



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA

Corso di Laurea Magistrale in

Management dei servizi educativi e formazione continua

ESSERE UN INSEGNANTE INCLUSIVO

NELLA SCUOLA DI OGGI

RELATORE:

Prof. Simone Visentin

LAUREANDA:

Marina La Froscia

MATRICOLA: 2023435

Anno accademico 2022-2023

INDICE

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO I. L'EVOLUZIONE STORICA DEL TERMINE INCLUSIONE	7
1.1 Il lento cammino italiano dall'esclusione all'inclusione	7
1.2 L'inclusione oltre l'Italia	17
1.3 Le ricerche svolte negli anni appena descritti	23
CAPITOLO II. L'INCLUSIONE IN TERMINI PRATICI.....	27
2.1 Universal Design for learning.....	27
2.2 Una possibile strategia inclusiva: il <i>co-teaching</i>	36
2.3 Problematizzazione della figura dell'insegnante di sostegno alla luce del <i>co-teaching</i>	41
2.4 Il docente inclusivo	49
CAPITOLO III. INCLUSIONE AL GIORNO D'OGGI	54
3.1 Inclusione in epoca pandemica e didattica a distanza.....	54
3.2 Ritorno a scuola e inclusione degli alunni con disabilità durante la pandemia	65
3.3 Uno sguardo al futuro	74
RIFLESSIONI CONCLUSIVE	85
BIBLIOGRAFIA	88
SITOGRAFIA	94
NORMATIVE	94

INTRODUZIONE

L'obiettivo di questa tesi è quello di prendere in esame il ruolo degli insegnanti, approfondendo gli strumenti operativi di cui essi si adoperano per poter realizzare una didattica inclusiva. I riferimenti normativi usati all'interno di questa ricerca evidenziano come, nel corso degli anni, sono molti i traguardi realizzati per affermare il passaggio da una fase di esclusione ad una di inclusione degli studenti con disabilità. Alla luce della proposta dell'*Universal Design for learning*, del *co-teaching* ed altri, è possibile problematizzare il ruolo degli insegnanti di sostegno. Di conseguenza, viene proposto un ripensamento radicale del sistema scolastico italiano che appare inadeguato ad affrontare le sfide poste dal XXI secolo.

Nello specifico, la tesi si sviluppa in tre capitoli. Nel primo, viene fornita una panoramica sull'evoluzione dei modelli culturali e scientifici, affrontando le tappe storiche e le normative che hanno permesso, a partire dagli anni Settanta, di realizzare il passaggio dall'esclusione delle persone ritenute diverse, fino alla realizzazione dell'inclusione scolastica. Un passo decisivo in questa direzione è stato mosso con la Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute del 2001, in grado di descrivere il funzionamento delle persone e non quello della malattia. Ecco allora che per poter offrire una prospettiva più ampia e completa, lo scenario non è solo circoscritto alla situazione italiana ma si menzionano le situazioni di altri Stati. Inoltre, si prendono in esame delle ricerche italiane che hanno dimostrato come le occasioni di socializzazione e di partecipazione inibiscono i processi di marginalizzazione e di esclusione sociale.

Il secondo capitolo vuole offrire degli spunti di riflessione e degli strumenti pratici che possano accompagnare il lavoro degli insegnanti per realizzare una progettazione didattica accessibile a tutti. A tal proposito appare calzante l'approccio inclusivo dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011) concettualizzato negli anni 90 del secolo scorso per garantire dei curricoli scolastici in grado di rendere abili tutti gli studenti. Parimenti, viene proposto il *co-teaching* come pratica nella quale l'insegnante curricolare e quello di sostegno co-progettano, co-insegnano e co-valutano. Alla luce delle considerazioni che verranno fatte, viene quindi proposto il concetto di sostegno diffuso (Canevaro, 2006) che va a problematizzare e a mettere in discussione il ruolo dell'insegnante di sostegno.

Nel terzo capitolo si prende in esame la situazione scolastica durante lo stato emergenziale causato dalla pandemia da Covid-19. Essa ha rappresentato, per certi versi, una battuta d'arresto, per altri una spinta innovativa alla didattica. La prima azione introdotta per continuare *a fare scuola* durante il *lockdown* è stata l'implementazione della Didattica a Distanza (DAD) che ha assicurato una continuità educativa e didattica. L'intento del capitolo è analizzare i rischi che la chiusura dei servizi ha rappresentato in termini di esclusione e di dispersione scolastica, soprattutto per gli studenti con disabilità. In ultimo, l'accento viene posto sull'importanza di fare tesoro delle sperimentazioni realizzate a distanza per poter arricchire, rinnovare gli intenti e i modi della didattica tradizionale. Viene quindi introdotto il concetto di cittadinanza digitale proposto dall'Agenda 2030 (ONU, 2015) e il framework RAPID elaborato dall'UNESCO, dall'UNICEF e dalla Banca Mondiale al fine di contrastare l'indebolimento dell'apprendimento causato dal prolungamento della chiusura dei servizi educativi.

CAPITOLO I. L'EVOLUZIONE STORICA DEL TERMINE INCLUSIONE

1.1 Il lento cammino italiano dall'esclusione all'inclusione

Ai fini del nostro oggetto di studio, che intende indagare il ruolo dell'insegnante inclusivo all'interno della scuola primaria di primo grado, è necessario prendere in analisi le fasi storiche che hanno determinato lo stato attuale delle cose, con un focus sui processi di inclusione degli alunni con disabilità. A tal proposito è funzionale avere ben chiare le azioni e le scelte passate perché esse hanno ricadute sul presente, e permettono di comprendere meglio le scelte attuali in tema di inclusione scolastica.

È possibile dire che l'inclusione è un concetto molto ampio e attraversa trasversalmente molti temi, e di per sé è un termine abbastanza recente e dalla portata rivoluzionaria. In passato, infatti, sono stati innescati dei movimenti di marginalizzazione in un primo momento, e di medicalizzazione in un secondo per istituzionalizzare le differenze all'interno di luoghi ad hoc. La ragione è da rintracciare nella preoccupazione e nei timori legati alla diversità tanto da pensare ad una sua ineducabilità (Saturno, 2021).

Il termine *inclusione*, al presente, viene usato frequentemente nel parlare quotidiano delle persone; la maggior parte delle volte è impiegato alla stessa stregua del termine integrazione, come suo sinonimo, senza comprendere quindi una reale distinzione tra i due termini.

La locuzione mette le sue radici in un tempo che non è poi così lontano; entra infatti nel linguaggio della scuola italiana grazie alla Convenzione Onu del 2006; prima di allora si parlava comunemente di *integrazione*. Quest'ultimo termine indica un comportamento di modifica dell'individuo che deve quindi adattarsi alla realtà e alla situazione alla quale si appropria. Inclusione, al contrario, indica molto di più: ha una portata di reciprocità e di simmetria relazionale tra la persona e l'ambiente. L'aspetto importante da tenere in considerazione è che i differenti significati che suggeriscono *Inclusione* e *Integrazione* hanno portato in Italia al progressivo abbandono della parola integrazione per giungere a sostituirlo con il termine *inclusione* (Dell'Isola, 2016).

Nel parlato quotidiano essere inclusi significa essere parte di qualcosa, essere attivi; ecco allora che è qualcosa di più e di diverso rispetto all'integrazione perché comporta una reale partecipazione ma, al tempo stesso, anche la presenza e il successo di tutte le persone con un'attenzione particolare a quei gruppi di persone che possono essere a rischio di marginalizzazione.

L'intento che verrà portato a termine nelle prossime righe sarà quello di delineare una cornice di riferimento all'interno della quale prende piede e si sviluppa il concetto dell'inclusione riferito alla persona in condizione di disabilità, così come viene inteso nel 2023, facendo tesoro dell'evoluzione che ha dovuto subire questo riferimento. È infatti negli anni 70 che in Italia si inizia a segnare la storia della scuola grazie a delle rivoluzioni, tanto sul piano educativo che sul piano culturale, grazie a un percorso lungo e tortuoso che ha portato dall'esclusione all'inclusione e che ha contribuito l'emergere di principi di considerazione, in primis, e poi di accettazione della diversità (Cottini, 2022).

La scolarizzazione degli studenti con disabilità all'interno delle classi comuni è un argomento molto ampio, che può essere meglio inquadrato all'interno del tema del diritto allo studio secondo i principi affermati dalla nostra Costituzione (1948). Essa afferma: l'assoluto impegno nella rimozione degli ostacoli che limitano il pieno sviluppo della personalità umana e l'impegno per garantire il diritto all'educazione degli inabili e minorati. In aggiunta, essa dichiara apertamente l'universalità della scuola e del diritto allo studio, che deve essere garantito indipendentemente dalle condizioni di partenza. È necessario tenere in mente che la Costituzione del nostro Paese è da considerarsi come una elaborazione che ha potuto fare tesoro dell'esperienza derivante dalla lotta alle azioni della Seconda guerra mondiale e quindi alle azioni naziste e fasciste; esse hanno rappresentato una fase nella quale le persone considerate disabili e diverse per qualsiasi motivo, non venivano solo escluse ma persino perseguitate e uccise.

Detto ciò, appare ancora più significativo come il fine ultimo espresso dalla nostra Costituzione italiana sia quello di assicurare a tutti il raggiungimento del successo formativo; ne consegue quindi che, per adempiere a tale compito, vengono messe in atto delle azioni (Zanobini & Usai, 2019).

Sin dagli anni Sessanta l'approccio usato era di tipo medico: con una preoccupazione rivolta al deficit e non alla persona, per cui gli alunni disabili erano riconosciuti come

diversi, differenti; motivo per il quale non era prevista la loro frequenza all'interno della scuola comune. Al contrario, essi venivano istruiti con un programma di studi parallelo ma all'interno di strutture speciali, separate perciò da quelle normali, nelle quali vi erano persone allo stesso modo disabili (Fiorin, 2014).

Solo con la legge del 30 marzo 1971, n. 118 si riconosce agli allievi portatori di disabilità il diritto all'educazione in classi comuni escludendo però "i soggetti affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire e/o rendere difficoltoso l'apprendimento e l'inserimento nelle classi normali" (n.118/71). Tale legge ha rappresentato un'innovazione e una svolta verso il raggiungimento dell'inclusione scolastica perché, per la prima volta, è stato messo in dubbio un sistema mai contestato fino ad allora. Tale legge ebbe una risonanza tale da smuovere un dibattito e la conseguente realizzazione del documento Falcucci (1975). Al suo interno, si evidenzia come una scuola speciale o differenziale non sarebbe stata consona per educare dei ragazzi "handicappati". Come prova tangibile dell'inefficacia delle scuole speciali, dal 1975 si verificarono una serie di chiusure che sono state seguite dalla chiusura dei manicomi grazie all'emanazione della Legge Basaglia (1978).

Con il D.P.R. n. 970 del 31 ottobre 1975 si introduce la figura dell'insegnante di sostegno prevista come figura in grado di relazionarsi a forme diverse di disabilità per sostenere l'alunno nello svolgimento delle attività didattiche (Magni, 2016). Approfondiremo la figura dell'insegnante di sostegno nei prossimi capitoli per comprendere il proprio operato e il proprio ruolo all'interno di un contesto inclusivo.

Sei anni dopo rispetto alla legge sopracitata, si è venuto a delineare un quadro più chiaro per ciò che concerne la scuola dell'obbligo grazie alla legge del 1977, n. 517. Tale legge è da considerarsi nodo fondamentale all'interno del percorso che ha portato ad includere gli alunni con disabilità all'interno della scuola italiana, e per l'appunto prende il nome di "via italiana all'inclusione". Tale ordinamento giuridico sancisce la fine delle classi speciali e differenziali per gli alunni disabili, indicando una possibilità concreta di realizzare un passo concreto verso l'integrazione scolastica. Tale obiettivo viene perseguito anche grazie alla riorganizzazione che le scuole devono attuare favorendo la flessibilità, la corresponsabilità e la collaborazione tra il servizio educativo e la comunità sociale (Fiorin, 2014). Si autorizza, inoltre, la programmazione di attività integrative individualizzate per coloro che ne hanno

l'esigenza, in virtù della presenza di insegnanti specializzati per sostenere l'integrazione degli alunni con disabilità nel rapporto di un docente ogni quattro alunni (Zanobini & Usai, 2019). Grazie a tale legge è stato possibile dare continuità normativa all'iter formativo degli studenti per realizzare la piena attuazione del loro diritto allo studio e la piena formazione della loro personalità.

Al fine del nostro oggetto di studio, pare opportuno in questa sede citare l'art. 2 della legge 4 agosto 1977, n. 517 che a proposito della scuola elementare cita

ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati (art. 2, 517\76).

Dopo queste azioni legislative, che hanno portato alla frequenza degli alunni con deficit all'interno degli istituti scolastici "normali", si agì successivamente per modificare ed aggiornare anche i programmi ministeriali per le scuole. Infatti, nel 1979 con i programmi per la scuola media si fa un riferimento esplicito al bisogno di rendere individualizzata la didattica delle persone con difficoltà di apprendimento, per coloro che sono svantaggiati e disabili. Successivamente, i programmi della scuola elementare sono stati promulgati con il D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104 dove si conferma che la rimozione delle barriere all'apprendimento va nella direzione di garantire il diritto e il dovere alla educazione e all'istruzione per tutti, sia per coloro che hanno situazioni di svantaggio, sia per chi ha una disabilità. In seguito, nel 1988 con la circolare ministeriale n. 262 si rende possibile la frequenza della scuola secondaria di secondo grado degli allievi in situazione di disabilità.

La Legge Quadro 104\1992 per "L'assistenza, l'integrazione e i diritti delle persone con disabilità" ha rappresentato un momento cardine per il raggiungimento del diritto allo studio di alunni in situazioni di disabilità all'interno di classi ordinarie di ogni ordine e grado. Le innovazioni di questa legge sono riscontrabili nei vari ambiti che cerca di indagare e collegare, grazie alla realizzazione di un progetto globale e individualizzato che sia in grado di tenere insieme le esigenze del singolo con quelle del territorio nel quale egli si trova e che sia, allo stesso tempo, in grado di

regolamentare molti aspetti problematici della vita delle persone con disabilità. Nello specifico, l'individuo viene considerato come essere portatore di desideri, di risorse e di potenzialità oltre che portatore di bisogni. L'elemento innovativo della legge 104\1992 è l'aver sottolineato la necessità di avere a disposizione il personale specializzato in grado di realizzare il Profilo dinamico funzionale (PDF) e il Piano educativo individualizzato (PEI). Quest'ultimo deve essere adeguato e coordinato tra i diversi enti che si occupano a vario titolo dell'allievo; sono pertanto enti ricreativi, sportivi, culturali, scolastici e sanitari che

propongono, ciascuno in base alla propria esperienza pedagogica, medico scientifica e di contatto e sulla base dei dati derivanti dalla diagnosi funzionale e dal profilo dinamico funzionale [...] gli interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'educazione, all'istruzione ed integrazione scolastica dell'alunno in situazione di handicap. Detti interventi vengono successivamente, integrati tra di loro, in modo da giungere alla redazione conclusiva di un piano educativo che sia correlato alle disabilità dell'alunno stesso, alle sue conseguenti difficoltà e alle potenzialità dell'alunno comunque disponibili (D.lgs. 5\94).

Di conseguenza, la prospettiva di tale legge è lungimirante: considera l'allievo non solo nel contesto scuola ma anche negli altri ambienti di vita, in modo sistemico.

In seguito all'emanazione della Legge Quadro sono seguite delle disposizioni applicative con il fine di specificare in modo più puntuale gli strumenti dell'integrazione. Tra questi ultimi, vale la pena menzionare gli Accordi di programma che sanciscono, grazie al decreto ministeriale del 9 luglio 1992, che l'integrazione scolastica non rimane più un compito delegato alla sola istituzione scolastica, ma al contrario richiede una collaborazione tra le varie agenzie che agiscono a vario titolo per migliorare l'integrazione scolastica e l'azione riabilitativa della persona disabile (Cottini, 2022). È poi con il D.P.R del 24 febbraio 1994, "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap", che si introduce la Diagnosi funzionale (DF) come conseguenza dell'individuazione della disabilità da parte delle unità sanitarie locali. Per diagnosi funzionale s'intende una spiegazione dettagliata della compromissione della funzionalità della condizione psicofisica dell'alunno portatore di disabilità (D.P.R. 1994). È quindi uno strumento che evidenzia le aree di potenzialità dell'alunno dal punto di vista funzionale e non si limita all'accettazione della tipologia e del deficit.

La diagnosi funzionale è la base di partenza dalla quale, in un secondo momento,

viene redatto il profilo dinamico funzionale. È poi nel Piano educativo individualizzato che trovano definizione gli obiettivi, le attività e le modalità del progetto di integrazione scolastica (Cottini, 2022). Nello specifico, quando si parla di piano individualizzato si fa riferimento ad un piano che è calato nell'individualità e nelle caratteristiche del soggetto al quale esso si rivolge.

Continuando l'exkursus storico che porta dall'esclusione all'inclusione, non si può non far riferimento all'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n.59 secondo il quale alle scuole viene assicurata un'autonomia didattica, giuridica, amministrativa, finanziaria, di ricerca, organizzativa e di sperimentazione. Le conseguenze immediate di tale legge sono state senza dubbio la fine di un sistema scolastico a configurazione verticistica, per promuovere un sistema nel quale le competenze sono divise a vario titolo tra Enti locali, regione ed istituzioni scolastiche. È in questo modo che viene conferita alla scuola una autonomia per ciò che concerne la progettualità esercitabile attraverso lo strumento del Piano dell'Offerta Formativa (POF). Esso comprende il progetto complessivo costituito da curricolo didattico ma anche le questioni organizzative e tempistiche, motivo per il quale è divenuto successivamente Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF).

Per il nostro ambito di indagine è utile sottolineare che la portata inclusiva del POF sta nella volontà di accogliere gli studenti con difficoltà come risultato di una scelta che vede agire in sinergia professionisti, famiglie e allievi.

L'autonomia scolastica sancita con la legge 15 marzo 1997 n. 59 di cui si parlava poc'anzi, ha delle specifiche contenute nell'art. 4 secondo le quali la scuola autonoma riconosce e valorizza la diversità, regola i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline nel modo più consono rispetto ai ritmi di apprendimento degli alunni, inoltre promuove percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto di apprendere e alla crescita educativa di tutti gli allievi. In aggiunta, le scuole autonome promuovono le potenzialità di ciascuno adottando forme di flessibilità dell'organizzazione educativa e didattica assicurando forme di recupero e sostegno oltre che di continuità e orientamento. La vera sfida posta dall'introduzione dell'autonomia è quello di rendere il percorso di apprendimento in linea con le necessità del territorio e degli alunni senza però allontanarsi dal contesto nazionale di riferimento.

Il regolamento allegato al D.P.R. n. 275\99 introduce il Piano dell'offerta formativa elaborando un curricolo didattico che è espressione delle scelte dei docenti e fissa le condizioni entro le quali le scuole esercitano la loro competenza progettuale (Fiorin, 2014). La conseguenza di tale decisione è quella delle proposte didattiche differenti a seconda del contesto e del territorio nel quale essi si applicano. Il problema a questo punto diviene garantire un sistema scolastico che sia di qualità anche se molto differenziato; per ovviare a questo problema sono stati introdotti gli Indirizzi o Indicazioni nazionali con il fine di garantire a livello nazionale un minimo comune denominatore. È poi sulla base delle indicazioni nazionali che vengono elaborati i curricoli che tengono conto delle specificità di ogni istituzione. L'azione immediata che le Indicazioni richiedono alle scuole è quella di rinnovare la didattica mediante un approfondimento culturale, pedagogico e didattico per poter incrementare l'autonomia e la preparazione professionale degli insegnanti, favorire delle pratiche che siano promotrici di lavori di rete, e elaborare un curricolo che traduca in modo operativo le Indicazioni (Zanobini & Usai, 2019).

Un punto di svolta verso l'inclusione degli alunni con disabilità si ha con le linee guida sulla "Integrazione scolastica degli alunni con disabilità" emanate dal ministero con la nota 4 agosto 2009, n. 4272. Il significato di tale documento è quello di un rinnovato impegno per un percorso di integrazione scolastica verso la prospettiva inclusiva. Senza dubbio per la realizzazione di questa linea guida hanno concorso anche l'emanazione della Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità, ratificata dall'Italia con la legge 18\2009; oltre alla Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF), affermando così il modello bio psico sociale e l'istituzione di un osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità presso il Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali. Approfondiremo meglio l'ICF nel prossimo paragrafo.

Senza ombra di dubbio, il dibattito italiano ed internazionale sulla scuola inclusiva non si è fermato agli alunni portatori di disabilità ma ha allargato il proprio panorama a tutti gli studenti in situazioni di difficoltà, per porre tutti gli studenti nelle condizioni di raggiungere il più alto grado di educazione e istruzione. Ecco pertanto che si introducono delle leggi a favore dell'inclusione dei DSA e dei BES a partire dalla legge 170\2010, particolarmente importante anche per il riferimento al Piano Triennale dell'offerta formativa e per avere ampliato il concetto di didattica

individualizzata e personalizzata; “Le istituzioni scolastiche... garantiscono l’uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate” (Legge n. 170/2010).

Ai fini della nostra trattazione ci soffermeremo solo sull’inclusione degli alunni con disabilità; nonostante questo è necessario menzionare la circolare n. 8 del 6 marzo 2013 sui Bisogni educativi speciali perché è proprio al suo interno che si nomina l’Index per l’inclusione come strumento in grado di valutare e monitorare, oltre che di rilevare, le buone pratiche di inclusione nelle scuole di ogni ordine e grado. L’index si va a configurare quindi come uno strumento flessibile a disposizione di ogni scuola.

Sul piano operativo, una novità introdotta - come dimostrazione di un impegno programmatico dell’istituzione nei confronti di un paradigma inclusivo - è stata quella del piano annuale per l’inclusività da inserire all’interno del piano triennale dell’offerta formativa.

Volendo proseguire con un excursus storico di date che hanno segnato la via italiana verso l’inclusione, appare opportuno nominare la Legge 107/2015 meglio conosciuta come Legge della Buona Scuola. Essa ha dato origine a diversi decreti applicativi tra cui il D.lgs. 11/2017 che promuove l’inclusione scolastica degli studenti con disabilità e il D.lgs. 59/2017 per la formazione e ruoli dei docenti della scuola secondaria e tecnica per renderlo consono rispetto alla valorizzazione della professione. In tema di inclusione non si può non menzionare il D.lgs. 66/2017 “Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità” che amplia le novità introdotte dal DPR del 1994 ma migliora e corregge alcune disposizioni introducendo come elemento di novità il profilo di funzionamento, redatto dopo all’accertamento della condizione di disabilità. L’elemento cardine è che tale profilo deve seguire, nella sua redazione, i criteri del modello biopsicosociale della Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) di cui ci occuperemo di approfondire nelle prossime righe. Inoltre, tale decreto legislativo prevede l’istituzione di un Osservatorio permanente di inclusione scolastica presieduto dal Ministro dell’istruzione (Magni, 2018). Il D.lgs. 66/2017 afferma che l’inclusione scolastica “si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, nel rispetto del diritto all’autodeterminazione

e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità della vita" (D.lgs. 66/2017) aggiungendo poi che è importante creare dei contesti inclusivi per tutti e per ciascuno. Il Decreto prevede la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica come parte del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche. Tale compito viene assegnato all'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI). Si annuncia anche un investimento significativo per ciò che concerne la formazione degli insegnanti specializzati dei quali ci occuperemo nei prossimi capitoli.

Come già menzionato poc'anzi, il PEI va inteso come uno strumento che supporta e favorisce l'inclusione degli alunni con disabilità all'interno della scuola. A tal proposito il Decreto Interministeriale n.182 del 29 dicembre 2020, "Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida" approfondisce l'uso di tale strumento progettuale che è indispensabile per la scrittura operativa di linee pedagogiche e didattiche con l'intenzione di supportare l'apprendimento inclusivo di alunni portatori di disabilità all'interno di scuole di ogni ordine e grado (Società italiana di pedagogia speciale [SIPES], 2021). Il PEI può essere inteso come il prodotto di un lavoro di corresponsabilità tra più attori; alunni, famiglie, scuola, servizi e territorio con il fine di costruire una progettazione didattica integrata adatta a tutto il gruppo classe, in grado di essere individualizzata, personalizzata e accomodata a seconda delle esigenze (Gaspari, 2022). La sfida posta dal nuovo PEI-Progetto di vita sta proprio nel poter godere e quindi usufruire della forza scatenata dal lavoro collegiale e sinergico. L'obiettivo pertanto, è quello di rilevare buone pratiche educative che si collegano alla visione teorica dell'ICF la quale valorizza i contesti per comprendere il funzionamento dell'essere umano, crea una sintonizzazione tra l'osservazione del contesto di riferimento con quella dell'alunno, promuove il PEI nell'ottica di uno strumento rispondente alle varie esigenze e bisogni e sottolinea la dimensione attiva e partecipativa (Sipes, 2021).

Secondo la Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF), il concetto di disabilità viene inteso come una concomitanza di barriere comportamentali, ambientali tali da impedire alla persona con disabilità la partecipazione attiva alla socialità. In questa ottica, lo sguardo si sposta sulla rimozione delle barriere architettoniche e ambientali che diventano degli ostacoli alla

partecipazione delle persone e di conseguenza, l'assenza dello stato di malattia non è più da considerarsi sintomo di stato di salute e quindi di benessere (Saturo, 2021).

Ritornando a quanto detto, il vantaggio dell'utilizzo dell'ICF si trova nella possibilità di una lettura sistemica adeguata a qualsiasi contesto; in modo particolare nella scuola si chiede di redigere il Profilo di funzionamento e il PEI usando il linguaggio dell'ICF.

