



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

**LA COLLABORAZIONE TRA INSEGNANTE CURRICOLARE E INSEGNANTE DI
SOSTEGNO: LA PRATICA DEL *CO-TEACHING* IN CHIAVE INCLUSIVA.
UN'INDAGINE ESPLORATIVA NELLA SCUOLA PRIMARIA.**

Relatore:

Prof. Simone Visentin

Laureanda: Rebecca Ferretto

Matricola n. 2027809

Anno accademico: 2022/2023

*“Il reciproco amore fra chi impara e chi insegna
è il primo e più importante gradino
verso la conoscenza”*

Erasmus da Rotterdam

Indice

INTRODUZIONE.....	7
CAPITOLO 1: IL CAMMINO VERSO L'INCLUSIONE.....	11
1.1 UNO SGUARDO NORMATIVO DALLE SCUOLE SPECIALI ALL'INCLUSIONE.....	11
1.1.1 Dall'esclusione all'inserimento	11
1.1.2 L'integrazione.....	17
1.1.3 L'inclusione	21
1.2 I MODELLI DELLA DISABILITÀ.....	24
1.2.1 Il modello bio-medico-individuale.....	25
1.2.2 Il modello sociale	27
1.2.3 Il modello bio-psico-sociale.....	29
1.2.4 Le <i>Capability</i>	32
CAPITOLO 2: L'INCLUSIONE SCOLASTICA	35
2.1 IL CONCETTO DI INCLUSIONE	35
2.1.1 Cosa si intende per inclusione.....	36
2.1.2 Creare spazi inclusivi.....	38
2.1.3 L'index per l'inclusione	42
2.1.4 L'UDL	45
2.2 ESSERE INSEGNANTI INCLUSIVI	48
2.2.1 L'insegnante di sostegno: ruoli e competenze	48
2.2.2 Gli insegnanti inclusivi e le strategie didattiche.....	53
2.2.3 Gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione	59
CAPITOLO 3: LA COLLABORAZIONE TRA L'INSEGNANTE CURRICOLARE E L'INSEGNANTE DI SOSTEGNO ATTRAVERSO LA PRATICA DEL CO-TEACHING.	63

3.1 LA COLLABORAZIONE TRA L'INSEGNANTE DI SOSTEGNO E L'INSEGNANTE CURRICOLARE	64
3.1.1 Cosa si intende per collaborazione.....	64
3.1.2 Gli aspetti positivi della collaborazione	68
3.1.3 Tra delega e corresponsabilità	72
3.2 LA PRATICA DEL <i>CO-TEACHING</i>	75
3.2.1 Il <i>Co-teaching</i>	75
3.2.2 Le tre fasi	81
3.2.3 I limiti del <i>Co-teaching</i>	90
3.2.4 I benefici del <i>Co-teaching</i>	92
CAPITOLO 4: LA RICERCA	97
4.1 IL CONTESTO DI RICERCA.....	97
4.2 IL PROBLEMA DI RICERCA.....	97
4.3 LE DOMANDE DI RICERCA.....	98
4.4 IL METODO DI RICERCA	99
4.4.1 Lo strumento	99
4.4.2 I partecipanti	101
4.5 I RISULTATI	103
RIFLESSIONI CONCLUSIVE	117
BIBLIOGRAFIA	121
SITOGRAFIA	129
RINGRAZIAMENTI	133

INTRODUZIONE

“Insegnando imparavo molte cose. Per esempio, ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio”.

Queste parole di Don Lorenzo Milani, contenute nella celebre *Lettera a una professoressa* del 1967, possono essere interpretate con sfumature differenti, per cogliere dei significati collegati al presente elaborato.

Il “problema”, che viene nominato, potrebbe riferirsi a qualunque difficoltà che può incombere nel percorso scolastico degli alunni. Tale limitazione, indipendentemente dalla causa da cui deriva (situazione, evento, patologia, deficit, ambiente), può interessare ogni studente in qualsiasi momento della sua vita e rappresenta un ostacolo da superare. Ma questo ostacolo non descrive la persona, né le preclude la possibilità di vivere una vita gratificante in determinati ambiti della sua esistenza. Allo stesso modo, uno studente con disabilità deve partecipare attivamente alla vita scolastica, appartenere alla sua scuola e instaurare dei legami positivi con i suoi coetanei. Deve poter contare su una figura di riferimento, che rappresenti una guida per il suo apprendimento, insieme agli altri insegnanti di classe.

D’altro canto, “Il problema degli altri è uguale al mio” quando si parla di processo di insegnamento. Che si tratti di programmare le lezioni, affrontare i colloqui con i genitori, fornire delucidazioni agli alunni in merito ad argomenti specifici, confrontarsi tra colleghi per giungere ad una valutazione comune... Tutti questi momenti richiedono la collaborazione di tutti gli insegnanti, sia quelli curricolari sia quelli di sostegno. Le conoscenze, le esperienze, le strategie didattiche, le metodologie di un solo docente rappresentano una risorsa importante ma non bastano; per completare il *puzzle* è indispensabile il contributo di tutti gli insegnanti.

Tutte queste tematiche, che verranno affrontate di seguito in modo approfondito ed esplicito, hanno accompagnato la scrivente per l’intero anno scolastico, influenzando il modo di osservare e vivere le giornate lavorative come supplente curricolare e di sostegno. Come un vortice, l’hanno portata a “toccare” con le proprie mani la forza dell’inclusione in una classe della scuola primaria, il potere della collaborazione tra insegnanti, il desiderio di progettare le lezioni in modo creativo, ponendo tutti gli studenti al centro del loro percorso di apprendimento.

Prima di addentrarsi nel presente elaborato, di seguito si descrive brevemente il contenuto dei quattro capitoli, di cui è composto.

Il primo capitolo ripercorre il lungo sentiero verso l'inclusione. Nella prima parte si descrivono le fasi principali che hanno condotto alla "piena inclusione" degli alunni con disabilità: dal periodo di allontanamento degli studenti con deficit dalle scuole "normali", si è potuto assistere al processo di inserimento degli stessi nella scuola pubblica, fino all'integrazione di tutti gli studenti con bisogni ed esigenze educativo-didattiche differenti. In questo *excursus* si ricordano le norme fondamentali che hanno caratterizzato ciascun momento e che, gradualmente, hanno riconosciuto più libertà e diritti agli studenti con deficit. Nella seconda parte del capitolo vengono presentati i quattro modelli della disabilità, dei pilastri che, a seconda del periodo, hanno indotto le persone, gli specialisti, gli insegnanti, i genitori a modificare le loro opinioni e i loro interventi nei confronti degli alunni.

Nel secondo capitolo ci si addentra nel significato di inclusione in ambito scolastico. Le diverse sfumature associate a tale concetto permettono di sviluppare un'ampia riflessione. Gli atteggiamenti e le pratiche didattiche degli insegnanti, la presenza dei compagni di classe, la struttura degli spazi fisici e molti altri aspetti contribuiscono al coinvolgimento e alla valorizzazione degli alunni con bisogni particolari. In questo quadro, la figura dell'insegnante di sostegno rappresenta una risorsa fondamentale, non solo per accompagnare l'alunno con disabilità nel suo percorso di miglioramento negli aspetti cognitivi, fisici e/o relazionali, ma anche per esercitare la funzione di mediatore tra gli altri insegnanti, la famiglia e il territorio circostante. Oltre a delineare i ruoli e le caratteristiche principali dell'insegnante specializzato, si esplora la sfera della didattica e le possibili strategie da mettere in atto per promuovere l'inclusione. Nell'ultima sezione del capitolo si scopre la rilevanza degli atteggiamenti degli insegnanti e la loro influenza significativa nei confronti dell'inclusione, in generale, e degli alunni con deficit, in particolare.

In un ambiente inclusivo, che trasforma la disabilità in un'opportunità per migliorare nei vari ambiti di vita, è indispensabile che anche gli insegnanti collaborino, al fine di garantire un'offerta didattico-educativa soddisfacente a tutti gli studenti. In questo capitolo, il terzo, si analizza la collaborazione tra i docenti, soffermandosi sui benefici ad essa correlati e sui presupposti indispensabili per mantenere dei rapporti collaborativi duraturi. All'interno di

questo tema, è imprescindibile soffermarsi sul rapporto tra insegnante di sostegno e insegnante curricolare, che vede l'alternarsi di responsabilità condivise e compiti individuali. La collaborazione costituisce il presupposto per l'implementazione del *Co-teaching*, quale pratica innovativa che richiede la presenza di entrambi i docenti appena nominati. Il co-insegnamento, con le sue fasi e i suoi approcci, può garantire enormi benefici tanto per gli insegnanti quanto per gli alunni, e in tale elaborato si scopriranno dei tasselli importanti di tale approccio.

D'altro canto, il *Co-teaching* risulta ancora scarsamente diffuso, sia a livello teorico che pratico. A partire da tale concezione, si è deciso di condurre un'indagine esplorativa presso un Istituto Comprensivo e, in particolare, nei sei plessi della scuola primaria appartenenti ad esso. Attraverso la somministrazione di un questionario, si intende indagare la reale diffusione del *Co-teaching* nelle diverse classi e le pratiche didattiche utilizzate per implementarlo. Attraverso le risposte raccolte, si potranno elaborare i dati al fine di confrontare le molteplici percezioni dei docenti e cogliere sia un quadro generale, che risponda alle iniziali domande di ricerca, sia le eventuali peculiarità che possono aver generato un certo interesse.

