questi casi i docenti hanno diverse scelte di risposta (Conderman, Johnston-Rodriguez, Hartman, 2009):

- Il *compromesso*. Gli insegnanti coinvolti accettano di essere flessibili riguardo le loro esigenze e di raggiungere una risoluzione che soddisfi, almeno in parte, entrambi. Il vantaggio del compromesso è che gli insegnanti protagonisti si sentono ascoltati e soddisfano alcuni dei loro bisogni. Tuttavia, gli insegnanti che accettano il

compromesso su questioni estremamente importanti, possono sentire di aver perso potere e integrità personale;

- *Adattarsi*. Un insegnante accetta di mettere in atto le idee del collega. Utilizzare l'adattamento è appropriato quando il suggerimento del collega migliorerebbe la pratica, la struttura della classe o la situazione di co-insegnamento, o non sia una questione estremamente importante per chi si adatta;
- *Provare*. I docenti accettano di implementare un metodo per un periodo di tempo concordato, valutarne l'efficacia e rivalutarlo. Questo approccio rispetta il suggerimento di un insegnante e offre del tempo per testare un'idea senza sentirsi vincolato in essa;
- *Ottenere supporto*. Il gruppo insegnanti in co-insegnamento ha raggiunto un punto morto e ha bisogno del supporto di un mentore, professionista o del dirigente scolastico. Forse una terza persona neutrale può vedere il problema da una nuova prospettiva e offrire spunti che i docenti coinvolti non avevano considerato;
- *Uscire dalla situazione*. Anche se ciò potrebbe non essere sempre possibile, se i co-insegnanti si rendono conto di avere differenze significative su diverse questioni che non possono risolvere, potrebbero voler annullare la loro proposta di co-insegnamento e cercare altri modi per fornire supporto alla classe. Forse, con l'assistenza del dirigente, possono coinvolgere un insegnante differente, un altro professionista autorizzato, o altri supporti per la classe.

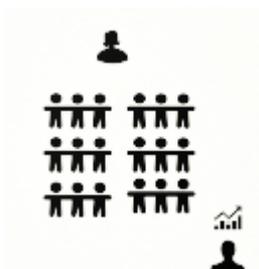
Quanto abbiamo visto finora ci permette di considerare la co-progettazione come un'attività *dialogica*, rivolta alla comprensione attraverso l'ascolto della voce di tutti (Wertsh, 1991), *situata*, ossia dipendente dall'ambiente in cui si realizza (Brown, Collins, Duguid, 1989), *distribuita* poiché sono coinvolti diversi profili professionali (Salomon, 1997), e infine *relazionale* (Medeghini & Fornasa, 2011).

2.4.2 Il co-insegnamento

Quando gli insegnanti vogliono attivare una collaborazione e decidono di lavorare insieme, come nel co-insegnamento, viene a formarsi un nuovo ambiente per promuovere l'apprendimento degli studenti, come ad esempio forme particolari di organizzazione dei gruppi e *team teaching* (Rytivaara, 2012). In questo modo gli alunni hanno davanti a sé un esempio di collaborazione dal quale imparano essi stessi a mettere in atto questo tipo di dinamiche cooperative e collaborative tra di loro (Thousand, Santamaria, 2004). L'importante è che la scelta del modello da seguire sia basata partendo dalle caratteristiche e dai bisogni degli studenti, dai contenuti delle discipline e dagli obiettivi di apprendimento (Dieker & Murawski, 2004).

Friend e Cook (2007) hanno individuato 6 modalità di condurre il co-insegnamento:

- 1) Un docente insegna, l'altro osserva (*one teach, one observe*).



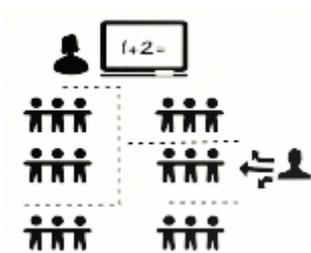
In questo tipo di approccio un insegnante conduce la lezione mentre l'altro osserva in dettaglio raccogliendo dati sul comportamento o la socialità dei singoli alunni o gruppi di alunni e le criticità didattiche. In questo modo si ha un riscontro sulle necessità individuali e sul coinvolgimento durante il processo di apprendimento (Almon & Feng, 2012).

Questo approccio richiede che gli insegnanti si mettano d'accordo precedentemente su quali tipi di dati hanno bisogno di raccogliere, come raccogliarli, come analizzarli e infine, come adoperarli per migliorare

l'apprendimento degli studenti (Ianes, Cramerotti, 2015; Cook & Friend, 1995).

Per far sì che questo modello produca risultati positivi è fondamentale favorire l'alternanza degli incarichi tra i due insegnanti, facendo in modo che gli studenti riconoscano pari responsabilità e autorità ai docenti (Embury, Kroeger, 2012; Fitzell, 2010; Friend e Cook, 2003; Weiss e Lloyd, 2012).

2) Un docente insegna, l'altro assiste (*one teach, one assist*).



In questo modello di co-insegnamento uno dei due docenti conduce la lezione mentre l'altro si muove attorno alla stanza, assistendo gli studenti che hanno bisogno. Come nella precedente proposta, anche in questa i problemi legati alla questione sulla responsabilità della classe vengono superati se i docenti si alternano nei ruoli (Cook & Friend, 1995). Si tratta comunque di un approccio semplice, in cui è richiesta una pianificazione limitata e fornisce un supporto agli studenti per il successo del loro apprendimento; tuttavia, non è particolarmente utile per aiutare la concentrazione degli studenti (Friend & Cook, 2003).

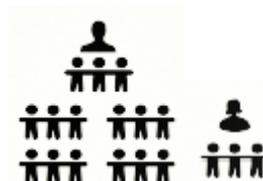
3) Insegnamento parallelo (*parallel teaching*).



La classe viene divisa in due gruppi delle stesse dimensioni e i docenti presentano gli stessi contenuti della lezione in parallelo, a volte anche con approcci diversi (Cook & Friend, 2004). I vantaggi apportati agli studenti

sono diversi: vengono inseriti in un gruppo o in un altro in base al proprio stile di apprendimento (Karten, 2005), si trovano in un gruppo più piccolo del solito e quindi saranno certamente più stimolati ad intervenire verbalmente (Fitzell, 2010).

4) Insegnamento alternativo (*alternative teaching*).

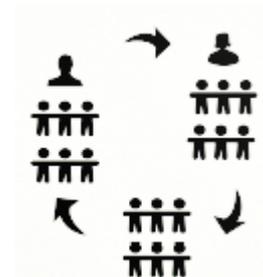


In questo approccio la classe viene divisa in due gruppi: uno più grande e uno più piccolo (Cook & Friend, 1995). Un insegnante lavora con il gruppo più numeroso presentando i contenuti della lezione, in contemporanea l'altro insegnante si occuperà degli interventi di recupero o di potenziamento.

Questo metodo può essere altamente efficace per gli studenti con disabilità perché include la correzione, revisione, valutazione delle abilità e pratiche extra (Almon & Feng, 2012).

Se all'insegnante di sostegno vengono affidati costantemente ed esclusivamente gli studenti con BES, non si trae il massimo profitto da questo tipo di modello. Gli studenti dovrebbero quindi variare gruppo periodicamente, evitando così la stigmatizzazione degli alunni (Ianes, Cramerotti, 2015).

5) Insegnamento a stazioni (*station teaching*).



La classe viene divisa in tre o più gruppi e gli studenti ruotano da una postazione all'altra (Cook & Friend, 1995). Nelle diverse postazioni si può

trovare un insegnante, oppure una postazione indipendente in cui lo studente può affrontare l'argomento in autonomia (o con l'aiuto di un compagno). In questo modo ripeteranno l'insegnamento tre volte (Cool & Friend, 2004). In questo tipo di approccio gli insegnanti sicuramente vengono considerati alla pari anche dal gruppo classe, ma è importante una considerevole programmazione iniziale per stabilire la presentazione dei materiali e delle attività da proporre.

6) Insegnamento in team (*team teaching*).



I due docenti insegnano contemporaneamente gli stessi contenuti ad una sola classe, ciascuno presentando aspetti specifici, a volte anche organizzando una lezione-dibattito assumendo posizioni contrastanti e sostenendo tesi opposte. In questo modo gli alunni non percepiscono alcuna forma di gerarchia tra i due docenti, l'insegnamento risulta più dinamico e divertente, non è riconosciuto alcun leader (Cook & Friend, 1995). Entrambi i docenti sono coinvolti in maniera attiva nella lezione, condividono l'azione didattica, sono liberi di intervenire in qualsiasi momento e disponibili ad assistere gli studenti e a rispondere alle loro domande. Questa modalità è decisamente dipendente dagli stili di insegnamento, dalle filosofie di apprendimento, dalle abilità interpersonali e dalle esperienze condivise di ciascun docente (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013).

2.4.2 La co-valutazione

In quest'epoca di responsabilità, la valutazione del programma è una componente significativa del co-insegnamento (Wilson, 2005). Poiché i risultati raggiunti dagli studenti dipendono fortemente dalla qualità

dell'insegnamento, i dirigenti scolastici dovrebbero stabilire dei criteri per giudicare la qualità della metodologia di co-insegnamento messa in atto (Salend, Gordon, & Lopez-Vona, 2002).

Ma cosa significa co-valutare? Il modello di seguito descritto farà riferimento a quello proposto da Ghedin, Aquario, Di Masi (2013) per un contesto di co-insegnamento in cui si vuole promuovere la valutazione collaborativa sia per l'apprendimento degli studenti che per i docenti, i quali saranno spinti ad avviare pratiche collaborative e riflessive. Una proposta in cui le due dimensioni, collaborativa e riflessiva, vengono utilizzate dai docenti, dagli studenti e nell'interazione docenti/studenti.

Per quanto riguarda la dimensione collaborativa, vengono individuati tre principi affiorati come cardini per la co-valutazione, da utilizzare come elementi guida per realizzare un modello di valutazione in un contesto di co-insegnamento (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013):

- La multidimensionalità.

Nel momento in cui si valuta l'apprendimento, bisogna far riferimento a molteplici fonti di informazione. Significa, quindi, adottare più strumenti e metodi, ciascuno dei quali ci mostrerà informazioni differenti sul progresso dello studente.

- L'approccio partecipativo alla valutazione.

Gli studenti, i genitori, i compagni di classe e altri potenziali attori del contesto sono chiamati a intervenire come parte attiva del processo di valutazione.

- La collaborazione tra insegnanti.

Il lavoro condiviso è una premessa importante per un insegnamento e una valutazione degli apprendimenti che tenga conto di tutti gli studenti presenti in classe.

Un importante passo successivo e conseguente a ciò che abbiamo visto finora è collegare la dimensione collaborativa a quella riflessiva nel contesto della co-valutazione. Quando un docente mette a disposizione le proprie capacità critiche e auto-valutative per riflettere e discutere con il proprio collega sulle

proprie concezioni e pratiche, allora la collaborazione si trasforma in un'occasione di riflessione (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013).

Grazie a queste premesse, si può considerare come valido strumento per gli insegnanti la *Checklist for purposeful co-assessment*²⁸ ideata da Conderman e Hedin (2012). Le domande proposte si riferiscono a quattro momenti cruciali:

- Prima che il gruppo di co-insegnanti inizi a lavorare.
È importante in questo frangente che i docenti discutano delle loro credenze rispetto alla valutazione e dei loro bisogni riguardo alle pratiche valutative. Le domande verteranno sulle scelte rispetto alla condivisione delle responsabilità sulla valutazione, e le modalità e tempistiche sul coinvolgimento di ciascuno durante il co-insegnamento.
- Prima che il co-insegnamento abbia inizio.
In questa fase è importante chiedersi se ha senso raccogliere dati sulle capacità e conoscenze possedute dagli allievi e quale sistema utilizzare per segnare i risultati degli studenti; riflettere, inoltre, sul programmare attività valutative in grado di attivare le conoscenze pregresse.
- Durante il co-insegnamento.
Le domande a cui i docenti sono chiamati a rispondere in questo stadio devono riguardare specificatamente le pratiche e le procedure di valutazione messe in atto (ad esempio, agli studenti è stata data l'occasione di partecipare attivamente per dimostrare la loro comprensione di quel dato argomento?) e di raccolta dati.
- Dopo il co-insegnamento.
Nell'ultima fase le domande poste devono revisionare il lavoro di valutazione svolto in modo da comprendere se sia stato coerente con

²⁸ Lista di controllo per una co-valutazione intenzionale (traduzione mia)

gli obiettivi di apprendimento e delle singole lezioni e con le peculiarità degli allievi, infine se gli strumenti utilizzati per la valutazione siano stati funzionali.

Conderman *et al.* (2009), inoltre, suggeriscono ai co-insegnanti: di fare un lavoro su sé stessi, auto-valutandosi, chiedendosi, ad esempio, quale sia il proprio stile di comunicazione, quale approccio si mette in atto nella risoluzione dei problemi e nella gestione dei conflitti; di prestare ascolto senza giudizio mentre il collega condivide le sue preferenze e bisogni, perché ascoltare le opinioni di un'altra persona è un passaggio fondamentale nella costruzione di relazioni; con le informazioni apprese, è utile una valutazione sulle proprie azioni (comunicazione verbale e non verbale²⁹) in relazione alle esigenze e alle preferenze del collega poiché la riflessione collaborativa continua è fondamentale per il miglioramento.

2.5 La possibile ricetta per un buon co-insegnamento

Quanto detto finora può farci comprendere quanto sia sbagliato parlare di co-insegnamento per riferirci ad alcune realtà. Non è sufficiente che due insegnanti condividano lo stesso spazio per parlare di co-insegnamento, o che ci sia una classe “più piccola” dentro una “più grande” (Shumway et al., 2011). Un modello di insegnamento dove un insegnante si occupa dell'apprendimento degli alunni con difficoltà intellettive o comportamentali, non può essere configurato come co-insegnamento poiché esso, al contrario, si verifica con l'azione comune di due docenti per portare al successo tutti gli alunni, per soddisfare i bisogni/desideri di tutti gli alunni e per condividere la responsabilità su tutti gli alunni.

Spesso ci si trova di fronte a situazioni in cui gli insegnanti curricolari abbiano difficoltà ad accogliere i colleghi per il sostegno nel “normale” corpo docente:

²⁹ Si veda: Patterson, Grenny, Mc Millan & Switzler, 2002.

“uno dei principali temi che ricorrono nelle testimonianze di difficoltà professionale [dell’insegnante di sostegno] è quello della collaborazione con gli insegnanti curricolari, della contitolarità e della parità” (Ianes, 2014 p. 69).

La carenza di collaborazione tra il docente specializzato e quello curricolare contribuisce a rendere inadeguato il processo di inclusione. Non ci si può aspettare che l’inclusione possa essere un compito assegnato ad un solo insegnante al quale si delega tutto ciò che riguarda l’alunno con disabilità, al contrario, deve interessare tutta la comunità e rappresentare un segnale del processo di insegnamento-apprendimento (Chiappetta Cajola, Rizzo e Traversetti, 2019; Gelati, 2004; Ghedin, Aquario e Di Masi, 2013; Ianes, 2006; Santi e Ruzzante, 2016).

La difficoltà nell’attuare pratiche collaborative a scuola è dovuta anche alla situazione precaria degli insegnanti. Tuttavia, davanti a questa situazione, la letteratura scientifica ci riporta quanto la collaborazione sia importante sia per lo sviluppo cognitivo del bambino (Gopnik, 2010; Bruner, 1990), sia allo scopo di sviluppare abilità sociali e collaborative in funzione delle società complesse (Sennett, 2012).

Da un punto di vista etimologico, la parola “collaborazione” deriva dal latino *con* e *laborar* (dal latino tardo *collabōrare*, formato da *con-* e *labōrare* ossia “lavorare”) e significa letteralmente “lavorare con” (Aquario, Ghedin, Bresciani Pocaterra, 2017).

È possibile definire la collaborazione come

“stile di interazione diretta tra almeno due parti paritarie che si impegnano volontariamente a prendere decisioni comuni mentre lavorano per un obiettivo comune” (Friend & Cook, 2000, p. 17).

Diverse ricerche hanno associato alla collaborazione le seguenti dimensioni (Cramerotti & Cattoni, 2015; Friend & Cook, 2000; Gately & Gately, 2001;

Schratz, 2003; Thousand, Villa & Nevin, 2006; Villa, Thousand & Nevin, 2008):

- Volontarietà (si sviluppa una collaborazione più costruttiva senza obblighi normativi);
- Rapporto paritario tra colleghi;
- Condivisione degli obiettivi;
- Condivisione delle responsabilità;
- Condivisione delle risorse.

Numerosi studi hanno evidenziato ciò di cui gli insegnanti avrebbero bisogno per realizzare un co-insegnamento di successo (Berman & McLaughlin, 1978; RTI, 1992; Scruggs et al., 2007). Sono stati individuati due punti maggiormente critici e sui quali gli insegnanti hanno espresso la necessità di intervento: la preparazione professionale (Ploessl et al., 2010) e il supporto amministrativo (Berman & McLaughlin, 1975). Oltre ciò, anche se più moderatamente, è possibile che in un co-insegnamento di successo giochino fattori legati anche alla personalità del docente: estroverso o introverso, loquace o taciturno, etc. (Mitchell, 2008).

In quanto al primo bisogno, si pensi alla formazione degli insegnanti e a quanto questa avvenga secondo una preparazione orientata ad operare in autonomia (Barth, 1990).

Le attività di preparazione o formazione dovrebbero approfondire tecniche per dare la possibilità di valutare la propria disponibilità alla collaborazione e al co-insegnamento e concentrarsi sulla progettazione e i principi dello stesso. Gli insegnanti specializzati per il sostegno potrebbero aver bisogno di conoscenze aggiuntive riguardanti aree curriculari specifiche. E i docenti curriculari potrebbero aver bisogno di saperne di più sulle disabilità (Friend & Cook, 1990).

Spesso il motivo di un eventuale fallimento del co-insegnamento viene attribuito alla scarsa compatibilità caratteriale e capacità di collaborazione tra colleghi (Scruggs, Mastropieri e McDuffie, 2007), per questo i docenti

esprimono il bisogno di una formazione aggiuntiva in aree di competenza nuove che apporta il co-insegnamento: la creazione di attività didattica condivisa, la comunicazione efficace tra docenti e la valorizzazione delle differenze per arricchire la relazione collaborativa (Gately & Gately, 2001; Friend et al., 2010; Gurg & Uzuner, 2011; Murray, 2004; Rice & Zigmond, 2000; Walther-Thomas, 1997).

Rispetto al secondo bisogno espresso dagli insegnanti, il supporto amministrativo, alcuni studi riportano quali azioni da parte dell'amministrazione siano necessarie per supportare il co-insegnamento (Adams, Cessna, & Friend, 1994; Cook & Friend, 1993):

- Fornire aiuto agli insegnanti nella co-progettazione;
- Fare in modo che gli insegnanti possano riflettere sui cambiamenti che desiderano effettuare e sul modo in cui vengono forniti i servizi;
- Fornire assistenza agli insegnanti per definire le priorità in modo da preservare il loro tempo (limitato).

Inoltre, altri interventi che denotano un supporto da parte dell'amministrazione possono essere: l'impiego di risorse per la preparazione, la partecipazione con gli insegnanti alle attività di formazione, la programmazione di tempi aggiuntivi per svolgere le diverse fasi del co-insegnamento (Cook & Friend, 1995).

Sono stati individuati almeno cinque fattori che spiegano quanto un investimento nel co-insegnamento possa essere proficuo da diversi punti di vista. In primo luogo, gli studenti diventano più collaborativi poiché emulano le abilità collaborative messe in atto dai loro docenti quando insegnano insieme (Cook & Friend 1995). In secondo luogo, il co-insegnamento regala ai docenti maggiori opportunità per accumulare conoscenze, abilità, approcci didattici diversificati (Bauwens, Hourcade, & Friend, 1989; Hourcade & Bauwens, 2002). Inoltre, gli insegnanti hanno la possibilità di utilizzare metodi più efficaci e strategie comprovate dalla ricerca, in modo da non lasciar indietro nessuno (Miller et al., 1998). Un quarto fattore importante è che i docenti coinvolti nel co-insegnamento tendono a sviluppare una

maggior creatività proponendo soluzioni che spesso il modo di fare scuola tradizionale non prende in considerazione (Nevin, Thousand, Paolucci-Whitcomb & Villa, 1990; Skrtic, 1987). Infine, alcune ricerche hanno provato che più i docenti sono coinvolti nella responsabilità di prendere decisioni in modo collaborativo, più aumentano le loro abilità (Nevin, Thousand, Paolucci-Whitcomb & Villa, 1990).