Per giungere in tempi più recenti, viene emanato il Decreto Interministeriale n. 182 "Linee guida, Modalità di assegnazione delle misure di sostegno e modello di PEI" (2020). All'interno di tale documento si trovano i modelli di PEI che le istituzioni scolastiche devono adottare e le nuove misure per il sostegno che sono previste dal D.lgs. 66\2017. Con quest'ultimo si va introducendo che il criterio secondo il quale si affidano ad un alunno delle ore di sostegno, va sulla base del debito di funzionamento che viene rilevato alla fine dell'anno rispetto alle competenze acquisite (D.lgs. 66\2017). Tale novità è stata però superata ed accantonata dalla Sentenza n.9795 del 19 luglio 2021 che ha dichiarato che le scuole continuano ad avvalersi della diagnosi funzionale e dei profili dinamici funzionali oltre che del PEI (Votta, 2022).

In ultimo, avendo uno sguardo anche sulla situazione presente che riprenderemo nel capitolo n.3, è possibile fare riferimento anche alla Legge Delega sulla Disabilità n. 227 presentata alle camere a dicembre 2021, ma che fa parte della cornice legislativa per la riforma complessiva della materia che andrà completata nel 2024. In ogni caso, l'intenzione è quella di porre ancora una volta al centro della discussione la persona disabile con le proprie esigenze sostenendo una vita il più possibile indipendente all'interno di una cornice sociale che sia inclusiva. È nell'articolo n. 1 che si menziona il profilo di funzionamento che rappresenta la base dalla quale partire per realizzare un progetto di vita personalizzato e partecipato grazie alla presenza di una valutazione multidimensionale supportata dall'ICF, dal monitoraggio e dall'individuazione di figure professionale idonee. Il secondo grande intento di questa legge è sicuramente quello di semplificare l'accessibilità ai servizi facendo in modo che siano omogenei sul territorio e, allo stesso tempo, fruibili da tutti. Un aspetto innovativo di questa proposta di legge è senza dubbio l'istituzione di un Garante Nazionale per le disabilità per la tutela e la promozione dei diritti delle persone con disabilità.

1.2 L'inclusione oltre l'Italia

Arrivati a questo punto, è funzionale avere uno sguardo anche rispetto alle disposizioni attuate in altri Stati, con l'obiettivo di meglio inquadrare e comprendere la situazione del nostro paese, considerando che molti stati europei hanno preso le mosse dall'esperienza italiana.

Ipotizzando come inizio del nostro excursus storico il 1948, si può far riferimento alla Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo adottata dalle Nazioni Unite che dichiara che “tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti” (art. 1), “senza distinzione alcuna di nascita o di altra condizione” (art. 2). È possibile dire che questa dichiarazione sancisce l'avvio della fase di integrazione scolastica delle persone con disabilità grazie al riconoscimento dei loro diritti. Sulla stessa linea, in sede ONU si riconosce che ogni individuo ha il diritto di essere istruito ed educato garantendo il rispetto della propria personalità e dignità nel pieno raggiungimento delle libertà personali. Inoltre, si aggiunge che l'istruzione primaria deve essere garantita a tutti ed anche obbligatoria (art.13, 1976).

Successivamente, la Dichiarazione dei diritti dei portatori di handicap dichiara la volontà di essere rappresentativa della protezione dei diritti delle persone con disabilità (Magni, 2018).

Spostandosi in Europa, in Inghilterra, nel 1978 all'interno del cosiddetto Rapporto Warnock compare per la prima volta il termine “Special Educational Needs” contribuendo, in questo modo, ad orientare la discussione verso la ricerca di obiettivi comuni a tutti gli allievi nell'ottica di intendere la diversità in chiave inclusiva e proponendo quindi un superamento del termine *handicappato*. Tale rapporto intende anche porre l'accento sulla necessità di integrare nelle classi normali (mainstream schools), coloro che erano stati inseriti in quelle speciali (special schools) a causa di particolari condizioni per le quali erano considerati diversi, differenti e quindi altri. Permaneva tuttavia, l'opinione condivisa che per fare ciò l'organizzazione scolastica non avesse necessità di mutare, bensì fosse l'allievo a doversi adattare al contesto nel quale si trovava inserito.

Ma questo non è tutto perché è con la Dichiarazione di Salamanca del 1994 che si realizza un momento di significativa rottura rispetto al passato. È infatti in occasione

di questa conferenza, patrocinata dall'Unesco, che si inaugura il principio dell'educazione per tutti e per ciascuno; ciò significa che è compito e responsabilità della scuola assicurare una educazione adeguata alle persone con disabilità. Per la prima volta si afferma che non sono le persone disabili a doversi adattare al sistema scolastico ma, al contrario, è quest'ultimo che si deve adeguare alle necessità dei suoi allievi.

I passi in avanti nella prospettiva inclusiva continuano con la Carta di Lussemburgo (1996) che ha il fine di promuovere una scuola per tutti e ciascuno; si tratta di un documento diviso in tre parti le quali trattano rispettivamente di principi, strategie e proposte. Nell'ordine, i principi dei quali fa riferimento sono quelli della centralità della famiglia che collabora nella definizione dei bisogni dell'individuo e il principio di accedere ad un sistema scolastico ordinario che deve essere garantito a tutti i minori in età scolare e a tutti gli adulti grazie alla legislazione di ogni stato. In riferimento alle strategie, si considerano quelle in grado di assicurare una educazione globale di qualità, mentre per quanto concerne le proposte, si fa riferimento ad una prospettiva orientata al futuro dei temi dell'inclusione.

L'index, di cui parlava nel paragrafo precedente, nasce in Inghilterra nel 2000 da una ricerca di Booth T. e Ainscow M. ed è stato successivamente tradotto in moltissime lingue, tra cui l'italiano nel 2008. Tale strumento, da intendersi come flessibile e non come prescrittivo, ha contribuito a realizzare delle pratiche per contrastare l'insuccesso scolastico e impostare il piano per l'inclusione così come proposto dal D.lgs. 2017.

Il volume dei due autori britannici, poi tradotto in lingua italiana, ha rappresentato e rappresenta ancora un punto di orientamento per ciò che concerne lo sviluppo della progettazione inclusiva all'interno delle scuole di ogni ordine e grado. La grande portata rivoluzionaria sta nell'aver cambiato i connotati di ciò che si intendeva per *disabile*, si evidenzia infatti che la disabilità è l'effetto del contesto culturale nel quale ci si trova, di conseguenza vanno affrontati gli ostacoli all'apprendimento e non la persona disabile. Ecco allora che l'inclusione non riguarda solo i disabili ma tutti coloro, che per svariati motivi, sono ostacolati nel proprio processo di apprendimento (Ainscow & Booth, 2000).

Parallelamente al concetto di Bisogno educativo speciale si fa strada quello di

didattica inclusiva che quindi, non è più speciale e rivolta a una cerchia ben precisa di persona ma è inclusiva, di conseguenza è di tutti e per tutti (Dall'isola, 2016).

Nel rapporto di autovalutazione (RAV) del 2014-2015, viene indicato come tale rapporto sia da redigere da parte di ogni scuola poiché oggetto della valutazione è considerato l'intero istituto scolastico. All'interno di tale relazione, una sezione è dedicata alle pratiche che vengono promosse dalla scuola in ottica inclusiva valorizzando o meno le differenze culturali. A questo proposito potrebbe risultare utile una convergenza di strumenti tra Index per l'inclusione e RAV considerando che il primo strumento permette di sottolineare degli aspetti concettuali che potrebbero essere meglio contestualizzati e diventare operativi grazie al RAV. È infatti utile considerare che l'index può agire come fondamento valoriale per il RAV in grado di proteggerlo da possibili deviazioni competitive che potrebbero emergere da un'autovalutazione basata sui risultati (Damiani & Demo, 2016).

Senza dubbio il passo più decisivo per sottolineare il pieno diritto compiuta inclusione in ogni contesto per le persone disabili, si ha grazie alla Convenzione sui diritti delle persone disabili del 2006 che ha il fine di migliorare la qualità della vita delle persone grazie alla rimozione delle barriere che impediscono l'uguaglianza. L'obiettivo posto dalla Convenzione è stato quello di "promuovere e garantire alle persone con disabilità il pieno e reale godimento dei diritti in ogni ambito della vita: nella salute, nell'istruzione, nel lavoro, nella società e nella politica" (Cottini, 2022 pag. 38). È proprio grazie alla Convenzione che può dirsi compiuto il passaggio da un modello medico della disabilità a uno più complesso in grado di considerare alla stessa stregua le caratteristiche della persona e quelle dell'ambiente nel quale vivono. Tale spostamento di centratura richiede agli operatori di avere a mente anche il contesto esterno agendo sul territorio e di abbandonare una prospettiva di certezza per affrontare anche la dimensione della complessità (Medeghini, Vadalà, Fornasa & Nuzzo, 2013).

La convenzione è di portata rivoluzionata per svariati aspetti grazie anche all'apporto che viene dato all'ICF quale strumento inteso per la realizzazione effettiva della partecipazione e dell'uguaglianza delle persone con disabilità (Zanobini & Usai, 2019).

Appare indispensabile, prima di proseguire, fare un affondo a proposito della Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute del

2001; che si presenta come un sistema in grado di descrivere le condizioni di salute e il funzionamento delle persone e non, di conseguenza, le cause della malattia. Il focus di indagine è pertanto diverso e, secondo un modello bio-psico-sociale, intende la disabilità come “un termine ombrello per menomazioni, limitazioni dell’attività e restrizioni della (alla) partecipazione. Esso indica sia gli aspetti negativi dell’interazione tra l’individuo e i fattori contestuali” (ICF, 2021). Ciò significa quindi che la prospettiva dell’ICF tiene in considerazione anche tutte le situazioni che per natura sono invalidanti e ostacolanti nel compimento di un’attività e che scatenano processi di esclusione, disuguaglianza e povertà.

La grande ricchezza offerta dall’ICF è senza dubbio quella di aver creato un linguaggio unificato e standardizzato per riferirsi alla descrizione della salute e del funzionamento di una persona. Di conseguenza, esso viene usato allo stesso tempo come strumento statistico, come strumento clinico ma anche educativo e di ricerca andando ad indagare in quali aspetti il contesto può essere migliorato e modificato per aiutare le persone a ridurre la propria disabilità. L’idea di fondo è che si considera la persona in quanto tale, essa rimane di fatto una persona anche se nel corso della sua vita è stata colpita da un deficit inarrestabile (D’alozzo, 2017).

In questa sede pare opportuno riportare interamente i primi due commi dell’art. 24 della Convenzione sui diritti delle persone disabili per l’importanza che hanno rivestito e che continuano a rivestire.

1. Gli Stati Parti riconoscono il diritto all’istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l’arco della vita, finalizzati:
 - (a) al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell’autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana;
 - (b) allo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sino alle loro massime potenzialità;
 - (c) a porre le persone con disabilità in condizione di partecipare effettivamente a una società libera.
2. Nell’attuazione di tale diritto, gli Stati Parti devono assicurare che:
 - (a) le persone con disabilità non siano escluse dal sistema di istruzione generale in ragione della disabilità e che i minori con disabilità non siano esclusi in ragione della disabilità da una istruzione primaria gratuita libera ed obbligatoria o dall’istruzione secondaria

- (b) le persone con disabilità possano accedere su base di uguaglianza con gli altri, all'interno delle comunità in cui vivono, ad un'istruzione primaria, di qualità e libera ed all'istruzione secondaria;
- (c) venga fornito un accomodamento ragionevole in funzione dei bisogni di ciascuno;
- (d) le persone con disabilità ricevano il sostegno necessario, all'interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione;
- (e) siano fornite efficaci misure di sostegno personalizzato in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e la socializzazione, conformemente all'obiettivo della piena integrazione. (art.24, Costituzione)

La classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute porta con sé dei temi sostanziali quali l'individualizzazione del processo di apprendimento; tutti gli alunni hanno il diritto di ricevere un insegnamento che non sia standardizzato ma sia pensato per tenere in considerazione le esigenze, le peculiarità e quindi le differenze di cui ogni persona è portatrice. È utile precisare che “individualizzazione significa utilizzare strategie applicate in percorsi diversificati di apprendimento e finalizzate al conseguimento di obiettivi comuni per tutti gli alunni, mentre personalizzare significa diversificare gli obiettivi basandosi sulle caratteristiche del singolo alunno, quando ciò risulta necessario e opportuno” (Zanobini & Usai, 2019 p. 296).

Queste due modalità sono infatti complementari ed usate con flessibilità dall'insegnante. Inoltre, nel 2006 con la Conferenza di Ginevra, si riconosce la libertà da parte degli stati membri nelle scelte di politica scolastica considerato che l'obiettivo della promozione sociale delle persone con disabilità è comune a tutti i paesi membri.

Ma sarà poi con linee guida sull'educazione inclusiva dell'UNESCO che si intenderà la scuola inclusiva come “un processo di fortificazione delle capacità di raggiungere tutti gli studenti” (UNESCO, 2009, p.8) ciò significa quindi che la scuola può definirsi inclusiva nel momento in cui è in grado di raggiungere le esigenze di tutti, favorendo la loro partecipazione all'apprendimento.

Molteplici sono state le iniziative da parte dell'Unione Europea verso la promozione di una scuola inclusiva; tra le varie proposte possiamo nominare la creazione nel 1996 dell'*European Agency for development in special needs Education*, che si concentra sui modi per ottenere nel concreto inclusione. Tale agenzia ha pubblicato, tra le altre, il documento “Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva del 2009” che fa della flessibilità il suo elemento cardine per assicurare una proposta

educativa che favorisca la realizzazione del pieno potenziale di ognuno grazie alla preparazione qualificata dei professionisti che concorrono alla realizzazione di una struttura di sostegno.

Sulla stessa linea si pone il documento “Cinque messaggi chiave per l’educazione inclusiva” (2014) che tenta di coniugare il paradigma qualitativo con quello quantitativo nella definizione di cinque passi operativi che illustreremo nelle prossime righe. In primo luogo, si propone di agire il prima possibile per poter rispondere nel più breve tempo possibile alle richieste dei bambini per cui è necessario rimanere in forte connessione con i genitori ma anche con gli altri stakeholders coinvolti per potersi scambiare delle informazioni. In secondo luogo, si propone di considerare l’educazione inclusiva come un bene per tutti che si realizza mediante la reale collaborazione tra tutte le parti interessate che devono dimostrare di avere una prospettiva lungimirante attuando anche, dove necessario, delle modifiche per ciò che concerne la terminologia e non solo. In terzo luogo, questa educazione deve essere affidata a dei professionisti altamente qualificati dal punto di vista etico ed anche delle competenze. Il quarto messaggio prevede di avere sistemi di sostegno e meccanismi di finanziamento che siano adeguati alla misurazione dell’efficienza e di quanto conseguito infatti, il quinto messaggio prevede di avere a cura i dati che servono per monitorare l’impatto dell’educazione inclusiva (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Istruzione Inclusiva, 2014).

In linea generale, è possibile dire che la maggior parte degli Stati europei ha adottato come strategia quella delle scuole speciali e tuttora il modello separativo è la scelta di molte nazioni. Per semplificare è possibile fornire una catalogazione che fornisce una idea degli approcci usati negli altri paesi; l’Italia, la Grecia, Norvegia, Spagna e Svezia sono tra i paesi con un approccio unidirezionale, all’interno del quale tutti gli studenti frequentano le classi ordinarie come tutti. Altri paesi invece, come Austria, Estonia, Slovenia, Francia, Regno Unito e altri hanno un approccio multidirezionale per il quale sono previste delle classi speciali all’interno di scuole comuni ma è comunque previsto l’inserimento individuale in classi normali. In ultimo, vi sono paesi con un approccio bidirezionale dove quindi, come in Belgio, Paesi Bassi, Germania, vi sono due sistemi educativi distinti; uno per le persone considerate normali e uno per le persone con disabilità (Magni, 2018).

È possibile dire che nel corso degli anni molti Stati hanno iniziato a legiferare in favore di politiche inclusive ma d'altro canto

Ebbene sul piano dei principi il traguardo dell'integrazione sia considerato un obiettivo comune a tutti i paesi europei e del mondo [...], nelle scelte operative, i percorsi e i modelli di intervento si discostano anche di molto dalla scelta "radicale", tipicamente italiana, di accogliere i minori con disabilità nel sistema scolastico dal segmento dell'infanzia al ramo secondario superiore, indipendentemente dalla tipologia e severità della minorazione (Pavone, 2010, p.142).

1.3 Le ricerche svolte negli anni appena descritti

Per poter meglio inquadrare il percorso realizzato in Italia che ha portato a prassi di esclusione sino all'inclusione, è opportuno prendere in analisi anche degli studi condotti a tal proposito poiché hanno permesso di allargare il panorama conoscitivo e quindi la prospettiva di analisi.

Nel 2008\2009 il Settore istruzione e politiche delle differenze del Comune di Bologna ha assegnato all'Università di Bologna una ricerca dal titolo "Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive". Il focus di indagine era rappresentato dalla ricerca dei nodi più complessi che le scuole intercettano nelle pratiche attivate con gli alunni con disabilità e con i figli di migranti. Grazie alle interviste, focus group e questionari somministrati alle insegnanti, è emerso che la vera forza inclusiva all'interno delle scuole è rappresentata dall'opportunità di socializzazione e di partecipazione con i pari. Ecco allora di conseguenza che vengono considerate adatte e opportune le attività all'interno di un piccolo gruppo piuttosto che procedere con un approccio esclusivo dell'insegnante di sostegno. Tali attività sono infatti in grado di sollecitare delle interazioni tra i partecipanti. Sempre grazie alla ricerca, è apparso come l'integrazione scolastica sembri essere ancora soggetto alla disponibilità dell'insegnante perché prevale la sua postura personale nei confronti dell'alunno con disabilità. L'intento dovrebbe essere invece quello di creare una sinergia di interventi e di progettazione tra l'Insegnante, la scuola, la famiglia e l'alunno (Dainese, 2012).

Nello stesso anno la ricerca “L’integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007” di Canevaro, D’Alonzo e Ianes (2009) ha evidenziato che in ogni ordine di scuola è maggiormente presente la casistica in cui l’alunno con disabilità trascorre tutto il tempo con i compagni ma, in ogni caso, anche la percentuale delle situazioni in cui gli alunni disabili vengono sporadicamente portati fuori dalla classe, è in aumento così come l’opzione di lasciarli sempre fuori dal gruppo classe.

Rimanendo nell’ambito delle ricerche e quindi degli studi fatti intorno al tema della integrazione e dell’inclusione, non si può non fare riferimento alla nascita nel 2008 della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPES) che riunisce dei professionisti dell’educazione e dei docenti universitari con lo scopo di “promuovere la ricerca nel campo della pedagogia speciale e di diffonderne i risultati, valorizzare le buone prassi educative, didattiche e formative che favoriscono il pieno sviluppo e i processi di integrazione e di educazione inclusiva delle persone con bisogni educativi speciali..” (Sipes, 2008).

Senza dubbio la Sipes ha contribuito nel diffondere una certa visione dell’educazione e anche una certa consapevolezza e sensibilità rispetto a dei temi così delicati ribadendo l’idea di un’inclusione scolastica italiana che fa capo alla persona con disabilità che viene circondata dall’azione di più agenti: famiglia, rete informale sociale e rete interistituzionale (Dainese, 2012).

Tra gli studi che possiamo prendere come riferimento rientra senza dubbio quello condotto dalla Commissione Europea nel 2012 che ha inteso indagare le politiche e le prassi diffuse a livello europeo. Tale studio ha messo in evidenza che per l’anno scolastico 2010\2011, gli alunni con bisogni educativi speciali e quelli con disabilità sono stati il 4,1% del totale, di questi il 40% frequentava delle scuole speciali. Inoltre, tra gli studenti con disabilità la percentuale di abbandono scolastico è pari al 25 % mentre la media europea è pari al 12,4 %. Si evidenzia poi come vi sia la necessità di un linguaggio unificato tra tutti gli Stati per parlare di inclusione, disabilità e bisogni educativi speciali. Si ricorda, infine, che l’Agenzia Europea per i Bisogni Speciali e l’Educazione Inclusiva vuole rappresentare uno spazio nel quale trovano luogo dei temi come la cooperazione e l’andamento delle politiche a proposito dell’integrazione scolastica (Magni, 2018)

Tra gli studi condotti dallo stesso Canevaro e Ianes si può far riferimento al convegno tenutosi al Palacongressi di Rimini dal 8 al 10 novembre 2013 al quale ha preso parte

anche Roberta Caldin. L'occasione dell'evento è stato quello di parlare della scuola italiana con un focus ampio in grado di tenere dentro anche il tema dell'inclusione scolastica; evidenziando come, con le precedenti Direttive Ministeriali di Dicembre 2012, si siano introdotte delle misure di intervento per gli alunni con Bisogni Educativi speciali. Durante le sessioni plenarie è poi emersa l'urgenza delle costruzioni di politiche e pratiche inclusive per assicurare agli alunni la qualità e la dignità dei loro percorsi scolastici e del loro protagonismo che non deve venire meno rispetto alla centratura sul ruolo del docente. Inoltre, si è sottolineato il bisogno di coinvolgere maggiormente i genitori per realizzare dei percorsi individualizzati che siano davvero significativi (Zambotti, 2013).

A partire dalla Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989) e dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006) si viene a fornire un inquadramento sui diritti per tutti gli studenti; questo diviene terreno fertile sul quale incentrare il progetto Aumentare il successo di tutti gli studenti nell'educazione inclusiva (RA) nel periodo compreso tra il 2014 e il 2017. Tale progetto ha voluto prendere in analisi le modalità che agisce sulla capacità di apprendimento dei giovani e sulla loro motivazione con l'obiettivo di aumentare il loro successo scolastico e, di conseguenza, contrastare l'abbandono precoce degli studi.

Le evidenze sono state quelle dell'esigenza di usare degli approcci basati sulla prevenzione e poi sull'azione concreta in modo da aumentare le abilità di tutte le scuole per procurare un sostegno di valore ad ogni studente. Allo stesso modo è emerso che è importante analizzare anche il risultato e il successo degli alunni per assicurare loro delle occasioni eque per il proprio successo. Per fare tutto ciò viene indicato come sia necessario formare gli insegnanti in questa direzione consentendo loro di adoperare dei metodi che siano consoni e innovativi per favorire l'apprendimento di tutti gli studenti (Agenzia Europea, 2017).

In conclusione, tramite questa breve panoramica storica, è stato possibile avere una prospettiva generale della legislazione italiana e non solo in tema di inclusione scolastica. Senza dubbio è emerso come la prospettiva inclusiva risenta e si faccia eco della legislazione del luogo; ciò accade perché le azioni normative hanno rappresentato e rappresentano i temi e i valori della cultura di un dato tempo e di un dato luogo geografico. Appare quindi importante sottolineare quanto sia fondamentale

che le legislazioni abbiano in mente di fare riferimento e di essere rappresentative di tutte e non solo di alcune categorie di persone (Medeghini e al., 2013). Nei prossimi capitoli ci soffermeremo su alcune delle normative appena viste e sui contenuti scientifici, per poter prendere in analisi la figura dell'insegnante di sostegno e del docente curricolare all'interno di una scuola che si dice inclusiva, con l'obiettivo di comprendere e focalizzarsi su delle azioni concrete per praticare realmente inclusione all'interno dei servizi educativi.

CAPITOLO II. L'INCLUSIONE IN TERMINI PRATICI

2.1 Universal Design for learning

Dopo aver preso in esame il processo lungo e tortuoso che ha dovuto affrontare la cultura dell'inclusione in Italia e all'estero, non resta che visionare il suo utilizzo nella prassi quotidiana come strumento utile e funzionale.

Una svolta significativa in questa direzione, che ha segnato senza dubbio un cambio radicale di paradigma, è stata realizzata con *l'Universal Design for learning* (CAST, 2011). È una proposta che nasce alla fine degli anni Novanta del secolo scorso negli Stati Uniti e si pone come strumento teorico per poter concepire i curricoli in chiave inclusiva sin dalla propria ideazione iniziale. Si tratta, infatti, di un tipo di approccio inclusivo che ha le sue radici in un contesto che non è propriamente quello scolastico; infatti, deve le sue origini agli studiosi dell'Universal Design negli anni Ottanta nel North Carolina.

"È un movimento architettonico che nasce dall'esigenza di creare ambienti fisici e prodotti utilizzabili da una più grande varietà di utenti. Alla base di questo approccio c'è la volontà di includere, già a livello progettuale, una serie di alternative che possano soddisfare le varie abilità e diversità individuali" (Di Grassi, 2022, p.26).

Dall'osservazione di edifici, parchi ed infrastrutture in generale essi hanno rilevato come moltissime di esse non siano accessibili per un grandissimo numero di persone. Di conseguenza la proposta avanzata è stata quella di concepire delle strutture a cui tutti possono accedere sin dal loro progetto iniziale, senza la necessità di essere soggette a delle modifiche a posteriori ma eliminando le possibili barriere architettoniche a partire dalla fase ideativa (Savia, 2026). Si sollecita, dunque, una progettazione che sia già in linea con le necessità di tutti sin dalla creazione, che non abbia bisogno di essere modificata o adattata a posteriori ma che sia inclusiva in partenza.

L'idea di fondo di questo pensiero è quella di garantire i diritti a più persone possibile per venire incontro alle esigenze fisiche, cognitive e comunicative di ciascuno, in

grado quindi di offrire vantaggi a tutti in termini di partecipazione sociale, equità e autonomia (Ghedin, 2017).