CAPITOLO 1: IL CAMMINO VERSO L'INCLUSIONE

1.1 UNO SGUARDO NORMATIVO DALLE SCUOLE SPECIALI ALL'INCLUSIONE

Dai primi anni del Novecento fino ai tempi odierni, la persona con disabilità ha assunto connotazioni discordanti tra loro, a seconda delle leggi emanate, dell'opinione sociale diffusa in determinati periodi e della progressione nel settore medico.

È interessante osservare questa metamorfosi soprattutto nell'ambito scolastico, di cui si è potuto riscontrare l'evoluzione da un'istituzione discriminatoria e selettiva ad un luogo inclusivo e inserito in una rete di relazioni con il territorio.

Inizialmente, lo studente con menomazioni fisiche o cognitive veniva isolato dal resto del sistema scolastico, poiché presentava delle caratteristiche che non permettevano l'accesso alla scuola tradizionale. Gradualmente, con la pubblicazione di leggi e l'affermarsi di alcuni cambiamenti nella sfera sociale e in quella educativa, l'alunno con disabilità è stato integrato e sostenuto per tutto il percorso didattico ed educativo. Solo nel periodo compreso tra la fine del Novecento e l'inizio del XX secolo si raggiunge il traguardo della piena inclusione.

Tali trasformazioni vengono suddivise in quattro fasi: esclusione, inserimento, integrazione ed inclusione.

1.1.1 Dall'esclusione all'inserimento

Se si volesse cercare il significato del termine “escludere” in qualunque dizionario della lingua italiana, si troverebbero varie definizioni, simili a “[...] Lasciar fuori, non accogliere insieme con altri [...] Non ammettere, non riconoscere”¹ oppure “[...] Tenere qualcuno fuori da un luogo [...] Non ammettere qualcuno alla partecipazione di qualcosa”².

¹<https://www.treccani.it/vocabolario/escludere/#:~:text=Lasciar%20fuori%2C%20non%20accogliere%20insieme,b.-> - Visitato il 13/01/2023

² https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/E/escludere.shtml - Visitato il 13/01/2023

In questa sede si intende far riferimento a quella successione di leggi, atteggiamenti e azioni nei confronti delle persone con disabilità che, soprattutto in ambito scolastico, hanno segnato il periodo della “logica dell’esclusione”, durato fino agli anni Cinquanta³.

Gli alunni con disabilità sono destinati a frequentare degli spazi scolastici differenti dai loro coetanei: coloro che presentano un deficit uditivo o visivo devono rimanere nelle scuole speciali; diversamente, se si è in presenza di “[...] anomalie psichiche”, l’art. 415 del Regio Decreto del 1928 “Regolamento generale sui servizi dell’Istruzione elementare” prevede che “[...] il maestro può [...] proporre l’allontanamento definitivo dell’alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale curerà l’assegnazione dello scolaro alle classi differenziali [...]”⁴.

La Circolare Ministeriale n. 1771/12 del 1953 definisce la differenza tra scuole speciali e classi differenziali:

“Le classi speciali per minorati e quelle di differenziazione didattica sono istituti scolastici nei quali viene impartito l’insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o psichiche ed istituti nei quali vengono adottati speciali metodi didattici per l’insegnamento ai ragazzi anormali, es. scuole Montessori. Le classi differenziali, invece, non sono istituti scolastici a sé stanti, ma funzionano presso le comuni scuole elementari ed accolgono gli alunni nervosi, tardivi, instabili, i quali rivelano l’inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d’insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l’insegnamento viene ad essi impartito con modi e forme particolari”⁵.

Queste dissomiglianze nell’assegnare scuole diverse a seconda della presenza o assenza di disabilità potrebbero essere considerate sia in modo positivo sia in negativo. Nel primo caso, si può interpretare questo fenomeno come il voler dedicare una particolare attenzione ai soggetti con disabilità: vista la loro presenza in un unico luogo, è possibile offrire tutto l’aiuto

³ Canevaro, A. (a cura di). (2007). *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent’anni di inclusione nella scuola italiana*. Edizioni Erickson: Trento, p. 133.

⁴ *Ibidem*

⁵ https://www.edscuola.it/archivio/handicap/italia/pomezia/la_giornata_del_disabile.htm - Visitato il 13/01/2023

necessario, riservando per loro le cure migliori a seconda dei bisogni; queste accortezze non sarebbero possibili se si trovassero nelle scuole comuni con gli altri studenti⁶.

D'altro canto, se si cambia la prospettiva e si considera questo evento in modo negativo, lo si potrebbe giudicare come un'esigenza, da parte delle istituzioni, di raggruppare gli alunni in base al deficit. Per comprendere questa scelta, si può immaginare il momento in cui ciascun insegnante, dopo aver intuito la presenza di alunni con disabilità, decide di raggrupparli inserendoli in un vasto "contenitore istituzionale"⁷: in esso, in precedenza, sono già stati condotti tutti gli studenti con menomazioni fisiche, cognitive o relazionali. In seguito, il docente posiziona un'etichetta all'esterno, che riporta tutte le tipologie di disabilità che presentano quei bambini.

In tutto questo, lo Stato non si interessa dei problemi e delle disuguaglianze che contraddistinguono il sistema scolastico. Infatti, non interviene direttamente nell'educazione degli alunni con disabilità, non mostra alcun atteggiamento che possa far trasparire preoccupazione o tenacia nel modificare la situazione. L'unico comportamento che adotta è quello della delega: autorizza gli istituti laici, quelli religiosi e i grandi Comuni a occuparsi della collocazione degli studenti con deficit⁸.

L'approccio utilizzato nei confronti della disabilità, fino agli anni Sessanta, è di tipo medico. In primo luogo, prevale la convinzione che la disabilità sia "[...] un problema della persona, causato direttamente da malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica. [...] L'assistenza medica è vista come la questione prioritaria"⁹. Si può comprendere che il deficit viene considerato come un disagio che ha origine dall'interiorità dell'individuo. Non è necessario ricercare delle cause o degli eventi che abbiano provocato la sua disabilità, in quanto si tratta di una difficoltà che può essere superata esclusivamente attraverso l'intervento medico o sanitario.

⁶ Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci editore: Roma, p. 30.

⁷ Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson, p. 58.

⁸ Canevaro, A. (a cura di). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, p. 133.

⁹ OMS. (2004). ICF versione breve. *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson: Trento.

In secondo luogo, durante il percorso scolastico dei bambini con disabilità, non è l'insegnante a rivestire un ruolo centrale bensì lo specialista. Il docente, dopo aver osservato il comportamento di un alunno e aver intuito la presenza di un deficit, sollecita l'intervento di un professionista; quest'ultimo ha il ruolo di redigere una diagnosi che inserisce il bambino all'interno di un quadro clinico e, al tempo stesso, lo allontana dalla classe tradizionale. Questo può apparire come un meccanismo di difesa, adottato dall'insegnante, per placare la propria ansia, scaturita dall'esistenza di una disabilità, e proseguire con l'insegnamento senza avere ulteriori preoccupazioni¹⁰.

Nel 1962 l'avvento della legge n. 1859 "Istituzione e ordinamento della scuola media statale" ha rappresentato un'importante svolta nel sistema scolastico italiano, il quale ha iniziato a distaccarsi dalla logica dell'esclusione. Questa normativa ha concesso a tutti gli alunni la possibilità di frequentare la scuola, eliminando il criterio che suddivideva gli studenti in base alle menomazioni emerse. Da questo momento, al termine della scuola elementare ogni cittadino ha l'obbligo di frequentare la scuola secondaria di primo grado per tre anni, la quale "concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione"¹¹. La scuola italiana inizia ad acquisire un'immagine diversa: si punta all'accessibilità di tutti i bambini, indipendentemente dalla presenza o assenza di disabilità; al primo posto non c'è la diagnosi dello studente ma il suo processo di apprendimento, arricchito con l'introduzione di discipline storiche e scientifiche¹². Anche la figura dell'insegnante acquista un nuovo valore, vista la rilevanza che viene attribuita alla formazione: i docenti devono possedere svariate competenze, sia teoriche che pratiche, nelle rispettive discipline, ed essere in grado di affrontare le eventuali difficoltà che potrebbero presentarsi; devono dimostrarsi efficaci nel creare un ambiente innovativo, in cui i loro alunni possano apprendere continuamente nuovi contenuti e partecipare attivamente alle attività proposte. Si può constatare che, rispetto agli anni precedenti, le aspettative legate alle modalità di insegnamento sono aumentate.¹³.

¹⁰ Canevaro, A. (a cura di). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, p. 135.

¹¹ www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1963/01/30/062U1859/sg - Visitato il 14/01/2023

¹² Borruso, F. (2022). La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti. *Pedagogia oggi*, 10 (1), p. 63.

¹³ *Ivi*, pp. 64-65.

Nel 1968 con il movimento studentesco termina la logica dell'esclusione e l'Italia è pronta ad entrare nel periodo dell'inserimento¹⁴. Andando a scoprire le molteplici caratteristiche e cause di queste proteste studentesche, si possono evincere tre particolarità. La prima riguarda la sensazione di monotonia che fa da sfondo all'umore dei ragazzi: emerge il bisogno di dare una svolta alla loro vita e cambiare le loro abitudini. Il secondo elemento fa riferimento alla tenacia nel contrastare l'autorità, che si tratti di una figura genitoriale, di un docente o di un politico. L'ultima peculiarità è la speranza che questo tentativo di ribellione, messo in atto per segnalare le condizioni di disagio, possa condurre ad un futuro migliore rispetto al precedente¹⁵.