Come si evince il co-insegnamento a scuola non risulta essere un modo tradizionale di svolgere la lezione. La scuola dovrebbe essere un luogo in cui sia gli studenti che i docenti possano acquisire e mettere in relazione vecchie e nuove conoscenze, facilitando così un apprendimento significativo, attivo e creativo. Una scuola che vuole essere sensibile dal punto di vista umano e professionale e che vuole valorizzare i legami e i rapporti tra le persone, dovrebbe essere qualificata come Comunità. In questa direzione è possibile sviluppare un senso di appartenenza tra i partecipanti condividendo la responsabilità e distribuendo la conoscenza e le abilità tra le persone. (Moretti, 2003; Fabbri, 2007; Wenger, McDermott e Snyder, 2007). Trasformando la classe non in una comunità qualsiasi ma in una “comunità di integrazione” viene a crearsi un contesto in cui avvengono esperienze di dialogo, di socializzazione e culturali che danno spazio allo sviluppo umano (Santi, 2006). È possibile che la classe si modifichi al contempo nelle seguenti modalità (Santi, 2006):

- In una *comunità di apprendimento*: in cui ognuno si occupa dell'altro in una situazione flessibile; quindi, non è presente un sostegno stabile e rigido perché si condivide il peso del pensare in modo dinamico (Wood, Bruner e Ross, 1976); in cui viene valorizzata la differenza di livelli e stili cognitivi come occasione per attivare la propria conoscenza (Varisco, 2002; Cacciamani e Giannandrea, 2004).
- In una *comunità di pratica*: in cui i componenti, anche i meno qualificati, da quando ne prendono parte hanno diritti uguali di appartenenza e di partecipazione a tutte le pratiche. Si viene a creare così una situazione interessante dal punto di vista didattico perché

viene promosso lo sviluppo cognitivo attraverso il confronto, la condivisione e lo scambio di competenze, grazie all'eterogeneità dei membri (Lave, Wenger, 1991).

- In una *comunità di discorso*: in cui viene utilizzato il linguaggio come mezzo per comunicare con gli altri. I membri di questa tipologia di comunità sono sia parlanti che ascoltatori in una relazione in forma di dialogo (Fish, 1980).
- In una *comunità di ricerca*: in cui creando problematicità, dubbi e critiche, vengono messe in atto attività tipicamente sociali, che spingono alla ricerca, e che portano alla condivisione e co-costruzione di conoscenza (Lipman, 1991). Questo tipo di comunità condiziona la componente emotivo-affettivo della stima di sé. Ciascuno di noi, infatti, ha un'esigenza (più o meno marcata) di essere preso in considerazione dagli altri: un individuo che fa parte di una comunità di ricerca dà valore all'appartenenza al gruppo e può soppesare i suoi interventi sulla base dei cambiamenti che condizionano la ricerca (Santi, 2006).
- In una *comunità di improvvisazione*: in cui l'imprevisto, il cambiamento, la possibilità di variazione sono occasioni di arricchimento e crescita.

“È una comunità che educa sé stessa – grazie ad esercizi, attività, laboratori, pratiche – ad essere preparata a non essere preparata, ad essere pronta a sostenersi reciprocamente in ogni “qui ed ora” in cui la struttura è minima e le indicazioni o le regole non sono così chiare o potrebbero cambiare senza preavviso” (Zorzi, 2020, pg.155).

Quanto detto finora può delineare una proposta per una “ricetta” finalizzata a un co-insegnamento proficuo: oltre alla formazione, alle risorse, ai tempi di pianificazione e a una amministrazione di supporto volti all'accrescimento dello stile collaborativo e professionale, è importante promuovere la

formazione di “comunità di integrazione” sia nel gruppo docenti, che nel gruppo classe, ma anche tra i docenti e la classe.

Dal momento in cui viene creata questo tipo di comunità, ci si chiede a quale prospettiva attingere per rispondere al bisogno di inclusività nel proprio contesto scolastico e quindi consentire a tutti gli alunni di accedere all'apprendimento in modo proficuo, valorizzando le particolarità e i bisogni di ciascuno ed eliminando tutti quegli ostacoli che possono frapporsi tra la didattica e l'apprendimento. Una delle possibili strade è rappresentata dal framework educativo dell'Universal Design for Learning il cui intento è quello di sostenere, entro la prospettiva della didattica inclusiva, gli insegnanti nell'applicare un'educazione per tutti.

CAPITOLO 3

“SMART FROM THE START”³⁰: LO UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING COME STRUMENTO PER GLI INSEGNANTI INCLUSIVI

3.1 Alle origini dell’UDL: un salto culturale oltre le barriere

Ponendo l’attenzione sulla disabilità come una questione di diritti, nel modo in cui viene trattata anche nella *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle persone con disabilità* del 2006, ci si deve interpellare altresì sulle barriere che impediscono alle persone con disabilità di partecipare alla vita sociale. Si legge, infatti, nel Preambolo della *Convenzione* che

“[...]la disabilità è il risultato dell’interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri” (ONU, 2006, Preambolo, punto e).

La disabilità, quindi, viene vista come una relazione sociale tra le caratteristiche delle persone ed il modo in cui la società ne tiene conto. La condizione di disabilità può infatti variare poiché è il risultato dell’interazione della persona con l’ambiente. Questo tipo di interazione può generare situazioni di esclusione causata da barriere, le quali possono essere sia fisiche che comportamentali. Il rapporto quindi tra la considerazione della società rispetto alla disabilità e la disabilità stessa è inversamente proporzionale: più la società concepisce la disabilità come una questione di diritti, più essa pone come centrale il problema circa gli ostacoli fisici, sociali, comportamentali, e

³⁰ (Pisha, Coyne, 2001)

di conseguenza esisteranno meno impedimenti per la partecipazione alla vita sociale delle persone con disabilità.

Nel 1990 negli USA fu approvato l'Americans with Disabilities Act (ADA), grazie al quale gli spazi e gli edifici pubblici cominciarono a cambiare. Rampe, ascensori e porte più larghe, per soddisfare i mandati dell'ADA, sono alcuni rinnovi iniziali apportati per migliorare l'accesso fisico agli spazi pubblici nella maggior parte degli edifici e che pian piano divennero all'ordine del giorno. Sicuramente l'accesso fu migliorato e semplificato ma le soluzioni furono sviluppate caso per caso, tanto che molti adeguamenti si sono rivelati sia costosi che poco estetici (Pisha, Coyne, 2001).

Successivamente un architetto, Ronald L. Mace, immaginò nuove strutture e spazi la cui accessibilità potesse essere progettata fin dall'inizio. Mace (1985) coniò un nuovo termine: "Universal Design" (Progettazione Universale) per delineare tutti i progetti che considerassero fin dall'inizio le necessità di accessibilità per il più ampio bacino di utenti. Come conseguenza di una considerazione delle esigenze di accesso in fase di progettazione, si ottenne che gli edifici progettati universalmente fornivano un'accessibilità notevolmente migliorata per le persone con disabilità, soddisfacendo al contempo gli standard tradizionali degli spazi pubblici. Oltre ad aver progettato questo tipo di interventi pubblici, Mace e i suoi colleghi del Center for Universal Design, svilupparono principi e linee guida che descrivessero i concetti principali dello Universal Design in modo da facilitare la strada per chi volesse progettare opere pubbliche accessibili (Mace, Hardie e Place, 1991).

Con il tempo, si dimostrò quanto questi cambiamenti, introdotti inizialmente per le persone con disabilità, fossero ampiamente utilizzati e apprezzati da tutti (Pastor, 2016).

Se ci si pensa esistono molti esempi di Universal Design che in realtà fanno ormai parte del quotidiano e dell'ordinario per tutta la popolazione. Per rendere meglio l'idea, si provi a pensare agli scivoli del marciapiede e le porte che si aprono in automatico, i sottotitoli o gli annunci vocali dei treni: sono

tutte progettazioni universali che sono state sviluppate per i bisogni di persone con disabilità ma da cui tutti possono trarre giovamento (Rose e Gravel, 2016).

L'ottica è quella di includere i rinnovamenti in fase di progettazione, piuttosto che apporre adattamenti a posteriori, in modo da rendere più accessibili e funzionali a tutti i prodotti o gli ambienti. L'applicazione dei principi della progettazione universale pian piano si estese ad altri ambiti, specialmente ai prodotti e servizi.

Nel campo dell'educazione si cercò di applicare questi principi a tutti i livelli del sistema scolastico e della formazione (Pastor, 2016). Si pensi alle impostazioni didattiche tradizionali, in cui le proposte sono omogenee e uniformi, e rivolte solo agli studenti che possono avere successo con questo modello, lasciando indietro e senza rispondere alle necessità di molti alunni. Nei primi anni del Novecento, in Italia e in gran parte del mondo, si poneva al centro la disciplina e il docente, senza dare spazio alle caratteristiche degli alunni, alla loro diversità e specificità. Tutti dovevano rispondere ad un unico modello di insegnamento (Impellizzeri, 2016). Ne deriva un profilo di scuola la cui volontà è quella di formare studenti uguali, senza considerare le singole specificità, come cantavano i Pink Floyd nella famosa canzone *Another brick in the wall* nel 1979. Ciò che si trovarono di fronte molti studenti non fu un vero e proprio "muro" di "mattoni" ma quelli che vengono definiti ostacoli all'apprendimento, così come in architettura la progettazione tradizionale presumeva numerose barriere per l'accessibilità di chi aveva un qualche tipo di disabilità (Mangiatordi, 2017).

È per questo motivo che lo Universal Design for Learning (UDL) trova il suo fondamento nello Universal Design (UD). Attingendo all'idea portante, secondo la quale sia più opportuno progettare spazi e ambienti pensando a priori alle diversità delle persone che avrebbero potuto frequentarli anziché dover contrastare le difficoltà di accessibilità con adattamenti successivi, l'UDL, grazie all'opera del CAST (Center for Applied Special Technology),

propone un salto culturale anche nell'ambito della formazione: approcciarsi alla progettazione didattica consapevole che la diversità nell'apprendimento è la norma e non riguarda solo le persone con disabilità e quindi l'offerta didattica che risponde a questo tipo di realtà dev'essere flessibile e plurale fin dal principio (CAST, 2011).

Questo proposito comporta conseguenze rilevanti per la didattica inclusiva. Da un lato l'UDL contrasta il valore di situazioni di apprendimento uguali per tutti, come ad esempio la lezione frontale; dall'altro, oltrepassando il criterio per cui si parte dalle difficoltà individuali per poi cercare soluzioni per compensarle, vale a dire un adattamento a posteriori, crea la possibilità per il contesto formativo di essere accessibile fin dall'inizio a tutti (Demo e Veronesi, 2019). Tutto ciò introduce l'idea di un'universalità dell'offerta didattica fatta di percorsi flessibili e plurali e di conseguenza accessibili a tutti senza dover ulteriormente apporre adattamenti (Spencer, 2011).

Questa è una vera e propria rivoluzione di pensiero poiché mette al centro la valorizzazione delle differenze, la flessibilità e l'accessibilità reale all'apprendimento già nella progettazione iniziale di qualsiasi percorso formativo, facendo in modo di eliminare, in via preventiva, qualsiasi etichetta che, in effetti, abbatterebbe il concetto stesso di inclusione (Savia, 2016).

L'UDL parte dal concetto di persona per portare alla luce i bisogni educativi essenziali e progettare interventi per tutti gli studenti, senza alcuna etichetta normalizzante (Bocci e Gueli, 2019) che potrebbe diventare causa di discriminazione nei processi di apprendimento: non parte, quindi, da una definizione (alunno/a H, DSA, BES ecc.) per evidenziare i bisogni speciali e progettare a posteriori gli interventi per alcuni alunni presenti nella classe (Savia, 2016). In questo modo non si devono aspettare gli insuccessi di qualcuno per dover poi riprogettare percorsi educativi individualizzati o personalizzati (Catalfamo, 2016). Tenendo in considerazione questi aspetti è possibile attuare una vera educazione inclusiva, in cui le distanze tra normale e speciale appaiono molto più ridotte come sostiene Ianes (2006) quando parla di "speciale normalità" la quale consiste nel

“portare nella normalità del fare scuola quegli elementi tecnici e specifici che rendono la normalità stessa in grado di rispondere efficacemente ai Bisogni Educativi Speciali” (Ianes e Macchia, 2008, p.10).

Questo tipo di approccio mira a ridurre possibili limitazioni nei curricoli e realizza di fatto un capovolgimento di prospettiva promuovendo una rivoluzione di pensiero focalizzata sulla flessibilità e trasformazione, grazie all’acquisizione del paradigma inclusivo calato nell’azione didattica (Sibilio e Aiello, 2015).

Il CAST, accompagnato dalla linea di pensiero dell’UDL, fornisce un quadro per concepire la creazione di piani educativi che soddisfino i bisogni di tutti gli studenti fin dall’inizio. L’UDL così è formato da un insieme di principi, Linee guida e schede di verifica che forniscono un modello per creare obiettivi didattici, metodi, materiali e valutazioni che valgono per tutti gli alunni.

3.2 La struttura dell’UDL: principi e linee guida

Gli ambiti dell’insegnamento e dell’apprendimento più rilevanti a cui il CAST si ispira per la stesura dei principi e linee guida sono quelli proposti da Vigotskij (1978). Vigotskij, infatti, ipotizzava che, perché l’apprendimento avvenga, debbano essere soddisfatte tre condizioni (1978):

- Riconoscere i modelli attraverso i dati sensoriali;
- Possedere una rete di strategie per operare su ciò che percepiamo;
- Coinvolgimento sia dalle strategie che dai dati sensoriali.

Se fosse mancata una di queste tre condizioni, l’apprendimento non sarebbe risultato ottimale.

Con i miglioramenti delle tecnologie anche a livello di ricerca medico-scientifica, si riuscì a studiare l’attività del cervello umano che portò i ricercatori a generare mappe in cui vengono descritte nel dettaglio le aree del

cervello attivate quando un individuo svolge particolari compiti mentali (Luria, 1973, Meyer, Rose e Gordon, 2014; Rose e Meyer, 2002). I modelli suggeriscono la presenza di tre sistemi corticali, ciascuno funzionalmente e anatomicamente distinto, che corrispondono alle tre condizioni di apprendimento di Vygotskij: il sistema di riconoscimento (cosa si apprende), il sistema strategico (come si apprende) e il sistema di coinvolgimento (perché si apprende) (Meyer & Rose, 1998).

Mettendo insieme le teorie di Vygotskij, la ricerca contemporanea delle neuroscienze cognitive e gli sforzi di ricerca del CAST (Follansbee, Hughes, & Pisha, 1997; Pisha & Brady, 1999), il CAST ha individuato i tre principi chiave che aiutano a sviluppare un percorso formativo facendo in modo di garantire a tutti gli studenti uguaglianza di opportunità per apprendere (CAST, 2011):

- 1) Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (il “perché” dell’apprendimento)
- 2) Fornire molteplici mezzi di rappresentazione (il “cosa” dell’apprendimento)
- 3) Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (il “come” dell’apprendimento).

Allo scopo di fornire più dettagli, i principi sono accompagnati da delle linee guida ognuna delle quali ha diversi punti di verifica e degli esempi di realizzazione.

Il CAST propone anche una schematizzazione per avere un’organizzazione grafica proponendola sulla pagina web³¹ dedicata allo studio e diffusione delle linee guida. La versione italiana riportata è a cura di Giovanni Savia (2018) (Appendice A). Grazie a questo tipo di organizzazione è possibile consultare lo schema in due diverse modalità: verticalmente, analizzando singolarmente i tre diversi principi (che verranno approfonditi nei prossimi

³¹ <https://udlguidelines.cast.org/>

paragrafi); oppure orizzontalmente, concentrandosi sui diversi criteri (accesso, sviluppo e potenziamento).

Il criterio dell'accesso prevede strategie didattiche che abbiano come scopo un apprendimento più raggiungibile; lo sviluppo (in inglese "build") si riferisce alla costruzione di fondamenta necessarie per erigere nuove conoscenze; il criterio del potenziamento sottolinea cosa si arriva ad assimilare facendo propri i diversi principi.

Nell'ultima riga sono evidenziati le caratteristiche perché gli studenti si possano dire "esperti" in base ad ogni singolo principio. Vengono perciò definiti "esperti" studenti che siano (Savia, 2016):

- *propositivi e motivati*, vale a dire che sono impazienti ad apprendere nuove conoscenze, possiedono un apprendimento finalizzato al raggiungimento di un obiettivo e sanno regolare e controllare le reazioni emotive;
- *pieni di risorse e conoscenze*, ovvero che si servono delle conoscenze pregresse per acquisire nuovi insegnamenti, e sono in grado di convertire le informazioni nuove in conoscenza significativa e utile.
- *strategici e orientati alle mete*, cioè inventano strategie efficaci per perfezionare e facilitare l'apprendimento, inoltre sanno riconoscere i propri punti di forza e debolezza.

Nei successivi paragrafi verrà analizzato ciascun principio con le relative linee guida, per un approfondimento si rimanda all'Appendice B in cui si riportano fedelmente dal testo del CAST (2011; trad. Savia, Mulè, 2015) i punti di verifica e gli esempi di realizzazione.

3.2.1 Principio 1: fornire molteplici mezzi di rappresentazione

Questo primo principio si riferisce al "cosa" dell'apprendimento, vale a dire che è legato alla percezione e comprensione dei contenuti presentati dal docente. Gli studenti recepiscono le conoscenze e le informazioni in molti modi diversi; quindi, non è possibile basarsi su un unico modello che possa

permettere a tutti di percepire e comprendere nel miglior modo possibile (Rose e Gravel, 2016).

La percezione e la comprensione sono influenzate rispettivamente dagli stili di apprendimento e dagli stili di pensiero di ciascuno. I primi riguardano la modalità di ciascuno di percepire, elaborare, immagazzinare e recuperare le informazioni attraverso i canali sensoriali; i secondi interessano la modalità prevalente di funzionamento cognitivo, cioè l'elaborazione dell'informazione, ma interessano anche gli atteggiamenti nei confronti dell'impegno, le modalità di relazione e infine di reazione emotiva alle situazioni (Mason, 2013).

L'offerta didattica basata su questo principio rende disponibili diverse modalità che favoriscono la percezione e la comprensione dei contenuti utilizzando diversi linguaggi, in modo che tutti possano accedervi (Demo, Veronesi, 2019).

3.2.1.1 Linea guida 1: fornire differenti opzioni per la percezione

Se l'informazione venisse presentata in un'unica forma, si potrebbero escludere inutilmente alcuni studenti dal curriculum. È importante quindi che l'insegnante pensi a diverse modalità di presentazione in modo da ridurre possibili ostacoli all'apprendimento e dare la possibilità agli studenti di scegliere in maniera autonoma come avvicinarsi alla conoscenza (Rose e Gravel 2016).

3.2.1.2 Linea guida 2: fornire molteplici opzioni per la lingua, le espressioni matematiche e i simboli

Attraverso questa linea guida si invita l'insegnante ad utilizzare un lessico e forme di rappresentazione non ambigue ma chiare e comprensibili a tutti gli studenti. Se si pensa al nostro sistema matematico di simboli sembra un linguaggio a sé stante con cui gli studenti spesso sollevano dei problemi di comprensione (Geary, 2004). In alternativa alla mera rappresentazione visiva (ad es. alla lavagna), si potrebbero utilizzare materiali didattici per

concretizzare, ad esempio, le operazioni (Murray, Silver-Pacuilla e Innes Helsel, 2007).