È possibile dunque evidenziare come quello appena descritto sia un concetto di matrice architettonica che ben si presta ad essere esteso a più panorami e a una varietà di contesti.

Fra tutti, senza dubbio, ha avuto notevole risonanza in ambito educativo, Universal design for learning (UDL) che si pone come obiettivo la proposta di curricoli scolastici tali da essere destinati a tutti sin dalla loro ideazione. Essi nascono con il presupposto di non considerare gli alunni come disabili ma di essere stati messi nelle condizioni di non essere abili ad agire nel contesto scolastico (Savia, 2026).

«L'inclusione significa non chiedersi cosa è sbagliato nel 'bambino', ma che cosa c'è di sbagliato nella 'scuola'» (Ainscow, 1997). Questa frase racchiude, in modo anticipatorio, quello che sarebbe stato il percorso intrapreso dall'UDL.

Di conseguenza, questo approccio all'insegnamento, ha il mandato di prendere in considerazione i contesti di apprendimento che possono rendere disabili degli studenti e agire per cambiare la situazione. Ciò comporta senza dubbio una riflessione e una conoscenza maggiore rispetto a quello a cui si è stati abituati a fare fino a questo momento. Ecco allora, che i curricoli devono essere accessibili a ciascuno, partendo dal presupposto che ogni persona si differenzia per livello di intelligenza, tratti di personalità, stile cognitivo, per stile di controllo cognitivo ma anche per la natura della motivazione scolastica, per esperienza scolastica, per il livello di conoscenze, per le proprie teorie personali, per il proprio vissuto e per tanto tanto altro ancora (Tomlinson, 2006).

Il concetto di progettazione universale è stato adottato sin da subito dal Centro per un appropriato sviluppo tecnologico (CAST) e dal Centro nazionale per l'innovazione, la tecnologia e l'educazione contro il terrorismo (NCITE). In modo particolare il CAST ha cercato di individuare il modo in cui la tecnologia potesse essere adoperata per allargare le opportunità di accesso a tutti gli studenti (Howard, 2004).

Appare quindi evidente che avendo una classe eterogenea è necessario, come insegnante, servirsi di uno strumento che sia in grado di offrire pari opportunità di apprendimento e in grado di declinare gli obiettivi didattici e educativi sulla base delle peculiarità di ciascuno (Ghedin, 2017). Si concretizza un superamento della logica

dell'"aggiuntivo" legata all'adattamento di percorsi scolastici che sono sintomo di una micro-esclusione nel momento in cui, per poter usufruire delle stesse possibilità degli altri, è necessaria una certificazione che attesti tale bisogno (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013). Sintetizzando è possibile dire che l'UDL incarna le caratteristiche dell'accessibilità che è garantita e costruita sin dall'inizio e quella della universalità della progettazione che sia calzante per ognuno.

All'interno del costruito dell'UDL si possono ritrovare alcuni pilastri delle scienze dell'apprendimento; fra tutte appare evidente il richiamo alla teoria di Vygotskij. Quest'ultimo affermava, infatti, tramite la nozione di zona di sviluppo prossimale, che ogni individuo può apprendere in modo positivo se l'ambiente circostante è posto nelle condizioni per agevolare tale apprendimento. Di conseguenza, il richiamo alla sopracitata teoria sta proprio nell'incoraggiare gli alunni fornendo loro un curriculum che vada incontro ai propri desideri ed interessi, nella convinzione che ognuno di loro possa avanzare nel proprio percorso di sviluppo (Ghedin, 2017).

L'UDL secondo la definizione fornita da Rose e Mayer, i fondatori del CAST, è un "valido modello per la progettazione didattica volto all'instaurarsi di un sistema di insegnamento differenziato orientato a partire dalla Progettazione a ritroso supportato dal co-teaching, che metta in atto tre principi riguardanti l'inserimento nella didattica di diverse modalità di rappresentazione, coinvolgimento, azione ed espressione" (Ghedin, 2017 p.132).

Nella definizione appena fornita, emergono i principi affermati dall'UDL; essi possono essere considerati dei framework che vengono individuati dal CAST in linea con i tre sistemi neurali coinvolti nell'apprendimento. Essi sono: l'area posteriore della corteccia che è coinvolta per le capacità di riconoscimento, l'area frontale della corteccia per le capacità motorie ed esecutive e, in ultimo, l'area mediana del sistema nervoso per le capacità affettive ed emotive.

L'identificazione di tre principi segue l'obiettivo di fornire una nozione universalmente appresa di coinvolgimento degli studenti per arrivare in modo efficace a tutti, in modo da migliorare e aumentare la piacevolezza all'apprendimento, per cui, tali principi hanno intrinsecamente un'ottica lungimirante. L'obiettivo chiave non è la mera trasmissione di concetti ma è incoraggiare i cambiamenti della conoscenza e delle abilità. È proprio in questa direzione che vengono stilate le Linee Guida; esse

fungono da modello per aiutare i programmatori scolastici nella progettazione di curricoli possibili avendo cura di ridurre le barriere all'apprendimento.

Per chiarezza e completezza appare indispensabile approfondire i tre principi. In primo luogo, il primo di essi afferma di *fornire molteplici mezzi di rappresentazione* partendo dalla constatazione che ogni studente differisce per modalità di comprensione e di percezione delle informazioni. Rendere il materiale più accessibile si traduce operativamente nella proposta più variegata delle modalità tramite le quali si presentano i concetti o le informazioni. L'insegnante si dovrebbe prefiggere di assicurare a tutti di raggiungere il proprio livello di capacità. Le linee guida per il primo principio specificano di fornire opzioni per la percezione; si tratta quindi di presentare le informazioni mediante modalità differenti assicurando, ad esempio, formati plurimi e il coinvolgimento di modalità sensoriali differenti. Si specifica, inoltre, di fornire opzioni alla lingua e ai simboli: è necessario presentare le informazioni avendo cura delle forme di rappresentazione che devono essere chiare e comprensibili a tutti gli studenti. In ultimo, per ciò che concerne il primo principio, le linee guida indicano di fornire opzioni alla comprensione; l'insegnante dovrebbe avere a mente che l'obiettivo è fare in modo che le informazioni trasmesse siano spendibili. Per fare ciò è necessario considerare che le persone differiscono per il modo in cui vengono elaborati i dati.

Il secondo principio afferma di *fornire molteplici mezzi di azione ed espressione* considerando che ogni individuo è dotato di numerosi sistemi neuronali designati alla rielaborazione e all'espressione dei contenuti, per cui si tratta di agire sulle reti strategiche del cervello legate al come si apprende. Si propone di fornire agli studenti delle modalità plurime per dimostrare ciò che hanno appreso. Le linee guida del secondo principio richiedono di fornire, in primo luogo, opzioni per l'azione fisica; è importante fornire dei materiali con i quali tutti i discenti possano interagire evitando che essi si trasformino in barriere fisiche di alcun tipo. In secondo luogo, le Linee Guida suggeriscono di fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione. Il suggerimento è di predisporre modalità plurime di espressione per mostrare la grande varietà di mezzi di comunicazione che esistono e che possono essere impiegati anche in ambito didattico.

In terzo luogo, si invitano i programmatori scolastici a fornire opzioni alle funzioni esecutive che hanno spesso una capacità limitata in persone in condizione di disabilità.

Tali funzioni sono impiegate negli obiettivi a lungo termine superando l'impulsività per cui, l'approccio UDL intende supportare le abilità di basso livello così che esse richiedano una minore elaborazione e, d'altro canto, supportano le abilità e le strategie superiori in modo che esse possano essere più efficacemente sviluppate.

Il terzo principio afferma di *fornire molteplici mezzi di coinvolgimento* che significa tenere in considerazione l'atteggiamento, l'interesse e l'impegno che lo studente ha nei confronti dell'apprendimento poiché sono tutti elementi che concorrono alla determinazione dell'efficacia dell'insegnamento. Fare ciò significa lavorare sulle motivazioni dell'apprendimento e quindi sul suo "perché" che deve essere ancorato, di conseguenza, a delle esigenze personali e a degli interessi che lo studente può trovare anche nella vita personale. A livello pratico, le Linee Guida suggeriscono, in primo luogo, di fornire opzioni per attivare l'interesse; per perseguire tale obiettivo è necessario diversificare le attività rendendole il più autentiche possibili, in grado di modularsi sulla base degli interessi che cambiano nel corso del tempo e assicurare il raggiungimento di nuove conoscenze e abilità.

In secondo luogo, l'indicazione è di fornire opzioni per il mantenimento dello sforzo e della persistenza. Questa linea guida richiede un bilanciamento tra la sfida e il supporto in modo da garantire un apprendimento efficace, in grado di costruire le abilità individuali di autoregolamentazione e autodeterminazione. In terzo luogo, si suggerisce di provvedere alternative per l'autoregolazione spostando l'attenzione dall'ambiente esterno alle abilità proprie dell'individuo di autoregolare i propri apprendimenti. I programmatori scolastici devono essere in grado di fornire rappresentazioni alternative sufficienti per sostenere gli alunni con attitudini differenti per poter gestire in modo efficace il proprio coinvolgimento (CAST, 2011).

1. FORNIRE MOLTEPLICI MEZZI DI RAPPRESENTAZIONE	2. FORNIRE MOLTEPLICI MEZZI DI AZIONE ED ESPRESSIONE	3. FORNIRE MOLTEPLICI MEZZI DI COINVOLGIMENTO
1. Fornire opzioni alla percezione: <ul style="list-style-type: none"> ● opzioni per personalizzare la visualizzazione dell'informazione ● opzioni che forniscono delle alternative all'informazione 	4. Fornire opzioni all'azione fisica: <ul style="list-style-type: none"> ● Opzioni alla modalità della risposta fisica ● Opzioni nei mezzi di navigazione 	7. Fornire opzioni per suscitare interesse: <ul style="list-style-type: none"> ● Opzioni che aumentano la scelta personale l'autonomia ● Opzioni che aumentano la rilevanza, il

<p>auditiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ● opzioni che favoriscono delle alternative alle informazioni visive 	<ul style="list-style-type: none"> ● Opzioni per i mezzi di accesso e le tecnologie di assistenza 	<p>valore e l'autenticità</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Opzioni che diminuiscono le minacce e le distrazioni
<p>2. Fornire simboli alla lingua e ai simboli:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Opzioni che definiscono il lessico e i simboli ● Opzioni che chiariscono la sintassi e la struttura ● Opzioni per promuovere la comprensione tra le lingue ● Opzioni che illustrano i concetti chiave non linguisticamente 	<p>5. Fornire opzioni per abilità espressive e la fluidità:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Opzioni nel mezzo di comunicazioni ● Opzioni negli strumenti di composizione e nella risoluzione dei problemi ● Opzioni nel sostegno alla pratica e all'esecuzione 	<p>8. Fornire opzioni per uno sforzo sostenibile e la perseveranza:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Opzioni che aumentano la salienza degli obiettivi e degli scopi ● Opzioni che variano i livelli di sfida e di supporto ● Opzioni che favoriscono la collaborazione e la comunicazione ● Opzioni che aumentano il feedback orientano alla padronanza
<p>3. Fornire opzioni alla comprensione:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Opzioni che favoriscono o attivano la conoscenza pregressa ● Opzioni che evidenziano le caratteristiche fondamentali, le grandi idee, le relazioni ● Opzioni che guidano l'elaborazione dell'informazione ● Opzioni che sostengono la memoria e il trasferimento 	<p>6. Fornire opzioni per le funzioni esecutive:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Opzioni che guidano la scelta degli obiettivi ● Opzioni che sostengono lo sviluppo della progettazione e della strategia ● Opzioni che facilitano la gestione dell'informazione delle risorse ● Opzioni che aumentano le capacità di monitorare i progressi 	<p>9. Fornire opzioni per l'autoregolamentazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Opzioni che guidano la scelta degli obiettivi personali e delle mete ● Opzioni che sostengono abilità e strategie ● Opzioni che sviluppano autovalutazione e riflessione

Figura 1. Linee guida dell'Universal Design for Learning (CAST, 2011).

Molto spesso, quando si pensa a delle modalità di fruizione delle lezioni in modo differente, si ricorre alla tecnologia. Essa ha incentivato un approccio multidisciplinare e multicanale in grado di abbattere la distanza fisica, di coinvolgere e di partecipare attivamente. La competenza digitale rientra poi tra le otto competenze chiave per l'apprendimento che vengono indicate nella Raccomandazione del consiglio d'Europa del 2018 secondo la quale, tale competenza digitale, rappresenta un supporto alla cittadinanza attiva e all'inclusione, alla cooperazione e alla creatività per il conseguimento di obiettivi personali.

I rapidi sviluppi tecnologici ci permettono di modificare e riconsiderare metodi di insegnamento e ruoli educativi alla luce delle moltitudini di possibilità che esse

offrono (Morsauto, Ludovisi & Peluso Cassese, 2022).

Tramite le tecnologie è infatti possibile realizzare una zona di incontro tra l'educazione alle differenze e l'inclusione nel momento in cui l'utilizzo di linguaggi mediali favorisce la destrutturazione di modelli culturali che si manifestano in rappresentazioni ricorrenti attribuite alle persone in condizione di disabilità (Covelli 2022).

Nonostante tali raccomandazioni, dalla fotografia fornita dai dati ISTAT del 2018, si evince che la scuola italiana scarseggia per ciò che riguarda le postazioni informatiche. Sfruttare le potenzialità educativa dei media digitali significa servirsene in modo intenzionale e responsabile; il suo utilizzo di per sé non indica né qualità né inclusione, è piuttosto nella progettazione e nella intenzionalità che essa rappresenta un vantaggio in termini inclusivi (Covelli, 2022). Senza dubbio essa ha notevolmente cambiato il modo di fare scuola; è necessario però considerare che esistono moltissime modalità e opzioni che non si esauriscono con la tecnologia.

Ecco allora che l'UDL può e deve essere letto in chiave inclusiva come valido approccio che gli insegnanti hanno a disposizione per progettare dei curricula scolastici che siano accessibili a tutti e quindi inclusivi. Tale concezione supera infatti il binomio normale\disabile per proporre una visione di studenti che hanno un vastissimo panorama di abilità dalle quali attingere. Essere accessibile a tutti significa proporre un insegnamento che sia differenziato che

Ha luogo quando l'insegnante diventa progressivamente capace di comprendere i suoi studenti come individui, si sente sempre più a proprio agio con i significati e le strutture che insegna ed è sempre più esperto nella flessibilità dell'istruzione allo scopo di allineare quest'ultima ai bisogni dello studente in modo da massimizzare le potenzialità di ogni ragazzo in una determinata area di apprendimento (Tomlinson, 2006, p.17).

Differenziare la didattica significa offrire dei mezzi che siano congeniali per ciascuno e tutti affinché ognuno possa avanzare secondo il proprio ritmo verso degli obiettivi che possano essere comuni ma realizzati mediante delle strade e dei percorsi diversi.

Tale prospettiva si pone l'obiettivo, come già accennato, di aumentare la motivazione e il piacere nei confronti dello studio. Il fine si può dire raggiunto nel momento in cui, come insegnanti, si è riusciti a trasmettere la passione per un dato argomento.

Apprendere in modo positivo, motivato, appassionato e strategico è quello che viene a realizzarsi con gli “studenti esperti”. Questi ultimi sono definiti tali in qualità della formazione che essi hanno ricevuto dai docenti che permette loro di essere preparati nei confronti di aspetti ampi che garantiscono loro la piena partecipazione alla società civile. Secondo questa direzione allora, l’UDL fornisce dei curricoli che possano essere un valido supporto per aiutare gli insegnanti a formare degli studenti esperti, pieni di risorse e ben informati, orientati agli obiettivi e allo stesso tempo determinati e motivati ad apprendere sempre di più e ad essere padroni del proprio apprendimento (Ghedin, 2017).

Con l’obiettivo di calare l’UDL nella prassi scolastica per renderlo uno strumento realmente operativo ed inclusivo, è importante sottolineare che esso ha anche il grande vantaggio di essere un mezzo progettuale flessibile. Tale progettualità permette e assicura un’aderenza alle differenti situazioni di apprendimento secondo una intenzionalità e sistematicità.

In questa sede pare opportuno evidenziare che è consuetudine, nella grande maggioranza delle realtà scolastiche, adoperare dei curricoli scolastici uguali per tutti che tengono in considerazione una media scolastica ideale che difficilmente è rappresentativa della popolazione scolastica. I percorsi professionali tradizionali forniscono delle strade univoche per raggiungere degli obiettivi che sono unici senza avere a mente la grande variabilità individuale. Per tali ragioni il CAST offre un cambio di prospettiva; ad essere *disabili* non sono gli studenti. Al contrario, ad essere *disabili* sono i curricoli che non sono in grado di essere rappresentativi degli alunni: “I curricula sono disabili verso *chi* possono insegnare [...] i curricula sono disabili nel *cosa* possono insegnare [...] i curricula sono disabili nel *come* possono insegnare” (CAST, 2011 p. 9).

Appare allora evidente come, secondo l’opinione del CAST, il corso organico di studi scolastici tradizionali siano inadeguati e discriminatori verso gli alunni che ne sono i destinatari nella loro complessità, diversità e variabilità. Inoltre, una didattica passiva, basata sulla mera trasmissione di informazioni, non era e non è più in grado di dare delle risposte efficaci (Zambotti, 2013). Essa appare inadatta anche nei contenuti e nelle informazioni che cerca di trasmettere e nelle modalità con le quali lo si fa abitualmente. Un insegnante dovrebbe quindi soffermarsi sulla effettiva efficacia

delle modalità didattiche che impiega piuttosto che sulla diversità degli studenti (Meo, 2008).

Come riflessione riassuntiva è possibile affermare che il vantaggio offerto dai curricula proposti dall'UDL è comprensibile anche nei termini di una progettazione che sia in grado di andare oltre le barriere cognitive, fisiche, architettoniche e affettive per favorire altre opportunità di accedere a percorsi di apprendimento. La progettazione a priori di cui si è parlato poc'anzi ha, inoltre, come immediata conseguenza il risparmio del tempo; infatti, avere un ventaglio di numerose possibilità, modalità e strade in fase progettuale consente di non dover attuare degli aggiustamenti in corso d'opera che richiederebbero un maggiore sforzo. Tenere conto, dunque, nel progetto iniziale dell'inclusività permetterà di avviare percorsi educativi con obiettivi più inerenti alle risorse e ai limiti di ciascuno in un'ottica di centralità del soggetto

Tomlinson C. A. (2006), seguendo le mosse del CAST, propone un modello di istruzione differenziata che sia in grado di designare dei contesti per gli studenti in grado di incoraggiare e ispirare il loro apprendimento tramite dei compiti sfidanti andando ad incidere sulla motivazione all'apprendimento.

La logica dell'UDL va, pertanto, verso un'educazione qualitativa e quantitativa che diventa di tutti e per tutti con l'intento di mantenere alto lo standard di insegnamento per ciò che concerne non solo la modalità di apprendimento, ma anche la cura dell'ambiente circostante. Con quest'ultimo concetto si vuole anche evocare un'attenzione alla predisposizione degli arredi che devono essere pensati, anche in questo caso, per tutti e non rappresentare delle possibili limitazioni o barriere architettoniche.

Prendendo come modello di riferimento quello dell'UDL, è evidente come cambia il ruolo dell'insegnante di sostegno. Infatti, alla luce di tutto ciò che è stato detto poc'anzi, la chiave per realizzare un insegnamento inclusivo sta nella predisposizione di curricula scolastici che siano già pensati a priori per essere fruibili a tutta la varietà di studenti che si possono incontrare (Stein, 2016). La conseguenza immediata di tale prospettiva è che il ruolo dell'insegnante di sostegno non resta più relegato all'aiuto e al supporto dell'alunno con certificazioni o disabilità; al contrario, egli diventa un'importante figura in grado di collaborare con l'insegnante curricolare implicando così una coprogettazione a priori e una co-conduzione.

2.2 Una possibile strategia inclusiva: il *co-teaching*

Come appena accennato, il *co-teaching* è definito come una pratica nella quale gli insegnanti, curricolare e di sostegno, co-progettano, co-insegnano e co-valutano per un gruppo di studenti che ha delle variabilità individuali, all'interno della stessa classe ma con differenti approcci (Ghedin et al., 2013). Quest'ultima definizione appare come un ampliamento della proposta iniziale che intendeva, invece, il *co-teaching* come una situazione in cui, insegnante curricolare e insegnante tirocinante, lavoravano insieme all'interno di una classe su aspetti quali la pianificazione, l'organizzazione e l'implementazione delle pratiche educative (Nissim & Naifeld, 2018).

La variabilità individuale prevede quindi di dare un'istruzione a studenti accademicamente dotati o talentuosi, oppure con capacità medie, studenti a rischio di fallimento scolastico e coloro che hanno bisogni speciali identificati. Il *co-teaching* si presenta dunque come un modo per fare fronte alla grande sfida posta dalla diversità insita in ogni alunno e in ogni persona.

Gli elementi imprescindibili, grazie ai quali si può parlare di *co-teaching* sono senza dubbio la presenza di due insegnanti specializzati che condividono una responsabilità didattica nei confronti dell'intero contesto classe per dei contenuti che sono specifici (Cook & Friend 2004). Secondo tale prospettiva non si fa riferimento a una distinzione tra insegnante e insegnante di sostegno in quanto entrambe le figure sono coinvolte, allo stesso modo, in un processo di insegnamento collaborativo. Il rapporto professionale si basa sulla parità, la comunicazione, il rispetto e la fiducia.

Il *co-teaching* è considerato un approccio innovativo con un potenziale trasformativo che è in grado di favorire un apprendimento positivo per mezzo della stessa creazione di nuovi strumenti dei quali si serve. Essi sono: il *co-planning* (co-progettazione), il *co-instructing* (co-insegnamento) e il *co-assesing* (co-valutazione). Il *co-planning* o coprogettazione è indicata come la fase iniziale nella quale avviene l'ideazione che genera le pratiche educative e didattiche. All'interno di questo primo strumento si ritrova la cogeneratività intesa come disponibilità ad aprirsi all'altro impegnandosi in una crescita reciproca. L'elemento cardine di questo strumento sta, in primo luogo nella conoscenza che gli insegnanti devono avere l'uno dell'altro; essa alimenta e viene alimentata a sua volta dal rispetto che le persone nutrono nei

confronti di coloro che sono considerate al proprio livello. In alcuni casi la progettazione viene detta “a ritroso” quando ha la caratteristica di essere pianificata a partire dalla individuazione di ciò che merita di essere considerato. È proprio nella fase della coprogettazione che si inserisce il contributo dell’UDL secondo i tre principi enunciati nel precedente capitolo.

Per ciò che concerne il *co instructing*, esso assume delle forme diverse a seconda della gestione della classe da parte dei due insegnanti. Tale pratica diviene un modello genuino di apprendimento tra pari che comporta, da parte dell’insegnante, una modifica dell’ambiente di apprendimento e del proprio stile di conduzione che deve trovare un equilibrio con quello del proprio collega (Ghedin, Aquario & Di Miasi 2013).

Un altro strumento usato dal *co-teaching* è il *co-assesing* o la co-valutazione. La valenza generativa della valutazione è messa in grande risalto; è in questa fase che tutte le informazioni ottenute dallo scambio dialogico avvenuto trovano una utilità per generare e orientare i passi successivi per assicurare un miglioramento delle pratiche didattiche. Si può definire inclusiva quella valutazione che promuove partecipazione e apprendimento di tutte le persone che sono coinvolte in questo processo. Affinché ciò avvenga, essa ha bisogno di essere pensata e progettata come valutazione continua per testimoniare i miglioramenti in ottica longitudinale (Dainese, 2020).

Il co-insegnamento dovrebbe essere uno strumento in grado di fornire un'ampia varietà di sistemi di erogazione di servizi che forniscono supporto agli studenti con bisogni speciali. Altre opzioni di erogazione del servizio che devono esistere possono essere: la consultazione tra insegnanti, il lavoro di gruppo (Cook & Friend, 2004).

Proporre il co insegnamento deve essere fatto sulla base di alcuni criteri che includono senza dubbio le caratteristiche e i bisogni degli alunni ma, allo stesso tempo, anche le esigenze degli insegnanti coinvolti. Inoltre, è bene dire che quando si parla di *co-teaching*, non si fa riferimento a un’univoca modalità di condurre una lezione; bensì tale termine introduce delle molteplici strategie che funzionano in una varietà di contesti a seconda del grado di collaborazione.

Esse sono: *one teach, one drift* (uno insegna, l’altro assiste) nel quale all’insegnante con compiti di responsabilità, se ne affianca un altro che si occupa di prestare aiuto a chi ne ha bisogno, *parallel teaching* (insegnamento parallelo); gli insegnanti, in questo caso, dividono equamente le responsabilità e le mansioni all’interno della

classe, *station teaching* (insegnamento in postazione); nel quale i docenti si occupano di due gruppi distinti nei quali viene divisa la classe, *alternative teaching* (insegnamento alternativo); nel quale uno dei due si occupa maggiormente del grande gruppo, mentre l'altro di uno più piccolo all'interno della classe, *team teaching* (insegnamento in team); nel quale la responsabilità tra gli insegnanti è comune ed essi si aiutano vicendevolmente. In ultimo, *one teach, one observe* (uno insegna, l'altro osserva) nel quale un insegnante ha la responsabilità della classe, mentre l'altro ha un compito osservativo (Stobaugh & Everson 2019). La scelta di una strategia piuttosto che un'altra varia a seconda delle esigenze degli alunni e dell'intento didattico.