Il malessere generale e il bisogno di rivoluzionare il sistema scolastico italiano sono segnalati esplicitamente nel testo di Don Milani, intitolato *Lettera a una professoressa*. L'autore, sacerdote cattolico e docente, segnala le problematiche palesi in ogni ordine scolastico che compromettono il percorso di studi degli studenti. Tra le tante questioni, egli riporta l'atteggiamento rigido dei docenti nei confronti degli alunni: i primi non sembrano interessarsi dei secondi, anzi attribuiscono le eventuali incapacità agli studenti stessi, e non si interrogano sul proprio processo di insegnamento, sulla relazione instaurata o sulle modalità di valutazione. A proposito di quest'ultima, si tende ad utilizzare la bocciatura con frequenza e rigidità, in quanto si è convinti che non è possibile passare ai gradi successivi se non sono stati superati gli obiettivi stabiliti; indubbiamente la bocciatura appare come una strategia efficace per prediligere solo gli scolari con i risultati migliori¹⁶.

Al fine di introdurre questa fase, è interessante riprendere il termine utilizzato da Canevaro: "riposizionamento". Tra le tante sfumature che può acquisire questa parola, egli fa riferimento all'opportunità di ciascun soggetto con disabilità di trasformare la sua vita e cambiare il percorso già imposto a causa della sua condizione¹⁷. Questo termine richiama un cambiamento del proprio status, che può essere legato a qualsiasi area della propria esistenza.

¹⁴ Buccolo, M., Pilotti, F., Travaglini, A. (2022). *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*, p. 27.

¹⁵ Rico, A. P., Huerta, J., Cagnolati, A., González Gómez, S., Gómez, S. (2018). *Globalizing the student rebellion in the long '68*. FahrenHouse: Spagna, pp. 185-191.

¹⁶ Crescenza, G. (2020). Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella "Lettera a una professoressa". *Rivista di Storia dell'Educazione*, 7 (2), pp. 101-103.

¹⁷ Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*, p. 21.

In questo caso si vuole evidenziare il passaggio dalle scuole speciali alle scuole tradizionali: da questo momento, gli studenti non sono più obbligati ad intraprendere un percorso prettamente medico e distaccato dal resto della realtà scolastica, ma acquisiscono il diritto di riposizionarsi nelle scuole normali. Non è più la menomazione a definire la loro posizione all'interno del sistema scolastico.

A tal proposito, il 18 marzo 1968 viene emanata la legge n. 444 “Ordinamento della scuola materna statale” che disciplina l’opportunità “[...] per i bambini dai tre ai sei anni affetti da disturbi dell’intelligenza o del comportamento o da menomazioni fisiche o sensoriali” di accedere alle “sezioni speciali presso le scuole materne statali e, per i casi più gravi, scuole materne speciali”¹⁸.

Si può iniziare a parlare effettivamente di inserimento con l’approvazione della legge n. 118 del 30 marzo 1971, a favore dei mutilati e degli invalidi civili, la quale consente agli alunni con disabilità di accedere alle classi della scuola pubblica. Tra gli articoli presenti, in particolare, si sottolinea la gratuità del trasporto pubblico per tutti gli alunni, si punta all’eliminazione delle barriere architettoniche presenti nella scuola, si dà rilievo alla formazione degli specialisti e all’esenzione delle tasse riservata a persone in condizioni di disagio economico¹⁹.

Negli anni seguenti, risulta opportuno ricordare il contributo apportato dalla Commissione Falcucci nel 1975 e dalla Circolare Ministeriale n. 227. Per la prima volta si privilegiano lo “sviluppo personale”, “le proprie potenzialità”, “i processi di socializzazione” e l’impegno nel “separare il meno possibile le iniziative di recupero e di sostegno dalla normale attività scolastica”²⁰. Si può percepire quel forte desiderio di rivoluzionare il percorso scolastico degli studenti, i quali non si differenziano esclusivamente per la loro disabilità, poiché al di là delle loro menomazioni ci sono capacità, atteggiamenti, modi di esprimersi e qualità unici, a prescindere dalla diagnosi dello specialista.

Il Documento emanato dalla Commissione Falcucci costituisce l’evento che conferma l’ingresso dell’Italia nella fase dell’integrazione.

¹⁸ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1968/04/22/068U0444/sg> - Visitato il 16/01/2023

¹⁹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg> - Visitato il 18/01/2023

²⁰ <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html> - Visitato il 18/01/2023

1.1.2 L'integrazione

Con la promulgazione della legge n. 517 del 1977 è avvenuta la definitiva soppressione delle scuole speciali e delle classi differenziali²¹.

Fra gli studenti delle scuole statali, quelle profonde crepe che si erano formate durante la fase dell'esclusione si sgretolano, per lasciare il posto ad un clima che dà più spazio all'omogeneità e all'insegnamento flessibile. Il concetto di integrazione emerge, in particolar modo, negli articoli 2 e 7, i quali prevedono attività didattiche integrative e personalizzate che possano rispondere ai bisogni degli alunni. La valutazione, prevista per ciascun studente, non rappresenta un dispositivo discriminante ma una modalità con cui delineare un quadro generale dei traguardi raggiunti²².

Quanto all'insegnamento, si crede in un progresso dal punto di vista didattico ed educativo, volto a potenziare i contenuti da apprendere e la relazione tra insegnanti e tra questi ultimi e gli alunni. Nel dettaglio, i docenti sono chiamati a ideare il programma curricolare, contando sul loro bagaglio conoscitivo ed esperienziale. Rispetto agli anni precedenti si può percepire una forte rivoluzione riguardante il metodo di progettazione: insegnare non significa seguire e applicare, in modo standardizzato e ripetitivo, dei contenuti già stabiliti a priori; al contrario, consiste nella capacità degli insegnanti di pianificare, gradualmente, le attività didattiche con autonomia e creatività²³.

Tuttavia, permane il timore, da parte dei genitori, che la presenza di alunni con disabilità all'interno delle classi comuni possa rappresentare una barriera per l'insegnamento. Vi è questa idea generale che non sia possibile attuare un intervento a favore degli alunni con disabilità senza il rischio di rallentare il programma previsto per l'intera classe²⁴.

Il concetto di delega, che aveva caratterizzato il periodo dell'esclusione, sparisce: la promozione dell'educazione degli alunni è un incarico che riguarda tutti gli insegnanti, il

²¹ Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, pp. 31-32.

²² Pavone, M. (2017). La Legge sull'integrazione scolastica più amata. Alla ricerca di «radici e antenne». *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 341-342.

²³ Canevaro, A. (a cura di). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, p. 140.

²⁴ Galanti, M. (2017). Dall'integrazione all'inclusione, tra tensioni utopistiche e resistenze. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 353-354.

personale scolastico e la famiglia. Negli anni precedenti la scuola è stata descritta come una somma di singoli insegnanti e ognuno di questi era il comandante esclusivo della sua classe; ora la scuola diventa una “comunità”, un luogo che racchiude competenze diverse, e ogni persona che vi appartiene contribuisce ad arricchire il percorso di apprendimento di tutti gli alunni²⁵.

Nell’articolo 4 della legge 517 viene introdotta la “scheda personale dell’alunno”, che può essere concepita come una rubrica in cui vengono registrati la “[...] sua partecipazione alla vita della scuola nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sui livelli di maturazione raggiunti”²⁶. È evidente che la condizione di disabilità e la relativa diagnosi, considerate come priorità nella fase precedente, vengono sostituite dall’interesse, da parte degli insegnanti, di seguire i bambini nel loro cammino educativo meticolosamente, al fine di cogliere il loro entusiasmo nei confronti della scuola e registrare i progressi riscontrati. Dapprima, l’inserimento costituiva il mezzo più opportuno, per i docenti, attraverso il quale poter esprimere la loro angoscia provocata dal deficit; era un motivo valido per giustificare il relativo distacco dall’alunno. Al contrario, con l’integrazione si assiste ad un “[...] avvicinamento diretto con la persona”²⁷: quel muro, costruito dai docenti per svincolarsi dai bisogni degli studenti con disabilità, crolla e al suo posto nasce un rapporto fondato sull’interesse e rivolto verso il loro futuro scolastico.

Nella legge finora citata si nomina la presenza di insegnanti specializzati, che hanno il compito di condurre le attività integrative destinate ai bambini con deficit. Due anni dopo, la circolare ministeriale n. 199 del 1979 sottolinea l’importanza dell’insegnante di sostegno, a pari merito di tutti gli altri insegnanti. Nel 1984 vengono definite le caratteristiche principali del docente specializzato, ribadendo l’importanza di ideare delle attività che si collocano su uno sfondo pedagogico e didattico, e non più medico. In seguito, il Decreto Ministeriale del 1986 precisa le modalità con cui deve avvenire la formazione degli insegnanti di sostegno: si articola in tre nuclei, che comprendono “aree disciplinari, dimensione operativa, didattica

²⁵ Canevaro, A. (a cura di). (2007). *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent’anni di inclusione nella scuola italiana*, pp. 141-142.

²⁶ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg> - Visitato il 20/01/2023

²⁷ Canevaro, A. (a cura di). (2007). *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent’anni di inclusione nella scuola italiana*, p. 76.

curricolare”; inoltre è previsto un percorso di tirocinio che si articola in “tirocinio diretto guidato”, che deve essere svolto nella scuola, con durata di 150 ore l’anno, e “tirocinio indiretto guidato” di 100 ore l’anno²⁸.