3.2.1.3 Linea guida 3: fornire opzioni per la comprensione

Una volta resa accessibile l'informazione, è dovere dell'insegnante dare gli strumenti necessari a rendere tale informazione spendibile. Per facilitare il trasferimento e la generalizzazione della conoscenza in altri contesti, è necessario e importante evidenziare le relazioni che guidano l'elaborazione dell'informazione, la visualizzazione, la manipolazione (Savia, 2016). Il docente, quindi, è chiamato a pensare dei setting educativi

“intenzionalmente orchestrati ad incoraggiare l'individuazione di relazioni e connessioni tra situazioni all'interno di un dominio e tra domini diversi”
(Mason, 2013, pg. 35).

3.2.2 Principio 2: fornire molteplici mezzi di azione ed espressione

Affinché i contenuti vengano appresi appieno dagli studenti è necessario anche dare loro l'opportunità di poter esprimere quelle conoscenze, per dimostrare e verificare ciò che sanno (il “come” dell'apprendimento). È necessario, pertanto, offrire diverse circostanze e modalità di interazione con gli argomenti trattati.

L'importanza di dare modalità diverse di azione ed espressione, poiché l'individuo e la conoscenza stessa sono caratterizzati da una molteplicità di linguaggi, è esplicitata nella poesia “Invece il cento c'è” del pedagogista Loris Malaguzzi, nella quale viene sintetizzato il pensiero della filosofia che sottende il Reggio Emilia Approach³²:

Il bambino ha

³² <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/100-linguaggi/>

cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare [...]

3.2.2.1 Linea guida 4: fornire opzioni per l'interazione fisica

È altamente probabile che durante una lezione il docente proponga la consultazione di un libro o un testo scritto o di un software interattivo. Questo tipo di materiali possono presentare degli ostacoli per gli studenti con disabilità fisiche, visive o disgrafiche (sfogliare le pagine, scrivere in spazi determinati o manipolare un mouse o tastiera); di conseguenza è utile pensare a delle modalità di interazione positiva e ottimale in modo da consentire una fruizione adeguata degli strumenti da parte di tutti gli studenti garantendo la possibilità di esplorazione e di espressione di ciò che imparano (Rose e Gravel, 2016).

3.2.2.2 Linea guida 5: fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione

È necessario dotare gli studenti di diversi supporti per guidarli ad esprimersi in modo competente. Ognuno, infatti, ha un mezzo di espressione in cui si trova più a suo agio. Fornire diverse possibilità di espressione è utile sia per parificare le differenze tra gli alunni, sia per dimostrare loro la varietà disponibile per la comunicazione e l'alfabetizzazione (Rose e Gravel, 2016).

3.2.2.3 Linea guida 6: fornire opzioni per le funzioni esecutive

Questa linea guida ha lo scopo di ricordare l'importanza attribuita alle funzioni esecutive che consentono, se sviluppate a dovere, di vincere l'impulsività e le reazioni a breve termine e al contrario, di concentrarsi su obiettivi a lungo termine, pianificazione di strategie efficaci, verifica dei progressi e, se necessario la loro modifica. È importante quindi aiutare gli

alunni a sviluppare abilità di pensiero critico, di “fermarsi a pensare” a ciò che devono svolgere e abilità di controllo del loro progresso (Savia, 2016).

3.2.3 Principio 3: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento

Sulla base di quest’ultimo principio, ci si chiede quale motivazione muova l’apprendimento e fa riferimento al “perché” dello stesso. Una proposta didattica universalmente valida che segua questo principio è quella che propone una grande varietà di modalità per conoscere e per promuovere i propri interessi, per attivare la motivazione e la perseveranza anche quando un compito risulta noioso o difficile (Demo e Veronesi, 2019).

La motivazione ha un ruolo importante nella sfera emotiva-affettiva dell’alunno; può essere definita come

“una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l’inizio, la direzione, l’intensità e la persistenza di un comportamento diretto ad uno scopo” (De Beni, Moè, 2002, pg.37).

3.2.3.1 Linea guida 7: fornire soluzioni per attirare l’interesse

La riflessione sul concetto di interesse proposta con questa linea guida fa luce su ciò che sono le variabili in grado di influenzare le prestazioni degli alunni. L’interesse infatti dipende da diversi aspetti legati all’individuo, all’ambiente e alla società; esso comprende preferenze personali, stimoli ambientali, situazioni motivanti o sfidanti. L’attenzione verso il concetto di interesse è fondamentale se si vuole promuovere la motivazione e il coinvolgimento emotivo e cognitivo; tuttavia, il compito dell’insegnante è arduo in quanto c’è molta varietà in ciò che attrae maggiormente l’attenzione degli studenti. Essere in grado di proporre attività più autentiche possibili, legandole alle conoscenze pregresse aumenterà il loro grado di interesse. Oltre ciò è

importante creare un ambiente formativo in cui gli studenti si sentano sicuri, riducendo le distrazioni (Rose e Gravel, 2016).

3.2.3.2 Linea guida 8: fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la perseveranza

Ciò che viene chiesto attraverso questa linea guida è di promuovere lo sforzo e la perseveranza degli studenti. In questo modo aumenta di conseguenza la motivazione poiché si percepiranno competenti e autonomi in contesti laboriosi e sfidanti. È basilare che il docente non si sostituisca allo studente ma che ci sia un giusto bilanciamento tra sfida e supporto, dando altresì l'opportunità di creare contesti collaborativi tra compagni perché l'apprendimento risulti efficace. Allo stesso tempo è utile fornire dei supporti adeguati e feedback specifici in modo che lo studente si senta efficace e apprenda in un contesto positivo e motivante (Savia, 2016).

3.2.3.3 Linea guida 9: fornire opzioni per l'autoregolamentazione

Questa linea guida dimostra come sia importante occuparsi, oltre che dell'ambiente esterno, delle abilità interne dell'alunno di autoregolare gli apprendimenti. Viene richiesta la progettazione di un setting educativo che promuova e sostenga l'autoregolazione, la modulazione delle reazioni e degli stati emotivi, al fine di sentirsi più coinvolti nel contesto (Savia, 2016).

3.3 Applicare l'UDL all'ambito sportivo

3.3.1 Riflessioni e limiti

Quanto detto finora si inserisce nella riflessione sull'importanza della collaborazione presentata nel capitolo precedente. L'UDL, infatti, stimola l'agire educativo dell'insegnante a promuovere il valore della collaborazione

e del fare comunità e, di conseguenza, porta ad alimentare il raggiungimento di traguardi formativi e promuove la vera inclusione (Catalfamo, 2016).

Sicuramente come punto di forza nell'UDL ritroviamo la possibilità di utilizzare modelli operativi concreti per un'educazione valida per tutti. L'insegnante viene accompagnato nell'elaborazione di strumenti, risorse ed esperienze.

Tuttavia, sono stati presentati alcuni aspetti limitanti da diversi studiosi (Catalfamo, 2018; Calvani, 2012; Mitchell, 2014; Capp, 2017).

Dal punto di vista del contesto scolastico sono stati presentate delle criticità rispetto a vincoli logistici e finanziari e rispetto all'applicazione dello strumento.

Molto spesso, infatti, nelle scuole non sono presenti gli strumenti necessari o spazi così flessibili da poter proporre una didattica che indica modalità e tempi diversi di utilizzo (Calvani, 2018). Questo perché generalmente il paradigma che propone l'UDL a livello progettuale e metodologico è molto diverso dalla pratica quotidiana dell'insegnamento e qualora l'insegnante non venisse supportato e sostenuto a sufficienza, come conseguenza rischia di scoraggiarsi di fronte all'onere di impegno richiesto e setting inefficaci (Mitchell, 2014).

Alcune critiche sono state mosse circa i contenuti dell'UDL. Alcuni asseriscono che non sempre le indicazioni fornite per la personalizzazione dell'informazione sono dettagliate, ma al contrario, "rimangono generiche e valgono solo per tipologie molto caratterizzate (non vedenti, non udenti, ecc...)" (Calvani, 2018 pg.87) e che, pur non essendoci dubbi in merito alla validità dell'applicazione dell'UDL, non ci sono abbastanza ricerche che ne confermino l'efficacia in maniera completa (Mitchell, 2014; Capp, 2017):

"Sebbene molti dei suoi componenti siano stati studiati a fondo, l'UDL è più della somma delle sue parti e deve essere ricercato come un pacchetto completo" (Mitchell, 2014 pg.241).

Un'altra perplessità riguardo i contenuti dell'UDL riguarda il terzo principio (fornire molteplici mezzi di coinvolgimento) e ai suoi esempi di realizzazione: si fa riferimento alla dimensione dell'interesse e della motivazione, ma il campo dell'educazione affettiva viene messo in ombra; in particolare la dimensione della relazione affettiva tra insegnante e alunno, la quale dovrebbe essere esplicitata, aiutata con linee guida esplicite di sostegno alle azioni degli insegnanti, che, quindi, abbia uno spazio dedicato durante la progettazione (Catalfamo, 2016). In particolar modo quando si è in presenza di difficoltà di apprendimento, questo tipo di relazione affettiva è una componente essenziale che, incrociata con la metodologia didattica e comunicativa, può guidare la progettazione educativa (Ianes e Macchia, 2008).

Queste sono le principali riflessioni e criticità emerse in ambito scolastico con l'applicazione dell'UDL. Si presentano, in seguito, alcune ipotesi sull'applicazione di questo strumento nel campo dell'educazione motoria e dello sport.

3.3.2 Alcuni esempi in ambito dello sport

Per quanto riguarda il primo principio che invita a fornire molteplici mezzi di rappresentazione, si è già asserito quanto sia fondamentale presentare le informazioni chiave attraverso diverse modalità.

Nell'ambito della didattica dello sport, si potranno utilizzare diversi canali comunicativi: la parola, il linguaggio dei segni, le immagini, animazioni, mappe, video, colori, organizzatori grafici (Cesarano e Valentino, 2022). È possibile, quindi, aiutare a comprendere la delimitazione dell'area di gioco attraverso l'utilizzo di oggetti di colore diverso oppure attraverso una mappa a rilievo bidimensionale (Munafò, 2016). Servendosi di mappe riassuntive durante la pratica motoria è possibile aiutare gli atleti che hanno bisogno di un tempo maggiore per assimilare le informazioni. È necessario che queste

mappe includano un riepilogo delle competenze richieste e le procedure per acquisirle (Munafò, 2020).

Volendo approfondire il secondo principio, fornire molteplici mezzi di azione e di espressione, attraverso uno sguardo rivolto all'educazione sportiva, dobbiamo innanzitutto riconoscere che azione ed espressione riguardano il modo in cui ci si muove in un ambiente e il modo in cui si esprime ciò che si conosce; per questo esigono molta strategia, pratica e organizzazione, aspetti in cui gli studenti presentano spesso diversità (Cesarano e Valentino, 2022). Ad esempio, l'allenatore può dimostrare agli atleti l'esecuzione di un lancio di una palla corretto e successivamente chiedere loro di metterlo in pratica con un compagno: peer tutoring/ peer demonstration. In questo modo l'azione viene appresa ricordando i vari step della dimostrazione e vengono aiutati gli atleti che non ricordano alcuni dettagli persi durante la dimostrazione (Beyer et al., 2009). Chiedere agli atleti di mettere in pratica quanto appreso attraverso l'azione motoria, una coreografia musicale, un'illustrazione, storyboard, fumetti o video sono altri esempi che seguono l'approccio UDL e che possono aiutare chi ha delle difficoltà a dimostrare la padronanza dei contenuti appresi (Munafò, 2020). Un ulteriore esempio potrebbe essere l'organizzazione di competizioni amichevoli per poter analizzare degli aspetti tecnici e tattici. Il semplice "pensare a voce alta" dell'allenatore può evidenziare una decisione tattica e aiuta gli atleti a risolvere i problemi e avere un feedback tempestivo sulle loro capacità di prendere decisioni (Vargas et al., 2012). Se un atleta predilige l'apprendimento visivo, risulta utile avvalersi di una lavagna in modo che riesca a visualizzare/apprendere dove deve collocarsi durante (esempio) una partita (Cesarano e Valentino, 2022).

Un altro aspetto per il quale gli studenti presentano notevoli differenze è nel modo in cui si sentano impegnati o motivati ad imparare e per questo il terzo principio suggerisce di fornire molteplici mezzi di coinvolgimento. Alcuni atleti presenteranno curiosità e saranno attratti dalle novità, mentre altri potrebbero essere impauriti da ciò che viene loro presentato come nuovo, preferendo una rigorosa routine. Non è possibile trovare un'unica modalità

per tutti gli studenti in tutti i contesti: è necessario fornire più alternative per incrementare l'impegno o la motivazione. L'obiettivo principale non sarà quindi imparare da sé, ma di fornire all'atleta diverse scelte relative al "come" può essere raggiunto l'obiettivo (con quali strumenti o supporti) (Cesarano e Valentino, 2022). Ad esempio, conoscere gli interessi degli atleti può essere utile per proporre attività che possono dare senso all'azione e quindi promuovere la partecipazione attiva, la sperimentazione e l'auto-riflessione (Munafò, 2020). Anche creare un ambiente strutturato attraverso la routine, i calendari, gli orari, il timer visibile possono aiutare tutti gli atleti, inclusi quelli che hanno difficoltà con i cambiamenti, aumentando la prevedibilità (Beyer et al., 2009; Vargas et al., 2012). Quando un atleta si sente in un ambiente sicuro è incoraggiato ad assumere dei rischi adeguati e quindi a stabilire nuovi obiettivi per raggiungere nuove abilità (Lieberman, Lytle e Clarcq, 2008). Un ulteriore metodo consiste nella costruzione di una comunità di buone pratiche. È possibile arrivare ad un simile risultato aiutando gli atleti ad imparare l'uno dall'altro, a rafforzare i rapporti con i compagni di squadra e a pensare in modo critico sulle abilità sportive (Wenger, 1998). Gli istruttori sono chiamati a spronare i propri atleti a spiegare le tecniche e i concetti sportivi l'uno con l'altro, condividendo consigli e piccoli trucchi e incoraggiandoli a condividere le proprie idee durante le riunioni con la squadra. Seguendo questa linea, diversi ricercatori sono giunti a dimostrare che l'apprendimento cooperativo è positivo per raggiungere gli obiettivi formativi, la forma fisica, l'autostima, l'apprendimento attivo, le interazioni sociali, la capacità di lavorare in gruppo (Slavin, 1996; Smith et al. 1997; Dyson, 2002; de Anna, 2009; Dyson & Casey, 2012; Dyson et al. 2012; Goodyear, 2012).

Mettere in atto un modello inclusivo che attinga ai principi della progettazione universale capovolge la didattica ordinaria perché si presenta la necessità di dover pensarla "for all" e non con adattamenti successivi. È una didattica che si rivolge dapprima ai docenti in modo che creino un

curricolo idoneo a rispondere al maggior numero di bisogni educativi possibile, inevitabilmente differenziati per l'eterogeneità presente nelle classi che attualmente presentano la necessità di una nuova e migliore vicinanza dialogica (Lucangeli, 2021).

Non è utile quindi predisporre un'attività motoria in cui semplicemente “mettere insieme” gli atleti con disabilità o i “non bravi” con gli altri senza causare pericoli, ma piuttosto si rivela più utile e vantaggioso per tutti proporre un'attività motoria come elemento relazionale in cui lo stare insieme, con tutti, fa parte della cosiddetta normalità e in cui si possa imparare e affinare nuove competenze proprio dalle differenze (Cesarano e Valentino, 2022). Le attività motorie e sportive rivestono notevole importanza anche nella costruzione della persona in relazione con gli altri, dando ad essa modo di trasformarsi e di crescere uscendo dalla sfera individuale agonistica (Benetton, 2016).

Le linee guida dell'UDL possono, in questo senso, guidare gli istruttori sportivi a generare piani di pratica e metodi di allenamento che sostengono i modi di apprendere di un ampio spettro di atleti.

CAPITOLO 4

QUALE CONOSCENZA E CONSAPEVOLEZZA PEDAGOGICA NEGLI ISTRUTTORI, RIGUARDO A CO-INSEGNAMENTO E UDL? Uno studio di caso in una società sportiva di Padova

4.1 Metodologia di utilizzata e domande di ricerca

Scegliere un approccio qualitativo alla ricerca è significativo dal momento in cui l'intento è quello di indagare, nella sua specificità, una realtà in particolare (Wright, 1977). Questo tipo di approccio viene definito anche “descrittivo” in quanto mira a “far luce su una data realtà allo scopo di avere una comprensione approfondita della situazione considerata nella sua unicità” (Trincherò, 2002, pg.2).

Ciò a cui si pone interesse in tale ricerca è la testimonianza degli istruttori della società sportiva Blukippe in provincia di Padova, nell'applicare strategie inclusive durante l'attività sportiva con i bambini con disabilità.

La presente ricerca, dunque, è uno studio di caso che non vuole avere la pretesa di condurre a principi generalizzabili o di essere esauriente, ma può presentare utili spunti di riflessione critica sulla condizione delle prassi e delle metodologie inclusive in atto nell'associazione sportiva presa in esame. La decisione in merito al contesto e ai soggetti coinvolti nasce da una personale conoscenza della società Blukippe e del loro progetto di inclusione sportiva, pur non essendo mai stata coinvolta. La scelta è stata spinta inoltre dalla volontà di condurre uno studio preliminare che possa fornire indicazioni per successive ricerche o percorsi di formazione rivolti agli istruttori.

La tecnica prescelta per la raccolta dei dati è quella del focus group che vede l'emergere di informazioni originali grazie all'interazione di gruppo e può evidenziare sia i punti di forza che i potenziali problemi (Oprandi, 2001).

Un'importante caratteristica del focus group è che l'interazione sociale creata durante l'incontro diventa una risorsa importante poiché trasmette informazione, consapevolezza dei propri ruoli e crescita culturale sia dei partecipanti sia di chi conduce il focus group (Migliardi, 2004).

4.2 Descrizione del contesto di ricerca e dell'ambito di studio

La trattazione deriva da un duplice personale interesse: da un lato nel campo educativo-pedagogico e in particolare nell'inclusione delle persone con disabilità e dall'altro l'interesse nel campo sportivo, in particolare nella ginnastica artistica. Per questo motivo, grazie all'aiuto della mia relatrice, ho voluto approfondire una specifica caratteristica del problema (poiché l'inclusione è una questione indubbiamente vasta) e definire il framework teorico di riferimento mantenendomi contemporaneamente fedele ai miei interessi.

Come contesto di studio è stata scelta la società Blukippe poiché, oltre ad una conoscenza e stima personale, è una società sportiva che sul territorio viene riconosciuta come una società che si prende cura anche dell'aspetto inclusivo. La società sportiva Blukippe nacque nei primi anni 2000 e cominciò ad accogliere bambini con disabilità intellettiva all'interno delle attività sin dagli inizi potendo contare sulla presenza, tra gli istruttori, di pedagogisti ed insegnanti di sostegno, ma la volontà di sviluppare un progetto concreto si fece vivida in seguito alla partecipazione agli "Special Olympics European Youth Games" che si realizzarono a Roma nell'ottobre 2006.

Nell'anno sportivo 2013-2014 un bando del comune di Padova assegnò alla società i fondi necessari per dare il via ad un progetto che interessava 6 atleti con disabilità inseriti nelle squadre di coetanei e affiancati da 5 istruttori tecnici specializzati e formati appositamente dai responsabili del progetto (un'educatrice e un pedagogista).

Negli anni il numero di atleti e di istruttori specializzati è aumentato, fino ad arrivare, nell'anno sportivo 2021-2022, a 16 tecnici e 29 atleti con disabilità.

Nel momento in cui ho contattato la società, il direttivo si è dimostrato interessato e ha espresso la totale collaborazione anche nell'organizzazione del focus group.

Per quanto riguarda la designazione dell'ambito di studio, ossia dei soggetti coinvolti, si è ritenuto rilevante indagare il punto di vista degli istruttori titolari della squadra e dei loro colleghi istruttori "special" che fanno da supporto. Questa dinamica duale segue una logica nella conduzione del gruppo, composto anche da bambini con disabilità, che mi permette di esplorare un ambito riguardante lo sport ma anche di mantenere vivo il focus sull'aspetto delle strategie didattiche e inclusive messe in atto.