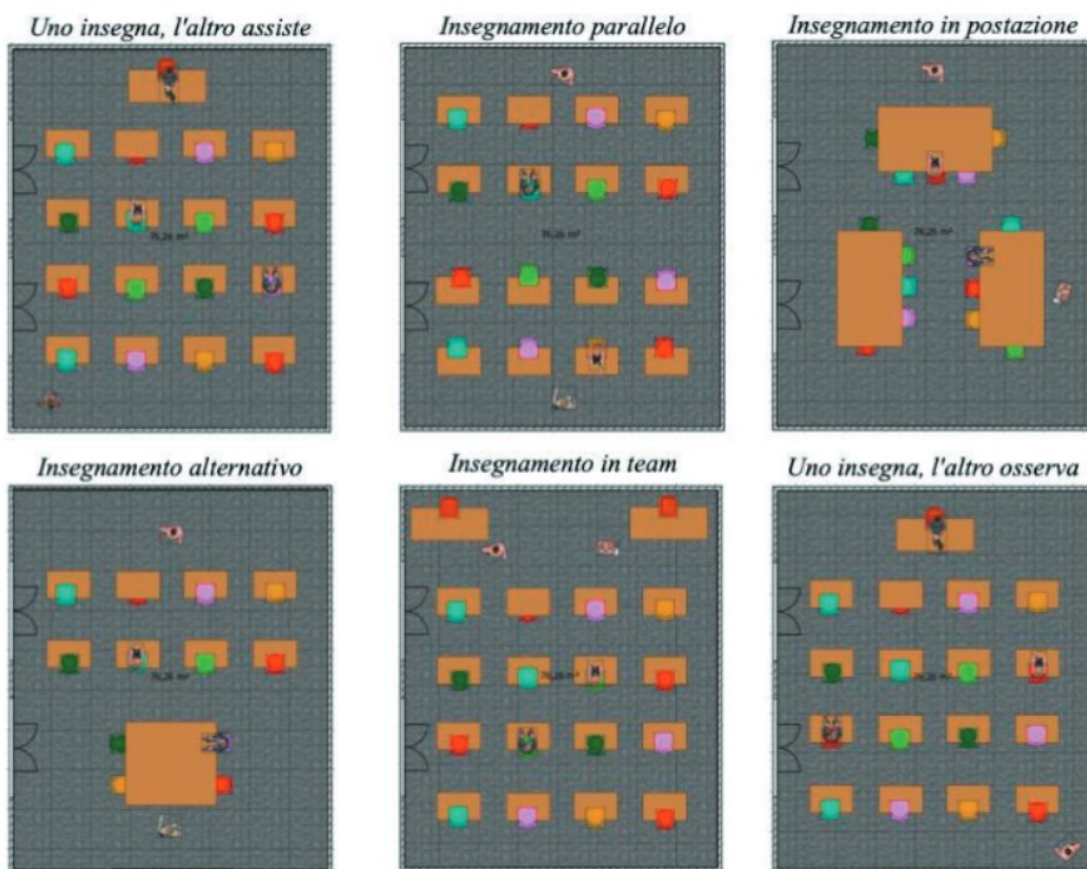


Figura 2 Modelli di co-teaching. Elaborazione grafica dell'autrice Di Grassi, A. (2022).

Per gli insegnanti che sono coinvolti in questa modalità di insegnamento, è utile tenere a mente delle considerazioni che vertono sull'organizzazione dei tempi e delle modalità dell'insegnamento ma, soprattutto, sulla scelta dei contenuti didattici che devono considerare le aspettative dei ragazzi.

Il *co-teaching* rappresenta una relazione positiva e genuina di apprendimento tra pari poiché, dalla collaborazione tra insegnanti, gli studenti possono apprendere a valorizzare le cooperazioni tra di essi e trarre maggiori opportunità di apprendimento e di mediazione. Alcuni studi hanno ad esempio dimostrato che gli alunni nelle classi di co-insegnamento hanno avuto dei vantaggi in termini di rendimento in matematica rispetto a coloro che erano all'interno di classi normali. Inoltre, essi hanno riferito che l'esperienza di co-insegnamento ha fornito un ambiente di integrazione all'interno della classe (Nissim & Naifeld, 2018).

È anche utile specificare che, sebbene il co-insegnamento sia parte integrante delle pratiche inclusive, in molte scuole, non è un requisito per l'inclusione (Cook & Friend 2004). Appare più opportuno dire che esso è un modo per fornire servizi agli studenti in condizione di disabilità o altri bisogni speciali, come parte di una filosofia comprendente le esigenze di tutti. Di conseguenza, condivide molti vantaggi con altre strategie di inclusione, tra cui una riduzione dello stigma e maggiore comprensione per gli alunni con bisogni speciali e lo sviluppo di un senso di eterogeneità (Cook & Friend 2004).

Tuttavia, la mancanza di tempi di pianificazione condivisi, ruoli poco chiari o diseguali e una mancanza di conoscenza sono stati segnalati come ostacoli allo sviluppo del co-insegnamento. In altri casi, gli studenti hanno espresso esperienze negative; ad esempio, coloro che hanno bisogni educativi speciali hanno affermato che è più difficile ricevere aiuto e istruzione, in conformità con il piano educativo individuale durante le lezioni in co-insegnamento poiché, non sempre sono stati realizzati gli adattamenti necessari (Sundqvist, Björk-Åman & Ström 2021).

Per ovviare a questi problemi, appare necessario investire sulla formazione degli insegnanti.

Da alcuni studi è emerso che il *co-teaching* possa essere usato anche all'interno della stessa formazione a loro destinata. A tal proposito, 125 soggetti hanno partecipato allo studio di un programma speciale "Academy-Class" nel 2017 presso l'Ohalo college. Le domande della ricerca hanno cercato di chiarire in che misura i sei principali modelli di co-insegnamento descritti nella letteratura di ricerca si manifestano in termini pratici e formativi nel programma. Dai risultati è emerso che: i modelli di co-insegnamento erano più dominanti rispetto ai modelli di insegnamento tradizionali tra tutti i gruppi campione. La differenza maggiore è stata riscontrata nei rapporti degli

insegnanti in formazione (0,79) presso la scuola, mentre la differenza minore è stata riscontrata tra gli studenti in formazione per diventare insegnanti (0,13). È stato riportato che, sperimentare un modello clinico di co-insegnamento, comporta un lavoro condiviso tra un docente e uno studente di formazione. Alla luce dei risultati emersi, è possibile affermare la necessità di aggiornare e modificare i processi di formazione (Nissim & Naifeld, 2018). Lo studio appena riportato appare importante perché rappresenta una prima discussione attorno al tema della formazione dei docenti; a partire da questo studio sono infatti state prese in considerazione, in ottica interrogativa, il quadro teorico e i processi di formazione degli insegnanti per poter essere meglio rispondenti ai bisogni degli alunni e ai propri bisogni individuali.

Sulla stessa linea dello studio appena riportato, quello di Stobaugh & Everson (2019) dichiara che, poiché i programmi di formazione cercano di massimizzare i benefici del modello di co-insegnamento, gli insegnanti in formazione e coloro che cooperano necessitano di una formazione aggiuntiva su come utilizzare tutte le strategie di co-insegnamento per massimizzare l'apprendimento degli studenti.

Dall'esperienza riportata dallo studio di Deidda e Silvestro (Cramerotti & Ianes, 2015) è anche emerso che il *co-teaching* permette agli insegnanti di accedere a un ventaglio più ampio di conoscenze e di competenze che vengono messe in gioco nel dialogo con l'altro. Lo studio è stato condotto all'interno di una scuola primaria nella quale l'intento prefissato è stato di attuare una didattica inclusiva nella quale all'insegnante di sostegno venisse riconosciuto il ruolo di insegnante della classe. Il metodo che è stato intrapreso ha previsto come elemento cardine l'interdipendenza positiva. Essa è definita come la convinzione che i risultati prefissati possono essere raggiunti solo mediante la collaborazione con le altre persone; ciò implica che tutti gli attori presenti sono indispensabili per la buona riuscita di un compito. Inoltre, sono state pensate delle occasioni di leadership distribuita; essa non deve infatti essere adoperata da un'unica persona una volta per tutte ma è importante che tutti i membri del gruppo classe facciano esperienza di *leadership*. Una conduzione di questo tipo permette agli alunni di lavorare all'interno di un contesto sereno e di sviluppare abilità sociali spendibili in ogni contesto quotidiano.

Il *co-teaching* infatti, di per sé, non garantisce né inclusione né un buon clima di lavoro. Un atteggiamento positivo sembra avere un vantaggio in termini di adozioni di strategie didattiche e prassi funzionali. Inoltre, emerge una correlazione positiva tra

la soddisfazione lavorativa degli insegnanti e la maggiore propensione all'inclusione (Murdaca, Oliva & Panarello, 2016).

In generale è possibile asserire che una interazione quotidiana con un collega con il quale si condividono pratiche e responsabilità educative, richiede delle discussioni e delle riflessioni costanti sul proprio agire come insegnanti. Da questi confronti è possibile rinnovare le proprie pratiche e i metodi di insegnamenti grazie a un confronto arricchente. Un approccio di questo tipo, basato sulla compresenza, è risultato efficace per ridurre la distanza tra il lavoro del docente curricolare e quello di sostegno perché, in questa ottica di collaborazione in chiave inclusiva, sono in grado di coordinarsi per delle proposte educative didattiche in grado di essere rivolte a tutte le esigenze della classe (Cramerotti & Ianes, 2015).

È opportuno considerare che l'insegnante, all'interno del processo inclusivo, agisce come soggetto attivo di cambiamento nel momento in cui, fungendo da modello, è in grado di influenzare la percezione e i comportamenti degli alunni grazie al ruolo che assume (Fiorucci, 2016).

2.3 Problematizzazione della figura dell'insegnante di sostegno alla luce del *co-teaching*

Alla luce delle considerazioni elaborate nei precedenti paragrafi, si sta facendo strada un pensiero sempre più problematizzante della figura di sostegno. L'idea è che, invece di assistere a un'educazione speciale per gli alunni in condizione di disabilità al di fuori del contesto classe, le competenze dell'insegnante di sostegno possono essere portate all'interno.

L'intento di queste prossime righe sarà quello di considerare il ruolo dell'insegnante di sostegno partendo dalle normative che hanno regolamentato tale ruolo, per poi arrivare ad interrogarsi sull'effettiva efficacia di tale figura in un panorama scolastico contemporaneo.

Il D.P.R. n. 970 del 31 ottobre 1975 ha agito per rinnovare la formazione professionale della figura educativa designata all'educazione dei bambini con handicap; dalla scuola speciale, alla scuola aperta a tutti. Una modifica nel percorso formativo è avvenuta nel 1986 con il Decreto ministeriale del 24 aprile che eliminò i corsi specifici nel settore delle disabilità sensoriali per incentivare un approfondimento sulle

competenze operative, su quelle teoriche e su quelle relazionali. È per mezzo della Legge Quadro 104\1992 che all'insegnante di sostegno viene assegnata una parità giuridica rispetto agli insegnanti della classe; in questo modo si sottolinea il principio di corresponsabilità pedagogica di cui tutti i docenti si fanno carico nei confronti di ogni alunno (Demo, 2016).

Inoltre, l'Università, dal 2012, garantisce le competenze formative relative alla specializzazione per il sostegno. Intendere la formazione iniziale dell'insegnante di sostegno come una specializzazione, che si realizza solo successivamente rispetto all'abilitazione dell'insegnante obbligatorio, ha un significato non indifferente. Questa scelta avrebbe dovuto indicare una parità di ruoli fra gli insegnanti curricolari; in realtà tale parità non venne percepita. Nonostante ciò, il Governo ha avanzato la proposta di modificare la formazione dei docenti di sostegno introducendo degli elementi di specificità per ogni disabilità. Questa mozione ha suscitato numerose critiche evidenziando che essa si sarebbe potuta tradurre in azioni di maggiore delega da parte degli insegnanti nei confronti degli alunni in condizioni di disabilità.

È bene sottolineare come a partire dal 1975 tutte le norme abbiamo sempre sottolineato come l'insegnante di sostegno non sia una figura esclusiva dell'alunno ma che egli ha il compito di supportare la classe e di favorire il processo di inclusione. Questo è quello che viene affermato in modo teorico dalle varie normative; nella realtà dei fatti accade che il ruolo del docente di sostegno sia stato considerato in modo inadatto. Infatti, sin dalle prime esperienze degli anni '70' si è verificato un comportamento di delega dell'alunno in condizione di disabilità all'insegnante di sostegno. Tale condotta può essere meglio compresa se si considera anche l'atteggiamento delle famiglie che spesso prediligono per il proprio figlio un insegnamento individualizzato e un rapporto esclusivo per potersi meglio dedicare al percorso di apprendimento che altrimenti risulterebbe inadatto (Zanobini & Usai, 2019).

Per molti anni non sono state indagate le congruenze in questo incompiuto processo di integrazione. Alcune di queste sono state portate alla luce grazie al rapporto *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte* (Fondazione Agnelli e altri, 2011) che ha nominato l'integrazione scolastica come "poco intelligente" poiché ha reso il rapporto tra studente e insegnante di sostegno dannoso e inappropriato. Tale inadeguatezza è dovuta al tipo di attività individuale che gli insegnanti di sostegno

hanno intrapreso nella forma di lezioni al di fuori dal gruppo classe, in forme di subordinazione che hanno assunto nei confronti dei docenti curricolari.

Nel 2015 il MIUR con il D.M. n. 326\15 ha sancito due norme per ciò che riguarda il rafforzamento del diritto al docente per il sostegno specializzato. La nomina di supplenti per il sostegno si dà in modo prioritario a quanti siano in possesso della specializzazione per l'inserimento nelle graduatorie. La prima norma afferma che, chi è presente nelle graduatorie d'istituto, assume una priorità rispetto a chi non possiede tale specializzazione. Nella seconda norma si afferma invece che, chiunque abbia acquisito la specializzazione oltre i termini sanciti, può mettersi a disposizione di qualsiasi scuola per poter essere scelto per l'incarico di sostegno, pur non essendo presente in tale graduatoria (Nocera, 2016).

Dei passi in avanti sono stati fatti mediante il decreto legislativo 66\2017 che introduce il piano per l'inclusione scolastica come elemento di maggiore tutela per gli alunni in condizione di disabilità e con bisogni educativi speciali (Zanobini & Usai, 2019).

Nonostante gli innumerevoli traguardi raggiunti nel percorso verso l'inclusione, bisogna però constatare che spesso permangono dei pregiudizi e dei non detti che rappresentano degli ostacoli all'inclusione.

Un esempio che può essere riportato in questa sede è rappresentato dallo studio condotto dalla Fondazione G. Agnelli che ha coinvolto 7.700 insegnanti neoassunti di ruolo per l'anno scolastico 2010\2011; tale studio ha mostrato come solo il 60,9 % di 4.075 insegnanti curricolari e il 54,2 % di 3.625 insegnanti di sostegno legittimino il ruolo dell'insegnante di sostegno come quello di un docente a pieno titolo (Demo, 2016) Prendendo in esame i dati relativi all'anno scolastico 2018\2019 è possibile vedere che, su un totale di posti di insegnamento in organico su tutti gli ordini di scuola di 822.723, 41.332 sono posti di sostegno con contratto a tempo determinato. Inoltre, 15.000 posti circa sono assegnati a personale non specializzato. Da questi dati appare evidente che esiste una precarietà della figura dell'insegnante di sostegno che non deve essere sottovalutata; l'assenza di continuità dell'intervento didattico compromette la buona riuscita della prassi didattica, così come l'assenza di competenze specifiche da parte del docente di sostegno (ISTAT).

Prendendo in considerazione delle indagini svolte negli anni 1999\2000 da Gherardini e Nocera, emerge come nel 25% dei casi, il PEI venisse redatto esclusivamente

dall'insegnante di sostegno. La situazione rimane pressoché immutata nelle indagini svolte da Canevaro che evidenziano che il 61,6 % di un totale di 3.230 insegnanti intervistati ha risposto che la programmazione individualizzata per l'alunno certificato viene svolta dal suo insegnante di sostegno (Demo, 2016).

La problematizzazione che si sta evidenziando circa il ruolo dell'insegnante di sostegno deve far interrogare sulla natura della criticità; ognuno deve domandarsi se essa è dovuta a una cattiva applicazione del ruolo che è di per sé positivo oppure, se al contrario, il problema sta nella normativa.

È utile specificare che la riflessione fatta in questa sede non mette in discussione la figura dell'insegnante di sostegno tout court ma si contesta la complementarità dei linguaggi, delle risorse, delle competenze esistenti e delle professionalità coinvolte (Gaspari, 2022). È opportuno ricordare che nel 2011 il rapporto Caritas, Fondazione Agnelli e Treille, hanno delineato l'ipotesi di superare la figura dell'insegnante di sostegno; si auspicava di farla evolvere nella direzione della contitolarità e della compresenza didattica inclusiva e del ruolo di supporto tra le scuole per sostenere delle didattiche inclusive.

Le posizioni che sono state assunte rispetto al tema possono essere circoscritte a quattro categorie che sono essere così elencate:

1. evoluzione come rafforzamento e sviluppo del ruolo attuale;
2. evoluzione nella direzione delle cattedre miste;
3. evoluzione come maggiore specializzazione e separazione di formazione universitaria e di ruolo;
4. evoluzione come trasformazione radicale dell'attuale ruolo che diventa compresenza curricolare reale e tutoring esperto itinerante sulle didattiche inclusive.

Secondo la prima posizione, l'insegnante di sostegno dovrebbe rimanere la figura incaricata di curare la didattica degli alunni in condizione di disabilità; egli dovrebbe essere prima di tutto un insegnante che ha poi intrapreso un percorso di specializzazione grazie ai nuovi corsi annuali di 60 CFU. Questa posizione viene rivendicata dalla SIPES e dalla maggioranza di insegnanti curricolari e di sostegno. Per quanto riguarda la seconda posizione, le proposte sono quelle di prevedere un monte ore lavorativo che permetta, agli insegnanti di sostegno, di dedicare parte delle proprie ore anche all'insegnamento diretto a tutta la classe. L'obiettivo di questa

seconda proposta è di contrastare la marginalizzazione che sta subendo il ruolo professionale dell'insegnante di sostegno.

Venendo alla terza posizione, si pensa all'insegnante di sostegno come a una figura che ha scelto il suo percorso sin dagli studi universitari che prevederebbe quindi una focalizzazione sulle disabilità. In tale modo si contrasterebbe la tanto discussa mancanza di specializzazione di tali figure professionali. Infine, l'ultima posizione, che appare quella più rivoluzionaria, propone di eliminare la figura professionale degli insegnanti di sostegno per poter trasformare l'80% di essi in docenti curricolari a tutti gli effetti e attivare le risorse inclusive nel modo migliore. Come accennato questa ultima proposta, oltre ad avere una portata rivoluzionaria è anche utopistica e di difficile realizzazione (Ianes, 2016).

Di per sé il Piano per l'inclusione è un mezzo utile; esso trova però la sua efficacia se all'interno del gruppo di lavoro si dà spazio e voce a tutti i docenti compreso l'insegnante di sostegno che può e deve portare un sapere sulla relazione educativa che è fondamentale in chiave inclusiva.

Se l'inclusione scolastica mira al successo formativo di tutti gli studenti, agli insegnanti è affidato il compito di perseguire questo obiettivo prevedendo la realizzazione di un'alleanza tra insegnanti e le persone in apprendimento. È ruolo del dirigente scolastico quello di proporre al Gruppo per l'inclusione scolastica a livello territoriale una quantificazione a attribuzione dei posti di sostegno per ogni scuola.

Il decreto legislativo 66\2017 legifera in nome della formazione dei docenti specializzati per il sostegno per ciò che riguarda la scuola dell'infanzia e quella primaria. Per tali profili, viene individuato un corso di durata annuale che è accessibile per coloro che hanno acquisito 60 Crediti formativi universitari (CFU) sulla didattica dell'inclusione. Oltre a questi bisogna considerare i 30 CFU conseguiti con la laurea in Scienze della formazione primaria (Cottini, 2022).

Gli insegnanti e la scuola in senso lato sono chiamati ad assumersi una responsabilità; quella di favorire un processo di apprendimento rispetto al riconoscimento delle differenze individuali di cui ognuno di noi è portatore. La scuola, come sistema sociale, è infatti considerata la prima realtà nella quale gli alunni possono sperimentare delle relazioni con l'alterità e provare quindi un'educazione alla differenza (Covelli, 2022). Ciò accade proprio perché, essendo la scuola uno spaccato

di società e di socialità, essa assume le variabilità e le differenze come proprio tratto distintivo.

La riflessione attorno alla figura dell'insegnante di sostegno viene intrapresa, inoltre, alla luce di studi e teorie che confermano che il rapporto esclusivo che si viene a creare tra insegnante di sostegno e alunno in condizione di disabilità, rischia di impedire la socialità. Il confronto con i compagni permette, infatti, di creare una propria identità che va oltre alla propria disabilità e che si costruisce e si realizza anche nel rapporto con i pari.

È necessario ricordare, a tal proposito, che l'apprendimento è collettivo poiché avviene all'interno di un contesto sociale fatto di numerosi soggetti. Anche in tale occasione troviamo dei riferimenti alla già citata teoria di Vygotskij secondo la quale è l'interazione con gli altri che assicura una zona di sviluppo prossimale. L'apprendimento, quindi è in un rapporto di complementarità con lo sviluppo perché esso mette in moto dei processi che si attivano quando l'individuo si trova immerso nella relazione con gli altri.

Se infatti un alunno in condizione di disabilità viene perennemente sottoposto da un'esclusione dalla classe a causa dell'insegnante di sostegno, egli avrà difficoltà a partecipare alla vita della classe; di conseguenza, non potendosi confrontare con i propri compagni, avrà sempre di più la percezione di essere bisognoso di un supporto e di una assistenza (Dainese, 2012). La "doppia segregazione" alla quale viene sottoposto l'alunno in condizione di disabilità può avere luogo anche all'interno della classe come se da una parte ci fosse lui con il proprio insegnante di sostegno, e dall'altra parte il resto della classe. A tal proposito riporto le parole significative di un insegnante: "Non c'è integrazione se va fuori dalla classe, ma allo stesso modo non c'è integrazione se resta nella classe, ma in un angolino e a fare qualcosa di diverso!" (D'Alessio, 2011, citato in Demo, 2016, p.102).

In molti casi gli insegnanti di sostegno giustificano l'uscita della classe con gli alunni disabili poiché ritengono che le metodologie didattiche usate nella lezione in classe non permettano una individualizzazione. L'uscita della classe diventa quindi la conseguente risposta alla inadeguatezza delle lezioni (Demo, 2015).

Allo stesso modo in cui vengono incoraggiate le collaborazioni tra insegnanti, si incentivano i gruppi cooperativi di apprendimento tra gli alunni. In questo modo, l'alunno può sperimentarsi e conoscersi attraverso il rapporto con gli altri. È compito

del docente creare delle occasioni in cui i discenti possono sperimentare sentimenti collaborativi, ambienti di apprendimento stimolanti in modo da creare un equilibrio tra il vissuto di ogni studente e l'apprendimento di tutti (Saturo, 2021).

Alla luce di tutte le considerazioni finora fatte, è evidente come non sia più opportuno parlare di “Insegnante di sostegno” identificando con questo termine una sola figura educativa che si rivolge all'alunno in condizione di disabilità. Al contrario, appare più proficuo introdurre il concetto di *Sostegno diffuso*.

“Evidenziamo un percorso: dal sostegno ai sostegni, ovvero da un bisogno assunto da una sola figura che deve mediare con gli altri, al bisogno assunto direttamente dal soggetto disabile, che vive gli aiuti degli altri sapendone valutare l'apporto” (Canevaro, 2006, p. 67). Così come suggerisce la parola, il sostegno non si identifica più con un'unica persona, bensì è diffuso quindi plurale e allargato a tutte le persone che concorrono alla crescita e all'apprendimento dell'alunno. Si realizza perciò una compartecipazione e una corresponsabilità educativa dell'alunno. I sostegni non devono essere dei sostituti all'iniziativa personale ma avere il compito di mediare l'espressione di sé.

Di fronte a un panorama di sostegni multipli appare fondamentale saperli coordinare e collegare in modo intenzionale e studiato secondo un piano che è sempre progettato e calato nelle esigenze individuali.

La logica della pluralità dei sostegni permette di allontanarsi dall'identificazione dell'insegnante di sostegno di colui che ha potere quasi salvifico nei confronti dell'alunno in condizione di disabilità. È infatti importante anche per l'alunno e per la sua famiglia, riconoscere una pluralità di figure che compartecipano all'educazione del proprio figlio piuttosto che identificarne una soltanto con il rischio di creare un rapporto esclusivo. Allo stesso modo gli insegnanti devono essere in grado di delegare e di affidare il proprio compito educativo anche nelle mani di altre persone; si pensi ad esempio al passaggio da scuola primaria a scuola secondaria di primo grado nella quale inevitabilmente gli insegnanti cambiano. Nell'esempio appena riportato, è di fondamentale importanza che ci sia uno scambio e una collaborazione tra i diversi docenti per realizzare una fase di transizione inevitabile. A tal proposito appare utile ricordare l'obiettivo finale dell'educazione: rendere liberi e indipendenti gli educandi dagli educatori.

Questi concetti trovano un proprio riferimento nelle Linee guida per l'integrazione

scolastica degli alunni in condizione di disabilità diffuse dal MIUR nel 2009 nelle quali si menziona la comunità educante come insieme delle persone che, a vario titolo, concorrono alla educazione di una persona, accreditando quindi il sostegno diffuso.