Nel 1992 la legge quadro n. 104, *Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, oltre ad apportare radicali cambiamenti a favore delle persone con disabilità nelle varie sfere della loro esistenza, segna il momento di massimo rilievo della fase dell’integrazione.

Dopo anni di ostilità e preclusioni, si vuole dar voce alla persona con disabilità, che per lungo tempo è stata esclusa e sottovalutata dal resto della popolazione. È l’occasione opportuna per farla uscire dalla sua zona d’ombra e renderla partecipe della vita della comunità che la circonda. In questa circostanza si promuove il compimento dei diritti che riguardano varie sfere: l’autonomia, la libertà, la dignità, la vita civile, politica e patrimoniale. Allo stesso tempo, viene assicurato un supporto dal punto di vista sanitario, riabilitativo, economico e giuridico²⁹.

Tra le varie peculiarità che contraddistinguono questa legge dalle precedenti, è doveroso osservare che nell’articolo 3 si dà una precisa definizione di “persona handicappata”, come “colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione”³⁰. Insomma, in presenza di una disabilità, non si esprime l’urgenza di isolare la persona in quanto diversa dagli altri; al contrario, si dà per scontato che quel soggetto faccia parte di una società, che frequenti i diversi contesti scolastico, sociale e lavorativo, e che possa provare un certo grado di disagio, causato dalla sua menomazione.

Per di più, l’articolo 8, nominato “Inserimento ed integrazione sociale”, riporta numerosi provvedimenti volti ad aiutare la persona con handicap nei differenti momenti e spazi della sua esistenza. In primo luogo, viene fornito un aiuto, di tipo economico ed assistenziale, sia

²⁸ Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente: il ruolo dell’insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Franco Angeli: Milano, pp. 83-84.

²⁹ Buccolo, M., Pilotti, F., Travaglini, A. (2022). *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*, p. 28.

³⁰ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg> - Visitato il 20/01/2023

alla persona con deficit sia alla sua famiglia di appartenenza. In secondo luogo, si presta attenzione alla tutela della persona con disabilità nell'ambito scolastico, nel mondo del lavoro e negli spazi liberi e sportivi: oltre a migliorare le modalità con cui vengono proposti questi servizi, si presta attenzione alla preparazione del personale e alle eventuali barriere architettoniche che ne ostacolano l'accesso. Nel caso in cui la persona non abbia una famiglia su cui poter contare, vengono messi a disposizione "comunità-alloggio, case-famiglia e analoghi servizi residenziali"; parallelamente, al fine di incentivare la relazione con l'altro e potenziare il percorso di apprendimento, sono predisposti dei "centri socio-riabilitativi ed educativi diurni, a valenza educativa" e delle "attività extrascolastiche"³¹.

In conclusione, nell'articolo 13 si precisa che la scuola, al fine di promuovere l'integrazione scolastica, deve interagire con il territorio e, in particolare, con i servizi "sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività"³². D'ora in poi il sistema scolastico allarga i suoi spazi e, invece di essere concepito come un unico edificio confinato dalle sue mura, è visto come un insieme di persone che allungano le loro braccia ad altri professionisti, con l'unico scopo di offrire alla persona con disabilità delle opportunità di crescita e intrattenimento.

Due anni dopo, nel 1994, l'Unesco istituisce la Dichiarazione di Salamanca. Grazie a quest'ultima, si assiste ad un profondo cambiamento tanto nella scuola quanto nel modo di considerare una persona con disabilità. Innanzitutto, si mette al primo posto il bambino con Bisogni Educativi Speciali, il quale ha il diritto ad essere educato e ad apprendere, attraverso specifici programmi didattici, all'interno dei "comuni sistemi educativi", come previsto per tutti i suoi coetanei. La loro presenza non crea scalpore, ma diventa un obiettivo quotidiano che la scuola deve perseguire, fra i tanti compiti tradizionali. Inoltre, il rapporto tra il bambino e i programmi scolastici si rovescia completamente: ora si dà priorità alle esigenze dell'alunno con disabilità, in quanto si è convinti che non sia lo studente a dover cambiare i propri stili di apprendimento e le proprie abitudini per poter accedere ai programmi scolastici, ma che siano questi ultimi a doversi adattare alle sue caratteristiche³³.

³¹ *Ivi*

³² *Ivi*

³³ Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, p. 37.

1.1.3 L'inclusione

Progressivamente, lo studente con disabilità assume un aspetto diverso, di rilievo e di maggior autosufficienza. Anche la scuola, in questi anni, assiste ad una trasformazione di qualità: a seguito della legge n. 59 del 1997 e del D.P.R. n. 275 del 1999 acquista maggiore autonomia.

La prima normativa segna il passaggio da una rigida struttura gerarchica ad un sistema prevalentemente orizzontale. In precedenza, il Ministro della Pubblica Istruzione rappresentava il vertice della piramide scolastica; sotto di lui, i rapporti tra amministratori, direttori e scuole erano stabiliti a priori e seguivano la logica della verticalità. Con l'emanazione del provvedimento in oggetto si osserva la presenza contemporanea di enti locali, scuole e Regioni che collaborano tra di loro e condividono le diverse opinioni, per giungere ad obiettivi congiunti. Questi legami fondano una rete di competenze e modalità operative differenti, che contribuiscono a sostenere il percorso scolastico del bambino. Spostandosi sul DPR n. 275, ritorna il concetto di flessibilità, accompagnato dall'introduzione del principio dell'individualizzazione. Difatti è necessario concentrarsi sul singolo studente e predisporre dei percorsi didattici che sappiano rispondere concretamente ai suoi bisogni specifici; pertanto, la scuola dev'essere in grado di accogliere e gestire queste esigenze, modificando alcuni aspetti formativi ed organizzati, tra cui le modalità di erogazione dell'insegnamento, le discipline proposte e la scansione oraria³⁴.

A seguito di questo intervallo di tempo, caratterizzato dalla volontà di valorizzare le persone con disabilità e favorire la loro partecipazione, si assiste ad un'importante svolta, che vuole assicurare l'inclusione di ogni soggetto con disabilità nella società: l'emanazione, da parte dell'Unesco, della Dichiarazione di Madrid, del 2003. Questo documento mette in risalto i diritti delle persone con disabilità e, allo stesso tempo, li tutela da pregiudizi e situazioni sgradevoli. Leggendo tra le righe, riemergono molti temi che sono stati discussi a lungo nelle epoche precedenti. Volendo riportarne qualcuno, si reclama l'idea che i soggetti con disabilità siano considerati in modo diverso dal resto dei cittadini e che vengano esclusi in alcune situazioni. In aggiunta, si conferisce valore alla famiglia e al suo ruolo di sostegno nei confronti della persona con disabilità; da sempre viene considerata come la prima agenzia educativa di ogni essere umano, pertanto urgono degli interventi a supporto di questa

³⁴ *Ivi*, pp. 34-35.

assistenza. Per di più, tra i vari settori della vita quotidiana, si nomina il diritto ad avere un lavoro che, oltre a rappresentare un'opportunità per l'individuo con disabilità, costituisce uno dei mezzi più influenti per contrastare l'esclusione dalla società³⁵.

Dal 2006, precisamente in concomitanza della pubblicazione, da parte delle Nazioni Unite, della Convenzione sui diritti delle persone disabili, si riconosce la completa inclusione della persona con menomazioni. Dalla promozione generale dei diritti della persona con handicap, avvenuta nel 2003, si fa un salto di qualità, per arrivare alla "piena inclusione", che si riferisce alla certezza che il soggetto possa godere dei suoi diritti in tutte le sfere della sua esistenza, dall'ambito sanitario a quello lavorativo, dal settore politico a quello scolastico. Se prima si attribuiva la colpa unicamente al tipo di deficit, ora si allarga la visuale e si tiene conto dei numerosi ostacoli, presenti nel contesto di vita, che possono costituire una fonte di disagio. Servono "soluzioni e strumenti adeguati" per offrire un'esistenza priva di discriminazioni e ricca di opportunità³⁶.

A tal proposito, per la prima volta, con la Convenzione, sottoscritta dall'Italia nel 2007, si decide di iniziare ad adottare il modello sociale. Tutti i luoghi, i servizi e le attività frequentate dalla popolazione possono nascondere delle barriere per le persone con disabilità: ostacoli fisici legati all'accesso ad uno spazio, difficoltà a partecipare ad un programma a causa dei contenuti inadatti, limiti negli orari e nella durata di un'attività, etc. Avendo la consapevolezza di questi vincoli, bisogna riflettere a priori sulle modalità con cui intervenire per facilitare o, addirittura renderne possibile, l'accessibilità. La soluzione sta nella progettazione pensata per tutti i cittadini, con o senza menomazioni fisiche e psichiche, che viene elaborata dall'Universal Design for Learning³⁷.

Generalmente, la Convenzione esplicita la necessità di eliminare qualunque forma di discriminazione o stereotipo sociali nei confronti dei soggetti con handicap. Precisamente, negli articoli 6 e 7 nomina rispettivamente le donne e i bambini con disabilità. Nell'articolo 18 si esplicita il diritto del soggetto disabile di esprimere la propria libertà, i propri ideali e di esercitare la cittadinanza allo stesso livello degli altri cittadini italiani. Per il diritto

³⁵ Unesco (2003). Dichiarazione di Madrid.

³⁶ Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, pp. 38-39.