4.3 Lo strumento di indagine: il focus group

Una volta stabilito il framework teorico, il contesto e l'ambito della ricerca, si è proceduto alla scelta del metodo di ricerca, lo studio di caso, e il relativo strumento da utilizzare per la raccolta dei dati, il focus group.

Il focus group si può definire:

“come una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale, basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità” (Corrao, 2000, pg.25).

Si tratta quindi di una tecnica non standardizzata in cui è previsto l'emergere di informazioni e idee direttamente dall'interazione tra i partecipanti e in cui è possibile far nascere nuove concezioni differenti da quanto riportato individualmente da ciascun membro (Acocella, 2015).

Il dibattito che si crea tra i partecipanti è guidato da un facilitatore che contribuisce alla produzione cooperativa delle nozioni finali e a far emergere eventuali differenti posizioni. Dovrà utilizzare un linguaggio comprensibile a tutti i membri che considera degli "esperti" in grado di generare risposte esprimendo la propria opinione e le proprie idee in un clima di spontaneità e fiducia. Qualora i partecipanti si presentino reciprocamente collaborativi,

possono facilitare la manifestazione di più posizioni riguardo lo stesso input, riaccendendo il ricordo di eventuali dettagli dimenticati o di punti di vista non presi in considerazione (Zammuner, 2003).

È bene specificare inoltre che ciò che si vuole ottenere tramite un focus group sono indicazioni sui punti di vista dei membri del gruppo e non su quanto essi confluiscono con la visione del ricercatore riguardo la questione in oggetto. È consigliabile quindi evitare domande troppo strutturate soprattutto all'inizio della discussione (Oprandi, 2001).

Nel caso specifico del focus group previsto per questa ricerca si è deciso di dividere la discussione in due macro-argomenti per ognuno dei quali era previsto un approfondimento tramite una parola-stimolo proposta su un cartellone. Ai partecipanti veniva chiesto di aggiungere parole o piccole frasi legate, secondo il loro parere, alla parola-stimolo. Per entrambi i macro-argomenti si è pensato ad una traccia di domande che racchiudessero gli aspetti interessanti ai fini della ricerca. Di seguito vengono riportate le domande-stimolo stabilite come traccia.

Area co-insegnamento:

- Sono previsti dei momenti di progettazione tra colleghi? Come, eventualmente, vengono svolti gli incontri?
- Sono previsti momenti di valutazione tra colleghi? Come, eventualmente, vengono svolti gli incontri?
- Quanto valutate importanti questi momenti?
- Durante gli allenamenti entrambi gli istruttori sono parte attiva?
- Secondo la vostra esperienza, quali sono gli aspetti positivi/negativi del co- insegnamento? Quale proposte per migliorare?
- Percepите differenze di ruolo tra l'istruttore special e l'istruttore titolare?
- Collaborare con un altro istruttore è una risorsa o rappresenta un ostacolo?
- Quali sono gli elementi per una buona collaborazione?

- Che rapporto avete instaurato tra colleghi?
- Vi sono momenti di confronto?

Area UDL:

Principio 1- Fornire molteplici mezzi di rappresentazione

- Siete soliti presentare le informazioni ai bambini/ragazzi in diversi formati? (video, cartelloni, dimostrazioni, delimitazioni dell'area...)
- Il lessico utilizzato è condiviso? (es: coniglietto/leprotto, tenuta/cucchiaino, capovolta/capriola)

Principio 2- Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione

- Date modo all'atleta di esprimere le competenze apprese anche al di fuori della gara, durante l'allenamento? O è sempre finalizzato al risultato della gara? (competizioni amichevoli tra compagni, piccole dimostrazioni interne...)
- Esistono dei momenti in cui gli atleti riflettono su ciò che hanno appreso e su ciò che vorrebbero imparare?

Principio 3- Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento

- Siete a conoscenza degli interessi dei vostri atleti?
- Sono previsti dei momenti in cui gli atleti si aiutano fra di loro?

Per la prima macroarea, come parola-stimolo si è deciso di usare proprio “co-insegnamento”, per l'area dello Universal Design for Learning si è pensato a “inclusione”.

A conclusione dell'incontro è stato previsto un momento per spiegare la finalità dei dati raccolti sottolineando l'utilità della loro presenza e ringraziando a nome personale e dell'Università di Padova per la collaborazione.

La sessione di discussione è stata audio registrata.

4.4 La scelta degli istruttori e lo svolgimento

Trovandosi davanti all'impegno di organizzare un focus group, la prima domanda a cui ho dovuto rispondere è stata: quanti partecipanti sono necessari affinché avvenga una discussione proficua?

I ricercatori sociali in genere preferiscono gruppi da 3-8 persone (Frisina, 2010) poiché si ritiene essere il numero ideale per mettere al centro l'interazione dei partecipanti e per permettere a tutti di contribuire alla discussione (Frisina, 2010), gruppi più numerosi rischierebbero di lasciare poco spazio a tutti i partecipanti o comunque l'attesa per intervenire si farebbe lunga e il partecipante non sarà certo di potersi esprimere su ogni aspetto (Oprandi, 2001).

La scelta è stata fatta in base al ruolo svolto all'interno della società sportiva, in quanto l'interesse è rivolto agli istruttori titolari della squadra che si trovano a collaborare con gli istruttori "special" nelle squadre in cui è presente almeno un bambino con disabilità.

Consapevole del fatto che le fasi di selezione, contatto, reclutamento ed invito dei partecipanti fanno già parte della discussione di gruppo poiché concorrono a definire le relazioni che troveremo durante l'incontro (Cataldi, 2009). L'invito è stato rivolto a 10 istruttori di cui 8 hanno risposto positivamente e si sono presentati all'incontro. Il reclutamento è avvenuto tramite una lettera di presentazione (Allegato 1) alla quale è seguita una conferma o meno di partecipazione alla segreteria della Blukippe. Dopo aver raccolto i nominativi dei partecipanti, abbiamo creato un gruppo tramite l'applicazione WhatsApp in modo da comunicare le informazioni riguardo la data, l'ora e il luogo dell'incontro. Tenendo conto di quanto suggerito da Cataldi (2009, pg.38) il luogo stabilito è rappresentato da una sede neutra e facilmente raggiungibile dai partecipanti: la sala riunioni all'interno della sede centrale della Blukippe. Ad accogliere i membri del gruppo era presente un piccolo rinfresco (tenuto a disposizione per tutto il tempo) per creare un momento informale in cui conoscere (o ri-conoscere) chi partecipasse. Veniva poi somministrato loro un piccolo questionario conoscitivo con poche domande riguardanti l'ambito personale:

- Quale ruolo ricopri all'interno dell'A.s.d. Blukippe?
- Da quanto tempo?
- Qual è stato il tuo percorso di formazione? (accademico e sportivo)
- Attualmente o in un futuro prossimo stai seguendo o hai intenzione di seguire dei corsi di aggiornamento?

Prima di entrare nella discussione vera e propria ho introdotto l'inizio del focus group illustrando le regole basilari del dibattito, prendendo come riferimento Cataldi (2009, pg.23-24) e le ho riassunte nel modo seguente:

- Non ci sono risposte esatte o errate. Interessa sapere il vostro punto di vista.
- È possibile (e utile) il disaccordo sulle opinioni espresse. L'obiettivo non è quello di raggiungere un accordo ma semplicemente a raccogliere le vostre opinioni anche se distanti tra loro.
- Si raccomanda la brevità degli interventi e di cercare di mantenersi sul tema, evitando di introdurre elementi collaterali.
- Non verrete giudicati o criticati.

4.5 Analisi dei dati

Il tempo totale del focus group è stato di 2 ore e 10. Nel tempo totale sono compresi: la compilazione del questionario iniziale, le firme sui documenti per la privacy e una piccola pausa. La fase di introduzione e discussione è stata audio-registrata ed è composta da due file audio di 28'38'' e di 38'59''. Segue una descrizione dell'ambito personale di ciascun partecipante ricavata dal breve questionario iniziale:

Partecipante	Ruolo	Da quanto tempo	Percorso di formazione accademica	Percorso di formazione sportiva
1	Tecnico special	4 anni	Laurea in giurisprudenza	Atleta di Judo

2	Tecnico	1 anno	Diploma liceo linguistico, studente in Ingegneria Chimica e dei materiali	Tecnico societario
3	Tecnico e tecnico special	3 anni	Diploma liceo artistico, corso triennale in psicomotricità	Tecnico societario FGI e tecnico special I livello
4	Tecnico	10 anni	Diploma liceo scientifico, laureando in Architettura (magistrale)	Ex ginnasta
5	Tecnico e tecnico special	6 anni	Studente in Scienze motorie delle attività preventive e adattate	
6	Tecnico sportivo sezione maschile	4 anni	Laurea magistrale in Scienze e tecniche dell'attività motoria preventiva e adattiva	Tecnico di secondo livello FGI
7	Tecnico e tecnico special	5 anni	Laurea in Scienze sociologiche, laureando in Culture, Formazione e Società Globale	Ex atleta agonista
8	Tecnico	15 anni	Diploma "ex magistrali"	Tecnico di secondo livello FGI

La formazione del gruppo, quindi, risulta composta sia da istruttori titolari di squadra che da istruttori "special" ma anche da qualcuno che ricopre entrambi i ruoli. Il livello di esperienza è alto (dai 10 anni in su) per 2 soggetti, è medio (dai 5 ai 10 anni) per altri 2 soggetti ed è modesto (da 1 a 4 anni) per 4 di loro. Il livello di istruzione in generale è medio-alto: quasi tutti frequentano o

hanno frequentato l'Università (sei partecipanti), di cui quattro laureati o laureandi in lauree magistrali). Come indirizzi di studio accademico due partecipanti hanno scelto un percorso inerente all'educazione, due inerente all'attività motoria, uno ha scelto di approfondire gli studi in ambito psicomotorio e 3 hanno scelto studi di altro genere. Per quanto riguarda la formazione sportiva in generale sono tutti ex atleti e quasi tutti hanno conseguito la certificazione da parte della FGI (Federazione Ginnastica d'Italia), ma il dato importante che emerge è il fatto che tra gli istruttori "special" solo uno di loro ha conseguito il titolo ufficiale di "tecnico special di I livello".

La "domanda di introduzione" (Frisina, 2010, pg.48) che ho adottato è stata: "cosa vi viene in mente se dico "co-insegnamento"?" trascrivendo la parola-chiave in un cartellone. I partecipanti hanno risposto per libera associazione, riportando le seguenti parole (fig.1): supporto, reciprocità, organizzazione, imparare, aiuto, complementari, squadra, esempio, cooperazione, efficacia, miglioramento, complicità.

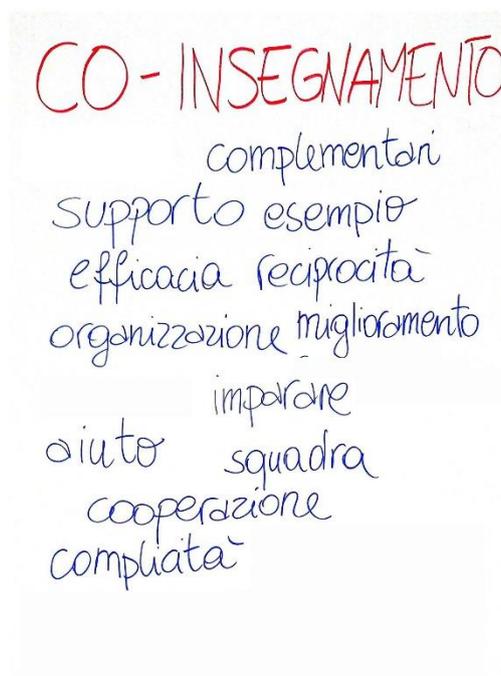


fig.1

Cartellone con parole riportate per libera associazione

Dopo aver esposto le prime tre parole c'è stato un momento di pausa, probabilmente per timidezza o imbarazzo. Ho deciso di stimolare i partecipanti attraverso una “domanda di transizione” (Frisina, 2010, pg.49) che riporto:

“provate a pensare alla vostra esperienza, quando vi trovate a lavorare con un altro istruttore” (2'13”, audio 1).

La volontà è quella di avvicinarsi ai contesti in cui avvengono le azioni e riuscire a mettere a fuoco i processi, per cui una strategia efficace è di sollecitare il pensiero verso le loro esperienze personali con domande retrospettive (Frisina, 2010). Successivamente infatti hanno aggiunto altre nove parole con più facilità.

Al termine di questo spazio dedicato alla presentazione dell'argomento e al libero fluire delle loro osservazioni, si è proceduto con l'approfondimento del tema attraverso le domande-stimolo presenti nella traccia riportata in precedenza.

La prima domanda riguardava la progettazione e in particolare se esistono dei momenti in cui si trovano tra colleghi prima dell'allenamento e come avvengono questi incontri. La prima risposta è stata formulata dal partecipante 6, il quale ha chiarito di aver lanciato come parola “organizzazione” inerente al co-insegnamento e la sua volontà di voler approfondire questo aspetto riportando la sua esperienza personale.

“l'anno scorso ho tenuto un gruppo all'interno del quale c'era un ragazzo con disabilità fisica degli arti inferiori, era arrivata la richiesta di partecipare a un corso di ginnastica di questo ragazzino con disabilità. Abbiamo fatto un primo approccio conoscitivo della palestra per capire di cosa si trattava e cosa voleva dire fare ginnastica artistica. Poi abbiamo fatto, successivamente, in accordo con i genitori, un incontro on-line con la specialista che lo segue dal punto di vista fisico. Era una fisioterapista dell'azienda “X”. Abbiamo fatto una riunione on-line dove c'eravamo io, G. [istruttore “special”], la L. [membro del direttivo e pedagoga] e lo specialista. Per sapere a livello

fisico e anche cognitivo e psicologico qual era il punto di partenza: cosa era in grado di fare il ragazzo, cosa non era in grado, cosa era sconsigliato fargli fare come movimenti, per non andare a gravare sulla sua problematica. E dopo questo incontro io e G. abbiamo fatto una programmazione non annuale però sull'allenamento ipotetico che si poteva fare [...] abbiamo fatto un "allenamento tipo" e da lì abbiamo fatto una programmazione a breve e medio termine. [...] Ci siamo trovati io e G. con gli appunti che avevamo preso." (da 5'25", audio 1).

Dalla risposta si evince come per "co-progettazione" si intenda il "trovarsi" per decidere lo svolgimento dell'allenamento e programmare al fine di rendere l'allenamento più strutturato. Non c'è un vero e proprio confronto sulle modalità di insegnamento, sulla propria visione educativa. Il dialogo tra i due colleghi me lo immagino semplicemente focalizzato sulla pratica dell'attività sportiva.

Successivamente anche il partecipante 3 ha voluto riportare la sua esperienza descrivendo il livello di co-insegnamento nel modo seguente:

"io ho F. [bambina con disabilità intellettiva], lei [collega, istruttore di squadra] ha il gruppo. Lei mi ha chiesto cosa F. potesse fare per fare in modo che F. rimanesse all'interno della squadra." (da 10'04", audio 1)

A questo punto interviene la collega appena nominata, il partecipante 2, spiegando che l'interessamento era rivolto principalmente alle preferenze e a cosa la bambina con disabilità prestasse più attenzione, collocando questa tipologia di scambio di informazioni a uno spazio poco prima dell'allenamento. Il partecipante 3 continua spiegando che in fin dei conti avendo a che fare con bambini piccoli (fascia 3-4 anni), non ritenessero utile stilare un programma poiché gli obiettivi sono semplici (l'apprendimento degli schemi motori di base) (10'46", audio 1).

Volendo indagare più a fondo se percepissero differenze di ruolo tra istruttori, se, in qualche modo, esista un istruttore considerato più dominante rispetto all'altro o i ruoli potessero anche essere intercambiati, ho proceduto con una

domanda-stimolo a riguardo (11'53", audio 1). Dalle risposte si evince che in generale l'istruttore della squadra è quello di riferimento e l'istruttore "special" è quello che in qualche modo si adegua alle decisioni del collega e principalmente affianca l'atleta con disabilità. In rari casi, specificando *"quando [il bambino con disabilità] è buono e sta nel gruppo"* (12'36", audio 1), l'istruttore "special" riesce a dirigere la lezione. L'occasione però si presenta nel momento in cui l'istruttore si assenta per prendere qualche attrezzo o per preparare gli strumenti per il momento successivo dell'allenamento. Viene proposto quindi di aggiungere la parola "risorsa" al cartellone. Un altro intervento specifica che *"dipende dal bambino che hai"* (13'16", audio1) chiarendo poi che gli elementi più favorevoli per l'interscambio di ruoli degli istruttori sono: la capacità dell'atleta con disabilità di stare (fisicamente) con la squadra e la capacità dell'istruttore "special" di creare un buon rapporto con lui.

L'ultima domanda-stimolo che ho voluto lanciare è stata riguardo gli elementi per una buona collaborazione (14'53", audio1). Tutti (sovrapponendosi tra loro) sono d'accordo nell'affermare che è necessario avere dei punti in comune, gli stessi obiettivi e interessi. Viene riportato l'esempio di due colleghe che ritengono di avere un buon rapporto di collaborazione perché hanno vissuto insieme alcune esperienze legate al mondo della ginnastica artistica, hanno la stessa età e il loro carattere è compatibile (15'20", audio1). Provo quindi a rilanciare la domanda suggerendo di pensare di trovarsi di fronte un collega mai conosciuto. Interviene il partecipante 1:

"Basta condividere, parlare. Di solito parlandosi si trovano dei punti in cui si è disallineati e si cerca di trovare una strada" (17'20", audio1).

A questo punto viene aggiunta la parola "condivisione". Il partecipante 7 incalza il partecipante 1 facendo intendere che è difficile condividere con qualcuno di cui non sai nulla. Segue la risposta:

“Condivisione non per forza nel terreno comune, perché non è detto che ci sia terreno comune. Cioè uno fa principalmente magari il tecnico o quanto meno è nel ruolo del tecnico e l’altro è nel ruolo di [...] tecnico special. Basta mettere sul campo quello che è il proprio” (partecipante 1, 17’42”, audio1).

Il partecipante 3 interviene sostenendo l’importanza anche di *“mettersi in gioco”* (18’11”, audio 1) facendo l’esempio specifico in cui lei stessa si è trovata nel ruolo di istruttore “special” ma di uno sport a lei sconosciuto. In quel caso racconta di aver partecipato alla lezione anche come allieva per poter poi riportare le tecniche, spiegate e imparate dal collega, al bambino con disabilità che aveva in carico nei modi e nei tempi consoni. Un’esperienza simile è riportata anche dalla partecipante 4 la quale racconta di aver assistito una collega istruttrice “special” in un elemento tecnico per farle capire cosa e come si eseguiva quell’elemento in modo da poterlo riportare all’atleta con disabilità che affiancava.

A concludere il partecipante 6 ribadisce l’importanza di riuscire a creare un momento di confronto in cui *“si mette sul piatto quella che è la situazione”* (19’57”, audio 1) specificando che si debba discutere delle caratteristiche del gruppo e del bambino con disabilità. È necessario poi discutere sul personale background riguardo la propria formazione e qualora il collega non fosse abbastanza preparato sulla ginnastica artistica, proporgli qualche incontro in modo che abbia almeno una panoramica di base; lo stesso vale per l’istruttore di squadra e la sua formazione riguardo gli approcci con il bambino con disabilità. Riporto in seguito un contributo interessante:

“Bisogna trovarsi, parlare ed è la cosa più difficile da fare: nel senso che siamo tutti bravi ad insegnare ginnastica, gli istruttori special a seguire il ragazzino, però fare una programmazione, progettazione è una cosa che non siamo abituati a fare, ma è una cosa difficile ma che va fatta. Secondo me parte da quello. Anche perché se non va fatta, magari si uno è un fenomeno a improvvisare, magari hai tanta esperienza...però l’improvvisazione per me è un’arma a doppio taglio e a volte non funziona. Dopo, soprattutto con i bambini “special” si può fare una programmazione, una progettazione

eccetera eccetera...poi ti salta. Ma un minimo di idea, di cosa si può fare, mettendo insieme le due figure, quindi “cooperazione”, “complementare” perché uno completa l’altro...” imparare” quindi dalle conoscenze dell’altro, secondo me ci deve essere. E poi sul campo si prova il feeling tra i tecnici e tra il tecnico “non special” e il bambino “special”, il tecnico “special” e il bambino “special” e non sempre la formula scritta nella programmazione funziona” però partire da quella secondo me è una buona base, cioè, ci vuole” (21’20”, audio 1).