All'insegnante viene chiesto di avere una piena consapevolezza su più fronti: di come vanno adoperate le strategie di autoregolamentazione cognitiva, del funzionamento cognitivo in generale, delle strategie per aumentare l'autoconsapevolezza del funzionamento cognitivo e, in ultimo, la consapevolezza a proposito della mediazione cognitiva motivazionale (Dainese, 2012).

Il lavoro educativo-didattico dell'insegnante specializzato di sostegno deve sapersi proiettare al di là di una relazione duale per sperimentare, in forme condivise e partecipate, percorsi alternativi riguardanti la progettazione dei processi di apprendimento, l'impalcatura didattica, l'organizzazione degli spazi, la fruibilità dei materiali di studio e delle informazioni, gli adattamenti contestuali e la differenziazione dei processi di insegnamento-apprendimento, avvalendosi anche delle straordinarie risorse derivanti dal prezioso supporto delle tecnologie informatiche (Gaspari, 2022, p.8).

Gli insegnanti dovrebbero tenere conto di una doppia necessità: da una parte quella di aspirare a rendere liberi gli alunni in condizione di disabilità per accedere al sapere, dall'altra, utilizzare questo sapere per poter dare risalto al valore e al fare dell'alunno. L'insegnante dovrebbe agire con trasversalità all'interno del panorama didattico ed educativo relativo alla scuola ma anche rispetto alle risorse presenti sul territorio mostrandosi come esperto della rete eco-sistemica e andando così a definire il Progetto di vita (Gaspari, 2022). È infatti all'interno di tale Progetto che vengono declinate le pluralità di competenze e di abilità di una persona diversamente abile con uno sguardo al panorama sociale e culturale di appartenenza (Gaspari, 2017).

Canevaro e Ianes (2002) hanno individuato le buone prassi che un insegnante inclusivo dovrebbe mettere in atto; una collaborazione tra i docenti, un'idea comune e forte che caratterizzi la prassi, un'apertura verso il territorio e alle sue risorse, la considerazione degli alunni come agenti attivi del proprio percorso di apprendimento, la fine del sistema di classi e ordini che prevede la scuola. Inoltre, i due autori considerano anche che le relazioni inclusive che si instaurano tra i coetanei sono alla base del processo di inclusione grazie anche alla cooperazione che avviene nei piccoli gruppi eterogenei che possono essere coinvolti in laboratori teatrali, espressivi e narrativi. Tali buone prassi hanno il fine di garantire la crescita psicologica degli

alunni, servendosi di un PEI in grado di dialogare con le famiglie e di raccordarsi con la programmazione della classe. Alla luce delle indicazioni fornite dai due autori è bene evidenziare come, l'inclusione sia possibile, nella misura in cui essa è prevista come cornice di riferimento; se nella fase ideativa è presente uno sguardo inclusivo, allora esso permetterà la collaborazione tra gli insegnanti nelle altre fasi.

2.4 Il docente inclusivo

Il profilo per il docente inclusivo è uno strumento che è stato realizzato dall'Agencia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, con lo scopo di interrogarsi sulla postura che deve assumere un insegnante in una scuola inclusiva e quali sono le competenze che egli deve dimostrare di possedere e di padroneggiare. Tale strumento contiene al suo interno dei suggerimenti che possono essere usati per pensare e progettare la formazione degli insegnanti affinché essa possa essere efficace per esercitare il proprio lavoro all'interno di scuole inclusive. Le mete che si prefissa di raggiungere sono relative all'identificazione di aree di competenza e di valori che siano adatti a un qualsiasi tipo di formazione iniziale. Un ulteriore obiettivo è di responsabilizzare ogni docente all'inclusione all'interno della propria scuola e, ancora prima, all'interno della propria classe. Il profilo si presenta come un punto di partenza a disposizione del corpo docente in formazione che può essere adattato ai diversi contesti educativi.

Sono poi stati individuati quattro valori fondamentali che sono alla base dell'insegnamento e dell'apprendimento degli insegnanti:

1. la valutazione della diversità e quindi la differenza degli alunni come una risorsa;
2. il sostegno ad essi favorendo il loro successo scolastico;
3. il lavoro e la collaborazione con gli altri;
4. l'aggiornamento professionale permanente inteso per tutto l'arco della vita.

Per ognuno di questi valori vengono individuati delle aree di competenza; per quanto riguarda la valutazione della diversità degli alunni le aree di competenza riportate sono relative alle opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione e le opinioni personali sulla differenza di apprendimento. Per il valore dato al sostegno dei discenti le aree di competenza sono: la promozione dell'apprendimento accademico,

pratico, sociale ed emotivo di tutti e l'utilizzo di approcci didattici efficaci in classi eterogenee. Per quanto riguarda il valore relativo alla collaborazione con gli altri le competenze sono relative al lavorare con i genitori e con le famiglie e lavorare con i professionisti. In ultimo, per ciò che concerne il valore della formazione permanente, le aree di competenza riguardano i docenti come praticanti riflessivi e la formazione iniziale come base per il successivo aggiornamento e sviluppo professionale. Tra le raccomandazioni del progetto vengono indicate quelle aree che sono reputate le più significative per lo sviluppo della formazione degli insegnanti che sono: il reclutamento dei docenti formatori dei corsi di abilitazione all'insegnamento, i programmi dei corsi di formazione preliminare, il lavoro dei formatori, la collaborazione tra le scuole e gli istituti di formazione. Il secondo punto fondamentale è relativo agli elementi legati alla politica della formazione e del reclutamento del corpo docente e all'integrazione scolastica degli alunni che prevede: un approccio sistemico, una precisione terminologica e lessicale, un sostegno continuo ai docenti e metodi di valutazione in linea con i principi dell'inclusione e dell'integrazione scolastica (Mura & Zurru, 2016).

Il profilo dei docenti inclusivi vede dei punti di affinità ed è in continuità rispetto alle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 che contengono le otto competenze chiave necessarie a tutti i cittadini all'interno di un contesto di apprendimento permanente. Tali competenze sono:



Figura 3. Le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente.

L'importanza di queste otto competenze chiave risulta nell'Obiettivo strategico 3 del Quadro Strategico ET 2020:

La politica dell'istruzione e della formazione dovrebbe consentire a tutti i cittadini, a prescindere dalla loro situazione personale, sociale o economica, di acquisire, aggiornare e sviluppare nel corso della vita sia competenze specifiche legate alla professione, che competenze chiave necessarie all'inserimento nel mondo del lavoro e promuovere la formazione continua, la cittadinanza attiva e dialogo interculturale. (pag. 4).

Ulteriori indicazioni in questa direzione sono state in occasione della stesura del documento *Migliorare la qualità del corpo docente: l'Agenda politica dell'Unione Europea* (2010) nel quale si riportano dieci settori politici prioritari che sono in linea con quanto detto sin d'ora. Essi sono: promuovere valori e comportamenti professionali, migliorare le competenze degli insegnanti, adottare modalità di reclutamento e selezione utile a promuovere la qualità dell'istruzione; migliorare la qualità della formazione iniziale; introdurre programmi di avviamento alla professione per tutti i nuovi docenti; fornire loro un supporto e tutoraggio; migliorare la qualità e la quantità delle occasioni e dei periodi di aggiornamento professionale; leadership scolastica; garantire la qualità dei formatori; e in ultimo, migliorare i sistemi di formazione degli insegnanti.

Ciò che emerge chiaramente dal Profilo è che l'integrazione scolastica è per studenti ma anche per docenti e che questi ultimi sono i destinatari di una formazione per l'inclusione che possa agire come leva di cambiamento a livello pratico.

Affinché il cambiamento e l'inclusione avvengano, l'Agenzia Europea ripone nel ruolo dei dirigenti scolastici e nei docenti molta responsabilità. I dirigenti sono individuati come coloro che devono impegnarsi per l'aggiornamento professionale continuo di tutti i docenti e adottare le Raccomandazioni (2006) che vengono fornite dall'Agenzia Europea. Esse indicano, in primo luogo, di costruire un gruppo decisionale in grado di garantire sostenibilità ed impegno mediante la distribuzione dei compiti agli stakeholder. In secondo luogo, i dirigenti scolastici e gli insegnanti devono usare un linguaggio che non contenga etichettature o categorizzazioni inoltre, essi devono garantire un insegnamento basato su un approccio scientifico per consentire a tutti di migliorare. In terzo luogo, essi devono creare delle opportunità

per garantire agli alunni una pertinenza dei percorsi di studi sulla base degli interessi e delle aspirazioni personali. Viene anche proposta una cultura della valutazione che consenta di valutare grazie all'apporto che viene, non solo dagli insegnanti, ma anche degli altri stakeholder affinché si costruiscano dei processi che supportino la collaborazione con famiglie e altri servizi.

Da diversi studi è emerso che gli atteggiamenti negativi degli insegnanti potrebbero essere il principale ostacolo all'inclusione. I valori condivisi rendono possibile invece la cooperazione che non sarebbe possibile in assenza di una base valoriale condivisa; questo è uno degli elementi più difficili da ottenere che quindi potrebbe impedire l'effettiva realizzazione inclusiva nelle scuole (Unesco, 2000).

Una formazione adeguata sembra essere un valido aiuto per avere la possibilità di ampliare il proprio sguardo permettendo di diventare agenti attivi di cambiamento; l'agire trasformativo permette di abbracciare meglio il concetto di valorizzazione delle differenze come risorsa. Dalle ulteriori indagini condotte viene evidenziato come sia importante allargare la formazione dei docenti a tutti, essa non deve essere solo destinata agli insegnanti di sostegno ma anche ai docenti curricolari valorizzando l'ottica del sostegno diffuso come riportato nei precedenti paragrafi (Camedda & Santi, 2016).

All'interno dei corsi di formazione, i contenuti che devono essere trasmessi sono almeno tre secondo Howard (2004): comprensione degli obiettivi del curricolo, la competenza nell'uso della tecnologia e la competenza nella creazione di curricolo per la classe. Per quanto riguarda il primo punto, è necessario avere chiaro il significato profondo dei contenuti affinché vi sia una conoscenza profonda e non astratta. A proposito della competenza nell'uso della tecnologia, è opportuno che gli insegnanti abbiano sempre maggiore dimestichezza con la tecnologia che può essere usata dagli studenti per apprendere, manipolare e condividere le informazioni; in questo modo essa diventa un facilitatore all'apprendimento. In terzo luogo, la competenza nella creazione del curricolo per la classe, riguarda l'adozione di una progettazione che sia in grado di incontrare i bisogni educativi di tutti gli studenti; deve quindi essere allo stesso tempo intuitiva, equa e flessibile (Ghedin, 2017).

La formazione dell'insegnante dovrebbe ambire a donare al professionista degli strumenti che possono essere usati per anticipare le sfide e agire in modo creativo là dove sono poste delle situazioni problematiche (Romano, 2022). Per andare in questa

direzione stanno sempre più prendendo piede delle metodologie in grado di coniugare tecniche artistiche, drammatiche, teatrali ed espressive in cui si costruiscono dei significati grazie alla simulazione guidata di azioni pratiche. In questo modo vengono promossi degli apprendimenti che sono basati sull'esperienza (Romano, 2022).

Il docente inclusivo è un professionista preparato, riflessivo che cura la propria crescita culturale, affina il personale bagaglio formativo, acquisisce ulteriori abilità e competenze, elabora progetti innovativi, praticando un “mestiere” che si costruisce in progress, in quanto orientato all'utilizzo di pratiche formative in un contesto scuola in grado di incentivare apprendimenti cooperativi, metacognitivi, funzionali a rispondere alle esigenze di tutti gli alunni. (Gaspari, 2017, p.1).

In conclusione, alla luce di tutte le considerazioni fatte fin ora è evidente come, per essere degli insegnanti inclusivi, l'UDL appare uno strumento molto utile che va nella direzione inclusiva; oltre ciò, la collaborazione, la progettazione richiede una preparazione adeguata. L'esigenza è quindi anche quella di predisporre dei percorsi formativi per i docenti dove essi possano imparare a lavorare secondo metodi e materiali progettati in modo universale.

CAPITOLO III. INCLUSIONE AL GIORNO D'OGGI

L'obiettivo delle prossime righe sarà prendere in esame l'inclusione degli alunni con disabilità alla luce della situazione emergenziale data dalla pandemia da Covid-19, e analizzarne le ricadute in termini di apprendimento, anche in epoca contemporanea. Dopo aver considerato il percorso storico che ha portato dall'esclusione all'inclusione e aver approfondito, in termini pratici, alcuni strumenti operativi, è bene interrogarsi sul senso dell'inclusione nel 2023. Sono stati innumerevoli gli sforzi fatti negli anni passati in tema di diritti dei bambini con disabilità, di pari opportunità, di pari accesso e di inclusione scolastica. Sembra però che la pandemia da Covid-19, che ha riguardato tutto il mondo a partire dai primi mesi del 2020, abbia rappresentato per certi versi una battuta d'arresto accentuando degli scenari preesistenti di vulnerabilità e di aumento delle differenze sociali. Ecco allora che il focus d'indagine vuole essere centrato su un panorama attuale e contemporaneo che sappia delineare degli sguardi rivolti al futuro.

3.1 Inclusione in epoca pandemica e didattica a distanza

Come premesso, l'intento del capitolo è quello di considerare l'inclusione durante un momento storico molto delicato: la pandemia da Covid-19. Essa è una malattia respiratoria infettiva causata dal virus che appartiene alla famiglia dei coronavirus. Dopo i primi casi che sono stati accertati in Cina, tale malattia si è poi diffusa molto velocemente nel resto del mondo. È proprio a causa della sua rapidità di contagio, di propagazione e del tasso di letalità che è stata definita una vera e propria pandemia. Di conseguenza, in ogni Stato sono state varate delle misure di allerta e di prevenzione del contagio, tra queste rientra la dichiarazione dello stato di emergenza e il *lockdown*. Con quest'ultimo termine si fa riferimento ad una condizione nella quale tutto il popolo italiano aveva l'obbligo di restare a casa, aveva il divieto di uscire se non con un'autocertificazione, l'imposizione del coprifuoco, l'annullamento di matrimoni, funerali, eventi, la chiusura di bar, ristoranti, negozi, palestre e via dicendo.

La pandemia in Italia, come nel resto del mondo, ha significato un vero isolamento sociale a partire dal 5 marzo 2020, data a partire dalla quale si è assistito ad una

chiusura dei servizi scolastici e alla sospensione delle lezioni di tutte le scuole italiane per circa tre mesi con l'intento di limitare il più possibile i contagi. Ciò ha comportato una dose di stress con la quale ci si è dovuti confrontare tutti; adulti e bambini. In particolare, bambini e ragazzi hanno dovuto impattare un nuovo modo di fare scuola e di imparare mediante l'implementazione della Didattica a Distanza (DAD) che ha sostituito la didattica a presenza. Le lezioni online sono infatti state l'unica possibilità per poter continuare, in modo differente, l'anno scolastico. Le famiglie, le scuole si sono quindi trovate di fronte ad uno scenario inedito, mai sperimentato prima nel quale è stato sollecitato un ri-pensamento, una ri-progettazione della scuola e della didattica che ha richiesto, inevitabilmente, dei ruoli e delle competenze differenti degli insegnanti.

Nello specifico, la DAD ha rappresentato, nel tempo, il simbolo della pandemia proprio perché è stata prescritta dal Miur il 17 marzo 2020 per mezzo della nota *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus, prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza* in riferimento all'applicazione del DPCM del 9 marzo 2020. Nella nota è stato sancito di rendere tale didattica obbligatoria per gli insegnanti di ogni ordine e grado mediante l'interazione online tra studente e insegnante. L'intenzione era quella di proporre una didattica rinnovata nei modi, negli intenti e non solo nelle modalità di trasmissione per realizzare un contesto di apprendimento a distanza efficace e funzionale (Montanari, 2020).

La pandemia Covid-19 ha raffigurato per certi versi, una spinta innovativa alla didattica e, per altri, un limite e una penalizzazione. È possibile senza dubbio affermare che la situazione emergenziale con la quale ha dovuto convivere il mondo intero, ha riportato alla luce delle pratiche già in uso ma poco utilizzate. Si tratta infatti dell'*e-learning* che ha le proprie radici negli anni Cinquanta in riferimento alle prime applicazioni dei computer sull'apprendimento e sull'educazione; esso è stato definito come "l'uso di diversi strumenti digitali che sono basati sul web, diffusi sul web, o che possono essere connessi al web per finalità educative" (Aparicio e Baçao, 2013, p. 85 in Molina, Michilli & Gaudiello, 2021).

Per quanto riguarda invece la DAD, essa era già presente nel diciannovesimo secolo per mezzo della formazione a distanza. La rivoluzione che ha dovuto subire la scuola italiana nel 2020 è stata quella di dover coniugare queste due prassi grazie all'uso di internet. Il grande vantaggio che questa nuova didattica ha rappresentato è legato alla

possibilità di essere indipendente dallo spazio e dal tempo in un momento storico nel quale non è stato possibile stare insieme. L'associazione tra *e-learning* e DAD ha permesso di avere a disposizione una grande ricchezza di funzionalità e di strumenti facilitando la collaborazione tra persone geograficamente distanti. Basti pensare che già nel 2000, per mezzo del messaggio chiave numero 6 del *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, si ha un riferimento in merito all'uso delle tecnologie in ambito educativo. Tale documento recita, infatti, così: "Obiettivo: fornire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC" (Commissione Europea, 2000). L'intuizione di questo documento è stata quella di immaginare, nel 2000, una parità di accesso all'istruzione e alla formazione che può essere ottenuta avvicinando l'offerta alla portata degli utenti. È esattamente ciò che è accaduto nel 2020, durante il *lockdown*; infatti, come detto, le TIC hanno rappresentato un valido mezzo per raggiungere persone e popolazioni distanti nel tempo e nello spazio ad un costo contenuto. Di conseguenza è possibile dire che il Memorandum appare calzante ed appropriato in termini di possibilità che le TIC offrono all'avvio delle comunicazioni virtuali tra persone distanti geograficamente.

Inoltre, tali tecnologie hanno permesso di concepire l'aula come uno spazio non solo fisico, ma anche virtuale nella quale far rientrare tutte le persone che avevano un accesso tecnologico.

Il potenziale offerto è stato ampliato dalle molteplici piattaforme collaborative che si sono aggiunte negli ambienti *e-learning* come *Google Classroom*, *Zoom*, *Teams* ed altri ancora che permettono di accedere a dei contenuti e a dei corsi online e di attivare degli spazi di comunicazione virtuali.

La creazione di ambienti online comunicanti rientra senza dubbio tra i vantaggi che sono offerti dalle tecnologie. Volendo infatti rintracciare gli elementi di positività che sono stati portati con sé da questo modo inedito di fare didattica è possibile inserire le piattaforme collaborative le quali sono in grado di usare linguaggi multipli. È opportuno ricordare che quest'ultimo concetto rappresenta una delle indicazioni racchiuse nelle Linee Guida fornite dall'*Universal design for learning* il quale suggerisce di progettare i curricoli scolastici avendo cura che in essi vi siano usati linguaggi e modalità di accesso plurime affinché tutti siano messi nelle condizioni di accedervi (vedi cap. 2).

In secondo luogo, la DAD è sicuramente un modo di fare scuola accattivante che attira l'attenzione degli studenti tramite dei grossi schermi che sono in grado di proiettare delle immagini e dei video in modo interattivo. In terzo luogo, queste piattaforme digitali sono pensate, il più delle volte, per fornire tempestivamente dei feedback efficaci all'alunno affinché egli possa avere un riscontro del suo operato.

In quarto luogo, il rapido sviluppo tecnologico al quale si sta continuando ad assistere, prosegue nel creare una molteplicità di approcci all'apprendimento: tra questi, l'apprendimento esperienziale, basato sul problema o sul progetto, autentico, attivo, autodiretto o autonomo e molti altri ancora. Tutto ciò indica che oggi più che mai è possibile fare scuola in modo innovativo, ibridando tutti gli approcci e avendo a disposizione ancora più risorse con l'obiettivo finale di creare la migliore esperienza educativa basata sulla persona. Infatti, il vantaggio maggiore che ha ricadute in termini di inclusione, è senza dubbio quello rappresentato dal potenziale di personalizzazione e differenziazione che possono garantire. Le nuove attività digitali sono in grado di offrire agli insegnanti uno strumento flessibile in grado di proporre metodi didattici diversificati e personalizzati in grado di modularsi secondo le potenzialità e bisogni della singola persona. Ecco allora, che uno strumento con queste caratteristiche, si delinea come potenzialmente inclusivo.

In merito all'uso delle risorse digitali nel campo della didattica, è opportuno considerare che all'interno di una *società liquida*, così come è stata individuata da Bauman (2000), è necessario introdurre nuovi modi di fare scuola tramite degli strumenti che si considerano liquidi, flessibili, in grado di adattarsi ai bisogni della società e della scuola nello specifico. Approfondendo, per risorsa digitale, come suggerisce la parola, si fa riferimento ad una qualsiasi fonte di natura digitale che supporta la didattica dalla progettazione, alla valutazione dei processi per l'insegnamento e l'apprendimento. Tra esse si annovera la LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) ma anche i computer, tablet, smartphone, programmi cloud; tutto ciò consente agli alunni di acquisire contenuti e informazioni che non derivano esclusivamente dai libri cartacei ma essi possono attingere a motori di ricerca, biblioteche virtuali, siti scientifici in tutto il mondo. Volendo fornire alcuni esempi di piattaforme usate come risorse digitali si possono menzionare gli strumenti che fornisce *Google* che ben si adattano a creare presentazioni, disegni, griglie, tabelle, questionari di verifica, scritture collaborative, condivisione di file e tanto altro. *Padlet*,

Emaze e *Haiku Deck* si prestano per la presentazione di un argomento mentre *Mindomo* e *Coggle* per la costruzione di mappe tematiche. Per ciò che concerne la creazione di video si può menzionare *ScreencastMatic* e *Quizlet* per realizzare delle verifiche istantanee.

Tramite queste risorse digitali e tante altre, diventa possibile accedere a risorse illimitate e gratuite in grado di attivare delle comunicazioni, strumenti di archiviazione, di produzione collaborativa superando i confini spazio temporali. Il MIUR indica questo possesso di tecnologie da parte delle scuole e degli alunni con BYOD (*Bring Your Own Device*). Di fronte a tutto questo panorama di strumenti alla portata di ogni ragazzo, è necessario agire per aumentare la consapevolezza e la comprensione dei saperi essenziali affinché essi siano in grado di diventare dei cittadini digitali competenti.

La proposta dell'apprendimento personalizzato trova la propria centralità nel modello di educazione per la vita elaborato da A. Molina per la Fondazione Mondo Digitale (Molina e Mannino, 2016). L'intento è quello di mettere al centro l'individuo e supportare nel percorso di costruzione della propria identità professionale ma anche formativa, etica e civica. L'obiettivo è quindi quello di aumentare la consapevolezza dell'individuo coniugando le caratteristiche uniche della persona con:

1. contenuti che integrano conoscenze disciplinari, competenze chiave del XXI secolo, e valori per una cittadinanza responsabile;
2. modalità di apprendimento *life-long* (lungo l'arco della vita), *life-deep* (trasformativo) e *life wide* (esteso ad ogni ambito);
3. approcci diversificati per la pedagogia mista online/offline, costruttivista e costruzionista, *brain-based*, differenziata, adattiva autentica, solidale, esperienziale e auto-organizzata



Figura 1. Modello di educazione per la vita (Molina e Mannino, 2016 in Molina, Michilli & Gaudiello, 2021).

Il vantaggio offerto da questo modello consiste nel poter essere usato come strumento in grado di sviluppare l'offerta formativa e, allo stesso tempo, essere adoperato come strumento descrittivo.

La Fondazione Mondo Digitale (FMD) è stata molto impegnata su più fronti durante lo stato emergenziale; grazie all'uso di software in grado di erogare laboratori e workshop è stato possibile raggiungere persone anche molto lontane, contrastando così l'abbandono scolastico e favorendo l'accesso ai mezzi tecnologici per coloro che non ne possedevano. Il grande vantaggio offerto dalla Fondazione è stato di aver ripensato i contenuti didattici in chiave digitale per poter essere usati in ambiente *e-Learning*.

A fronte dell'emergenza sanitaria è stato indispensabile ridefinire e ripensare alcuni nodi concettuali a livello pedagogico che sono:

- la codifica dei percorsi didattici;
- la costituzione di ambienti virtuali tra loro comunicanti;
- la messa a punto di risorse di supporto;
- la virtualizzazione degli apprendimenti;
- il coinvolgimento di pubblici rilevanti.

Per ciò che concerne il primo punto, la necessità di dover creare delle classi virtuali ha richiesto una interattività dei contenuti affinché le lezioni risultassero interessanti

per il mantenimento dell'attenzione.

In merito alla *costituzione di ambienti virtuali tra loro comunicanti*, l'intento è stato quello di organizzare l'ambiente di apprendimento articolando le risorse digitali a seconda delle precise funzionalità pedagogiche. Sono state implementate quindi delle *risorse di supporto* per alternare dei momenti di compiti individuali a compiti di gruppo al fine di favorire una circolarità della conoscenza e un'alleanza educativa tramite il *coinvolgimento di pubblici rilevanti* (Molina e Mannino, 2016).