³⁷ Buccolo, M., Pilotti, F., Travaglini, A. (2022). *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*, p. 39.

all'istruzione è presente un intero articolo, il 24, il quale, oltre a ricordare la possibilità di accedere a tutti i gradi scolastici previsti, specifica che è previsto un insegnante specializzato per creare dei programmi personalizzati ed assicurare un apprendimento di qualità e inclusivo³⁸.

Restando nell'ambito scolastico, nel 2010 le difficoltà nella lettura, nella scrittura e nel calcolo sono state riconosciute come Disturbi Specifici dell'Apprendimento (*DSA*) mediante l'approvazione della legge n. 170 "*Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia*". Al di là delle diverse definizioni attribuite ad ogni problematicità, si fa leva sull'importanza di una diagnosi, al fine di poter intervenire tempestivamente e ridurre il disagio dal punto di vista didattico, sociale ed emotivo. In questi casi, sono previsti programmi, strumenti e verifiche differenti, ma pur sempre idonei alle loro esigenze. Gli insegnanti devono possedere delle competenze adeguate ad affrontare le differenti situazioni. Infine, tanto la famiglia quanto i servizi sanitari devono collaborare con la scuola e con le proposte provenienti sia dagli insegnanti sia dagli esperti³⁹. A questo decreto vengono allegate le "*Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*", nelle quali si definiscono gli strumenti compensativi e le misure dispensative.

Nel 2012 con il Decreto Ministeriale del 27 dicembre si dà spazio agli alunni con Bisogni Educativi Speciali. In un primo momento si precisa che questa categoria racchiude tre microaree: gli alunni con "disabilità", quelli con "disturbi evolutivi specifici" e coloro che vivono in una situazione di "svantaggio socio-economico, linguistico, culturale". Dopo aver approfondito le precedenti problematiche, la normativa si sofferma sull'obbligo, da parte degli insegnanti specializzati, di frequentare dei corsi di formazione coerenti con i bisogni educativi e didattici degli studenti. Successivamente vengono nominati i Centri Territoriali di Supporto (*CTS*) di livello provinciale, quali mediatori di servizi sanitari e istituti scolastici che promuovono l'interesse negli alunni con difficoltà di apprendimento e la loro piena inclusione. A questi si affiancano i Centri Territoriali per l'Inclusione (*CTI*) di livello

³⁸ https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1361_allegato.pdf - Visitato il 23/01/2023

³⁹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg> - Visitato il 25/01/2023

distrettuale, che si impegnano a garantire una formazione, un controllo e una condivisione di idee e pratiche tra insegnanti⁴⁰.

Proseguendo, nel 2015 viene emanata la legge n. 107, che approfondisce la valutazione nel sistema scolastico, di ogni ordine e grado. Due anni dopo, il Decreto Legislativo n. 66 puntualizza ulteriori dettagli che rendono l'inclusione una questione di notevole importanza all'interno del sistema scolastico. In particolare, nell'articolo 1 si afferma che l'inclusione scolastica dev'essere implementata attraverso la progettazione di curricoli e progetti individuali che mirano a far emergere le potenzialità di ciascun alunno e che vengono condivisi tra la famiglia, la scuola e gli altri servizi eventualmente presenti. In questo decreto si dà rilevanza alla valutazione della qualità dell'inclusione, la cui funzione è esercitata dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (*INVALSI*). L'articolo 5 è dedicato alla pluralità di documenti che certificano la disabilità e contengono delle precise misure da adottare al fine di promuovere l'inclusione: fra questi, si possono ricordare il Profilo di Funzionamento (*PF*), il Progetto Individuale (*PI*), il Piano Educativo Individualizzato (*PEI*), i quali verranno approfonditi in seguito. Infine, si ricordano i ruoli dei Gruppi per l'inclusione scolastica, dell'Osservatorio permanente e del personale Amministrativo, tecnico e ausiliario (*ATA*)⁴¹.

1.2 I MODELLI DELLA DISABILITÀ

Dalla logica dell'esclusione alla fase dell'inclusione si è potuto assistere all'approvazione di molteplici leggi aventi principi radicalmente diversi tra loro e, parallelamente, alla graduale presenza di progressi in campo medico ed educativo.

In questo *excursus*, presentato in precedenza, emergono dei giudizi e degli approcci diversi nei confronti della persona con deficit, che variano a seconda delle periodizzazioni, dell'opinione sociale e del contesto in oggetto.

⁴⁰ <https://miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837> - Visitato il 25/01/2023

⁴¹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg> - Visitato il 25/01/2023

Tenendo conto di questi aspetti, sono stati elaborati i quattro modelli della disabilità: il modello individuale, il modello sociale, l'ICF e il modello delle *capability*.

1.2.1 Il modello bio-medico-individuale

Il modello individuale, che viene denominato anche modello medico, sostiene che le cause che hanno condotto l'uomo ad una condizione di disabilità devono essere ricercate esclusivamente all'interno della persona. Pertanto, il deficit, che sia di tipo psichico, fisico o sensoriale, è considerato come una patologia insita nel soggetto, la quale provoca delle problematiche nella sfera sociale, relazionale, politica e lavorativa. Adottando questa prospettiva, in presenza di una disabilità è indispensabile ricorrere alla formulazione di una diagnosi che consenta di attuare degli interventi mirati “di tipo sia clinico, che riabilitativo, che educativo”⁴².

Il primo sistema internazionale ideato per classificare le malattie, a cui fa riferimento il modello medico, è l'ICIDH (*International Classification of Impairment, Disability and Handicap*). Questo strumento è comparso per la prima volta negli anni Settanta, per merito di alcuni studiosi seguiti da P. Wood. Fra le tante peculiarità, viene ricordato per aver definito la distinzione tra menomazione, handicap e disabilità. La menomazione fa riferimento ad “[...] ogni perdita o anomalia strutturale o funzionale, fisica o psichica”, quindi dà l'idea di un guasto pervenuto nell'individuo che è irreversibile e, in quanto tale, non prevede alcuna possibilità di miglioramento definitivo. L'handicap, invece, viene presentato come uno “[...] svantaggio che limita o impedisce il raggiungimento di una condizione sociale normale (in relazione a età, sesso e fattori socio-culturali)”; in questo caso, si sposta l'attenzione sul disagio che il deficit può provocare nel momento in cui l'individuo è inserito nella società. Infine, con il termine disabilità si intende “[...] ogni limitazione della persona nello svolgimento di un'attività secondo i parametri considerati normali per un essere umano”; qui la condizione della persona viene posta a confronto con il principio di normalità che permette a qualunque essere umano di portare a termine un'azione in modo adeguato e coerente⁴³.

⁴² Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, p. 53.

⁴³ Sgambelluri, R. (2017). *Disabilità e oppressione. Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1, p. 187.

Fra i tre elementi vi è una correlazione precisa, nella quale la presenza della menomazione comporta l'handicap e, di conseguenza, la disabilità; dal momento in cui si presenta un danno di tipo fisico o psichico, la persona entra in una condizione di profondo disagio che permane in ogni ambito della sua esistenza e che la rende diversa dagli altri esseri umani.

Giunti a questo punto, è inevitabile il collegamento con il concetto di stigma, elaborato da Goffman. Egli non lo considera come una semplice etichetta rappresentata da un'unica parola, bensì come un insieme di comportamenti a carattere discriminatorio che fanno riferimento al rapporto tra la persona che emette dei giudizi e quella discriminata. Dunque, non è sufficiente considerare la persona che si rivolge ad un'altra utilizzando termini o proposizioni discriminatori; si guarda al quadro generale della situazione, comprendendo gli stati d'animo e il modo di esprimersi dei due interlocutori. Fra le tre tipologie di stigma, in questo luogo si fa riferimento a quello "relativo alle menomazioni fisiche"⁴⁴.

Con questi meccanismi di stigmatizzazione, stereotipi e pregiudizi è chiaramente visibile la volontà, da parte di tutti gli uomini, di vivere in una società fondata sul concetto di normalità. Per questo si compie un'attenta analisi al fine di smascherare tutti i cittadini con deficit e allontanarli dalla vita sociale. Si adottano criteri e standard per distinguere le caratteristiche ottimali da quelle che presentano delle anomalie; si cerca una sorta di armonia, un ordine sociale che può persistere soltanto se tutti gli esseri umani rispondono al requisito di normalità. Tutto il resto, tanto il deficit fisico quanto quello psichico o relazionale, non appartiene alla società a cui ambire.

In questi anni, facendo riferimento alla terminologia adottata dal pedagogista Paulo Freire, si è circondati da oppressori e da oppressi. All'interno della società si possono riscontrare disuguaglianze in ambito economico, politico, educativo, morale. In tale sede, gli oppressi personificano tutte le persone con disabilità che vengono escluse dai loro oppressori, perché presentano caratteristiche fisiche, cognitive e relazioni differenti da loro. Non è previsto alcun mezzo che li possa aiutare a raggiungere la condizione di normalità, in quanto si tratta di una

⁴⁴ Guerini, I. (2020). Dall'esclusione all'inclusione. Questioni e possibili itinerari di vita per le persone con impairment intellettivo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1), p. 38.

situazione irreversibile. Per gli oppressori, la disabilità diventa un valido motivo per allontanare le persone con deficit dal resto della vita sociale.