Si evince come il concetto di “improvvisazione” sia sì accostato all’avere tanta esperienza, però non sia visto come un arricchimento ma come un intoppo nel precedente lavoro di progettazione.

Riguardo alla domanda sui momenti di valutazione, tutti i presenti sono stati concordi nell’affermare che alla fine di ogni allenamento ci si scambia sempre qualche feedback soprattutto per evidenziare gli aspetti positivi. Lo sguardo è sempre rivolto agli atleti. Nel momento in cui invece si parla di auto-valutazioni o critiche rivolte dal/al collega la risposta che ha messo tutti d’accordo è stata “dipende” (23’58”, audio1) dal tipo di rapporto personale che si ha con il collega e dal tipo di preparazione formativa che ha chi sta muovendo la critica.

Alla fine di questa prima parte dedicata al co-insegnamento le parole chiave aggiunte sono state (fig.2 in verde): risorsa, mettersi in gioco, condivisione, conoscenza reciproca, scambio di feedback e predisposizione all’ascolto.



fig.2

Cartellone completo con le parole (in verde) aggiunte alla fine della discussione

In seguito a una breve pausa si è proceduto con la seconda parte dedicata allo Universal Design fo Learning. Come parola-stimolo veniva proposta la parola “inclusione”. Le risposte ottenute tramite un primo flusso di pensiero sono state (fig.3): gruppo, relazione (con altre persone), parità di opportunità, arricchimento, benessere, crescita, barriera, facilitatore, confronto (tra bambini/istruttori, tra istruttore/bambino), esclusione, potere/forza, esperienza costruttiva/distruttiva.

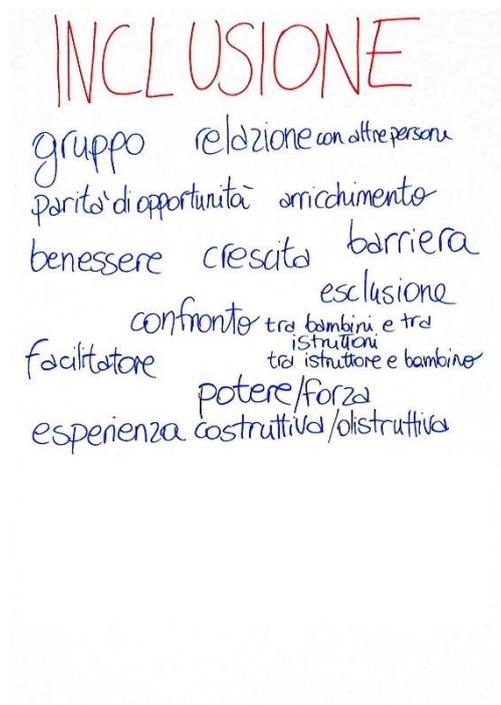


fig.3

Alcuni dei partecipanti hanno voluto approfondire i concetti espressi. Il primo interessante intervento è sulla parola “esclusione”:

“la prossima parola è “esclusione”, perché non c’è inclusione senza esclusione. Si include una persona che è esclusa” (3’38”, audio 2).

Effettivamente questo è stato uno spunto di riflessione sul quale pochi avevano ragionato prima, giungendo alla conclusione che l’esclusione è il vero punto di partenza dell’inclusione.

Interessante è stato anche l’approfondimento che ha visto affiancare la parola “inclusione” ad una esperienza costruttiva ma anche distruttiva.

*“l’inclusione può essere un’esperienza costruttiva”
“Ma anche distruttiva” (partecipanti 3 e 7, 7’20”, audio 2).*

In seguito, il partecipante 3 riporta un esempio accaduto il giorno prima, riferendosi a un’esperienza, a suo avviso “distruttiva”. Il partecipante 7 fa

notare come l'esperienza distruttiva per i bambini sia un'esperienza costruttiva per l'allenatore che si mette in discussione.

“una bambina di pari età, fisicamente più grande e più grossa e utilizza anche inconsapevolmente violenza rispetto agli altri bambini, gli altri bambini non riescono ad includere ma anzi tendono ad escludere quindi è un'esperienza distruttiva e non costruttiva” (8'01”, audio 2)

Ma poi si aggiunge:

“Diventa un'esperienza costruttiva per l'allenatrice che non ha trovato il modo giusto per costruire un gruppo inclusivo quindi probabilmente o è sbagliato l'atteggiamento dell'allenatrice di sostegno o del gruppo oppure semplicemente quello non è il gruppo per lei” (8'35”, audio 2)

A questo punto ho invitato i presenti a provare a pensare se nella loro metodologia d'insegnamento viene rivolta un'attenzione particolare rispetto alla presentazione delle informazioni, facendo qualche esempio come la proposta di video, cartelloni, immagini, aree delimitate con dei coni etc. Tutti sono concordi che il metodo più efficace per l'apprendimento di un elemento tecnico sia per imitazione, anche se un partecipante in particolare afferma di utilizzare spesso anche la narrazione dettagliata mentre il bambino esegue il gesto richiesto: “apri le gambe, appoggia le mani dentro la linea, testa che guarda l'ombelico [...]” (12'42”, audio 2). Un riferimento a questa domanda-stimolo viene ripreso nello spazio della prossima, che riguarda il lessico utilizzato e quindi i modelli comunicativi, in quanto un partecipante si è ricordato di riportarmi la sua esperienza con il bambino con disabilità che segue:

“io all'inizio utilizzavo le figure dei vari attrezzi e all'inizio dell'allenamento si faceva vedere l'ordine degli attrezzi così che poi lui sapesse l'ordine degli attrezzi” (23'19”, audio2 (fig.5)

“vengono usate tanto anche le piantine della palestra per orientarlo e per dargli una sicurezza in realtà” (23’26”, audio 2)(fig.4)

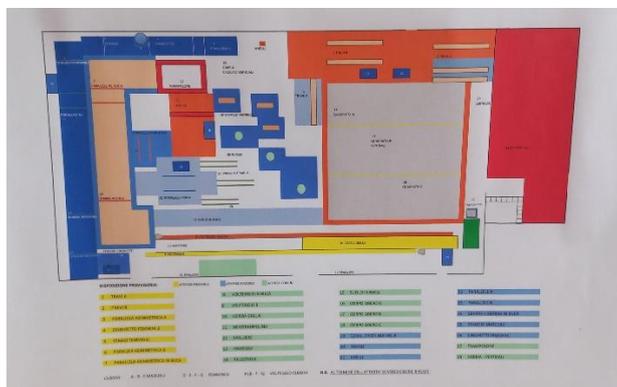


fig.4

Piantina dettagliata con la disposizione degli attrezzi, applicata nella bacheca all'interno della palestra

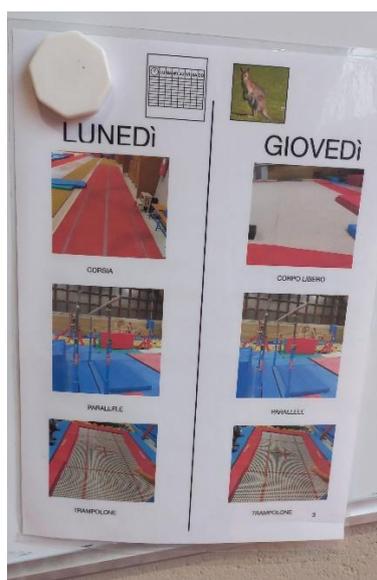


fig.5

Prospetto fotografico con immagini e didascalie che seguono il percorso attrezzistico della squadra “canguri” nelle giornate di lunedì e giovedì

Subito dopo è intervenuto un altro partecipante riportando invece la sua esperienza con un ragazzo ipovedente:

“Con F. che era un ragazzo ipovedente non potevi usare le figure. Potevi magari con il tatto fargli capire lo spazio e lui lo deve riprodurre dentro di sé” (24’27”, audio 2)

*“Ha una buona riproduzione mentale degli spazi e anche attraverso il suono”
(24’17” audio 2)*

Un’occasione per agganciarmi alla seconda domanda-stimolo mi viene data con un intervento riguardo alla presentazione delle informazioni, in quanto il partecipante racconta di utilizzare vocaboli riferiti a immagini come, ad esempio, “stellina” o “pallina” per far capire il gesto tecnico da eseguire (13’43”, audio 2). A questo punto chiedo se, nel caso di un’assenza dell’istruttore, chi andrà in sostituzione, adopererà gli stessi vocaboli/riferimenti, se utilizzano quindi un lessico condiviso. Tutti sono concordi nel dire che il lessico utilizzato prende spunto dalla quotidianità del bambino quindi “se viene detto “chiodino” al posto di “bastoncino”, si capisce che l’atteggiamento del corpo da tenere è quello” (14’40”, audio 2). Al contrario, un partecipante riporta l’esperienza con un bambino con disabilità e sostiene che in caso di assenza è necessario comunicare a chi lo sostituirebbe le chiavi comunicative che utilizza (17’41”, audio 2). A sostegno di ciò il partecipante 7 ci restituisce un suo pensiero:

*“Questo secondo me è importantissimo. Ha bisogno di fidarsi della persona che gli sta accanto. Poi io penso che non esista il “bambino special”, ma esiste “il bambino” per cui ne abbiamo tanti, che hanno modelli comunicativi completamente diversi l’uno dall’altro e modelli di apprendimento completamente diversi l’uno dall’altro. [...] Ogni bambino ha una chiave.”
(18’08”, audio 2).*

Rispetto alla domanda-stimolo sulle modalità, tempi e luoghi dove gli atleti possono esprimere le competenze apprese anche al di fuori della gara, il gruppo si divide nel riportare le esperienze di atleti di sesso maschile e di atlete di sesso femminile. Gli istruttori degli atleti ritengono più proficue le sfide tra compagni (25’51”, audio 2), mentre gli istruttori delle atlete hanno constatato che funziona meglio l’esibizione, quindi ad esempio i “saggi di fine anno” o le gare (28’48”; 29’34”, audio 2). In palestra esiste, inoltre, una campanella che viene suonata quando un atleta raggiunge sicurezza

nell'elemento tecnico in studio: tutti gli atleti e istruttori presenti in palestra riportano l'attenzione su quell'atleta che ha l'occasione di dimostrare l'esecuzione dell'elemento appreso, seguito sempre da un applauso collettivo. Relativamente alla domanda-stimolo sull'esistenza di momenti in cui gli atleti riflettano su ciò che hanno appreso e su ciò che vorrebbero imparare, mi hanno riportato che utilizzano principalmente la codifica dei segnali. Ad esempio:

“Ieri F. si è appeso alla sbarra in buca e si è buttato giù, allora mi guardava su con ‘sti occhi sbarrati e un sorriso da qua a qua come per dire “hai visto cos’ho fatto?”” (31’02”, audio 2).

Oppure un altro metodo può essere “semplicemente la domanda: ti sei divertito o no?” (30’51”, audio 2). Un altro partecipante risponde:

“Per me è sempre “chiavi, codifica ed empatia”. Anche G. non riesce a darti dei feedback verbali, gestuali, però se tu sei in empatia e hai codificato la sua chiave in cui capisci quando è felice, quando è sereno, quando fa una cosa fatta bene e quando no, lo capisci. E in realtà lui lo dice e lo dice con un sorriso, lo dice dandoti la mano, lo dice abbracciandoti, lo dice in vari modi, però dipende ed è soggettivo, dipende da ragazzo a ragazzo e dal suo modo comunicativo per esprimere felicità. Tutti danno dei feedback a loro modo, non tutti riescono a codificare i loro feedback” (31’58”, audio 2).

In generale, quindi, non ci sono dei momenti dedicati appositamente a una stimolazione di riflessione dell'atleta riguardo ciò che è stato appreso o ciò che vorrebbe imparare. Tuttavia, in base alle reazioni emotive degli atleti, gli istruttori si ritengono capaci di decifrare il loro grado di soddisfazione nell'esecuzione dei gesti tecnici richiesti.

Il focus group è proseguito con l'ultima domanda-stimolo riguardo gli interessi dei propri atleti: se gli istruttori ne siano a conoscenza e se sfruttano queste informazioni per rendere l'allenamento più stimolante. Alcuni sostengono di esserne a conoscenza ma di non volerli sfruttare perché si

basano principalmente su videogiochi o su apparecchiature elettroniche ma che tornano utili quando, in un contesto di gara dove tutto è nuovo e sono sovra stimolati, il bisogno di tranquillizzarli o di contenerli a volte porta a non poter far altro che servirsene. Un intervento però sottolinea e suggerisce che potrebbero essere utili anche durante l'allenamento per dimostrare qualche gesto tecnico o l'atteggiamento fisico da mantenere in un attrezzo particolare. In generale sono più preparati sulle preferenze dei propri atleti a proposito degli attrezzi presenti in palestra e quindi riescono a sfruttare quest'ultime come "ricatto positivo":

"tipo il trampolone è un ottimo...cioè prima fai questo e poi salti al trampolone [...] lo fai quattro volte, fai l'esercizio quattro volte e poi ti porto al trampolone" (37'19", audio 2)

"si si usa" (37'44", audio 2)

"la carota" (37'47", audio 2)

"l'altro tipo di ricatto abbastanza usuale con i bambini è quello alimentare, nel senso ti do la caramella, la cioccolata" (37'57", audio 2)

"sì, io tendo a non usarlo sempre, il trampolone lo uso nel momento in cui o va in crisi o non riesco più a farglielo fare in altro modo. Il trampolone è proprio l'ultima spiaggia" (38'08", audio 2)

A questo punto, abbiamo provato ad aggiungere qualche parola nata dalla discussione e sono state trascritte le seguenti (fig.6 in verde): empatia, codifica, strumenti, egocentrismo (valorizzazione dell'identità), condivisione, sana competizione.

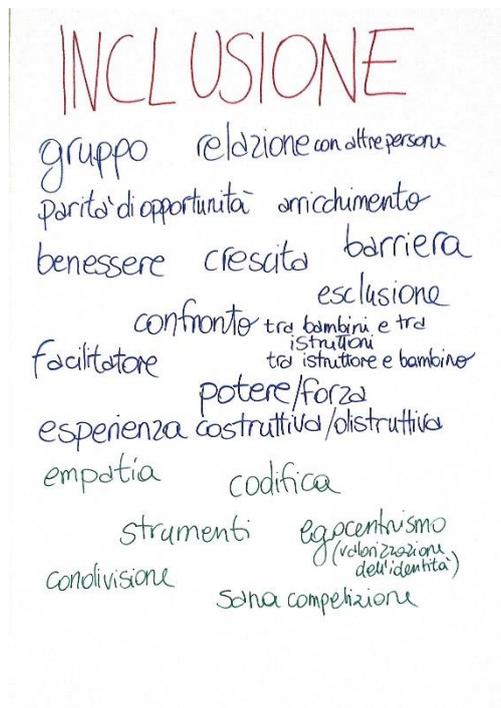


fig.6

Cartellone completo con le parole (in verde) aggiunte alla fine della discussione

A conclusione del focus group è stata sottolineata l'utilità della collaborazione offerta dai partecipanti e ho ringraziato per la disponibilità sia i presenti che la società sportiva a nome mio e dell'Università degli Studi di Padova.

4.6 Interpretazione dei dati

Dal focus group si evince che, in linea generale, esiste una consapevolezza negli istruttori riguardo la necessità di trovare dei punti in comune e di collaborare ma nell'esperienza concreta di co-insegnamento i ruoli rimangono ben distinti e definiti. Per questo motivo, sebbene di fondo siano state esplicitate espressioni legate al rispetto reciproco, manca a mio avviso una riflessione approfondita sulla co-responsabilità e sul dialogo co-generativo. Questi aspetti non sono da sottovalutare o dare per scontati se l'intenzione è quella di trasformare l'esperienza di co-insegnamento in una risorsa. Riprendendo la metafora citata precedentemente, è importante

disporre di uno sgabello che riesca a svolgere la sua funzione, altrimenti, se una delle gambe vacilla, si può utilizzare solo come appoggio, ornamento ma di sicuro non viene utilizzato tutto il suo potenziale. Le parole proposte durante il focus group fanno parte del bacino di concetti legati al co-insegnamento; dunque, da un lato sicuramente nei partecipanti emerge la consapevolezza di una propensione alla collaborazione tra istruttori ma dall'altro sono presenti elementi su cui sarebbe utile soffermarsi e approfondire, oltre alle tre "Co", le tre dimensioni del co-insegnamento (la co-progettazione, il co-insegnamento e la co-valutazione) allo scopo di arricchire e migliorare le pratiche inclusive. Non c'è, infatti, una direzione per quanto riguarda la co-progettazione, il co-insegnamento e la co-valutazione. Si ritiene che questi momenti siano finalizzati solo allo svolgimento della lezione dal punto di vista della pratica sportiva. Viene persa così l'occasione per un confronto anche rispetto alle proprie tecniche di insegnamento, aspettative e visioni educative. Nell'insieme non sussiste, per il momento, un contesto in cui il co-insegnamento diventa un'occasione di riflessione. È doveroso però sottolineare che il lavoro di accoglienza e inserimento dell'atleta con disabilità è svolto minuziosamente, coinvolgendo certamente la famiglia, ma anche le diverse figure che si occupano del bambino (medici, logopedisti, fisioterapisti, psicologi...). Questo viene fatto per avere una conoscenza generale dell'atleta in modo da poter affiancargli una figura che abbia una preparazione, ma anche una personalità, il più affine possibile ai suoi bisogni. Nel mondo della ginnastica artistica, nel quale lavoro da più di dieci anni e al quale ho dedicato molti anni di passione come atleta, non è scontato, per una società, accogliere atleti con disabilità, sia dal punto di vista economico che dal punto di vista pedagogico-didattico. Saper dare al territorio un tipo di risposta in direzione inclusiva sicuramente è un merito che va riconosciuto alla società Blukippe. Potrebbe rivelarsi un esempio di buona prassi anche per altre società che vorrebbero avvicinarsi a questo tipo di percorso.

È interessante notare, inoltre, come nel contesto preso in esame ci siano già degli strumenti e dei metodi legati all'UDL, come ad esempio: la piantina esposta in bacheca, i colori delle porte degli spogliatoi, le foto dei diversi attrezzi ordinati secondo le tempistiche dell'allenamento, il metodo della narrazione per eseguire un determinato gesto tecnico, l'apprendimento per imitazione. Sicuramente, quindi, esiste una consapevolezza dell'importanza legata all'utilizzo di tali strumenti e metodi e viene accompagnata da un'altra consapevolezza importante, ossia che "ogni bambino ha una chiave" (18'08", audio 2), intendendo che il contesto dell'allenamento non è pensato adattandolo in funzione del bambino con disabilità ma che debba considerare ogni atleta. Esiste quindi una lodevole volontà di creare un ambiente accessibile a tutti, di includere tutti, ma, a mio avviso, ciò che manca è una conoscenza approfondita degli strumenti che faciliterebbero la costruzione di contesti realmente inclusivi. Ad esempio, gli interessi dei ragazzi sono impiegati sempre come ricompensa mentre è possibile sfruttarli anche per rafforzare l'importanza delle mete e degli obiettivi che si vogliono raggiungere, come viene approfondito nel punto di verifica 8.1 dell'UDL.

Se volgiamo l'attenzione alle narrazioni riguardanti la pratica, durante il focus group spesso, per alcune domande-stimolo, veniva risposto "dipende dal bambino". Questo tipo di riscontro fa pensare che le risposte, da parte della società sportiva, siano apportate tramite adattamenti successivi all'accoglienza del bambino con disabilità. Un approfondimento riguardo l'UDL è importante anche per il cambiamento mentale e culturale che apporterebbe. In quest'ottica si ritorna a sottolineare l'importanza della fase di co-progettazione. È durante questa fase, infatti, che si può discutere su quali rinnovamenti apportare in modo che l'apprendimento sia accessibile anche a un più ampio bacino di atleti, che la didattica così aggiornata migliori davvero l'esperienza per i bambini con disabilità e arricchisca quella di tutti.