In epoca pandemica ci si è trovati dinanzi alla necessità di adoperare le tecnologie in modo quotidiano e non più in modo occasionale come si faceva prima. Di conseguenza, anche il ruolo dell'insegnante ha subito delle variazioni; la sua professione ha richiesto la mediazione di uno strumento digitale che ha inevitabilmente messo in discussione le stesse opportunità fornite dalla scuola in presenza. Ad esempio, da alcuni studi (Steinmayr et al., 2020) è emerso che molti insegnanti, nella maggior parte dei casi, hanno optato per delle lezioni a distanza proposte in modo trasmissivo tradizionale tramite l'assegnazione di compiti a casa e la condivisione di materiale; esse possono dirsi quindi molto lontane dal concetto di inclusione, coinvolgimento e partecipazione attiva. Anche la messa a disposizione di numeroso materiale che gli studenti hanno potuto visionare in autonomia in qualsiasi momento della giornata, ha rappresentato un rischio nella direzione del nozionismo nel momento in cui, la copiosità dei materiali è stata superiore rispetto alle interazioni tra docente ed alunno (Montanari, 2020).

A tal proposito, l'indagine condotta dall'Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa (INDIRE) (2020) su 3.774 docenti di ogni ordine e grado ha riportato le tipologie di attività adoperate dagli insegnanti nei mesi di pandemia da marzo a luglio 2020. Esse possono essere così sintetizzate:

- Le lezioni in videoconferenza sono state tra l'opzione maggiormente scelta dagli insegnanti;
- Nella scuola dell'infanzia la proposta maggiore è stata quella relativa alle attività di contatto e socializzazione (60%); per gli altri ordini scolastici la percentuale è invece minore;
- Nei diversi ordini di scuola, l'assegnazione di risorse per lo studio ed esercizi è stata praticata con una frequenza di 80%;
- Le attività di ricerca e di laboratorio sono state proposte nel 50% dei casi.

La ricerca di Giovanella, Passarelli e Persico (2020), indagando l'opinione di 334 studenti, ha documentato che gli insegnanti raramente hanno avanzato delle proposte creative che sapessero sfruttare il potenziale delle risorse informatiche. Infatti, nella maggior parte dei casi si è continuato con la trasmissione di nozioni ed informazioni e la presentazione di esercizi da svolgere a casa.

Lo spunto di riflessione che pongono questi studi è che, non basta fare lezioni a distanza ed usare un mezzo digitale affinché una lezione sia in grado di trasmettere contenuti e allo stesso tempo, assicurare educazione ed insegnamento a tutti in ottica inclusiva; è necessario possedere delle competenze che vanno formate ma anche praticate. Infatti, un grande tema degno di nota permane la difficoltà che riscontrano gli insegnanti nell'approcciarsi alle tecnologie informatiche come dimostra il sondaggio condotto in Austria, Germania e Svizzera tra marzo e aprile 2020 (Huber & Helm, 2020) che riporta come le competenze dei docenti in questo campo siano mediocri.

È necessario prendere in considerazione anche tutti i rischi che sono legati all'uso della tecnologia in ambito educativo e didattico; l'uso malevolo dei dati con un danno alla privacy e agli aspetti etici. Ulteriori considerazioni devono essere fatte relativamente al *digital divide*. Sono molte le ricerche che sono state condotte, tra queste in Italia, il Rapporto INSTAT (2020) ha riportato che circa il 34% delle famiglie non possiede a casa dei *device* tecnologici come computer o tablet, nel sud Italia la percentuale è anche maggiore (43%). Non tutte le famiglie, infatti, hanno a disposizione una linea internet nella propria casa, oppure abbastanza computer per soddisfare le esigenze di ogni figlio. In aggiunta, la situazione emergenziale ha evidenziato ancora di più la distanza tra Nord e Sud Italia a proposito degli strumenti usati e ha ricordato la necessità di implementare la formazione degli insegnanti sull'uso dei programmi digitali andando quindi ad estendere il Piano per la formazione dei docenti 2016-2019. La preoccupazione dichiarata da questi ultimi è stata infatti relativa all'aumento del rischio di povertà educativa che alimenterebbe con il prolungarsi del *digital divide* mettendo a rischio il diritto all'istruzione.

Per colmare il divario tecnologico l'Unesco ha costituito la *Global Education Coalition*, si tratta di una task force mondiale che aveva l'onere di superare tale disparità nella società con l'obiettivo di assicurare la continuità nell'apprendimento

garantendo strumenti digitali e la facilitazione della diffusione, connettività e accessibilità a reti internet (Montanari, 2020).

Il *digital divide* non è l'unico aspetto da tenere in considerazione quando si parla di accesso alla tecnologia; è necessario contemplare anche il *family divide*. Perché, anche nel momento in cui le famiglie dispongano di strumenti digitali, ognuna di esse reagisce e supporta l'educazione e l'apprendimento dei propri figli a proprio modo, ecco allora che il problema non è da rintracciare solo nella disponibilità dei mezzi digitali (Fondazione Agnelli).

A causa della pandemia è stato possibile notare che il mondo digitale ha rappresentato una salvezza grazie alla quale è stato possibile continuare a “fare scuola” in un modo nuovo e inedito. Infatti, i cambiamenti apportati, hanno avuto un impatto sulle sei grandi dimensioni interrelazionate nelle trasformazioni sistemiche nazionali.

Esse sono:

Contenuti dell'educazione Cosa si impara: conoscenze disciplinari, competenze trasversali (life skills), attitudini caratteriali e valori, competenze digitali e di auto-imprenditorialità.
Approcci e ambienti di apprendimento Con cosa, come e dove si apprende: strumenti, modalità didattiche, tempi e luoghi, ruoli e relativi aspetti relazionali.
Gestione dei processi didattici e scolastici Strumenti e processi di supporto alla gestione delle attività didattiche, e delle operazioni e programmi educativi dell'intera scuola.
Formazione degli insegnanti e dei dirigenti Sviluppo di conoscenza e competenze da parte del personale della scuola e dei policy makers per assicurare l'implementazione efficace delle trasformazioni educative essenziali.
Governance e politiche educative del sistema Legislazione e politiche riguardanti i programmi educativi, la policy, le risorse, i deterrenti, gli incentivi (inclusi gli stipendi degli insegnanti), che governano gli interi sistemi educativi locali, regionali e nazionali.
Varietà di innovazioni sotto-sistemiche Insieme di innovazioni che emergono da diverse componenti del sistema educativo con l'obiettivo di trasformarlo interamente o in una sua parte sostanziale.

Tabella 2. Sei grandi dimensioni inter-relazionate nelle trasformazioni sistemiche nazionali (Molina, Michilli & Gaudiello, 2021)

È facile pensare che tutte queste dimensioni prese in analisi siano state modificate dalla situazione emergenziale; il contenuto dell'educazione è mutato poiché

molteplici organizzazioni della società civile hanno divulgato degli arricchimenti alla DAD. Quest'ultima è stata poi, senza dubbio, la grande novità educativa che ha significato un cambio degli approcci e degli ambienti di apprendimento, della gestione dei processi didattici e della scuola. Gli stessi insegnanti hanno dovuto fare dei corsi di formazione per potere essere messi nelle condizioni di usare delle piattaforme digitali, infatti, hanno assistito ad una formazione sul campo; hanno quindi appreso nello stesso momento in cui hanno agito. Anche le governance e le politiche educative hanno dovuto seguire la stessa ondata di cambiamenti che si sono concretizzate mediante il decreto 22 del 9 aprile 2020, trasformato in legge 41\2020 che ha sancito l'obbligatorietà della DAD. Per ciò che invece concerne la varietà di innovazioni sottosistemiche, è possibile dire che tutte le scuole sono state esemplari in questa direzione grazie alla spinta innovativa che ogni istituto ha dovuto mettere in campo.

All'interno di questo vasto panorama di cambiamenti, è utile tenere in considerazione il livello di soddisfazione degli studenti sull'uso della DAD, per cui è stato creato un questionario somministrato a 144 studenti in una scuola elementare a Tuzla, in Bosnia Erzegovina. Dai risultati è emerso che il 74 % dei bambini ha dichiarato di essere soddisfatto dell'insegnamento online, in più, il 94 % degli studenti intervistati non aveva mai fatto esperienza di Didattica a distanza prima di allora. È stato però anche riscontrato che essi hanno provato dei sentimenti quali tristezza, paura, ansia in percentuale molto alta. Nonostante questo, i risultati possono essere considerati positivi in termini di soddisfazione sull'uso della DAD (Jaich, Hasanbasic, Mesanovic & Zaghi, 2020).

Dal dialogo sull'inclusione a distanza nella scuola primaria a cura di Pigliapoco E. e Sciapeconi I. (Fondazione Agnelli) emergono dei nodi concettuali che appaiono calzanti in questo discorso. Il focus di indagine posto dai due insegnanti è la DAD durante la fase di *lockdown*. Partendo dai binomi *presenza=vicinanza* e *online=distanza* essi precisano che anche nella didattica a distanza in realtà è possibile una vicinanza, la quale spesso non è presente nella scuola in presenza. Per spiegare la DAD, i due interlocutori, usano la metafora della navigazione sostenendo che a scuola tutti gli alunni, come dei marinai, sono sulla stessa barca. Si ha un approccio inclusivo nella misura in cui, gli insegnanti, che hanno la funzione di capitani sono in grado di avere uno sguardo attento a tutti affinché ogni alunno sia in grado di raggiungere lo stesso livello. Ciò di cui i docenti hanno bisogno, proseguendo

la metafora della navigazione, è di un cannocchiale che permetta di mostrare come l'equipaggio sia diverso, vario e differenziato. Nel dialogo realizzato in occasione del seminario *Oltre le distanze* (Fondazione Agnelli), i due insegnanti asseriscono che la chiave inclusiva in epoca pandemica è la flessibilità progettata per predisporre dei percorsi flessibili da tanti punti di vista:

- I tempi: a distanza essi non possono essere gli stessi che in presenza, di conseguenza ci si interroga sulla misura del tempo da dedicare alle attività sincrone e a quelle asincrone. Di conseguenza, le famiglie vanno sostenute in questa organizzazione;
- Proposte: essere devono essere in grado di essere corrispondenti della zona di sviluppo prossimale di ognuno, ciò permette di tenere alta la motivazione ad apprendere;
- Strumenti e risorse: è necessario fornire strumenti compensativi a tutti, a seconda delle proprie richieste e necessità. Il digitale, in questo senso, ha offerto una pluralità di strumenti;
- Soluzioni: è necessario offrire sfide cognitive sfidanti affinché non ci sia una soluzione univoca.

La Didattica a distanza, come già accennato, ha costituito uno strumento abile ad essere usato in chiave inclusivo grazie alle proprie caratteristiche intrinseche che permettono di:

1. Rileggere i curricoli: la DAD ha simboleggiato una occasione per rivedere le scelte fatte attuando quindi un ragionamento sulla essenzializzazione dei percorsi in ottica interdisciplinare;
2. Rimettersi in gioco: essa ha comportato una formazione fortissima per tanti aspetti digitali ma si ha la necessità di trattenere ed impiegare le competenze acquisite anche nella didattica frontale;
3. Riflessioni sulla didassi: la DAD ha permesso di chiedersi quali fossero le proposte meglio funzionanti, le motivazioni e l'importanza del feedback che gli insegnanti danno agli alunni ma hanno bisogno di ricevere anche loro in primis sul proprio operato professionale;
4. Ripensare i rapporti con le famiglie; la nuova didattica ha realizzato degli sconfinamenti tra categorie che sono sempre state ben delimitate. Vi è infatti stata ibridazione tra modalità informali e formali, tra tempo libero e tempo occupato, tra

privato e pubblico. Tutto ciò ha permesso di creare dei rapporti inediti con le famiglie allargando le possibilità di comunicazione e di informazione;

5. Oltre la scuola perché l'inclusione non riguarda solo la scuola ma riguarda la socialità, il proprio agire come cittadini, come uomini e donne libere e come lavoratori.

(Fondazione ¹Agnelli)

Il rapido utilizzo della didattica a distanza per ovviare alla chiusura della scuola durante la pandemia ha lasciato poco spazio alle riflessioni in merito al suo utilizzo per le persone con disabilità. A livello nazionale ed internazionale, grazie ad enti quali UNESCO, UNICEF ed altri ancora, hanno poi preso piede degli studi che hanno indagato i rischi che il *lockdown* ha rappresentato in nome dell'equità dei servizi educativi, oltre alla crisi in termini economici e di salute. Come già accennato, la prima risposta ad essere stata introdotta è stata la DAD per garantire una continuità educativa e didattica tramite l'uso di piattaforme digitali.

3.2 Ritorno a scuola e inclusione degli alunni con disabilità durante la pandemia

In uno scenario pandemico come quello vissuto, per i responsabili politici, la riapertura della scuola è stato un processo più complesso rispetto a quello che ha comportato la chiusura. Ciò accade perché, affinché la scuola potesse riaprire, i decisori politici hanno dovuto fare dei compromessi tra la messa in sicurezza della salute pubblica e la garanzia di una continuità educativa e un ritorno a scuola. È utile comprendere, infatti, che il prolungamento della chiusura delle scuole avrebbe minato la possibilità del ritorno a scuola degli studenti aumentando il rischio di dispersione scolastica (OECD, 2021).

Il tanto aspettato e desiderato ritorno a scuola è stato considerato in modo ambivalente; in alcuni casi è stato colto come possibilità di rinnovare il modello della scuola lineare. D'altro canto, è apparso evidente che il fermento emergenziale, la voglia di cambiamento e il senso di urgenza che ha caratterizzato i primi giorni e mesi

¹ Homepage - Fondazione Agnelli. (13 marzo 2020). *Fondazione Agnelli*.
https://www.fondazioneagnelli.it/?doing_wp_cron=1683823030.5192639827728271484375

di chiusura sono venuti meno a settembre 2020; con la riapertura delle scuole infatti si è assistito ad un rallentamento innovativo.

Il contesto scolastico può essere educativo e formativo solo come comunità. E una comunità non è solo la condivisione di uno spazio: significa mettere in comune significati e valori. Nella comunità, vedere che tutti considerano importante qualcosa è la via d'accesso per i ragazzi a un contesto dotato di senso. Perché questo avvenga, occorre una comunicazione che non sia solo trasferimento di informazioni dal docente all'alunno, ma anche confronto fra ragazzi, durante il quale si produce una disposizione sociale ed etica imprescindibile. Sono la comunicazione, il confronto, la disposizione civica e comunitaria ciò che, quali che saranno le condizioni in cui si tornerà a far scuola, non può in alcun modo essere sacrificato (Crosato in Montanari, 2020, p. 76).

Appare infatti opportuno sottolineare che non è auspicabile pensare ad una futura scuola come retta dalla univocità della DAD perché, come è apparso evidente durante il *lockdown*, la scuola è fatta di relazioni tra insegnanti e studenti che sono alimentate solo in un ambiente fisico. Secondo alcuni studiosi, ad esempio, dal momento in cui tale tipologia di insegnamento non è basata sulla parola, essa non può essere definita una vera e propria didattica poiché non contribuirebbe alla realizzazione di quel legame empatico grazie al quale l'alunno in presenza è coinvolto emotivamente e quindi apprende (Montanari, 2020).

Il ritorno a scuola ha presupposto un ripensamento dei curricoli didattici ma gli studi mostrano che: il 47% degli intervistati ha indicato che aveva intenzione di adeguare il curriculum alle nuove esigenze degli alunni, il 26% ha dichiarato di non avere piani e un ulteriore 23% ha dichiarato di non saperlo ancora (OECD, 2021). Altre ricerche hanno voluto indagare le strategie messe in atto dagli insegnanti da giugno a settembre; da esse è emerso che a settembre 2020 con il ritorno fisico alla scuola l'uso della DAD è più che dimezzato, nonostante questo il suo uso è ancora molto alto. Ciò indica quindi che tale metodo didattico è riuscito a consolidarsi come pratica di apprendimento che va ad essere integrato alla didattica in presenza. Con la riapertura della scuola a settembre, ogni istituto ha avuto la possibilità di scegliere in quale misura proporre lezioni frontali e la DAD.

Per aiutare e supportare gli insegnanti in questo senso, di recente realizzazioni vi sono alcuni documenti che sono degni di nota: il Piano Scuola 2020-2021 e Linee Guida per la didattica digitale integrata. Il primo documento asserisce alle scuole di secondo grado la possibilità di integrare la didattica digitale a quella in presenza inoltre,

prevede la possibilità di frequentare luoghi di interesse come parchi, biblioteche, musei per realizzare delle alleanze e collaborazioni educative con il territorio. All'interno di questo documento si trovano alcuni suggerimenti destinati agli insegnanti affinché essi possano garantire la presenza quotidiana degli alunni disabili grazie ad una formazione che tenga conto di metodologie innovative per l'insegnamento e per l'inclusione scolastica.

Nel secondo documento il fine delineato è quello di offrire un panorama scolastico innovativo che sia duraturo nel tempo. All'interno del documento si afferma che è il Collegio docenti

a fissare criteri e modalità per erogare la didattica digitale integrata, adattando la progettazione dell'attività educativa e didattica in presenza alla modalità a distanza, anche in modalità complementare, affinché la proposta didattica del singolo docente si inserisca in una cornice pedagogica e metodologica condivisa, che garantisca omogeneità all'offerta formativa dell'istituzione scolastica. [...] Va posta attenzione agli alunni più fragili (MIUR, 2020b, p.3).

All'interno delle linee guida si fa riferimento anche alla formazione degli insegnanti specificando una priorità alle sfere che interessano:

1. La gestione del gruppo classe e la dimensione emotiva di ogni studente;
2. La salute, sicurezza e privacy legate alla didattica digitale integrata;
3. L'informazione quindi relativa all'utilizzo delle piattaforme digitali;
4. Le metodologie innovative di apprendimento e insegnamento;
5. La formazione specifica sulle misure da assumere per la tutela della salute personale e della collettività con riferimento all'emergenza sanitaria;
6. I modelli inclusivi per la didattica digitale integrata.

È emersa sin da subito la preoccupazione verso le persone più fragili che sono state lasciate indietro da questa didattica a distanza che non ha saputo contemplare sufficientemente i loro bisogni. Sono infatti stati questi ultimi a risentire maggiormente, in termini negativi, dell'assenza della relazione e della socializzazione che normalmente si esperiscono a scuola. Tale assenza ha in un certo senso esasperato delle situazioni già presenti andando a penalizzare sempre di più gli studenti con diritti speciali o con situazioni di svantaggio. Tra le persone maggiormente colpite vi sono i bambini della scuola primaria e gli studenti con disabilità poiché per entrambi i casi l'accesso alle tecnologie risulta senza dubbio di maggiore difficoltà rispetto a quello degli adolescenti che sono dei consumatori di dispositivi digitali per eccellenza. La

stessa difficoltà è stata riscontrata, come detto, tra gli insegnanti, che si sono ritrovati spiazzati e poco disinvolti in molti casi.

L'evidenza è che nel vasto panorama di ricerche durante la pandemia, sono poche quelle che si sono focalizzate sui rischi per le persone con disabilità. Lo stato emergenziale per loro ha causato dei livelli di stress superiore poiché sono stati privati, per ragioni forzate, all'assenza di socializzazione e ad una conseguente riorganizzazione familiare. Ricerche italiane hanno evidenziato che otto educatori su dieci si sono detti in difficoltà durante la didattica a distanza poiché si sono ritenuti impreparati a fronteggiare tale cambiamento. Lo studio della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) ha riportato che è stato indispensabile un lavoro di rimodulazione del piano Educativo Individualizzato (PEI) per il 55% degli alunni con disabilità. Oltre a ciò, è stato utile nella maggior parte dei casi, adoperare un materiale specifico per ogni singolo alunno e una costante comunicazione con le famiglie.

Lo studio dell'INDIRE (2020) ha indagato le considerazioni di 3.774 docenti sulla possibilità di realizzare una didattica inclusiva anche online. Le risposte sono state negative per la maggior parte degli insegnanti della scuola dell'infanzia, per gli altri ordini di scuola invece 3 insegnanti su 10 hanno definito la didattica a distanza come "poco" inclusiva mentre 4 su 10 l'hanno definita come "abbastanza" inclusiva. È possibile aggiungere che dall'indagine sono apparsi come maggiormente colpiti in senso negativo gli studenti con svantaggio socioculturale, gli studenti con bisogni educativi speciali e quelli con disabilità.

Dallo studio dell'ISTAT (2020) relativo alle scuole nella regione dell'Alto Adige, conferma come gli studenti con disabilità siano i maggiormente esclusi dalle scuole di ogni ordine e grado a causa della DAD. Gli alunni con disabilità sono il 30% degli esclusi all'interno delle scuole primarie, il 46% nelle scuole secondarie di I grado e il 40% nelle scuole secondarie di II grado e professionali. Lo studio di Bellacicco et al. (2022) ha avuto l'onere di indagare le opportunità e le sfide della didattica a distanza per gli studenti con disabilità durante il periodo di lockdown che ha rappresentato, per certi versi, una situazione educativa difficile. Nel mese di aprile 2020 è stato somministrato un questionario a 3.291 docenti, la metà ha indicato che l'esclusione totale o parziale dei propri studenti con disabilità è stata causata dalla proposta della DAD. Tale marginalizzazione appare legata e causata da due aspetti nello specifico che sono: la poca disponibilità di materiali didattici

tecnologici e il livello didattico che risulta inadeguato rispetto ai livelli individualizzati. Il rischio di esclusione è stato evidenziato anche dalle Nazioni Unite che hanno sottolineato come, per questi alunni, vi sia stata una minore propensione a trarre un vantaggio dalla condizione di apprendimento a distanza. Sulla stessa lunghezza d'onda si è detto anche l'UNESCO che nel 2020 ha dichiarato la preoccupazione di minacciare il diritto all'istruzione tramite la didattica online. Appare quindi evidente che negli studi appena riportati le tre variabili che emergono sono le medesime: la presenza o meno di supporti tecnologici, la collaborazione o meno delle famiglie, la modifica o meno del PEI. Ciò che non è stato preso in considerazione in tutti questi studi è l'indagine attorno le modalità di apprendimento e insegnamento che sono state messe in campo con la DAD per garantire l'inclusione.

Lo studio condotto dalla Libera Università di Bolzano, dall'Università di Trento, dall'Università LUMSA e dalla Fondazione Giovanni Agnelli, ha indagato le conseguenze del lockdown per gli studenti con disabilità in Italia per valutare se e come esso abbia influenzato il loro apprendimento e la partecipazione alla classe secondo una prospettiva inclusiva. I dati sono stati raccolti mediante un questionario che è stato compilato da 3.291 insegnanti che sono stati reclutati tramite social network nell'aprile del 2020. L'84,2% di essi erano insegnanti di sostegno e il 15,8% da insegnanti curricolari.

Il questionario è diviso in tre sezioni e comprende complessivamente 24 domande. Nella prima sezione si è inteso indagare la modalità e il grado di coinvolgimento degli studenti con disabilità e il loro stato di benessere alla luce dell'adozione della DAD. Nella seconda sezione, si chiede di pensare al grado di collaborazione e di interazione che lo studente con disabilità ha potuto vivere. Per quanto riguarda la terza sezione, essa è dedicata al tracciamento delle informazioni generali degli insegnanti. Partendo dal presupposto che nella quasi totalità dei casi (91%) la DAD è stata adoperata, i risultati sono i seguenti: meno del 10% ha affermato che essa è stata fornita solo in alcune classi (6,9%) o non è iniziato affatto (1,6%). I motivi principali della mancata attivazione della DAD (solo per i 54 docenti che non l'avevano avviato) sono stati: indisponibilità di attrezzature tecniche (37,7%) e competenze informatiche inadeguate dei docenti (28,3%).

Inoltre, uno studente con disabilità su tre è rimasto escluso dalla DAD a causa della sua inefficienza o perché, a causa degli obiettivi posti dal PEI, essi non potevano essere realizzati a distanza. Per il restante 20% degli alunni con disabilità sono stati

messi in atto dei percorsi individuali.

Tale ricerca ha quindi evidenziato un processo di esclusione che ha interessato studenti con disabilità in modo omogeneo nei diversi ordini e gradi di scuola come si evidenzia dalla tabella sotto riportata.

	Esclusi per l'inefficiacia della DaD	Esclusi per il PEI	Pienamente inclusi o in percorsi individualizzati
Infanzia	30,00%	8,90%	61,10%
Primaria	24,60%	9,90%	65,50%
Secondaria di I grado	27,50%	10,70%	61,80%
Secondaria di II grado e professionale	26,90%	10,60%	62,50%

Tabella 3. Tabella di contingenza tra inclusione degli alunni con disabilità e ordine e grado di scuola (Ianes & Bellacicco, 2020).

Tale esclusione risulta poi più marcata nel Sud Italia piuttosto che nel Nord del Paese. Le cause di questo processo possono essere imputate per il 20% dei casi ad una assenza di mezzi digitali. In alcuni casi è stato dichiarato che il materiale è stato fornito agli studenti con disabilità tramite delle modifiche e degli aggiustamenti realizzati dagli insegnanti di sostegno. La scuola dell'infanzia è quella che ha dimostrato di aver meno bisogno di ricorrere a tali strategie di adattamento dei materiali al contrario, nella scuola secondaria, tali interventi risultano fondamentali. A tal punto è possibile asserire che tale divario è da imputare alla capacità che, le insegnanti della scuola dell'infanzia, hanno dimostrato di possedere per proporre attività adatte a tutti senza la necessità di cambiamenti. Le conseguenze immediate sono state quindi un estraniamento degli alunni con disabilità dai processi di apprendimento e dai processi di socializzazione con i propri pari e compagni di classe.

Al fine del nostro studio è utile però ricordare che i dati provengono da insegnanti che hanno risposto sulla base della propria disponibilità, ciò induce a considerare dei bias ai fini della interpretazione dei risultati dell'indagine.

La ricerca appena presentata delinea che, da una parte, il nostro sistema scolastico appare pronto ad attivare la DAD, d'altro canto, lo stesso non si può dire per la garanzia di continuare a percorrere dei percorsi inclusivi. L'esclusione nella quale hanno versato i ragazzi con disabilità ha avuto delle ricadute negative anche in termini di comportamentali, di comunicazione e di apprendimento (Ianes & Bellacicco, 2020).