Simili ideazioni si possono ritrovare anche nella prima parte della storia ottocentesca del dottor Jean Itard. Quest'ultimo, dopo essere venuto a conoscenza del ritrovamento di un adolescente, di nome Victor, nei boschi della Francia, ha deciso di osservarlo, accoglierlo nella sua casa e progettare un percorso educativo suddiviso in cinque obiettivi. Fino ad ora, il ragazzo, di circa tredici anni, era sempre vissuto a contatto con la natura e isolato dal resto della società. Visti gli atteggiamenti insoliti, tra cui un "comportamento rabbioso, inquieto e agitato", si è pensato di collocarlo in un ospizio e, in seguito, nell'Istituto nazionale dei sordomuti. Se si pensa al periodo dell'isolamento, queste decisioni non creano affatto scalpore, vista la logica di recludere qualunque persona affetta da deficit. Per di più, un dottore di nome Pinel, a seguito di un'approfondita osservazione del ragazzo, attraverso la quale emergono i suoi limiti nell'utilizzo di tutti i cinque sensi, è convinto che Victor "[...] non era in grado di intrattenere rapporti sociali, né di essere educato"; la sua esistenza non era altro che "[...] una vita puramente animale". Al contrario, secondo Itard la situazione di disagio del ragazzo è stata provocata dalla sua lontananza con la società. In questo tratto si possono cogliere i due modelli della disabilità: il dottore Pinel sostiene il modello medico, mentre il dottor Itard riconosce il modello sociale⁴⁵.

1.2.2 Il modello sociale

Con l'adozione del modello sociale si inizia ad abbandonare l'idea che, nella persona con disabilità, la menomazione sia la fonte principale della sua condizione di disagio.

L'atteggiamento discriminatorio adottato per escludere questi soggetti viene sostituito da una prospettiva completamente differente. Da questo momento non è la menomazione, interna alla persona, a causare disagio, bensì la società, in quanto essa "[...] non è attrezzata per accogliere la differenza nei funzionamenti umani". Nel contesto sono presenti degli ostacoli che precludono al soggetto con disabilità la possibilità di condurre una vita dignitosa. La società presenta una sorta di obsolescenza, che incide in modo negativo sui comportamenti e

⁴⁵ Itard, J. (2003). *Il ragazzo selvaggio*. Traduzione di Giovanni Mariotti. SE: Milano, pp. 17-24.

sui progetti esistenziali di questi individui. Dunque, si presenta l'urgenza di intervenire nel contesto, con l'intento di eliminare quelle barriere, che comprendono "impedimenti fisici o architettonici, [...] la non accessibilità dei sistemi di istruzione e comunicazione, gli ambienti di lavoro, di trasporto"⁴⁶.

La società deve acquisire una certa consapevolezza sulla necessità di apportare delle modifiche radicali nel contesto. Tutta la comunità deve dimostrare un elevato grado di responsabilità nel progettare azioni politiche e sociali volte a prevenire ed eliminare eventuali situazioni di disagio, provocate dagli ostacoli esterni. Rispetto al modello precedente, la situazione appare capovolta: durante la fase della medicalizzazione si pensava ad interventi clinici e riabilitativi al fine di ottenere dei cambiamenti all'interno dell'organismo; con l'adozione del modello sociale, le trasformazioni riguardano il mondo esterno al soggetto, dove, con l'aiuto di tutti i cittadini, si mira a cancellare le barriere architettoniche e a restituire maggiori opportunità agli individui con menomazioni.

Il modello sociale è sostenuto dalla disciplina dei *Disability Studies (DS)*, che nasce in Inghilterra negli anni Settanta, con lo scopo di stravolgere l'idea del modello medico: quando si pensa alla disabilità non bisogna immaginarla come una menomazione prettamente individuale, ma come un disagio causato dalle barriere presenti nella società. Più nello specifico, secondo i *Disability Studies in Education (DSE)*, è necessario apportare dei radicali cambiamenti nell'istituzione scolastica, ovvero "[...] rendere inclusivi i contesti scolastici al fine di permettere a tutti gli alunni l'accesso, la partecipazione e soprattutto il successo formativo". In questa visione si utilizza uno sguardo globale, in quanto l'obiettivo è quello di "[...] offrire un'educazione di qualità a tutti i discenti, sostenendo il lavoro dei docenti, degli operatori della scuola e della comunità tutta"⁴⁷.

⁴⁶ Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, pp. 55-56.

⁴⁷ D'Alessio, S. (2015). Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'università inclusive. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14 (2), 119-127.

1.2.3 Il modello bio-psico-sociale

Il modello bio-psico-sociale rappresenta l'integrazione dei due modelli visti in precedenza, quali il modello medico e quello sociale. Da un lato, si continua a considerare il sapere proveniente dal mondo sanitario, che ricerca le patologie all'interno dell'organismo, per comprendere le cause della condizione di disabilità; in tal modo, si ha a disposizione un quadro clinico da cui partire per comprendere le conseguenti situazioni di difficoltà. Dall'altro lato, si dà attenzione al modello sociale, che tiene conto dell'insieme di barriere fisiche e sociali presenti nel contesto, che possono ostacolare diversi ambiti dell'esistenza di un soggetto con disabilità.

Ora, attraverso l'approccio bio-psico-sociale, si guarda all'individuo nella sua globalità, tenendo conto degli aspetti biologici, personali e sociali.

Questa prospettiva fa da cornice al modello ICF, "Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute", il quale è stato emanato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità e accolto da 191 Paesi nel 2001; esso deriva dalla rivisitazione della Classificazione Internazionale delle Menomazioni, della Disabilità e degli Handicap (*ICIDH*). In questo scenario, la disabilità viene definita come "[...] la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo"⁴⁸.

Contrariamente a quanto sostenuto dal modello medico, l'ICF rappresenta uno strumento destinato a tutti gli esseri umani e, per questo, universale; il suo scopo non consiste tanto nell'individuazione e nella descrizione delle conseguenze delle menomazioni, quanto piuttosto nell'analisi della condizione di salute di qualunque individuo. In aggiunta, oltre ad essere destinato al settore sanitario, viene impiegato "[...] anche in settori come quello assicurativo, della previdenza sociale, del lavoro, dell'istruzione, dell'economia, della legislazione e delle modificazioni ambientali"⁴⁹.

Osservando la struttura, l'ICF è costituito da due sezioni principali:

⁴⁸Sannipoli, M. (2020). La cornice bio-psico-sociale tra teoria e prassi educative: possibili domande di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (2), 44-45.

⁴⁹OMS. (2004). *ICF versione breve. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson: Trento, pp. 16-17.

1. Funzionamento e disabilità
2. Fattori contestuali

Entrambe si suddividono in ulteriori componenti: la prima comprende la componente del Corpo, ovvero le Funzioni e le Strutture corporee, e la componente di Attività e Partecipazione; i fattori contestuali includono i Fattori Ambientali e i Fattori Personali.

In aggiunta, ogni componente include diversi domini che, a loro volta, contengono delle categorie. Per comprendere l'intensità con cui la disabilità o il fattore ambientale incidono in ciascuna categoria, sono presenti dei qualificatori, ovvero dei codici numerici. Nel complesso, le due sezioni espongono sia aspetti positivi sia negativi⁵⁰.

Tenendo conto dell'universalità del modello ICF, in quanto destinato a tutti i cittadini e di tutte le fasce d'età, si è pensato di elaborare una classificazione che conferisse maggiore attenzione all'infanzia e all'adolescenza e che le analizzasse nel dettaglio: si allude alla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per Bambini e Adolescenti (*ICF-CY*). Derivando dal tradizionale ICF, per un certo verso si possono notare molteplici somiglianze ma, dall'altro lato, si possono trovare degli approfondimenti o delle modifiche consoni a queste età. Ad esempio, il tema dell'istruzione viene analizzato più dettagliatamente; compare la funzione del gioco e le sue diverse modalità di applicazione; tra i fattori ambientali emerge anche l'importanza della tecnologia, come strumento positivo per il funzionamento umano⁵¹.

In ambito scolastico l'alunno con disabilità è la somma e l'intreccio di sfumature diverse: aspetti della propria personalità, capacità cognitive, fattori provenienti dal contesto con cui interagisce, relazioni con i compagni e con gli adulti di riferimento. Per delineare un quadro generale di queste sfaccettature, la collaborazione tra insegnanti, famiglia, servizi sanitari e territorio diventa essenziale. In questa rete di relazioni e progetti, l'ICF rappresenta un supporto per incrementare l'inclusione.

⁵⁰ *Ivi*, pp. 19-23.

⁵¹ Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, p. 75.

A tal proposito, è opportuno ripercorrere i principali documenti, disciplinati dalla Legge quadro n. 104 del 1992, che descrivono gli interventi sanitari, educativi e didattici a favore degli alunni con disabilità, al fine di promuovere l'inclusione scolastica.

In primo luogo, la Diagnosi Funzionale (*DF*) è un documento che indica le menomazioni, di tipo fisico e psicologico, rilevate nell'alunno, ma mira al miglioramento delle capacità di tipo "cognitivo, affettivo-relazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, autonomia personale e sociale". Rispetto agli altri documenti, si può cogliere maggiormente il suo carattere medico, anche se è rivolto al futuro miglioramento del soggetto e non all'irreversibilità della sua condizione di deficit⁵².

Successivamente viene redatto il Profilo Dinamico Funzionale (*PDF*), che fornisce una panoramica delle potenzialità e delle difficoltà dello studente nelle diverse sfere della vita, che comprendono la scuola, i servizi sanitari e la famiglia. È richiesta la partecipazione dell'unità multidisciplinare dei servizi sanitari, dei docenti specializzati e curricolari e della famiglia. Dal 2019, come disciplinato dalla legge n. 107 del 2015, la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale lasciano spazio al Profilo di Funzionamento (*PF*): viene redatto dall'Unità di Valutazione Multidisciplinare (*UVM*) con l'aiuto dei genitori e dell'alunno, facendo riferimento al modello dell'ICF⁵³.