I feedback ricevuti in seguito all'incontro sono stati sorprendentemente positivi, tanto da aver accolto l'interesse per eventuali successivi incontri

formativi riguardo le suddette tematiche da parte dei partecipanti e appoggiati anche dalla direzione. Questo atteggiamento di curiosità fa pensare che la società sportiva sia stata in grado di creare una comunità di istruttori che ha l'obiettivo comune di rendere la pratica sportiva un'esperienza inclusiva più positiva possibile e che abbia la consapevolezza che il percorso verso la costruzione di contesti inclusivi non sia stabilito e statico, ma in continua evoluzione e aggiornamento. Investire quindi tempo e risorse per la formazione degli istruttori è un ulteriore esempio di buona prassi da poter condividere.

Conclusioni

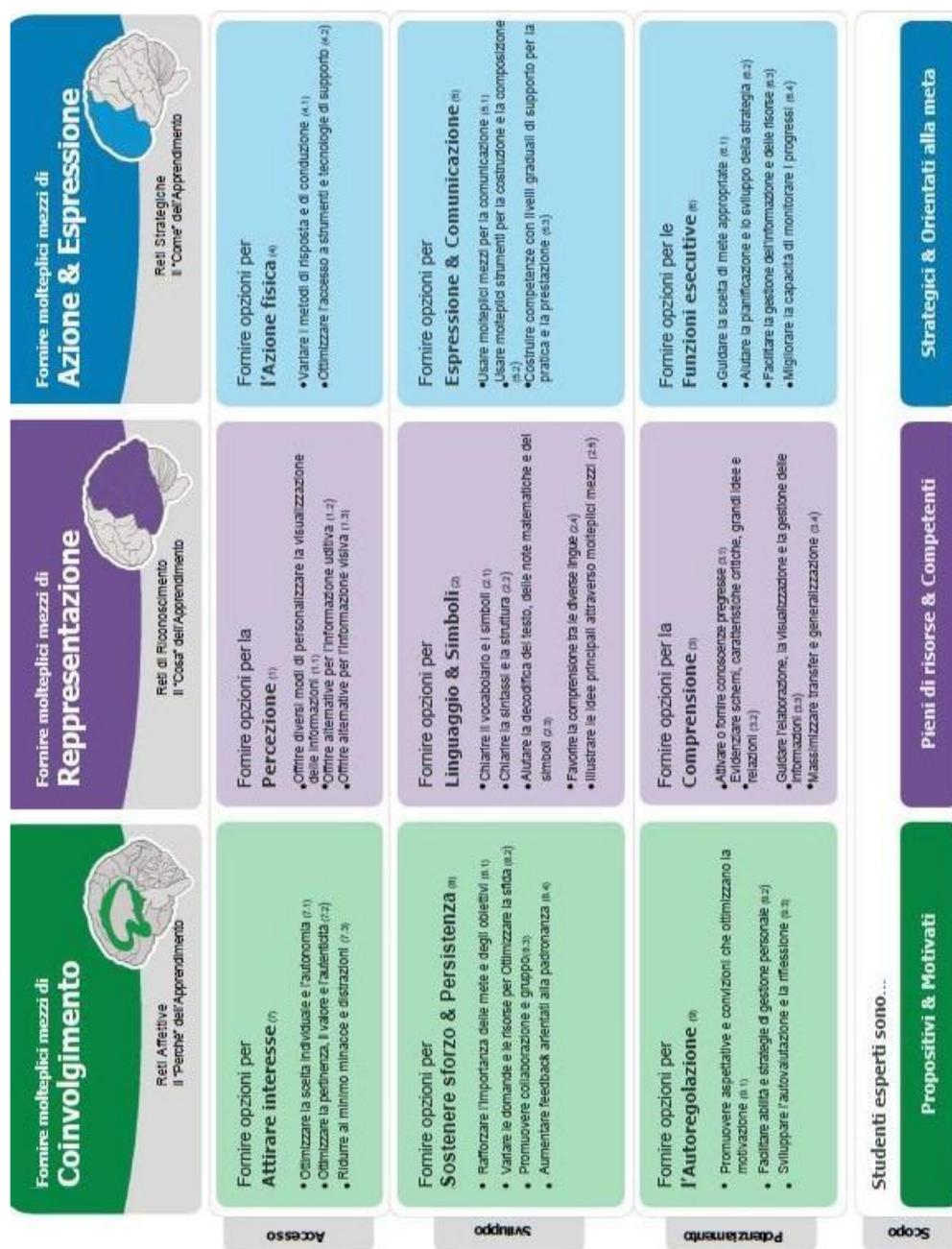
Il percorso verso il riconoscimento dei propri diritti nella società per le persone con disabilità è stato lungo ma ha portato a un livello importante di interesse e di impiego di risorse verso un'ottica inclusiva in diversi contesti di vita. La realtà dello sport inclusivo è molto coinvolgente; è una realtà che si sta definendo secondo una sua dimensione, sempre meno paternalistica. Considerato che ci siano diverse organizzazioni mondiali che si occupano di organizzare eventi come le Paralimpiadi o le Special Olympics, che sono sempre più seguite a livello mondiale, ci restituisce una realtà sempre più definita, che non è più quella pietistica dell'assistenzialismo, ma una realtà a tutti gli effetti che rileva i propri punti di forza e di debolezza (come quelle di tutti). Parte di questa realtà sono le persone che sono coinvolte nel processo di inclusione; ne fanno parte diverse figure, tra cui gli istruttori sportivi e gli istruttori in affiancamento che si trovano a collaborare per rendere positiva l'esperienza sportiva degli atleti con disabilità e per permettere loro di realizzarsi anche attraverso lo sport.

La scuola ha svolto un ruolo importante nell'approfondire le dinamiche che si creano tra insegnanti per rendere i contesti realmente inclusivi. Ne derivano nuove pratiche e metodi da cui anche gli istruttori sportivi possono attingere e implementare la loro conoscenza, restituendo un rinforzo nella didattica utilizzata. Il co-insegnamento ha sicuramente offerto un metodo alternativo alla didattica tradizionale in un'ottica inclusiva in quanto richiede agli insegnanti una riflessione sul concetto di collaborazione per poter promuovere attività collettive e la partecipazione di tutti. Ne conviene che un approfondimento in merito sia stato doveroso per poter analizzare a fondo le dimensioni che lo compongono in modo da indagare, ai fini della ricerca, quali siano quelle messe in atto (anche inconsapevolmente) dagli istruttori della società sportiva presa in esame e quali invece necessiterebbero di un'analisi più approfondita.

Il percorso verso una società realmente inclusiva è accompagnato dallo sviluppo di un cambiamento di mentalità anche in favore della volontà di ridurre le barriere disabilitanti e favorire la partecipazione di tutte le persone, agendo a priori. Il senso profondo di questo pensiero si coglie con la riflessione che accompagna lo Universal Design e lo Universal Design for Learning nel campo dell'apprendimento. L'UDL si coniuga efficacemente con il co-insegnamento perché le figure educative sono chiamate a progettare dei contesti inclusivi, consapevoli che la diversità nell'apprendimento appartiene a tutti e a promuovere situazioni di apprendimento accessibili fin dall'inizio a tutti, senza apporre adattamenti successivi. I tre principi dell'UDL accompagnano opportunamente le figure educative attraverso le rispettive linee guida.

Il presente lavoro ha voluto rappresentare un primo passo verso ricerche successive (focus group con altri istruttori, interviste più dettagliate, osservazioni sul campo) per ottenere un quadro più completo al fine di riuscire a programmare e progettare un corso di formazione che approfondisca le tematiche prese in esame, in modo da implementare la conoscenza degli istruttori e facilitare quindi l'applicazione di strategie inclusive nello sport. L'esperienza di tesi vissuta mi ha portato a sviluppare un'attitudine più critica rispetto alla costruzione delle conoscenze personali e ad ammettere che lo sguardo verso la realtà inclusiva deriva dalle assunzioni teoriche che si vogliono approfondire.

Appendice A



udlguidelines.cast.org | © CAST, Inc. 2018 | Suggested Citation: CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author.

Versione italiana a cura di Giovanni Savia

Appendice B

Linea guida 1: Fornire differenti opzioni per la percezione	
<p><i>Punto di verifica 1.1: Offrire opzioni che permettano la personalizzazione nella presentazione dell'informazione</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ L'informazione dovrebbe essere presentata in un formato flessibile in modo che le seguenti caratteristiche percettive possano essere modificate: <ul style="list-style-type: none"> ▪ La dimensione del testo, delle immagini, dei grafici, tavole e altri contenuti visivi ▪ Il contrasto tra sfondo e testo o immagine ▪ Il colore usato per le informazioni o l'intensità ▪ Il volume o la velocità del discorso o del suono ▪ La velocità o la sincronizzazione del video, dell'animazione, del suono, delle simulazioni, ecc. ▪ La disposizione degli elementi visuali e degli altri elementi ▪ Il carattere usato per i materiali stampati
<p><i>Punto di verifica 1.2 Offrire alternative per le informazioni uditive</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Usare rappresentazioni testuali equivalenti in forma didascalica o di scrittura automatica (riconoscimento vocale) per la lingua parlata ➤ Fornire diagrammi, grafici, simboli di musica o suono ➤ Fornire trascrizioni scritte di video o filmati audio ➤ Fornire la lingua dei Segni per la lingua parlata ➤ Usare simboli visivi per rappresentare l'enfasi e la prosodia (ad esempio faccine, simboli o immagini) ➤ Fornire equivalenti visivi o tattili (ad esempio vibrazioni) per effetti sonori o allarmi ➤ Fornire descrizioni visive o emotive per l'interpretazione musicale
<p><i>Punto di verifica 1.3 Offrire alternative per le informazioni visive</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornire descrizioni (scritte o orali) per tutte le immagini, grafici, video o animazioni. ➤ Usare equivalenti tattili (grafici tattili o oggetti di riferimento) per le immagini chiave che rappresentano i concetti. ➤ Fornire oggetti fisici e modelli spaziali per comunicare visioni o interazioni.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornire indizi uditivi per concetti chiave e trasposizioni visive dell'informazione ➤ Seguire gli standard di accessibilità (NIMAS, DAISY, etc.) quando si creano testi digitali ➤ Permettere la partecipazione di un assistente o di un collaboratore per leggere ad alta voce il testo ➤ Fornire accesso ai software di sintesi vocale
Linea guida 2 Fornire molteplici opzioni per la lingua, le espressioni matematiche e i simboli	
<p><i>Punto di verifica 2.1</i> <i>Chiarire il lessico e i simboli</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Insegnare prima il lessico e i simboli, specialmente in modo da promuovere il collegamento con l'esperienza e conoscenza precedente ➤ Fornire simboli grafici con descrizioni testuali alternative ➤ Evidenziare come termini complessi, espressioni ed equazioni sono composte da semplici parole e simboli ➤ Includere supporti per il lessico e i simboli all'interno del testo (ad esempio collegamenti ipertestuali, note a pie di pagina per le definizioni, spiegazioni, illustrazioni, conoscenze precedenti, traduzioni) ➤ Includere supporti per riferimenti non familiari all'interno del testo (ad esempio simboli specifici di settore, proprietà e teoremi poco conosciuti idiomi, linguaggio accademico, linguaggio figurativo, linguaggio matematico, gergo, linguaggio arcaico, espressioni colloquiali e dialetto)
<p><i>Punto di verifica 2.2</i> <i>Chiarire la sintassi e la struttura</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Chiarire la sintassi non familiare (nella lingua e nelle formule matematiche) o la sottostante struttura attraverso alternative.
<p><i>Punto di verifica 2.3</i> <i>Facilitare la decodificazione di testi, notazioni matematiche e simboli</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Permettere l'uso di sintetizzatori vocali ➤ Usare la voce automatica per le notazioni matematiche digitali. ➤ Usare il testo digitale con l'accompagnamento di una voce umana registrata ➤ Permettere la flessibilità e un facile accesso alle rappresentazioni multiple dei simboli (ad esempio, formule, problemi di parole, grafici) ➤ Offrire chiarimenti di simboli attraverso una lista di termini chiave

<p><i>Punto di verifica 2.4 Promuovere la comprensione tra differenti lingue</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dare tutte le informazioni chiave nella lingua dominante (ad esempio l'italiano) e anche nella loro lingua madre (ad esempio lo spagnolo) per studenti con una limitata conoscenza dell'italiano e in LIS per gli studenti sordi ➤ Collegare il lessico alle definizioni e alla pronuncia sia nella lingua dominante che nella lingua madre. ➤ Definire il lessico specifico (ad esempio, "la legenda" negli studi sociali) usando entrambi i termini specifici e comuni. ➤ Fornire strumenti di traduzione elettronica o collegamenti a vocabolari sulla rete ➤ Integrare con supporti visivi e non linguistici per chiarire il lessico (ad esempio immagini, video, ecc.)
<p><i>Punto di verifica 2.5 Illustrare attraverso molteplici mezzi</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentare i concetti chiave in forma di rappresentazione simbolica (ad esempio, un testo espositivo o un'equazione matematica) con una forma alternativa (ad esempio, un'illustrazione, una danza/un movimento, un diagramma, una tavola, un modello, un video, un fumetto, un bozzetto, una foto, un'animazione, materiali didattici fisici o virtuali) ➤ Fare espliciti collegamenti tra l'informazione fornita nel testo e ogni rappresentazione di supporto all'informazione come illustrazioni, equazioni, grafici o diagrammi
<p>Linea guida 3: Fornire opzioni per la comprensione</p>	
<p><i>Punto di verifica 3.1 Attivare o fornire la conoscenza di base</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fissare l'istruzione collegandola e attivando la conoscenza pregressa. ➤ Utilizzare organizzatori grafici avanzati. ➤ Insegnare prima i concetti precedenti attraverso dimostrazioni o modelli ➤ Collegare i concetti con analogie e metafore rilevanti. ➤ Fare espliciti collegamenti interdisciplinari (ad esempio, insegnare le strategie di lettura e scrittura in una classe di studi sociali)
<p><i>Punto di verifica 3.2 Evidenziare schemi, caratteristiche essenziali, idee principali e relazioni</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Evidenziare o enfatizzare gli elementi chiave nei testi, nei grafici, nei diagrammi, nelle formule

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizzare schemi, organizzatori grafici, routine di organizzazione delle unità, routine di organizzazione dei concetti, routine per la padronanza dei concetti per rimarcare le idee chiave e le relazioni ➤ Usare esempi molteplici e contro esempi per rimarcare le caratteristiche fondamentali ➤ Usare indizi e suggerimenti per dirigere l'attenzione alle caratteristiche fondamentali
<p><i>Punto di verifica 3.3 Guidare l'elaborazione dell'informazione, la visualizzazione e la manipolazione</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dare espliciti suggerimenti in qualsiasi processo sequenziale ➤ Fornire opzioni per metodi e approcci organizzativi (tabelle e algoritmi per l'elaborazione delle operazioni matematiche) ➤ Fornire modelli interattivi che guidino l'esplorazione e le nuove conoscenze ➤ Introdurre gradualmente strutture di sostegno che aiutino le strategie di elaborazione delle informazioni ➤ Fornire molteplici punti di accesso alla lezione e percorsi alternativi attraverso i contenuti (ad esempio, esplorare le idee principali attraverso lavori teatrali, l'arte, la letteratura, i film e i mass media) ➤ "Spezzettare" l'informazione in elementi più piccoli ➤ Presentare progressivamente l'informazione (ad esempio l'evidenziazione sequenziale) ➤ Rimuovere le distrazioni non necessarie a meno che esse siano essenziali all'obiettivo didattico.
<p>Punto di verifica 3.4 Massimizzare il transfer e la generalizzazione</p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornire liste di controllo, organizzatori, note, promemoria elettronici ➤ Suggerire l'uso di dispositivi e strategie mnemoniche. ➤ Inserire opportunità esplicite per la revisione e la pratica ➤ Fornire modelli, organizzatori grafici, mappe concettuali per aiutare a prendere appunti ➤ Fornire impalcature che colleghino le nuove informazioni a quelle precedenti (ad esempio, reti di parole, mappe concettuali incomplete) ➤ Integrare le nuove idee con idee e contesti familiari (ad esempio, usare l'analogia, la metafora, il teatro, la musica, i film, ecc.)

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornire opportunità esplicite per generalizzare l'apprendimento a nuove situazioni (ad esempio, differenti tipi di problemi che possono essere risolti con equazioni lineari, usando principi fisici per costruire un parco giochi) ➤ Offrire opportunità, di tanto in tanto, di rivisitare le idee principali e i collegamenti tra le idee.
Linea guida 4: Fornire opzioni per l'interazione fisica	
<i>Punto di verifica 4.1 Variare i metodi di risposta e di navigazione</i>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornire alternative nelle richieste del ritmo, del tempo, della velocità e della motricità richiesta per interagire con i materiali didattici, le manipolazioni fisiche e le tecnologie ➤ Fornire alternative per la risposta fisica o per la selezione (ad esempio, alternative sull'uso della matita o della penna, alternative al controllo del mouse) ➤ Fornire alternative per l'interazione fisica con i materiali, con la mano, la voce, un singolo pulsante, il joystick, la tastiera o una tastiera adattata.
<i>Punto di verifica 4.2 Ottimizzare l'accesso agli strumenti, ai prodotti ed alle tecnologie di supporto</i>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornire comandi alternativi della tastiera per le azioni del mouse ➤ Costruire pulsanti e opzioni di scansione per aumentare l'accesso indipendente e le alternative alla tastiera ➤ Fornire l'accesso alle tastiere alternative ➤ Personalizzare le maschere per il touch screen e le tastiere ➤ Selezionare programmi che funzionino con tastiere alternative e tasti chiave
Linea guida 5: Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione	
<i>Punto di verifica 5.1 Usare molteplici mezzi di comunicazione</i>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comporre in molteplici mezzi testi, discorsi, disegni, illustrazioni, progetti, film, musica, danza/movimenti, arte visiva, scultura o video ➤ Utilizzare manipolazioni fisiche (ad esempio costruzioni, modelli 3D, regoli) ➤ Utilizzare i social media o gli strumenti interattivi della rete (ad esempio, forum di discussione, chat, web design, strumenti di annotazione, bozzetti, fumetti, presentazioni animate) ➤ Risolvere i problemi usando varie strategie

<p><i>Punto di verifica 5.2</i></p> <p><i>Usare molteplici strumenti per la costruzione e la composizione</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornire correttori vocali, correttori grammaticali, programmi di completamento automatico delle parole ➤ Fornire sintetizzatori vocali (riconoscimento vocale), dettati, registrazioni ➤ Fornire calcolatrici, calcolatori grafici, album per disegni geometrici o carte millimetriche, quadrettate ➤ Fornire inizi di frasi o frammenti di frasi ➤ Usare pagine del web, strumenti per il contorno grafico, strumenti per le mappe concettuali ➤ Fornire programmi di disegno tecnico assistito (CAD), programmi di scrittura delle note musicali o di simboli matematici ➤ Fornire materiali manipolativi virtuali o concreti per la matematica (ad esempio, regoli o algebra degli schemi a blocchi) ➤ Utilizzare le applicazioni del web (ad esempio, wiki, animazioni e presentazioni).
<p><i>Punto di verifica 5.3</i></p> <p><i>Costruire competenze con livelli gradualmente di supporto per la pratica e l'esecuzione</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornire modelli differenziati per l'emulazione (ad esempio modelli che ottengono gli stessi risultati usando diversi approcci, strategie, abilità, ecc.) ➤ Fornire diversi mentori (ad esempio insegnanti/tutor che usino diversi approcci per motivare, guidare, dare feedback o informare) ➤ Fornire strutture di supporto che possano essere eliminate gradualmente con l'aumento dell'indipendenza e delle abilità (ad esempio, programmi digitali integrati di lettura e scrittura). ➤ Fornire feedback differenziati (ad esempio, feedback che sono accessibili perché possono essere personalizzati per i singoli studenti).
<p>Linea guida 6: Fornire opzioni per le funzioni esecutive</p>	
<p><i>Punto di verifica 6.1 Guidare la scelta di mete appropriate</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornire suggerimenti e strutture di supporto per valutare lo sforzo, le risorse e le difficoltà ➤ Fornire modelli o esempi del processo e del prodotto della scelta della meta ➤ Fornire guide e liste di controllo per aiutare la scelta della meta ➤ Esporre mete, obiettivi e tempi in un posto visibile.