Una percentuale più elevata (62,0%) ha indicato un trend in peggioramento in termini di rendimento dell'apprendimento (Bellacicco et al, 2022).

Della stessa idea sono risultati i 3170 docenti che hanno risposto all'indagine della Fondazione Agnelli, l'Università di Bolzano, l'Università LUMSA e l'Università di Trento (Fondazione Agnelli, 2020): i docenti temono infatti che i propri alunni con disabilità abbiano degli effetti negativi in termini comportamentali, di apprendimento, di autonomia e di comunicazione a causa della chiusura prolungata delle scuole.

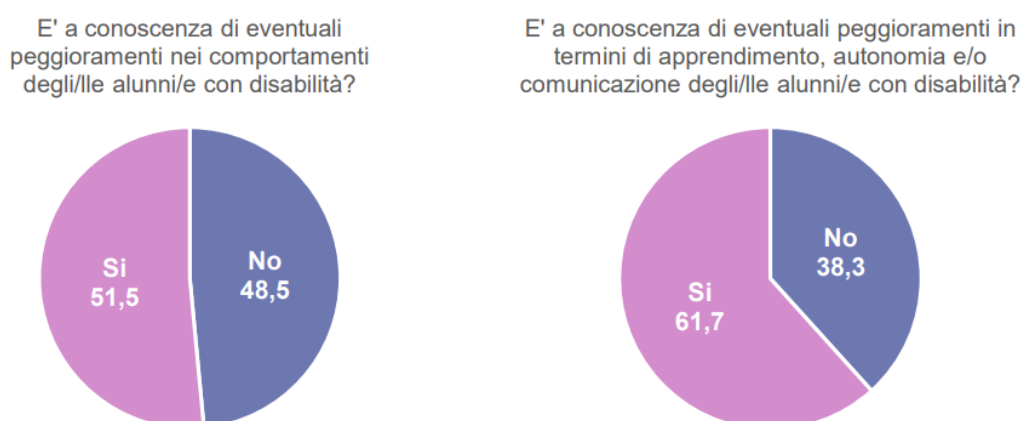


Grafico 1. Percezione degli insegnanti sulle conseguenze del lockdown negli studenti con disabilità (Fondazione Agnelli, 2020).

Senza dubbio è possibile dire che l'emergenza sanitaria ha ribadito e confermato quelle che sono le fragilità di alcuni processi.

Un aspetto particolarmente rilevante è anche la considerazione che gli alunni con disabilità, in quel periodo storico nello specifico, sono stati maggiormente alle dipendenze del sostegno da parte dei genitori; essendo questi ultimi le uniche figure a doversi e potersi rapportare ad essi. Ciò assume una importanza maggiore nella misura in cui i prerequisiti dell'apprendimento digitale risiedono nelle aree del profilo di apprendimento compromesse dalle menomazioni. Infatti, un ostacolo alla loro partecipazione alla DAD, può essere rintracciato in una autoregolazione inadeguata, in un deficit delle funzioni esecutive e delle scarse abilità metacognitive o competenze organizzative che implicano un'esigua capacità di lavorare in autonomia davanti ad un computer (Börnert-Ringleb et al., 2021; Calvani, 2020).

La didattica a distanza ha avuto anche il merito, in alcuni casi, di aver incentivato l'interdisciplinarietà. Il confronto, i consigli scambiati tra insegnanti a proposito della

modalità di sperimentazione e di erogazione della lezione ha, in alcuni casi, dato la possibilità di lavorare insieme sperimentando una circolarità di approccio e di informazioni inedita. Tale collaborazione ha permesso di creare uno sguardo di maggiore differenziazione degli approcci che è risultato funzionale soprattutto per gli alunni con disabilità o con bisogni educativi speciali. Sulla stessa lunghezza d'onda si pone la proposta avanzata da alcuni insegnanti a proposito del peer tutoring per gli studenti con disabilità o per coloro che ne avessero bisogno. Si tratta della proposta di attivare i ragazzi nel coinvolgimento dei propri compagni in difficoltà affinché essi possano ricevere non solo un aiuto nello svolgimento di compiti ma soprattutto una vicinanza empatica, una compagnia e un contatto da parte di un pari durante un momento nel quale non è stato possibile stare fisicamente vicini. Si tratta quindi di un incoraggiamento a sentirsi un gruppo e parte di esso per contrastare il fenomeno dell'isolamento forzato nel quale ci si è trovati e contribuendo quindi al sentirsi meno soli (Fantozzi, 2020).

Se si volessero individuare le strategie, le metodologie e gli strumenti che possono favorire l'inclusione anche a distanza essi potrebbero essere; il sostegno alla motivazione, il sostegno per il senso di comunità e il sostegno agli apprendimenti. Nello specifico, per quanto riguarda il primo tipo di sostegno, esso appare fondamentale in assenza della scuola in presenza per cui è indispensabile proporre delle sfide e degli artefatti condivisi. Quest'ultimo concetto incentiverebbe anche il senso di comunità perché aiuterebbe a creare le relazioni che sono venute meno durante il lockdown. In ultimo è necessario favorire i sostegni agli apprendimenti perché ciò permette di aumentare l'autonomia e l'autoefficacia degli studenti (Fondazione Agnelli, Pigliapoco & Sciapeconi, 2020).

Per ciò che concerne gli alunni con bisogni educativi speciali e con disabilità, la nota n. 491\21 (Nocera, 2021) ha affermato che:

L'articolo 2, comma 3 del Decreto Legge di cui trattasi — confermando quanto definito dai diversi provvedimenti che si sono succeduti dall'inizio della pandemia — prevede che «sull'intero territorio nazionale resta sempre garantita la possibilità di svolgere attività in presenza qualora sia necessario l'uso di laboratori o per mantenere una relazione educativa che realizzi l'effettiva inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali, secondo quanto previsto dal decreto del Ministro dell'istruzione n. 89 del 7 agosto 2020 e dall'ordinanza del Ministro dell'istruzione n. 134 del 9 ottobre

2020, garantendo comunque il collegamento telematico con gli alunni della classe che sono in didattica digitale integrata. (Nocera, 2021)

Ha anche specificato che

In proposito, si rinvia integralmente alle indicazioni contenute nella nota della Direzione Generale per lo Studente, l'Inclusione e l'Orientamento scolastico 12 marzo 2021, prot. n. 662, riguardanti gli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali che necessitano di mantenere una relazione educativa atta a consentire l'effettiva inclusione scolastica. (Nocera, 2021)

L'innovazione della scuola italiana appare un'azione necessaria ed irrinunciabile da perseguire mediante un cambiamento partecipato e strategico. In questa direzione l'UNESCO ha proposto dei temi di riflessione secondo la convinzione che la scuola sia un mezzo e un'occasione di inclusione, crescita e coesione sociale e contemporaneamente luogo di educazione e di formazione della persona (UNESCO 2020). L'auspicio è quello che l'Italia sappia riconoscere nella scuola un canale di investimento verso il futuro, non solo scolastico, ma anche dell'intero Paese affinché sia possibile dare valore alle potenzialità di ogni persona affrontando le sfide poste dal XXI secolo.

La Società italiana di pedagogia speciale (SIPES) nel documento del 9 agosto 2020 affermava:

Si auspica che questa anomala situazione emergenziale possa stimolare le scuole a meglio definire le proprie convinzioni sulle opportunità di una coscienza inclusiva che le potrebbe condurre a rigenerare le proprie pratiche educative e didattiche, attraverso il potenziamento e l'innovazione dell'azione di insegnamento destinata a tutti gli alunni, le alunne, gli studenti e le studentesse oltre che a contrastare le disuguaglianze e il rischio di povertà educative e favorire una reale crescita personale per tutti. (Sipes).

Dalle ricerche prese in considerazione in questo paragrafo è possibile notare come siano numerose quelle realizzate in ambito internazionale con l'obiettivo di stimare le conseguenze della pandemia sugli studenti e le conseguenti azioni da intraprendere. Nello specifico, dallo studio OECD (2021) si evince come, nella maggioranza degli intervistati, vi sia la volontà di adeguare i curricoli scolastici alle nuove sfide ed esigenze poste dal ritorno a scuola dopo la chiusura dei servizi educativi. Da ulteriori ricerche è stato anche riportato che a partire dal settembre 2020, l'uso della DAD è stato dimezzato rispetto al pieno lockdown. All'interno di questo panorama di ricerche, minori sono quelle relative agli studenti con disabilità. Nonostante questo, è

possibile affermare che gli educatori si sono detti in difficoltà nel far approcciare la DAD agli studenti con disabilità. Lo studio SIRD ha evidenziato la volontà di rimodulare il PEI da parte degli insegnanti affinché potesse essere maggiormente rispondente alle esigenze individuali. In merito al parere dei docenti sulla possibilità o meno di realizzare una scuola inclusiva anche a distanza, lo studio INDIRE (2020) mostra come i pareri siano anche molto discordanti tra colleghi tra ordini di scuola differenti. In ogni caso, è opinione condivisa che gli studenti con disabilità siano i maggiormente esclusi dalla didattica online (ISTAT, 2020) così come si palesa dallo studio condotto da Bellacicco et al. (2022). Lo studio condotto dalla Libera Università di Bolzano, dall'Università di Trento, dall'Università LUMSA e dalla Fondazione Giovanni Agnelli attesta che uno studente su tre è escluso dalla DAD a causa della sua inefficacia o degli obiettivi del PEI che non sono ritenuti calzanti. In ultimo, è stato preso in esame l'indagine condotta dalla Fondazione Agnelli, l'Università di Bolzano, l'Università LUMSA e l'Università di Trento (Fondazione Agnelli, 2020) nella quale più del 60% degli intervistati esprime la propria preoccupazione sugli effetti in termini dell'apprendimento, del comportamento, dell'autonomia e della comunicazione degli studenti con disabilità che sarebbero messi a rischio nel caso di una chiusura prolungata delle scuole.

3.3 Uno sguardo al futuro

Il nodo centrale è che inclusione nel 2023 indica qualcosa di più rispetto ad anni fa. Ciò accade perché chi si presenta come un assertore dell'inclusione deve, oggi più che mai, conoscere il vasto panorama sociale all'interno del quale tale inclusione deve o dovrebbe essere messa in atto (Bocci, 2021).

La speranza e l'auspicio per la scuola e per il mondo del futuro sarebbe quello di usare le potenzialità e le ricchezze che sono state portate alla luce durante la pandemia continuando a servirsene nella misura che si ritiene opportuna. L'invito, pertanto, è quello di continuare a fare tesoro di questa innovazione tecnologica anche nella struttura delle lezioni in presenza, di aprire la propria visione come insegnanti, di non regredire verso la modalità classica di fare lezioni che era abitudine usare prima del 2020 ma fare tesoro delle ricchezze, delle strategie che sono state usate in questi anni. Basti pensare che è stata necessaria una pandemia mondiale per dover modificare un

modo di fare scuola che è rimasto immutato per anni ed anni (Molina, Michilli & Gaudiello, 2021). Oggi più che mai appare evidente come sia necessario promuovere un'educazione che permetta ai giovani di accedere al lavoro e soprattutto alla vita; essa ha quindi bisogno di essere rinnovata negli intenti e nelle modalità.

Con l'intento di offrire una finestra sul futuro, è doveroso prendere in considerazione l'Agenda 2030 (ONU, 2015). Essa è un documento pubblicato il 25 settembre 2015 nel contesto delle Nazioni Unite. Si tratta di un'agenda contenente 17 obiettivi che gli Stati dovrebbero impegnarsi a raggiungere entro il 2030 affinché si possa realizzare uno sviluppo sostenibile. Quest'ultimo si compie mediante la contro l'azione di tre dimensioni che sono: la dimensione economica, quella ambientale e quella sociale che concorrono a contestare la povertà, ad affrontare i cambiamenti climatici, a lottare contro l'ineguaglianza e garantire società basata sui diritti umani. Ai fini del nostro oggetto di studio vale la pena citare l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 che si prefissa di: "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti" (ONU, 2015). Ecco allora che la grande portata rivoluzionaria di questo traguardo sta nell'aver posto degli obiettivi in termini quantitativi ed allo stesso tempo qualitativi; accostare dei propositi che vogliono essere per tutti, mantenendo contemporaneamente uno standard qualitativo alto è un traguardo sfidante. Andando nel dettaglio dell'obiettivo n.4, ogni Stato si deve impegnare ad assicurare:

- equità e libertà nel completamento dell'educazione primaria e secondaria;
- accesso ad istruzione tecnica, professionale e terziaria;
- sviluppo infantile di qualità;
- incremento del numero dei giovani con occupazione
- eliminazione della disparità di genere per ciò che concerne l'accesso all'istruzione;
- la garanzia di un elevato livello di alfabetizzazione e capacità nel calcolo;
- la promozione di una cultura pacifica e non violenta grazie alle conoscenze e alle competenze che ogni persona deve avere affinché si realizzi uno sviluppo sostenibile;
- Il potenziamento delle strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia;
- Espansione del numero delle borse di studio e aumentare la presenza di insegnanti qualificati.

Appare evidente che l'obiettivo 4 è certamente coerente con l'idea di promuovere l'inclusione, intendendo quest'ultima come la reale possibilità di accesso e successo educativo per tutti, nessuno escluso, in qualsiasi momento della propria vita e in qualsiasi condizione.

Viene sottolineata, anche in questo caso, l'importanza di garantire un accesso all'istruzione mediante l'utilizzo delle TIC ponendo come obiettivo anche l'aumento, entro il 2030, dei giovani e degli adulti con delle competenze tecniche e professionali specifiche.

In questa direzione si colloca il concetto di cittadinanza digitale intesa come un complesso di competenze, abilità, conoscenze e pratiche che sono espressione del diritto di accesso alla rete, la responsabilità al suo utilizzo, i nuovi diritti e doveri che si hanno nei confronti dell'utenza più fragile, ma anche la conoscenza dei rischi che le tecnologie possono rappresentare. Tutti questi concetti trovano risonanza nell' "Educazione civica" (Legge 92/2019, art. 5), la quale prevede l'educazione alla cittadinanza digitale con lo scopo di "promuovere abilità quali l'uso critico dei contenuti digitali e la partecipazione al dibattito pubblico attraverso i new media, la tutela della propria identità digitale, la consapevolezza che l'utilizzo delle tecnologie digitali influisce sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale" (Zappaterra, 2020).

È quindi possibile asserire che il tema del digitale risulta essere sempre più attuale anche per le professioni educative alle quali viene richiesto di essere al passo con una società collegata e complessa. È richiesto ai docenti di pensare ad ambienti digitali inclusivi in grado di fronteggiare le esigenze più generali di emergenza educativa (Zappaterra, 2020). Ma oltre ad una formazione docente che possa mirare all'acquisizione di competenze digitali pratiche, è necessario investire sulla comprensione delle dinamiche relazionali che si instaurano a distanza tramite il mondo digitale.

Per non disperdere ma, al contrario, valorizzare ciò che di buono è stato realizzato in epoca pandemica e non solo è necessario ripensare le politiche educative e soprattutto il ruolo e la formazione degli insegnanti. Quest'ultima, infatti, permette di aumentare e consolidare le competenze ma incide anche sulla motivazione; essa appare fondamentale nei momenti in cui si è sottoposti ad un livello maggiore di stress e di imprevedibilità come quella che ha caratterizzato gli scenari descritti in questo

capitolo. La motivazione dell'insegnante di sostegno in questo caso specifico, può essere legata ad alcuni fattori che sono: i motivi per i quali ha scelto tale professione, quantità di energia e di tempo che impiega per favorire la partecipazione attiva dei propri alunni. In generale è bene ricordare che una persona può definirsi motivata nel momento in cui ha chiaro che il proprio impegno produrrà delle conseguenze positive e in termini di riconoscimento intrinseco oppure estrinseco (Viola, Zappalà & Aiello, 2021). È stato dimostrato però che, nei momenti di maggiore difficoltà, i docenti percepiscono un senso di inefficacia e di rinuncia nei confronti della propria professione (Forlin & Chambers, 2011 in Viola, Zappalà & Aiello, 2021). Ciò risulta controproducente nella misura in cui il senso di efficacia e l'acquisizione delle competenze sono tra loro legate.

Dalle indagini condotte in Italia risulta che i futuri docenti sono dotati di motivazione intrinseca nel frequentare un corso di specializzazione per le attività di sostegno perché hanno l'obiettivo di possedere delle competenze e abilità utili per la propria professione. Inoltre, è stato anche dimostrato che il percorso formativo risulta efficace ma non si sono indagati a fondo i fattori motivazionali (Viola, Zappalà & Aiello, 2021).

Le nuove sfide poste da uno scenario post pandemico esigono dall'insegnante di sostegno una figura di sistema in "relazione sia con l'attuale società complessa, sia con la pluralità di nuovi bisogni formativi differenti ed eterogenei che necessitano di risposte educativo-didattiche funzionali ed efficaci" (Gaspari, 2017, p.2).

Per fare riferimento al panorama attuale relativo alla disabilità, recentemente è stata approvata la Legge Delega 2021. Essa prevede una legge di delegazione che interessa tutte le persone con disabilità affinché esse siano messe nelle condizioni di essere partecipi del proprio progetto di vita personalizzato e partecipato per realizzare una vera inclusione nella società.

Alla luce della rapida evoluzione tecnologica e scientifica alla quale stiamo assistendo, è possibile dire che l'umanità sta attraversando una nuova fase della propria storia. Affinché si possa fare tesoro dei mezzi che si hanno a disposizione e degli insegnamenti che si possono trarre dall'emergenza sanitaria nella quale ci si è trovati a vivere, è necessario essere in grado di conoscere le opportunità e i rischi che un nuovo modo di fare scuola comporterebbe in termini di inclusione e di equità di accesso e successo educativo.

Per fare questo è opportuno partire dall'inadeguatezza che è stata dimostrata dei curriculum didattici per gli studenti con disabilità in epoca Covid; risulta interessante riprendere il punto di vista di Cramerotti (2009) il quale suggerisce di introdurre degli obiettivi nel PEI che consentano agli studenti di partecipare attivamente almeno al clima della classe e di sentirsi parte di esso, anche in contesti online. Questa può essere intesa come una proposta attuabile nel caso in cui non fosse possibile lavorare sugli obiettivi didattici allineati ai contenuti del gruppo classe. In questo momento storico, l'imperativo per la scuola dovrebbe infatti essere la flessibilità, la sperimentazione di apprendimenti diversi in grado di essere inclusivi mediante il digitale. È necessario tenere a mente che "Se la didattica perde la sua ragione di essere inclusiva, smarrisce la sua funzione primaria, non risponde più alla sua mission, non è significativa per l'apprendimento e, contemporaneamente, per i processi di inclusione perché l'apprendimento sempre e comunque sorge da un'azione inclusiva" (Dainese, 2012, p. 42).

La speranza è che la situazione emergenziale possa aver rappresentato un momento di svolta per costruire e migliorare un nuovo modo di fare scuola, "che si promuova come una «scuola lievito» e non «scuola setaccio», che si impegni cioè a sviluppare, a implementare le potenzialità del singolo affinché possa esprimersi nel pieno della sua personalità, piuttosto che a selezionare –perdipiù sulla base di dubbi criteri di valutazione-gli alunni più o meno aderenti alla forma che essa sceglie per loro, in rispetto del principio pedagogico che vede ogni individuo prezioso in quanto unico e irripetibile" (Bretagna, 2020).

Il documento realizzato dalla Organizzazione per la cooperazione economica e lo sviluppo (OECD, 2021) propone, tra le altre cose, una check list che permette di sostenere la continuità educativa durante la seconda fase della pandemia. Nonostante questo, può essere anche interpretata come una guida, un suggerimento per l'epoca post pandemica. Essa può essere così sintetizzata:

1. Prepararsi: i prossimi anni potrebbero essere maggiormente duri rispetto a quelli appena passati. I leader educativi devono preparare le proprie istituzioni affinché siano pronte ad un cambiamento in termini di strategie dinamiche che siano in grado di fornire i feedback a studenti ed insegnanti;

2. Imparare dalla prima fase della pandemia: è necessario che le sfide, i limiti, le innovazioni messe in atto nella prima fase pandemica siano visibili da tutti anche in questa seconda fase affinché si faccia tesoro di queste informazioni;
3. Sviluppare protocolli per mantenere il distanziamento fisico nelle scuole e nelle operazioni scolastiche e sviluppare le capacità per attuare: è necessario tenere dentro una progettazione che includa la sicurezza sanitaria;
4. Creare un sistema di erogazione efficace per l'apprendimento a distanza: è necessario reimmaginare il sistema di erogazione dell'istruzione che richiede un ripensamento di ruoli;
5. Rafforzare un ecosistema di apprendimento ampliato: è necessario mantenere e rafforzare le partnership con le aziende tecnologiche e di comunicazione che si sono create durante la prima fase del lockdown;
6. Sostenere e approfondire lo sviluppo professionale degli insegnanti: lo sviluppo professionale degli insegnanti deve diventare parte integrante dell'organizzazione del lavoro nel settore dell'istruzione. I docenti devono anche conoscere il processo di progettazione di un curriculum scolastico;
7. Sviluppare la capacità di apprendimento misto che incorpori l'apprendimento faccia a faccia e l'insegnamento in presenza nelle scuole: si invitano i docenti a ripensare in modo creativo gli spazi, i tempi dell'educazione;
8. Valutare le esigenze e i risultati degli studenti: è necessario partire dalla valutazione degli studenti che non si significa prendere in considerazione solo il proprio rendimento scolastico ma, comprendere anche i propri bisogni emotivi;
9. Recuperare le lacune nell' apprendimento: è indispensabile un tempo nel quale ridurre al minimo l'impatto delle lacune;
10. Riequilibrare il curriculum: le priorità didattiche richiedono di rispondere alle esigenze e alle condizioni diverse nelle quali si trovano gli studenti, garantire un'infrastruttura efficace per consentire la collaborazione online;
11. Sviluppare un sistema di comunicazione efficace: comunicazione che deve interessare tutte le parti della scuola che al giorno d'oggi appaiono ancora più interessanti per garantire una coerenza di un apprendimento misto allargato. Una proposta potrebbe essere l'uso della tecnologia per avviare una forma comunicativa inclusiva, partecipata ed interattiva;
12. Costruire la capacità di guidare in modo adattivo e sostenere l'innovazione: bisogna pensare alla futura infrastruttura della leadership affinché sia in grado di

promuovere innovazione, collaborazione e la flessibilità necessaria per sostenere le opportunità educative;

13. Differenziare l'autonomia e il sostegno per riflettere le condizioni di ogni scuola: Un equilibrio appropriato è essenziale tra autonomia e sostegno alle scuole nel mobilitare le capacità per un'efficace educazione continuità;

14. Scatenare l'innovazione: l'innovazione e la creatività rimarranno sempre le chiavi per fronteggiare le sfide che verranno richieste per gli anni a venire. Si suggerisce di pensare in modo creativo e flessibile per ideare dei mezzi che siano adatti agli scopi prefissati;

15. Mobilitare le risorse: l'istruzione deve essere una priorità come investimento durante il periodo immediatamente successivo alla pandemia

(OECD, 2021).

Nel 2021 il Fondo Internazionale di emergenza per l'infanzia delle Nazioni Unite (UNICEF), l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) e la Banca mondiale hanno unito le forze per rimediare all'indebolimento dell'apprendimento causato dalla chiusura delle scuole nel 2020. L'obiettivo prefissato è quello di assicurare supporto e guida ai paesi in difficoltà. Tale missione è stata lanciata in 27 paesi e in 7 uffici regionali concentrandosi sui bambini e sui giovani in situazioni di emergenza. In risposta a tale obiettivo è stato introdotto il framework RAPID per assicurare l'apprendimento, il recupero e l'accelerazione. Le azioni promosse sono:

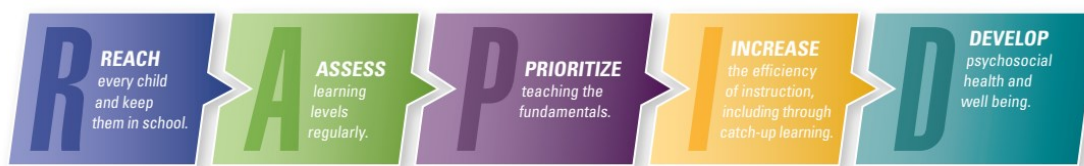


Immagine 3. Framework RAPID (UNESCO, 2021).

Nello specifico esse precisano di:

- raggiungere ogni bambino e di assicurare la loro permanenza a scuola;
- valutare regolarmente i livelli di apprendimento;
- dare priorità all'insegnamento dei fondamentali;
- aumentare l'efficienza dell'istruzione;
- sviluppare azioni di promozione della salute e del benessere psicosociale.

Affinché i paesi membri siano messi nelle condizioni di seguire questo programma, è stata prodotta una guida per il recupero e l'accelerazione dell'apprendimento.

Seguendo le indicazioni del framework, in primo luogo, oltre ad andare nella direzione di realizzare dei sistemi educativi trasformativi, è necessario raggiungere ogni bambino e permettergli di rimanere a scuola mediante alcune azioni che siano in grado di contrastare le barriere per i gruppi che sono maggiormente emarginati per garantire il diritto all'istruzione per tutti. Inoltre, l'intento è di rafforzare i multipli modelli di apprendimento per poter essere destinati ad un maggiore di studenti, l'intento è anche quello di investire in un'istruzione che sia agile e digitalizzata per garantire, in tempo reale, il monitoraggio individualizzato del personale e degli studenti.