Come nel caso del Profilo di Funzionamento, anche il Progetto individuale costituisce un documento essenziale al fine di elaborare il Progetto Educativo Individualizzato (*PEI*). Il Progetto Individuale (*PI*) riporta gli eventuali interventi sanitari, economici e sociali indispensabili per assicurare all'alunno un'esistenza soddisfacente.

Infine, il PEI contiene l'insieme dei programmi didattici e le relative modalità di valutazione previsti per l'alunno durante l'anno scolastico. È progettato da tutti i docenti, sia curricolari sia specializzati. In questo documento vengono considerate principalmente quattro dimensioni:

1. Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione
2. Dimensione della comunicazione e del linguaggio

⁵² Cesaro, A. (2021). PEI: Piano Educativo Personalizzato. *Studium Educationis*, 22 (2), p. 122-123.

⁵³ *Ivi*, pp. 123-124.

3. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento
4. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento

Per ognuna di queste si illustrano gli obiettivi che si pensano di raggiungere. Riguardo le varie discipline, per ciascuna vengono descritti gli obiettivi che si intendono perseguire, tenendo conto delle rubriche valutative. Nel PEI compaiono anche le barriere o i facilitatori riferiti all'istituto scolastico dello studente in questione. Nelle ultime pagine sono descritti altri aspetti organizzativi o personali, tra cui le attività extrascolastiche e la distribuzione oraria in cui è previsto il supporto di un docente specializzato.

1.2.4 Le *Capability*

L'ultimo modello della disabilità è il *Capability Approach*, il quale riprende i due costrutti precedenti: in primo luogo, come sostiene il modello sociale, riscontra nel contesto degli ostacoli a scapito delle persone con disabilità; in secondo luogo, approva l'esigenza di promuovere la partecipazione dei soggetti con deficit alla vita sociale, come sostiene l'ICF.

Il modello delle *capability* è stato teorizzato nel 1998 da Amartya Sen, il quale ha ricoperto il ruolo di professore di filosofia ed economia e vanta il Premio Nobel per l'Economia. La concezione che fa da sfondo a questo modello è la possibilità di raggiungere uno stato di benessere attraverso l'acquisizione graduale di risorse e fattori. Questi possono essere di tipo economico, culturale, familiare o sociale. Quello che conta non è nella quantità o nella qualità della ricchezza posseduta, ma nella concreta opportunità di acquisire ciò a cui si aspira. Il concetto di *capability* si può tradurre nella libertà del soggetto di giungere all'ottenimento dei beni ricercati, al fine di raggiungere la condizione di benessere. Quest'ultimo costrutto viene tradotto in *well-being*, ovvero “[...] ciò che l'individuo può fare o può essere a partire dai mezzi e dalle risorse a disposizione”. In questo processo si distinguono due nozioni: il *capability set* si riferisce ai “traguardi potenzialmente raggiungibili”, ovvero all'insieme di opportunità che permettono all'individuo di conseguire determinate mete; d'altro canto, il

concetto di *functionings* riguarda l'insieme degli obiettivi che sono stati concretamente raggiunti⁵⁴.

Analogamente all'ICF, anche il modello delle *capability* può essere inteso come universale: superata l'idea della persona con disabilità come “diversa”, è evidente che questo approccio si rivolge a tutti gli esseri umani, non solo a quelli con menomazioni. Precisamente, esso inquadra la singola situazione che, in un determinato momento, provoca dei disagi ad un soggetto e limita le proprie capacità fisiche, cognitive o sociali⁵⁵.

Diversi autori si sono interessati al *Capability Approach* e hanno portato dei contributi essenziali per ampliare il costrutto. In questa sede è opportuno citare Patricia Welch, Lorella Terzi e Martha Nussbaum. Le prime due mettono a confronto la disabilità con le *capability* della persona, non tanto per sottolineare la condizione di disagio, bensì al fine di comprendere il modo in cui queste due caratteristiche si influenzano. Effettivamente la presenza della disabilità, all'interno della persona o nei luoghi che frequenta, tende a diminuire le *capability* proprie del soggetto. Per questo la società detiene l'importante compito di ridurre gli eventuali ostacoli e rendere la loro esistenza dignitosa; in questo modo l'individuo con disabilità è in grado di individuare e gestire la propria vita a seconda delle opportunità a disposizione. D'altra parte, Martha Nussbaum compie un'analisi più dettagliata delle *capability*, indicando una lista di tutte quelle essenziali per l'uomo. Secondo lei tutti gli individui, indipendentemente dalle condizioni fisiche, psicologiche, sociali o culturali, devono avere la facoltà di possedere tutte le *capability* indispensabili. Se questo non è possibile, deve intervenire la società, la quale rappresenta un punto di riferimento per soddisfare i bisogni dell'individuo con disabilità e supportare la sua famiglia⁵⁶.

È evidente che il *Capability Approach* mira allo sviluppo dell'essere umano nella sua totalità, comprendendo tanto il diritto di acquisire ed ampliare le proprie potenzialità personali, quanto la possibilità di essere un cittadino attivo all'interno della comunità di appartenenza. Da questo punto di vista, l'individuo dimostra di possedere la “competenza di agire” che consiste nella “[...] tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare

⁵⁴ Bellanca, N. & Biggeri, M. (a cura di) (2011). *L'approccio delle Capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica*, pp. 12-14.

⁵⁵ *Ivi*, pp. 22-23.

⁵⁶ *Ivi*, pp. 28-31.

qualcosa che ancora non è data, d'individuare obiettivi per realizzarla, di dare inizio a qualcosa di nuovo [...]”⁵⁷.

In definitiva, il modello delle *Capability* è l'esatto opposto della visione che ha caratterizzato il periodo dell'esclusione: l'emarginazione del soggetto con menomazioni seguiva la logica dello *inhuman development*; ora si esalta la libertà della persona di apportare continui cambiamenti alla propria esistenza, al fine di raggiungere la condizione di benessere desiderata⁵⁸.

⁵⁷ Morselli, D. & Ellerani, P. (2021). Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa. *Formazione & Insegnamento*, 19 (1), pp. 86-87.

⁵⁸ *Ibidem*

CAPITOLO 2: L'INCLUSIONE SCOLASTICA

L'inclusione è un concetto ampio, che attraversa le differenze presenti in ogni classe, negli spazi fisici che circondano gli studenti, nella didattica e nei rapporti tra compagni o con gli insegnanti. Al giorno d'oggi, ai docenti viene chiesto di accogliere la diversità e di ricercare le soluzioni migliori affinché tutti gli studenti possano vivere in un contesto gradevole e produttivo.

L'inclusione implica la partecipazione di tutti gli studenti alla costruzione del sapere, mediante le metodologie, le abilità e i supporti che si hanno a disposizione. Questo significa che gli insegnanti, di fronte a situazioni di difficoltà di tipo culturale, sanitario o sociale, devono progettare dei percorsi personalizzati volti a garantire i processi di apprendimento e di insegnamento a tutti gli alunni, seppur con metodologie, tempistiche e contenuti diversi.

La scuola inclusiva può essere paragonata ad un *puzzle*: ogni studente aggiunge il proprio tassello, che racchiude capacità, difficoltà ed esperienze passate che differiscono dal resto degli alunni; al fine di completarlo, è necessario il prezioso contributo di tutti gli studenti.

2.1 IL CONCETTO DI INCLUSIONE

Associare una specifica definizione al termine di inclusione risulta assai complesso, poiché non esiste un'accezione universale. A seconda dei soggetti a cui ci si vuole riferire, dei contesti di riferimento e delle situazioni specifiche che si vengono a creare, questo concetto assume delle sfumature diverse in ambito scolastico. Nonostante questa eterogeneità di significati, il traguardo decisivo dell'inclusione consiste nel garantire a tutti gli studenti il pieno coinvolgimento nel processo di insegnamento e di apprendimento.

Al giorno d'oggi, le scuole e le classi, al loro interno, sono fortemente eterogenee. Al fine di accogliere queste diversità, è necessario apportare delle modifiche ai tradizionali *setting* di apprendimento: oltre alle aule in cui svolgere le lezioni frontali e alle stanze adibite al sostegno, urge la presenza di ambienti dinamici che ospitino tutti gli alunni e che variano in base alle attività proposte. A tal proposito, la ricerca INDIRE e i modelli Index per l'Inclusione e UDL (*Universal Design for Learning*) costituiscono dei punti di riferimento per ripensare l'organizzazione degli spazi scolastici.

2.1.1 Cosa si intende per inclusione

In qualunque ambito, politico, educativo, pedagogico o didattico, il termine inclusione racchiude molte sfaccettature, che rendono complessa l'elaborazione di un'unica definizione valida per tutti i contesti e per tutti i Paesi. Nel corso degli anni, questo concetto si è ampliato: quando si parla di inclusione non ci si riferisce esclusivamente alle persone con disabilità, ma vengono compresi tutti gli alunni che affrontano situazioni di difficoltà nel contesto scolastico, ovvero “[...] quelli con ritardo, quelli fragili e vulnerabili, quelli appartenenti a culture o gruppi etnici diversi, quelli in condizione di povertà”. Tutte queste situazioni vengono racchiuse nel concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES), che non fa riferimento esclusivamente a deficit cognitivi o fisici, bensì all'insieme di cause che portano un alunno ad affrontare condizioni di disagio nel corso del suo processo di apprendimento. Per rispondere alle esigenze di ogni bambino, è necessario progettare degli interventi personalizzati che tengano conto della totalità della persona e dei suoi bisogni, seguendo il modello ICF in chiave inclusiva⁵⁹.