<p><i>Punto di verifica 6.2 Aiutare la pianificazione e la scelta delle strategie</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inserire aiuti per “fermarsi e pensare” prima di agire, così come degli spazi adeguati a farlo ➤ Inserire aiuti per” mostrare e spiegare il lavoro” (ad esempio, la revisione del portfolio, la critica d’arte) ➤ Fornire una lista di controllo e dei modelli di pianificazione per comprendere il problema, stabilire le priorità, le sequenze e i tempi per ogni passo ➤ Inserire istruttori e mentori che guidino il processo di pensare ad alta voce ➤ Fornire guide per dividere gli obiettivi a lungo termine in obiettivi raggiungibili a breve termine
<p><i>Punto di verifica 6.3 Facilitare la gestione dell’informazione e delle risorse</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornire organizzatori grafici e modelli per la raccolta dei dati e l’organizzazione dell’informazione ➤ Inserire aiuti per categorizzare e sistemare ➤ Fornire liste di controllo e guide per prendere nota
<p><i>Punto di verifica 6.4 Aumentare la capacità di controllo dei progressi</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fare domande per guidare l’autocontrollo e la riflessione ➤ Mostrare rappresentazioni dei progressi (ad esempio, con foto del prima e del dopo, grafici e tabelle che mostrino i progressi nel tempo, portfolio del processo) ➤ Aiutare gli studenti ad identificare il tipo di feedback o il consiglio che stanno cercando ➤ Usare modelli che guidino l’autovalutazione sulla qualità e la completezza ➤ Fornire modelli differenti di strategie di autovalutazione (ad esempio, role- play, revisione dei video, feedback dei pari) ➤ Utilizzare una lista di controllo della valutazione, rubriche per il punteggio, diversi esempi commentati del lavoro e delle esecuzioni degli studenti
<p>Linea guida 7: Fornire opzioni per attirare l’interesse</p>	
<p><i>Punto di verifica 7.1 Ottimizzare la scelta individuale e l’autonomia</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornire agli studenti la maggiore discrezione e autonomia possibile, fornendo scelte in cose come: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il livello di difficoltà percepita ▪ Il tipo di ricompensa o riconoscimento disponibile

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il contesto o il contenuto utilizzato per fare pratica e valutare le abilità ▪ Gli strumenti usati per la raccolta e la produzione dell'informazione ▪ Il colore, il progetto, la disposizione grafica, ecc. ▪ La sequenza e la scansione temporale per il completamento dei sottocomponenti del compito. <p>➤ Permettere agli alunni di partecipare alla progettazione delle attività della classe e dei compiti accademici</p> <p>➤ Coinvolgere gli studenti, quando e dove possibile, nel fissare i loro personali obiettivi didattici e comportamentali</p>
<p><i>Punto di verifica 7.2 Ottimizzare l'attinenza, il valore e l'autenticità</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <p>➤ Variare le attività e le fonti d'informazione così che possano essere:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalizzate e contestualizzate alle vite reali degli studenti ▪ Culturalmente rilevanti e reattive ▪ Socialmente rilevanti ▪ Appropriate all'età e alle abilità ▪ Appropriate alle differenze razziali, culturali, etniche e di genere <p>➤ Progettare attività così che gli esiti dell'apprendimento siano autentici, comunicare ad un pubblico reale e riflettere uno scopo che sia chiaro ai partecipanti</p> <p>➤ Fornire compiti che permettano la partecipazione attiva, l'esplorazione e la sperimentazione</p> <p>➤ Sollecitare risposte personali, valutazioni e riflessioni personali sul contenuto e le attività</p>
<p><i>Punto di verifica 7.3 Minimizzare le minacce e le distrazioni</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <p>➤ Creare un clima di accettazione e di aiuto nella classe</p> <p>➤ Variare i livelli di novità o di rischio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tabelle, calendari, tabelle di marcia, cronometri visibili, indizi, ecc. che possano aumentare la predittività delle attività giornaliere e la modulazione ▪ Creazione di routine di classe ▪ Avvisi e anticipazioni che possano aiutare gli studenti ad anticipare o preparare dei cambiamenti delle attività, della tempistica e dei nuovi eventi

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opzioni che possono, in contrasto con quanto sopra, massimizzare il non previsto, la sorpresa e la novità nelle attività di routine ➤ Variare il livello di stimolazione sensoriale ➤ Variazione nel ritmo di lavoro, nella lunghezza delle sessioni di lavoro, nella disponibilità di pause e intervalli o nella tempistica e nella sequenza delle attività ➤ Variare la domanda sociale richiesta per l'apprendimento e l'esecuzione, il livello di aiuto e di protezione percepito, i requisiti per fare una presentazione in pubblico e una valutazione ➤ Coinvolgere tutti i partecipanti nelle discussioni della classe
Linea guida 8: Fornire opzioni per il mantenimento dello sforzo e della perseveranza	
<i>Punto di verifica 8.1 Rafforzare l'importanza delle mete e degli obiettivi</i>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Spingere o richiedere agli studenti di formulare o ribadire esplicitamente la meta ➤ Presentare la meta in molteplici modi ➤ Incoraggiare la suddivisione di obiettivi a lungo termine in obiettivi a breve termine ➤ Mostrare l'uso di strumenti a mano o al computer per gestire il tempo ➤ Utilizzare aiuti o strutture di supporto per visualizzare il risultato previsto ➤ Coinvolgere gli studenti nelle discussioni sulla valutazione di ciò che costituisce l'eccellenza e genera esempi importanti che si collegano al loro contesto culturale e ai loro interessi
<i>Punto di verifica 8.2 Variare le domande e le risorse per ottimizzare la sfida</i>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Differenziare il grado di difficoltà o complessità con il quale si possono completare le attività ➤ Fornire alternative negli strumenti permessi e nelle strutture di supporto ➤ Variare il grado di libertà di un'esecuzione accettabile ➤ Enfatizzare il processo, lo sforzo, i miglioramenti nel raggiungimento degli obiettivi rispetto ad una valutazione esterna e alla competizione
<i>Punto di verifica 8.3 Promuovere la collaborazione e la comunità</i>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Creare gruppi di apprendimento cooperativo con obiettivi, ruoli e responsabilità chiare

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Creare programmi per tutta la scuola di supporto alla buona condotta con obiettivi e aiuti differenziati. ➤ Fornire aiuti che guidino gli studenti sul quando e sul come chiedere aiuto ai compagni o all'insegnante ➤ Incoraggiare e appoggiare opportunità di interazione e supporto ➤ Costruire comunità di studenti coinvolti in interessi e attività comuni ➤ Creare aspettative per il lavoro di gruppo
<p><i>Punto di verifica 8.4 Aumentare il feedback orientato alla padronanza</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornire feedback che incoraggino la perseveranza, che siano rivolti allo sviluppo dell'efficacia e dell'auto consapevolezza, che incoraggino l'uso di specifici supporti e strategie per affrontare la sfida. Fornire feedback che enfatizzino lo sforzo, il miglioramento e il raggiungimento di uno livello piuttosto che la relativa esecuzione ➤ Fornire feedback frequenti, puntuali e specifici ➤ Fornire feedback che siano sostanziali e informativi piuttosto che comparativi e competitivi
Linea guida 9: Fornire opzioni per l'autoregolamentazione	
<p><i>Punto di verifica 9.1 Promuovere le aspettative e le convinzioni che ottimizzano la motivazione</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornire aiuti, promemoria, guide, rubriche, liste di controllo che si concentrino su: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obiettivi autoregolamentati come la riduzione della frequenza delle reazioni aggressive in risposta alla frustrazione ▪ Aumentare il tempo di concentrazione contro le distrazioni ▪ Elevare la frequenza dell'autoregolamentazione e dell'auto rafforzamento ➤ Fornire guida, mentori o agenti che guidino il processo di scelta degli obiettivi personalmente appropriate e che tengano in considerazione i punti di forza e di debolezza ➤ Attività di supporto che incoraggino l'autoriflessione e l'identificazione di obiettivi personali
<p><i>Punto di verifica 9.2 Facilitare le abilità e le strategie personali</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornire modelli differenti, strutture di appoggio e feedback per: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestire la frustrazione ▪ Cercare supporti emotivi esterni

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sviluppare controlli interni e gestire le abilità ▪ Gestire in modo appropriato specifiche fobie e giudizi sulle attitudini “naturali” (ad esempio “come posso migliorare nelle aree in cui ho difficoltà?” Piuttosto che “non sono bravo in matematica”) ▪ Usare situazioni reali o simulazioni per dimostrare le abilità per affrontare i problemi della vita quotidiana
<p><i>Punto di verifica 9.3 Sviluppare l'autovalutazione e la riflessione</i></p>	<p><i>Esempi di realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Offrire strumenti, aiuti o grafici per aiutare gli studenti nell'apprendere a collezionare, registrare e mostrare dati del proprio comportamento allo scopo di monitorare cambiamenti in questi atteggiamenti ➤ Utilizzare attività che includano mezzi attraverso i quali gli studenti ottengano feedback e abbiano accesso a strutture di appoggio alternative (ad esempio grafici, schemi e visualizzazioni di feedback) che aiutino a comprendere i progressi in un modo che sia comprensibile e puntuale.

Allegato 1

Università degli Studi di Padova
Dipartimento Fisppa
(Filosofia Sociologia Pedagogia Psicologia Applicata)
Corso di Laurea Magistrale
in Culture Formazione e Società Globale

OGGETTO Presentazione e richiesta di partecipazione al lavoro di ricerca "Mettere in atto strategie inclusive nello sport: quale conoscenza e consapevolezza pedagogica negli istruttori, riguardo a co-insegnamento e UDL?"

Gentilissimi Istruttori,

Il progetto di ricerca "Mettere in atto strategie inclusive nello sport: quale conoscenza e consapevolezza pedagogica negli istruttori, riguardo a co-insegnamento e UDL?" organizzato - sotto la supervisione scientifica della prof.ssa Eleonora Zorzi - per lo sviluppo della tesi magistrale della studentessa CATERINA GAZZEA, iscritta all'Università di Padova al Corso di Laurea CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE (Dip. Fisppa), ha lo scopo di indagare, in un contesto di sport inclusivo, la conoscenza e consapevolezza pedagogica riguardo il co-insegnamento e l'UDL, attraverso lo sviluppo di un Focus Group che vede coinvolti attivamente istruttori sportivi, come testimoni privilegiati per il tema della ricerca.

Il Focus Group si svolgerà in presenza, registrando – previa autorizzazione raccolta – la discussione emergente. La sbobinatura dell'audio registrato consentirà in un momento successivo l'analisi e l'interpretazione dei dati emersi durante la discussione.

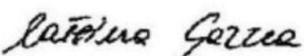
Ti contattiamo per chiedere la Tua collaborazione all'interno di questo progetto.

Augurandoci di poter contare sulla Tua preziosa disponibilità, restiamo in attesa di Tua gentile conferma e a disposizione per ogni eventuale richiesta di chiarimento o domanda.

In attesa di una Tua risposta, che speriamo positiva, inviamo saluti cordiali.

Padova, 29/09/2022

Studentessa Laureanda
Dott.ssa CATERINA GAZZEA
caterina.gazzea@studenti.unipd.it



Supervisore del Progetto e Relatrice di tesi
Prof.ssa Eleonora Zorzi
eleonora.zorzi@unipd.it



Bibliografia

- Acocella I., (2015), *Il focus group: teoria e tecnica*, FrancoAngeli, Milano.
- Adams L. & Cessna K., (1991) *Designing systems to facilitate collaboration: Collective wisdom from Colorado*. Preventing School Failure, 35(4).
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca. European Agency for Development in Special Needs Education. Odense, Danimarca.
- Almon S., Feng J., (2012) *Co-teaching vs. Solo teaching: Effect on fourth graders' math achievement*. Paper presented at Mid-South Educational Research Association Annual Conference, Lexington KY.
- Aquario D., Ghedin E., Bresciani Pocaterra M., (2017) *La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria*, Form@re - Open Journal per la formazione in rete. Univesity Press, Firenze. 17(3).
- Arias E., Eden H., Fischer G., Gorman A. & Scharff E., (2000). *Transcending the Individual Human Mind-Creating Shared Understanding through Collaborative Design*. Transactions on Computer-Human Interaction, 7(1).
- Armour Robyn Jones K., Potrac P., (2004) *Sports Coaching Cultures: From Practice to Theory*. Routledge. London.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, (2011) *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento.
- Bair M., Woodward R. G., (1964) *Team teaching in action*, Houghton Mifflin, Usa.
- Bakhtin M. M., (1981). *The dialogic imagination: Four essays* by M. M. Bakhtin (ed.) M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Barausse, A., (2007) *Appunti per una storia dell'associazionismo educativo-sportivo dei disabili. L'integrazione scolastica e sociale* (6/4), Editoriale, Rimini.
- Barbieri N., (2004) *Attività motoria e pratica sportiva. Fondamenti pedagogici, prassi educative, aspetti etici*, CLEUP, Padova.
- Barnes C., (2008), Capire il "Modello Sociale della Disabilità", Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico, 2(1), <file:///C:/Users/39340/Downloads/2382-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8730-1-10-20080106.pdf>
- Barth R. S., (1990) *Improving schools from within*. Jossey-Bass, San Francisco.

- Bauwens J., Hourcade J. & Friend M. (1989). *Cooperative teaching: A model for general and special education integration*. Remedial and Special Education, 35(4).
- Benetton M., (2016) *Educazione fisico-sportiva per tutti: la visione multiprospettica nelle esperienze motorie formative integrate*. Formazione & Insegnamento, 14(3).
- Berman P., & McLaughlin M. L., (1978) *The analysis of verbal interactions occurring during consultation*. Journal of School Psychology, 13.
- Beyer R, Flores M, Vargas-Tonsing T., (2009) *Strategies and methods for coaching athletes with invisible disabilities in youth sport activities*. The Journal of Youth Sports, 4(2).
- Bickenbach J.E., (2009) *L'uso dell'ICF per il monitoraggio della Convenzione delle Nazioni Unite: alcuni suggerimenti preliminari*, in Borgnolo G. et al. *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*. Edizioni Erickson, Trento.
- Bocci F., & Gueli C., (2019) *Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'Analisi Istituzionale*. Nuova Secondaria, XXXVII, (3), 93-100.
- Boccia P., (2001) *Sociologia. Teoria, storia, metodi e campi di esperienza sociale*, Liguori, Napoli.
- Bodini A., Cappellini F., Magnanini A., (2010) *Baskin... uno sport per tutti*. FrancoAngeli. Milano.
- Bronfenbrenner U., (1979). *The ecology of human development*. Harvard: Harvard University Press.
- Brown A.L., Palincsar A.S., (1989) *Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition*, in Resnk A.L. (a cura di), *Knowing, learning and istruction*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Brown J. S., Collins A. & Duguid S., (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. Educational Researcher, 18(1).
- Bruner J., (1990) *Acts of Meaning* (trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992).
- Caldin R., (2013) *Current pedagogic issues inclusive education for the disabled*, in *Pedagogia oggi*, SIPED, 1/2013.
- Calvani A., (2018) *Come fare una lezione inclusiva*. Carrocci Editori, Roma.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., (2011) *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento.
- Caplan G., (2007) *BTEC National Sport I*. British Library. London.

- Capp M. J., (2017) *The effectiveness of Universal Design for Learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016*, International Journal of Inclusive Education, 21(8).
- CAST (2011), *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*, Author, Wakefield.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè
- Castelli G., (2008), *L'Handicap con lo sport. Un'azione educativa per crescere*, in Castelli G. (a cura di), *Handicap e Sport. L'impegno del centro socio-riabilitativo nelle attività motorie e riabilitative*, Unicopli, Milano.
- Cataldi S., (2009) *Come si analizzano i focus group*. FrancoAngeli, Milano.
- Catalfamo A., (2016) *Applicabilità dello Universal Design For Learning in ambito italiano: riflessioni a margine*, in Savia G. (a cura di), *Universal Design for Learning, progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson, Trento.
- Cenci P., Vecchiarini A., Di Giorgio C., (2012) *Lo sport per le persone con disabilità come diritto umano fondamentale*, CpA, <http://www.cpaonline.it>
- Cesarano V., Valentino L., (2022) *Promuovere l'inclusione scolastica mediante l'educazione fisica: formare gli insegnanti nell'ottica UDL*. Pensa MultiMedia Editore. Formazione e Insegnamento XX-1s.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A. e Traversetti M. (2019), *The quality of inclusion of the Italian school system in the light of Salamanca Statement and in the ICF perspective*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, n.2.
- Ciampi Scarpato R., (2004), *Apprendere la relazione*, atti di un convegno SIPI, Maggio 2004, Tipografia four Colours process.
- Cingolari M., (2008) *Handicap e disabilità*, Giuffrè Editore, Milano.
- Colapietro C., (2011) *Diritti dei disabili e Costituzione*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2011.
- Commissione dell'Unione Europea, (2002) *Dichiarazione di Madrid*. Madrid.
http://www.consequor.it/VitaIndipendente/Risoluzioni/Dichiarazione_Madrid.pdf
- Commissione Europea, (2007) *Libro bianco dello sport*. Bruxelles.
- Commissione Europea, (30 luglio 1996) *Comunicazione della Commissione sulla Parità di Opportunità per i disabili*, Bruxelles.
- Conderman G., Johnston-Rodriguez S., & Hartman P. (2009). *Communicating and collaborating in co-taught classrooms*. TEACHING Exceptional Children Plus, 5(5) Article 3.

- Conderman G., Johnston-Rodriguez S., & Hartman P. (2009). *Communicating and collaborating in co-taught classrooms*. TEACHING Exceptional Children Plus, 5(5) Article 3.
- Conderman, G., & Hedin, L., (2012). *Purposeful Assessment Practices for Co-Teaching*, Teaching Exceptional children, 44 (4).
- Consiglio d'Europa CDDS – Comitato per lo Sviluppo dello Sport, 7° Conferenza dei Ministri europei responsabili dello Sport, (1992) *Carta Europea dello Sport*, Coni Servizi.
- Consiglio d'Europa, CDDS, (1992) *Carta Europea dello Sport*, durante la 7° Conferenza dei Ministri europei responsabili dello Sport, Rodi, 13 – 15 maggio 1992.
- Cook L. & Friend M., (1993) *Educational leadership for teacher collaboration*. In Billingsley B. (Ed.), *Program leadership for serving students with disabilities*. Richmond, VA: State.
- Cook L., & Friend M., (1995), *Co-teaching: Guideline for creating effective practices*. Focus on Exceptional Children, 28(3).
- Cook L., & Friend M., (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. California State University, Northridge.
- Corrao S., (2000) *Il focus group*. FrancoAngeli, Milano.
- Cottini L., (2014) *Insegnante di sostegno. Le scuole dell'inclusione ne hanno bisogno?*, <https://www.orizzontescuola.it/nomina-insegnante-sostegno-dovrebbe-essere-pluriennale/>
- Cottini L., (2017) *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- Cottoni G., (2000) *L'integrazione risorsa per l'apprendimento, Handicap & scuola*, Torino.
- Cramerotti S. & Cattoni A., (2015) *La collaborazione e la co-progettazione tra insegnanti*. In Ianes D. & Cramerotti S. (eds.), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazione metodologiche e modelli operativi di co-teaching* (pp.39-56). Erickson. Trento.
- Cunti A., (2015) *Scienze motorie*. In Cunti A. (a cura di) *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Alonzo L., (2006) *Pedagogia speciale per preparare alla vita*. La Scuola, Brescia.
- D'Alonzo L., (2008) *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia.
- D'Alonzo L., (2009) *Il contributo della Pedagogia speciale nella formazione degli insegnanti*, in Favorini A. M. (a cura di), *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, FrancoAngeli, Milano.