In secondo luogo, affinché si possano valutare regolarmente i livelli di apprendimento, è necessario: ampliare l'ambito di valutazione e competenze da sviluppare e valutare, estendere l'uso delle valutazioni formative, garantire che le esigenze individuali degli studenti siano soddisfatte e, in ultimo, sfruttare le tecnologie come la digitalizzazione.

Per ciò che riguarda il dare la priorità all'insegnamento, le azioni proposte sono: garantire coerenza e uniformità tra i risultati attesi e i metodi di insegnamento, i compiti di valutazione e le attività didattiche in aula. Si propone poi di considerare l'integrazione mediante l'apprendimento in classe con il coinvolgimento degli insegnanti nella co-progettazione e negli adeguamenti curriculari.

In riferimento all'aumento dell'efficienza dell'istruzione si propone di rendere attraente l'insegnamento come professione che sia in grado di assicurare il benessere degli insegnanti attraverso una remunerazione adeguata alle ore di lavoro, garantendo, inoltre, una loro formazione adeguata e continua. Si propone di investire nella trasformazione digitale dell'istruzione che comprende lo sviluppo di piattaforme di apprendimento digitale che siano inclusive.

Affinché si possa promuovere la salute e il benessere psicosociale, si propongono delle azioni che sono: la collaborazione in tutti i settori, dall'istruzione, all'infanzia, alla salute per garantire alle scuole dei servizi completi. Si enfatizza la promozione di buone pratiche igieniche e sanitarie oltre al monitoraggio e alla ridefinizione delle priorità degli studenti che devono essere comprensivi dello sviluppo delle capacità e della formazione degli educatori.

Si prevede che la pandemia avrà un grande impatto sui risultati dell'apprendimento e sullo sviluppo delle competenze; è probabile che la diminuzione dei tassi di partecipazione e coinvolgimento durante la pandemia abbia avuto importanti implicazioni negative per l'apprendimento. E, a loro volta, è probabile che le lacune nell'apprendimento abbiano un impatto sui futuri abbandoni. La ricerca RAPID mostra quindi come sia ancora possibile rimediare alle perdite di apprendimento in modo concreto, fornisce inoltre delle linee per costruire sistemi educativi migliori, più inclusivi e resilienti. È infatti necessario l'intervento tempestivo da parte delle forze politiche e dei docenti per contrastare l'entità del danno e la crisi silenziosa nella quale ci si trova che sta mettendo a rischio generazioni intere e il loro apprendimento.

Se si volesse immaginare una scuola per il futuro che sappia tenere dentro le sfide di inclusione poste dal Covid, quelle preesistenti e quelle che verranno è opportuno rispondere con delle soluzioni eccezionali. È fondamentale tenere in considerazione che la scuola rappresenta un serbatoio di diversità che deve essere preso in considerazione e valorizzato. Affinché ogni scuola sia in grado di sfruttare e potenziare il valore delle differenze, è necessario donarla di una propria autonomia organizzativa che sia in grado di rispettare e assecondare i tempi individuali di ogni alunno. Potrebbe essere interessante attribuire fiducia ai team di lavoro per la creazione di gruppi di alunni che si alternano a scuola e a casa in forma mista tra presenza e scuola a distanza. Le cooperazioni tra alunni è un'ottima idea ma è auspicabile che si realizzi lo stesso tra insegnanti perché il cambiamento avviene in gruppo in modo che l'energia positiva possa circolare in un patto di sviluppo reciproco, si crea così una leva di cambiamento maggiore. Un esempio ulteriore potrebbe essere costituito da piattaforme di scambio tra docenti anche di istituti lontani geograficamente.

Allo stesso modo in cui si promuovono le competenze digitali, collaborative, alfabetiche e via dicendo, si dovrebbe promuovere anche la competenza inclusiva affinché diventi una abilità e prerequisito che devono possedere tutti gli insegnanti, in questo modo sarebbe possibile ovviare al problema della mancanza di insegnanti di sostegno.

Ipotesi è che venga a cambiare il paradigma in modo radicale; solo un aumento in termini di quantità oraria dedicata alla preparazione degli insegnanti non è più

sufficiente perché è richiesta una formazione non solo teorica ma anche di accompagnamento.

Se il *coteaching* fosse realmente praticato, rappresenterebbe una possibilità di far circolare le risorse in modo inclusivo. In un'epoca in cui le competenze richieste ai lavoratori enfatizzano il lavoro di squadra, la risoluzione dei problemi e le relazioni interpersonali (De Fruyt, Wille e John, 2015), l'insegnamento collaborativo di alto livello, che prevede una cooperazione approfondita tra due insegnanti, rafforza un insegnamento innovativo. Si delinea come un approccio che prepara gli studenti ad essere indipendenti e multidisciplinari, in grado di apprendere in luoghi e stili diversi. Ecco allora che il *co-teaching* di cui si è a lungo parlato nel capitolo 2, appare una proposta attuale ma allo stesso tempo rivoluzionaria in grado di tenere dentro le complessità inclusive del futuro. L'auspicio è che ci si ritrovi ad essere in grado di ascoltare, mettersi in ascolto sei proprio colleghi e dimostrare una disponibilità alla relazione; che vi sia un ascolto attivo in grado di progettare e di tessere relazioni plurime all'interno di un dialogo costruttivo e coinvolgente (Canevaro, 2022).

In conclusione, volendo auspicare ad una prospettiva futura migliore, le idee di John Dewey, David Milliband, Ministro di School Standards in Gran Bretagna nel 2006, appaiono ancora attuali; essi identificarono 5 elementi chiave nella realizzazione del percorso di personalizzazione dell'educazione che oggi più che ai risultano attuali e calzanti come chiave della scuola del futuro (Molina, Michilli & Gaudiello, 2021)

In primo luogo, un'offerta educativa personalizzata dipende dalla reale conoscenza dei punti di forza e di debolezza dei singoli studenti. [...] In secondo luogo, l'apprendimento personalizzato richiede che sviluppiamo la competenza e la fiducia di ogni studente attraverso strategie di insegnamento e apprendimento basate sulle esigenze individuali. [...] Terzo, la scelta del curriculum coinvolge e rispetta gli studenti. Quindi, apprendimento personalizzato significa che ogni studente sia entusiasta della scelta del curriculum, inteso come gamma di studi ampia e di rilevanza personale, con percorsi chiari all'interno del sistema educativo. [...] Quarto, l'apprendimento personalizzato richiede un approccio radicale in merito all'organizzazione scolastica. Ciò significa che il punto di partenza per l'organizzazione della classe è sempre il progresso degli studenti, con opportunità di insegnamento e apprendimento approfonditi e intensivi, combinati con l'impiego flessibile del personale di supporto. [...] Quinto, apprendimento personalizzato significa che la comunità, le istituzioni locali e i servizi sociali supportano le scuole per promuovere i progressi della classe (Milliband, 2006, pp. 24-26).

Nei fatti non si sta più assistendo alla via italiana all'inclusione ma il modello dell'inclusione si sta rompendo completamente. La chiave è il fiorire dal basso di buone esperienze che dovrebbe essere portato avanti. Inclusione è l'essenza stessa della scuola, non bisogna parlarne in modo specialistico ma va posto al centro dell'agenda nuova della scuola.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Il lavoro di ricerca effettuato ha inteso indagare il ruolo che gli insegnanti hanno nella realizzazione di una didattica inclusiva. Tale obiettivo è stato portato avanti mediante la presa in analisi delle tappe più significative che hanno assicurato la via italiana all'inclusione e mediante la considerazione di approcci differenti. Il *co-teaching* e il punto di vista suggerito dall'*Universal Design for learning* (CAST, 2011) possono fungere, infatti, da strumenti operativi dei quali i docenti possono servirsi per realizzare curricoli scolastici partecipativi e inclusivi. Ecco allora che alla luce degli spunti che vengono forniti, è possibile problematizzare il ruolo dell'insegnante di sostegno e, in senso allargato, il ruolo del docente inclusivo in riferimento alle difficoltà che ha dovuto subire la scuola italiana a causa della pandemia da *Covid-19* e della conseguente implementazione della Didattica a Distanza (DAD).

I temi affrontati in questa sede possono essere considerati ancora attuali nella misura in cui il cammino dell'inclusione scolastica non può dirsi realizzato e compiuto una volta per tutte ma, essendo un processo, necessita di aggiustamenti, di modifiche in riferimento ai cambiamenti che sta vivendo la società nella quale viviamo. Senza dubbio, sono molti i passi in avanti che sono stati compiuti in materia di diritti, di pari opportunità di accesso e di partecipazione. Nonostante questo, la pandemia da *Covid-19* e il conseguente *lockdown* hanno portato alla luce delle debolezze nel sistema scolastico italiano che erano preesistenti. È necessario dotarsi di un modo di fare scuola realmente inclusivo per essere in grado di fronteggiare le sfide del mondo contemporaneo e di quello futuro in prospettiva lungimirante.

Di fronte a questi scenari, una proposta sempre attuale resta il *co-teaching* come possibilità di corresponsabilità educativa, di circolarità dei saperi e di buone prassi educative inclusive in grado di avanzare un cambiamento che avviene in gruppo. L'auspicio è che l'inclusione scolastica non sia interesse solo degli insegnanti, degli educatori, dei maestri e dei pedagogisti ma che coinvolga tutti; ognuno secondo le proprie competenze affinché si possano creare ambienti accoglienti, partecipativi, accessibili ed inclusivi per ciascuno e tutti.

La proposta del *co-teaching* trova un proprio campo di applicazione all'interno dell'approccio dell'*Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2011) nella misura

in cui, così come è stato affermato da Rose e Mayer, l'UDL è: "valido modello per la progettazione didattica volto all'instaurarsi di un sistema di insegnamento differenziato orientato a partire dalla Progettazione a ritroso supportato dal co-teaching, che metta in atto tre principi riguardanti l'inserimento nella didattica di diverse modalità di rappresentazione, coinvolgimento, azione ed espressione" (Ghedin, 2017 p.132).

Il vantaggio quindi offerto da questi due approcci sta nel concepire in modo più ampio e variegato, il curriculum scolastico dell'alunno che non necessita più di essere modificato in corso d'opera ma appare, sin dalla sua ideazione, adeguato alle richieste specifiche. Come detto, la conseguenza immediata è quella di concepire l'insegnante di sostegno come una figura in grado di realizzare una corresponsabilità educativa e una co-progettazione a priori che si instaura con l'insegnante curricolare, svincolandosi quindi dal legame univoco con il bambino o ragazzo con disabilità.

In aggiunta, di fondamentale importanza permangono i cambiamenti ai quali è stata sottoposta la scuola italiana negli ultimi anni. Il riferimento è alla Didattica a Distanza che è stata implementata come possibilità di garantire una continuità del fare scuola durante il *lockdown*. L'innovazione è stata quella di unire tale didattica all'uso di internet assicurando una numerosissima serie di funzionalità e di strumenti in grado di facilitare la collaborazione, la comunicazione, lo scambio e il lavoro tra persone distanti fisicamente. Il potenziale offerto da queste tecnologie è stato ampliato grazie alle piattaforme collaborative come *Google Classroom*, *Zoom* e *Teams* che al giorno d'oggi sono usate di consueto. Tali strumenti permettono di usare linguaggi plurimi così come viene suggerito dalle *Linee Guida dell'Universal Design for learning* (CAST, 2011) che suggerisce di prevedere l'uso di lingue e accessi differenti affinché tutti siano messi nella condizione di accedervi. Un'altra caratteristica della DAD, che ha delle importanti ricadute in termini inclusivi, è costituita dalla possibilità di personalizzazione e di differenziazione; tali programmi sono in grado di modularsi sulla base delle potenzialità e dei bisogni delle persone.

In ultimo, è possibile affermare che bisogna continuare ad investire sulla formazione e sull'aggiornamento professionale dei docenti ma non basta; sono necessarie delle competenze inclusive che vanno allenate, vissute, sperimentate.

In conclusione, si riporta un invito che può fungere da auspicio ma anche da promemoria e da buon insegnamento per tutti gli insegnanti e maestri:

“Se la didattica perde la sua ragione di essere inclusiva, smarrisce la sua funzione primaria, non risponde più alla sua mission, non è significativa per l’apprendimento e, contemporaneamente, per i processi di inclusione perché l’apprendimento sempre e comunque sorge da un’azione inclusiva” (Dainese, 2012, p. 42).

BIBLIOGRAFIA

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, (2014). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*. Odense: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, (2017). *Abbandono scolastico precoce e studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali: rapporto sommario finale*. (a cura di G. Squires). Odense: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, (2017). *Aumentare il successo di tutti gli studenti nell'educazione inclusiva: rapporto sommario finale*. (A cura di V.J. Donnelly e A. Kefallinou). Odense: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva

Ainscow, M., & Booth, T. (2008). *L'index per l'inclusione, Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.

Andrich Miato, S., & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.

Arcangeli, L., Bartolucci, M., & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 125-140.

Björk-Åman, C., Ström, K., & Sundqvist, C. (2021). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. *Education Inquiry*, 12(2), 111. DOI: [10.1080/20004508.2020.1793490](https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490)

Bellacicco, R., & Ianes, D. (2020). Didattica a distanza durante il lockdown, l'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 25-47. DOI: [10.14605/ISS1932004](https://doi.org/10.14605/ISS1932004)

Bellacicco R. et al. (2022). Challenges and Opportunities of the COVID-19 Lockdown on the Italian School System: Teachers' Perceptions of Distance Teaching for Students with Disabilities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 319-336. DOI: [10.7346/sipes-01-2022-25](https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-25)

Bertagna, G. (2020). *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid 19*. Roma: Edizioni Studium.

- Bocci, F. (2021). Laura Conti, una pioniera della visione inclusiva della società. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 157-168. DOI: 10.14605/ISS2012107
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G., & Hillenbrand, C. (2021). What predicts teachers' use of digital learning in Germany? Examining the obstacles and conditions of digital learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 80–97. DOI: [10.1080/08856257.2021.1872847](https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872847)
- Bottazzo, K., Gervasi, C., Tore, R., & Sola, A., (2021). Sperimentare il co-teaching tra docenti curricolari e specializzati per favorire l'inclusione di tutti gli studenti. *Inclusione scolastica e sociale*, 20 (3), 69-90. DOI: 10.14605/ISS2032104
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141-149.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield: CAST. (trad.it. UDL, versione 2.0, CAST, Wakefield, 2015).
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., D'alonzo, L., & Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie* (pp.133-136). Bolzano: Bozen-Bolzano University press.
- Canevaro, A., Ianes, D., & Pavone, M. (2022). Che scuola immaginiamo? *L'integrazione scolastica e sociale*, 21 (2), 1-5.
- Cook, L., & Friend, M. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics. Participants Guide*. Santa Fe: Paper presented at New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting.
- Cottini, L. (2022). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carrocci editore Manuali.
- Covelli, A. (2022). Unlike by whom? Analysis and deconstruction of media representations of disability for an inclusive culture. *Italian journal of special educational for inclusion*, 10 (1), 14-25. DOI: 10.7346/sipes-01-2022-01
- Cramerotti, S., & Ianes, D. (2015). *Compresenza didattica inclusiva, indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching* (pp.55-59,97-99,159-173,2017-214). Trento: Erickson.

D'alonzo, L. (2019). *Ognuno è speciale, strategie per la didattica differenziata*. Milano: Pearson Academy.

D'alonzo, L. (2017). *Disabilità e potenziale educativo*. Brescia: ELS la scuola.

Dainese, R. (a cura di). (2020). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.

Dainese, R. (2012). *Pensare la didattica come pratica inclusiva. Riflessioni, ricerche, prospettive*. Padova: Cleup.

Damiani, P., & Demo, H. (2016). Il rapporto di autovalutazione (RAV) e l'index per l'inclusione: una sinergia possibile. *Italian journal of special education for inclusion*, 4 (1), 83-101.

Dell'Isola, L. (2016). Dall'integrazione all'inclusione. L'evoluzione lessicale e le realizzazioni didattiche nella scuola italiana. *Studenti con BES e la formazione degli insegnanti*, 121, 45-50.

Demo, H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? *Italian journal of special education for inclusion*, 3 (1), 53-70.

Demo, H. (2016). Il ruolo dell'insegnante di sostegno: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 161-177.

Demo, H., Schumacher, S., & Trott, L. (2022). Universal design for learning and higher education: beyond the emergency, towards universal design. *Italian journal of special education for inclusion*, 10(1), 337-350. DOI: 10.7346/sipes-01-2022-26

Demo, H., Garzetti, G., Sasnti, G., & Tarini, G. (2022). Verso una didattica inclusiva della matematica per la scuola secondaria di primo grado. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(3), 20-38. DOI: 10.14605/ISS2132202

Demo, H., & Veronesi, D. (2020). Interazione in classe e inclusione nella scuola primaria: uno studio di caso. *Italian journal of special education for inclusion*, 8 (1), 274-290.

Di Grassi, A. (2022). Costruire un contesto inclusivo e un efficace co-teaching tra docente curriculare e docente per l'attività di sostegno attraverso la progettazione universale. *Media education*, 13 (1), 25-39. DOI: 10.36253/me-12569

Fantozzi, D. (2020). Interdisciplinarietà e bisogni educativi speciali in tempi di lockdown sanitario obbligatorio: una connessione reale anche in ambiente virtuale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1) DOI: 10.7346/sipes-01-2020-11

Fiorin, I. (2014). *Insegnare ad apprendere. Orientamenti per una buona didattica*. Brescia: Editrice la scuola.

Fiorucci, A. (2016). L'inclusione a scuola, una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Electronic Journal for inclusive education*, 16 (3), 20-34. DOI: 10.13128/formare-19109

Gaspari, P. (2017). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Pedagogia più didattica*, 3(1).

Gaspari, P. (2022). Nuovo PEI-Progetto di vita. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(3), 39-55. DOI: 10.14605/ISS2132203

Ghedin, E. (2017). *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori editore.

Ghedin, E., Aquario, D., & Di Miasi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 11, p.165.

Howard, J.B. (2004). Universal design for learning. *Journal of computing in teacher education*, 43(1), 87-103.

Ianes, D. (2016). Far evolvere il sostegno si può e si deve. *Integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 123-124.

Ianes, D. (2016). Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 178-194.

Jaich, M., Hasanbasic, A., Mesanovic, S., & Zaghi, M.L. (2020) Insegnamento online per la scuola primaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 6-13 DOI: [10.14605/ISS1932002](https://doi.org/10.14605/ISS1932002)

Medeghini, R., Vadalà, G., Fornasa, W., & Nuzzo, A. (2013). *Inclusione sociale e disabilità*. Trento: Erickson.

Molina, A., Michilli, M., & Gaudiello, I. (2021). La spinta della pandemia da Covid-19 alla scuola italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 47-80. DOI: 10.14605/ISS2012103

Molina, A. & Mannino, M. (2016). *Educazione per la vita e inclusione digitale. Strategie innovative per la scuola e la formazione degli adulti*. Trento: Erickson.

Montanari, M. (2020). L'epoca del Coronavirus. Effetti collaterali sulla didattica? *L'integrazione scolastica e sociale*, 19 (3), 76-90.

Morsauto, S., Ludovisi, F., & Peluso Cassese, F. (2022). Progetto I.D.E.E.: images digital and emotional education. *Italian journal of special education for inclusion*, 10(1), 351-368.

Mura, A., & Zurru, L. (2016). Riquilificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.

Murdaca, A., Olivia, P., & Panarello, P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione e insegnamento*, 14(3), 277-286. DOI: 107346/-fei-XIV-03-16_19

Nissim, Y., & Naifeld, E. (2018). Co-teaching in the academy-class program: from theory to practical experience. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 79-91. DOI:[10.5539/jel.v7n4p79](https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p79)

Nocera, S. (2016). Aggiornamenti normativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 239-242.

Nocera, S. (2022). Risarcimento dei danni non patrimoniali se il docente di sostegno non è specializzato (TAR Campania 7990/21). *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(1), 138-141.

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

Parisi, T., Ianes, D., & Bellacicco, R. (2022). Sfide e opportunità del lockdown per covid 19 nel sistema scolastico italiano: le percezioni degli insegnanti sulla didattica a distanza per gli studenti con disabilità. *Italian journal of special education for inclusion*, 10(1). DOI: 10.7346/sipes-01-2022-25

Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale* (p.142). Milano: Mondadori Università.

Reimers, F. & Scheleinch A. (2021). *Schooling disrupted, schooling rethought: how the Covid-19 pandemic is changing education*. Parigi: OECD.

Romano, A. (2022). Performative Methodologies for teachers' professional development. *Italian journal of special education for inclusion*, 10(1), 225-238. DOI: 10.7346/sipes-01-2022-18

Saturo, M. T. (2021). *Storia dell'inclusione scolastica in Italia: Lettura pedagogica della normativa* [edizione Kindle]. Consultato da <https://it.scribd.com/home>

- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning*. Trento: Erickson.
- Stein, E. (2016). *Elevating Co-Teaching Through UDL*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A., & Christiansen, H. (2020). Teaching and learning during the COVID-19 school lockdown: realization and associations with parent perceived students' academic outcomes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(2–3), 85–106.
- Stobaugh, R. (2019). Student teacher engagement in co-teaching strategies. *Educational Renaissance*, 8, 30-47 DOI:[10.33499/edren.v8i1.137](https://doi.org/10.33499/edren.v8i1.137)
- Tomlinson, C.A., (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS. UNESCO (2000). *Inclusive education and education for all: a challenge and a vision*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Education in a post-COVID world towards a RAPID transformation*. Parigi: UNESCO.
- Viola, I., Zappalà, E. & Aiello P. (2021). La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 21 (1), pp. 53- 68. DOI:10.13128/form-10303
- Votta, M. (2022). *Le parole dell'inclusione e la didattica inclusiva* [edizione Kindle]. Consultato da <https://it.scribd.com/home>
- Zambotti, F. (2013). IX Convegno internazionale. La qualità dell'integrazione scolastica verso una scuola più inclusiva. *Italian journal of special education for inclusion*, 1(2).
- Zanobini, M., & Usai, M.C. (2019). *Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo. Elementi di riabilitazione e di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Zappaterra, T. (2020). Pervasività del digitale, didattica e disabilità in tempo di covid-19. Alcune riflessioni critiche. *Studi Sulla Formazione*, 23(2), 71–76. DOI:/10.13128/ssf-12319 (ver. 15.04.2021).

SITOGRAFIA

SIPeS, S. (n.d.). *LINEE DI INDIRIZZO PER UNA SCUOLA INCLUSIVA SIPeS*. <https://s-sipes.it/linee-di-indirizzo-per-una-scuola-inclusiva-sipes/>

Fiorucci, A. (17 febbraio 2021). *IL NUOVO MODELLO NAZIONALE DI PEI. Documento "Fondamenti teorici, rilievi strutturali e proposte di ricerca" a cura della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS)*. <https://s-sipes.it/il-nuovo-modello-nazionale-di-pei-fondamenti-teorici-rilievi-strutturali-e-proposte-di-ricerca-a-cura-della-societa-italiana-di-pedagogia-speciale-sipes/>

Homepage - Fondazione Agnelli. (13 marzo 2020). *Fondazione Agnelli*. https://www.fondazioneagnelli.it/?doing_wp_cron=1683823030.5192639827728271484375

CAST Professional Publishing. (31 gennaio 2021) *What is Co-Teaching? An Introduction to Co-Teaching and Inclusion - CAST Professional Publishing*. <https://publishing.cast.org/stories-resources/stories/co-teaching-introduction-inclusion-stein>

ISTAT (2020-201). *Comunicato stampa degli alunni con disabilità, anno scolastico 2020-2021* <https://www.istat.it/it/archivio/265364>

NORMATIVE

Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, 1948

Legge 30 marzo 1971, n.118 "Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili."

Decreto del presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n.970 "Norme in materia di scuole aventi particolari finalità"

Legge 4 agosto 1977, n. 517 "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché' altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico"

Legge 13 maggio 1978, n. 180 "Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori"

Decreto del presidente della Repubblica 9 febbraio 1979 "Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale"

Decreto del presidente della Repubblica 9 febbraio 1979 “Orari di insegnamento e prove di esame per le scuole medie annesse agli istituti d’arte e ai conservatori di musica e per le scuole medie per i ciechi”

Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104 “Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria”

Circolare Ministeriale 22 settembre 1988, n. 262 “Attuazione della sentenza della Corte costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987. Iscrizione e frequenza della scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap”

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 “Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”

Decreto ministeriale 9 luglio 1992 “Indirizzi per la stipula degli accordi di programma ai sensi dell'art. 13 della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, sull'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”

Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994, “Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap”

Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali (U.N.E.S.C.O. 1994)

Legge 15 marzo 1997 n. 59 “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa” art 21

Legge 8 novembre 2000, n. 328 “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”

Commissione Europea (2000). Memorandum sull’istruzione e sulla formazione permanente

legge 28 marzo 2003, n. 53 “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale “

Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle Persone con disabilità, 13 dicembre 2006.

Legge 6 agosto 2008, n. 133 “Conversione del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112. Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione Tributaria”

Legge 3 marzo 2009, n.18 “Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità”

Nota MIUR 4 agosto 2009, n. 4274 “Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità”

Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n.8 “Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)”

Assemblea generale dell'ONU (2015). “Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile”

Legge 13 luglio 2015, n.107 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”

Decreto legislativo 3 aprile 2017, n. 59 “Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.”

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 “Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107”

Decreto legislativo 3 luglio 2017, n. 117 “Codice del terzo settore, a norma dell'articolo 1, comma 2, lettera b) della legge 2016, n.106”

Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182 “Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida”

Legge 22 dicembre 2021, n. 227 “Delega al Governo in materia di disabilità”