- D'Alonzo L., (2017) *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento.
- D'Amico N., (2010) *Storia e storie della scuola. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli editore S.p.A., Bologna.
- de Anna L., (1998), *Pedagogia Speciale. I bisogni educativi speciali*, Guerini Studio, Milano 1998.
- de Anna L., (2009). *Processi formativi e percorsi di inclusione nelle scienze motorie. Ricerca, Teoria e prassi*. FrancoAngeli. Milano.
- de Anna L., (2011), *L'identità della persona con disabilità nella Convenzione ONU del 2006: evoluzione storica attraverso i documenti internazionali*, in Mura A. (a cura di), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. FrancoAngeli, Milano.
- de Anna L., (2014) *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Carocci, Roma.
- De Anna L., Gaspari P., Mura A., (2015) *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano.
- De Beni R., Moè A., (2002) *Motivazione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna.
- Demo H., Veronesi D., (2019) *Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Dieker L. A., & Murawski W. W., (2003). *Coteaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success*. The High School Journal, 86, 1-13.
- Duda, J. L. (1992). *Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport*. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), American Psychological Association, Inc.
- Dyson B, Casey A (2012). *Cooperative learning in Physical Education: a research based approach*. Routledge, London: UK.
- Dyson B., (2002) *The implementation of cooperative learning in an elementary school physical education program*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1).
- Dyson B., Ovens L., Smith W., (2012) *Implementing the cooperative learning model in physical education: the experience of the New Zealand teachers*. In B. Dyson & A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in physical education* .15-26: New York, NY: Routledge.
- Echeita G., Verdugo M.A., (2004) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*, Publicaciones INICO, Salamanca.

- Embury D.C., Kroeger S.D., *Let's ask the kids: Consumer constructions of co-teaching*, International Journal of Special Education, vol.27, n.2.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci, Roma.
- Facheris Ranucci R., (1985), rivista bimestrale, "Nuova Paideia", per l'aggiornamento dei docenti, n°3-4, CIRMES, Roma.
- Farnè R., (2008) *Sport e Formazione*. Guerini. Milano.
- Farnè R., (2010) *Sport e infanzia*. FrancoAngeli. Milano.
- Fatting, M. L., & Taylor, M. T. (2008). *Co-teaching in the differentiated classroom: Successful collaboration, lesson design, and classroom management*. San Francisco, CA: John Wiley e Sons, Inc.
- Fish S., (1980) *Is there text in this class? The authority of interpretative communities*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Fitzell M., (2010). *Special Needs in the General Classroom, Strategies That Make It Work*. Cogent Catalyst Publications.
- Follansbee S., Hughes R., & Pisha B., (1997) *Can online communications improve student performance? Results of a controlled study*. ERS Spectrum, (115), 15-26.
- Franchini R., (2007) *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Trento, Centro Studi Erickson.
- Friend M. & Cook L., (1990) *Pragmatic issues in the development of special education consultation programs*. Preventing School Failure, 35(1).
- Friend M., & Cook L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York, NY: Pearson Education.
- Friend M., & Cook L., (2000) *Interazioni: tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti nella scuola*. Erickson, Trento.
- Friend M., & Cook L., (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Allyn & Bacon.
- Friend M., Cook L., Hurley-Chamberlain D.A., Shamberger C., (2010) *Coteaching: on illustration of the complexity of collaboration in special education*, Journal of Educational and Psychological Consultation,
- Frisina A., (2010) *Focus group, una guida pratica*. Il Mulino. Bologna.
- Fugardi A., (1972), *Storia delle Olimpiadi*, Bologna, Cappelli.
- Fullan M. G., (1993). *Why teachers must become change agents*, Educational Leadership, 50, 6.
- Furlan F., (2001) *La tutela costituzionale del cittadino portatore di handicap* in Cattaneo C. (a cura di), *Terzo settore, nuova statualità e solidarietà sociale*, Collana di diritto ed economia, Giuffrè, Milano.

- Gallo-Fox J., Scantlebury K., Wassell B., Juck M., Gleason S., (2005) *Coteaching: A professional development model of co-respect, co-responsibility and cogenerative dialogues for interns and cooperating teachers*. Articolo presentato all'incontro annuale dell'American Education Research Association. Montreal, Canada.
- Gately S., & Gately F., (2001) *Understanding co-teaching components*. *Teaching Exceptional Children*, 33 (4).
- Geary D.C. (2004), *Mathematics and Learning Disabilities*, *Journal of Learning Disabilities*, 37(1).
- Gelati M., (2004) *Pedagogia speciale e Integrazione*. Carocci, Roma.
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D., (2013). *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*. Pensa Multimedia.
- Ghirlanda S., (2003) *Sport per tutti...spazio ai disabili*. Del Cerro, Pisa
- Gomez Paloma F., Sgambelluri R., (2012) *La disabilità tra didattica e sport*, Simone S.p.A., Napoli.
- Goodyear V., (2012). *Physical education teachers' top tips for using cooperative learning to teach secondary school physical education*. *Physical Education Matters*, 7(3).
- Gopnik, A., (2010). *Il bambino filosofo*. Bollati Boringhieri. Torino.
- Gurg, H. & Uzuner, Y., (2011) *A Phenomenological Analysis of the Views on Co-teaching Applications in the Inclusion Classroom*. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1).
- Haring T.G., Breen C. G., (1992) *A peer-mediated social network intervention to enhance the social integration of persons with moderate and severe disabilities*", *Journal of Adapted Behavior Analysis*, 25, n.2, PMC.
- Hourcade J., & Bauwens J. (2002). *Cooperative teaching: Re-building and sharing the schoolhouse*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Ianes D., (2006) *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson, Trento.
- Ianes D., (2014) *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno, verso una didattica inclusiva*. Erickson, Trento.
- Ianes D., (2016) *Far evolvere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica Speciale al dibattito sulla Legge 107*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Cramerotti S., (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti, S. (2011) *L'uso dell'ICF-CY in ambito educativo: le principali prospettive operative*, in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola*, Erickson, Trento.

- Ianes D., Macchia V., (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erikson, Trento.
- Impellizzeri S., (2016) *Un salto culturale nelle dinamiche di insegnamento-apprendimento*, in Savia G. (a cura di), *Universal Design for Learning, progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erikson, Trento.
- Isidori E., (2017) *Pedagogia e sport: la dimensione epistemologica ed etico-sociale*. FrancoAngeli. Milano.
- Jordan B., (2000) *Gli impostori della genetica*, Einaudi.
- Karten T.J., (2005). *Inclusion strategies that work*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Lauder AG (2001). *Play Practice: The Games Approach to Teaching and Coaching Sports*. Wikgren. Usa.
- Lave J., Wenger E., (1991) *Situated learning, legitimate peripheral participatio*, Cambridge University Press., Cambridge.
- Leonardi M., (2009) *Definire la disabilità e ridefinire le politiche alla luce della Classificazione ICF*, in Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erikson, Trento.
- Lieberman L., Lytle R., Clarcq J., (2008) *Getting it right from the start: Employing the universal design for learning approach to your curriculum*. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 79(2).
- Lipman M., (1991) *Thinking in Education*. Cambridge University Press, Cambridge (MA).
- Lucangeli D., (2021) *La mente che sente. A tu per tu: dialogando in vicinanza, nonostante tutto*. Erikson, Trento.
- Luria A.R., (1973) *The working brain*. Basic Book. New York.
- Mace R.L., (1985) *Universal Design. Barrier Free Environments for Everyone*, Designers West, Los Angeles.
- Mace R.L., Hardie G.J. e Place J.P., (1991) *Accessible environments: Toward universal Design*, Raleigh, NC, North Carolina State University.
- Magnanini A., (2008b) *Educazione e movimento*. Pisa: del Cerro.
- Magnanini A., (2010). *Sport integrato: sfida dell'educazione o scelta ideologica?* In Russo P. (2010), *Educazione e Politica in Italia (1945-2008)*. Università e organizzazione della scuola. FrancoAngeli. Milano.
- Magnanini A., (2017) *Inclusive Coach between Theory and Practice*, International Journal of Science Culture and Sport, 5(4).

- Magnanini A., Trull P. E. (2015), *Sport for All: Italian Model*, International Journal of Science Culture and Sport, 3(2).
- Mandell R. D., (1989), *Storia culturale dello sport*, Laterza, Roma.
- Mangiatordi A. (2017), *Didattica senza barriere*, Edizioni ETS, Pisa.
- Mantegazza R., (1999) *Con la maglia numero Sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*. Unicopli. Milano.
- Mason L., (2013) *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione. Seconda Edizione*. Il Mulino, Bologna.
- Massaro E., (1986) *Disegno storico dell'educazione fisica*, L'Ateneo, Napoli.
- Maviglia M., (2005), *L'integrazione scolastica in Italia: un profilo storico*, in Bosio P., Menegoi Buzzi I. (a cura di), *Scuola e diversità in Europa*, Franco Angeli, Milano.
- McConkey R. et al., (2013) *Promoting social inclusion through Unified Sports for youth with intellectual disabilities: a five-nation study*. Journal of Intellectual Disability Research. 57, n.10.
- Medeghini et al., (2018) *Disability Studies e inclusione*, Erickson, Trento.
- Medeghini R., & Fornasa W., (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educative e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano: FrancoAngeli.
- Meyer A., & Rose, D. H. (1998). *Learning to read in the computer age*. Brookline Books. Cambridge, MA.
- Meyer A., Rose D.H. e Gordon D., (2014) *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing. Wakefield, MA.
- Migliardi A., (2004) *La tecnica dei focus groups: principi teorici e suggerimenti operativi*. DoRS.
- Milani L., (2010) *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*. Mondadori. Milano.
- Miller A., Valasky W., & Molloy P. (1998). *Learning together: The evolution of an inclusive class*. Active Learner: A Foxfire Journal for Teachers, 3(2).
- Mitchell D., (2008) *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge, New York, NY.
- Mitchell D., (2014) *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence – Based Teaching Strategies*. Routledge. UK and New York.
- Moliterni P., (2013) *Didattica e scienze motorie*. Armando editore, Roma.
- Moliterni P., (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Armando. Roma.
- Moretti G. (a cura di) (2003), *Pratiche di Qualità e Ricerca-Azione*. Anicia, Roma.

- Munafò C., (2016) *L'Orienteering, un'attività sportiva per l'inclusione e l'apprendimento di alunni con disabilità*. Educare.it, 16(7).
- Munafò C., (2020) *L'Universal Design for Learning in Educazione Fisica*. Educare.it, 20(3).
- Murray B., Silver-Pacuilla H., Innes Helsel F. e Center for Implementing Technology in Education (2007), *Improving basic mathematics instruction: Promising technology resources for students with special needs*. Technology in Action, 2(5).
- Murray C., (2004) *Clarifying Collaborative roles in urban high schools: General educators perspectives*. Teaching Exceptional Children, 36(5).
- Nevin, A., Thousand, J., Paolucci-Whitcomb, P., & Villa, R. (1990). *Collaborative consultation: Empowering public school personnel to provide heterogeneous schooling for all*. Journal of Educational and Psychological Consultation, 1(1).
- ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- ONU, (1948) *Dichiarazione Universale dei diritti umani*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf
- ONU, (1959) *Dichiarazione Universale dei diritti del fanciullo*, Save the Children. http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1959.pdf
- ONU, (1975) *Declaration on the Rights of Disabled Persons*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/res3447.pdf>
- Oprandi N.C., (2001) *Focus group. Breve compendio teorico-pratico*. Emme&erre libri, Padova.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, (2004) *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute: ICF versione breve* (trad. it), Erickson, Trento.
- Pastor C.A., (2016), *Universal Design for Learning e materiali digitali*, in Savia G. (a cura di), *Universal Design for Learning, progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson, Trento.
- Patterson K., Grenny J., McMillan R. & Switzler A., (2002). *Crucial conversations: Tools for talking when stakes are high*. New York: McGraw-Hill.
- Paugh P.C., & Malley M., (2002) *Collaborators in learning: Student teachers as peer educators*. Articolo presentato alla Conferenza Annuale dell'American Educational Research Association, New Orleans.

- Pavone M., (2001) *Quale formazione per l'insegnante specializzato e per quale specializzazione?*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento.
- Pavone M., (2010) *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori Education S.p.A., Milano.
- Pavone M., (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano.
- Pavone M., (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano.
- Pavone M., (2016) *Il profilo "mutante" dell'insegnante specializzato. Diversi "vestiti" in diverse "stagioni"*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento.
- Pesci G., (1987) *Educazione motoria: conoscenze, competenze e abilità dell'insegnante*, Armando, Roma.
- Petter G., (1985), rivista bimestrale, "*Nuova Paideia*", per l'aggiornamento dei docenti, n°3-4, CIRMES, Roma.
- Pisha B., & Brady M., (1999) *Lessons learned: Conditions supporting or undermining the use of universally designed curricula within the classroom*. Articolo presentato all'American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Pisha B., Coyne P., (2001) *Smart From the Start: The Promise of Universal Design for Learning*, Remedial and Special Education, 22(4).
- Ploessl D. M., Rock M. L., Schoenfeld N., Blanks B., (2010) *Practical techniques to enhance coteaching interactions*, Intervention in School and Clinic, 45(3).
- Rose D.H. e Gravel J.W., (2016) *Universal Design for Learning: un'introduzione per l'Italia*, in Savia G. (a cura di), *Universal Design for Learning, progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson, Trento.
- Rose D.H., Meyer A., (2002) *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.
- Roth W.-M., & Tobin K. (2002). *At the elbow of another: Learning to teach by coteaching* (Vol. 204). New York, NY: Peter Lang.
- Roth W.-M., Tobin K., & Zimmerman A. (2002). *Coteaching/cogenerative dialoguing: Learning environments research as classroom praxis*. Learning Environments Research.
- Roth W.-M., Tobin K., Elmesky R., Carambo C., McKnight Y.-M., & Beers, J. (2004). *Re/making identities in the praxis of urban schooling: A cultural historical perspective*. Mind, Culture, & Activity.

- Roth, W. M., & Tobin, K. G. (2004). *Coteaching: From praxis to theory*. Teachers and teaching: Theory and practice.
- RTI: Research Triangle Institute, (1992) *Annual Report*. North Carolina, USA.
- Rytivaara A., (2012). *Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom*. International Journal of Educational Research, 53.
- Salend S. J., Gordon J., & Lopez-Vona K., (2002), *Evaluating cooperative teaching teams*. Intervention in School and Clinic, 27.
- Salomon G., (1997). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: University Press.
- Santi M., (2006) *Costruire "comunità di integrazione" in classe*. Pensa MultiMedia. Lecce.
- Santi M., Ruzzante G. (2016), *Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, n.4.
- Santoni Rugu, (1987) *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Messina.
- Savia G., (2016), *Universal Design for Learning nel contesto italiano*, in Savia G. (a cura di), *Universal Design for Learning, progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson, Trento.
- Scano R., (2003) *Tecnologie per la disabilità*, Venezia, IWA ITALY.
- Schianchi M., (2012) *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carocci, Roma.
- Schratz M., (2003) *From Administering to Leading a School: challenges in Germanspeaking countries*. Cambridge Journal of Education, 33(3).
- Scruggs T. E., Mastropieri M., & McDuffie K., (2007) *Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research*. Exceptional Children, 73 (4).
- Sennett, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
- Shumway L., Gallo G., Dickson S., Gibb, J. (2011). *Co-teaching Handbook*. Utah Guidelines.
- Sibilio M., & Aiello P., (2015) *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. FrancoAngeli. Milano.
- Siedentop D., (1994) *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics. Champaign, IL.
- Slavin, R.E., (1996) *Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know*. Contemporary Educational Psychology, 21(1).

Smith B., Markley R., Goc Karp G., (1997) *The effect of a cooperative learning intervention on the social skill enhancement of a third grade physical education class*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 68(Suppl.).

Spencer S.A., (2011) *Universal Design for Learning: Assistance for Teachers in Today's Inclusive Classrooms*, Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning, 1(1).

Thousand J, Villa R, & Nevin A., (2006) *The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching*. Theory Into Practice, 45(3).

Thousand J. S., & Santamaria L. J., (2004). *Collaboration, Co-teaching, and Differentiated Instruction: A Process-Oriented Approach to Whole Schooling*, International Journal of Whole Schooling, 1(1).

Tobin K., & Roth W.M. (2005). *Implementing coteaching/cogenerative dialoguing in an urban science teacher preparation program*. Journal of Research in Science Teaching.

Tobin K., Zurbano R., Ford A., & Carambo C. (2003). *Learning to teach through coteaching and cogenerative dialogue*. Cybernetics and Human Knowing, 10(2).

Tomlinson C.A., (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom. tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Trincherò R., (2002) *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.

UNESCO, (1978) *Carta Internazionale dello Sport e dell'Educazione Fisica*, in AA. VV. (1988) *Pace, diritti dell'uomo, diritti dei popoli*, 1/1988, Liviana, Padova.

UNESCO, (1994), *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education*, in *World Conference on special needs education: access and quality*, Salamanca, Spain.

Vargas T., Flores M., Beyer R., (2012) *Coaching athletes with hidden disabilities: Recommendations and strategies for coaching education*. Strategies, 25(3).

Varisco B.M., (2002) *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Carrocci, Roma.

Villa R., Thousand J., & Nevin A., (2008) *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning* (2nd ed.). Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Visentin S., (2016) *Facilitatori e barriere nella pratica sportiva di atleti con disabilità fisiche: uno studio esplorativo*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, rivista della Società Italiana di Pedagogia Speciale, anno IV, n.1.

Vygotsky L. S., (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge, MA.

Walter-Thomas C., Bryant M., & Land S., (1996). *Planning for Effective Co-Teaching*. Remedial and Special Education, 17(4).

Walther-Thomas C. S., (1997). *Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time*. Journal of Learning Disabilities, 30(4).

Walther-Thomas C. S., (1997). *Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time*. Journal of Learning Disabilities, 30(4).

Weiss M., Lloyd J., (2002) *Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings*, Journal of Special Education.

Wenger E., (1998) *Communities of practice: Learning as a social system*. Systems Thinker, 9(5).

Wenger E., McDermott R. e Snyder W.M. (2007), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Guerini e Associati. Milano.

Wertsch, J., (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Mass.: Harvard University Press. Cambridge.

Wilson G. L. (2005), *This doesn't look familiar: A supervisor's guide for observing co-teachers*. Intervention in School and Clinic, 40.

Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976) *The role of tutoring in problem solving*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 17.

Wright G.H., (1977), *Spiegazione e comprensione*, Il Mulino, Bologna.

Zammuner V.L., (2003), *I focus group*. Il Mulino, Bologna.

Zorzi E., (2020) *L'insegnante improvvisatore*, Liguori Editore, Napoli.

Franceschini T., Parisi S., (2011) *Tersicore va a scuola. Laboratori espressivi di gioco e danza per il sostegno del ben-essere e la prevenzione del disagio*. Edizioni Univ. Romane.

Sitografia

<https://scuoladellospport.sportesalute.eu/scuoladellospport/formazione-sds/corsi/corso/3188->

[Corso_sul_Movimento_Paralimpico.html?layout=sdscorso](https://scuoladellospport.sportesalute.eu/scuoladellospport/formazione-sds/corsi/corso/3188-Corso_sul_Movimento_Paralimpico.html?layout=sdscorso)

<https://www.comitatoparalimpico.it/amministrazione/ente/storia-del-comitato.html>

https://www.corrieredellospport.it/news/semplimente-aism/2018/04/11/41310475/storia_e_numeri_delle_paralimpiadi

<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx>

<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities>

<https://www.ohchr.org/sites/default/files/res2856.pdf>

<https://www.ohchr.org/sites/default/files/res3447.pdf>

<https://www.paralympic.org/ipc/history>

<https://www.specialolympics.it/diventa-coach/>

<https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>

<https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/100-linguaggi/>

Documentari

Gratton M., Ability Channel, (2016) *La straordinaria storia delle Paralimpiadi*, YouTube.

John B., Greg N. (Produttori), Ian B., Peter E. (Regia), (2020) *Rising Phoenix*, Netflix.