Al fine di comprendere chiaramente il principio di inclusione, da una prima riflessione è utile considerare l'accezione inversa, ovvero l'esclusione. Seguendo questa prospettiva, l'inclusione può riferirsi all'insieme di tentativi, atteggiamenti, comportamenti e ideologie che combattono ogni forma di esclusione scaturita da differenze personali, come le capacità possedute o le caratteristiche fisiche, e sociali, tra cui l'etnia e la religione⁶⁰. Il motivo per cui si è spinti ad escludere sembra essere concentrato nella disparità tra le persone: il colore della pelle, le strategie e le tempistiche utilizzate per apprendere, le abitudini, il modo di vestire, le amicizie e le esperienze passate sono tutti elementi che possono portare a confronti tra individui e atteggiamenti discriminatori. A seconda del contesto e delle aspettative delle persone, si scruta attentamente per scovare quell'aspetto che rende un soggetto diverso dagli altri; una volta emersa la differenza, si è convinti che l'esclusione da un'organizzazione, da

⁵⁹ Striano, M. & Capobianco, R. & Cesarano, V. P. (2017). La didattica inclusiva per una scuola di tutti e per tutti: dal riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali alla personalizzazione degli apprendimenti. *Formazione, lavoro, persona*, 7 (20), 26-27.

⁶⁰ Ainscow, M. & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19 (1), 1–17.

un gruppo o da un'istituzione sia la scelta migliore per se stessi e per il *team* a cui si appartiene.

Anche l'ambiente scolastico è pervaso da diversità. Seguendo una logica che si estende dal particolare al generale, in primo luogo si può prendere in considerazione una singola classe: in essa si possono notare tantissime differenze tra alunni, le quali comprendono il modo di esprimersi verbalmente, il rendimento nelle diverse discipline, le opinioni inerenti specifici argomenti, il comportamento, le modalità con cui instaurare amicizie o il rapporto con la propria famiglia. In secondo luogo, se si confrontano due classi dello stesso ordine e dello stesso plesso, si colgono diverse peculiarità nel rendimento generale o di ogni disciplina, nelle preferenze nei confronti degli insegnanti, nell'atteggiamento verso lo studio o nel livello di coesione tra compagni.

Se l'obiettivo risiede nella promozione dell'inclusione, è indispensabile cogliere il giusto valore della diversità, che non consiste nel separare i soggetti che manifestano altre caratteristiche o nel creare gruppi in base alle somiglianze. Le differenze devono diventare una base da cui partire per studiare i bisogni di tutti gli studenti e formulare i percorsi più adeguati affinché possano realizzare le loro aspirazioni.

In questo processo di scoperta delle differenze compare una condizione indispensabile per promuovere l'inclusione dello studente: l'ascolto. Non è possibile iniziare a costruire delle fondamenta di tipo didattico, relazionale o educativo senza il contributo dell'alunno. Il protagonista del cammino scolastico è lo studente, con opinioni, capacità, esperienze e sentimenti che plasmano la sua identità, la quale dev'essere rispettata e valorizzata. L'insegnante diventa un punto di riferimento per l'alunno, in quanto funge da detentore del sapere che ha il prezioso compito di guidarlo nel processo di apprendimento. Ma questo patrimonio di conoscenze dev'essere elaborato dal discente e trasportato dentro il proprio vissuto, con tutti i mezzi che ha a disposizione o che riceve dal docente. Difatti, quest'ultimo non è un modello che lo studente deve imitare in modo automatico, senza porsi interrogativi né curiosità. Inclusione significa anche accettare i punti di vista dell'altro e condividere quanto appreso reciprocamente⁶¹.

⁶¹ Canevaro, A. (2020). Il paradigma inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19 (4), p. 162.

Il concetto di inclusione segue due direzioni complementari, in quanto deve coinvolgere sia il singolo sia la totalità di studenti. Dapprima, gli insegnanti sono chiamati ad adeguare le proposte formative in rapporto alle esigenze di ciascun alunno, compresi i tempi di apprendimento, il metodo di studio, le strategie d'insegnamento e, più in generale, le capacità cognitive del bambino. Secondariamente, i docenti devono ricordare che gli studenti con particolari bisogni educativo-didattici non devono sentirsi "esclusi" dal resto della classe; pertanto, gli insegnanti devono estendere il loro sguardo, progettando degli interventi che coinvolgano l'intero gruppo, nonostante siano presenti dei percorsi di apprendimento personalizzati. Così, allo stesso tempo si possono considerare la presenza di un alunno con particolari necessità all'interno di una classe e l'esistenza di una classe formata da studenti aventi caratteristiche differenti⁶².

Complessivamente, la scuola, in qualità di agenzia educativa e formativa, deve sostenere sia gli insegnanti sia gli studenti nel loro cammino professionale e di crescita. Essa dev'essere in grado di gestire la complessità di richieste provenienti dagli alunni, individuando degli interventi specifici che, invece di nascondere le differenze, le mettano in luce, come tratti che li rendono unici. Tutti gli alunni, indipendentemente dalle metodologie o dagli strumenti utilizzati, hanno il diritto di acquisire nuove competenze; in questo processo di apprendimento, la scuola deve variare le strategie da applicare e i contenuti da presentare, proponendo sia concezioni teoriche da cui partire, sia compiti concreti che preparano gli studenti ad affrontare la vita quotidiana. In questo scenario scolastico, gli alunni hanno l'opportunità di acquisire un certo grado di autonomia e di iniziare a dipingere la loro strada verso il futuro⁶³.

2.1.2 Creare spazi inclusivi

Finora si è ricordato che includere uno studente con disabilità significa sia renderlo protagonista del suo percorso di apprendimento sia considerarlo all'interno di una rete di

⁶² De Anna, L. (2009). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), p. 114.

⁶³ Pedone, F. & Domino, R. & Iovino, F. (2017). Promuovere le competenze dell'alunno con disabilità per un processo di inclusione scolastica e sociale. *Formazione, lavoro, persona*, 7 (20), pp. 109-111.

relazioni. Oltre a questi punti di riferimento, non si può tralasciare lo spazio fisico, in cui il bambino assimila le nuove conoscenze, e le relative caratteristiche che possono facilitare o ostacolare l'apprendimento.

In Italia, indipendentemente dall'ordine e dal grado della scuola, sono molto diffusi i fenomeni di *push* e *pull out*, che fanno riferimento ai momenti in cui l'alunno con disabilità viene portato fuori dalla classe per svolgere attività didattiche differenti dai propri compagni. Nello specifico, il *push out* avviene per ragioni interne alla classe, come nel caso in cui un bambino assuma determinati comportamenti che, oltre alla presenza dell'insegnante curricolare, richiedono l'intervento di quello di sostegno, per accompagnare lo studente in un altro ambiente scolastico. Invece il *pull out* viene associato a motivazioni esterne alla classe, come ad esempio la consapevolezza che nella scuola sia presente un'aula, con molteplici materiali e ausili, che rappresenta una valida opzione da preferire rispetto alla classe tradizionale⁶⁴.

Il tempo trascorso fuori dalla classe può variare notevolmente, a seconda delle necessità dell'alunno e dei propositi dell'insegnante di sostegno. In alcuni casi il bambino raggiunge un'altra stanza per un breve intervallo di tempo, esclusivamente per affrontare un argomento specifico; in altre situazioni, lo studente è abituato a rimanere in un'altra aula per la maggior parte del tempo scolastico.

Queste pratiche di *push* e *pull out* possono assumere connotazioni positive o negative, in base alle motivazioni che giustificano tali eventi e ai diversi punti di vista degli insegnanti.

Il primo motivo riguarda il rapporto tra insegnante curricolare e insegnante specializzato. Talvolta il primo consiglia al docente specializzato di svolgere le attività pianificate con il bambino al di fuori dell'aula; questa decisione potrebbe derivare dalla difficoltà, da parte dell'insegnante di classe, di proseguire con la lezione frontale o da un suo particolare atteggiamento di sensibilità e attenzione nei confronti dello studente con disabilità. Oppure lo stesso docente di sostegno esprime la sua volontà di lavorare con l'alunno in un'altra stanza, al fine di poter svolgere determinate attività didattiche che sarebbero impraticabili nella classe

⁶⁴ Demo, H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso nella scuola primaria italiana. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3 (1), p. 54.

(ad esempio, letture ad alta voce, esempi pratici, esercizi che richiedono una verbalizzazione orale, attività creative che necessitano di materiali precisi, etc.)⁶⁵.

In secondo luogo, le metodologie didattiche messe in atto dall'insegnante curricolare possono influenzare la decisione di portare l'alunno in un'altra aula. Generalmente, nelle proprie classi, gli studenti con disabilità possono sperimentare due condizioni differenti: nella prima, l'insegnante di classe è il protagonista, poiché conduce le sue lezioni avvalendosi di spiegazioni unidirezionali e schede didattiche individuali; nella seconda situazione il docente decide di ricorrere a numerose metodologie, tra cui i lavori in gruppo o le uscite, con lo scopo di promuovere la piena partecipazione di tutti i suoi alunni. Se si riflette, è probabile che la seconda scelta possa contribuire a ridurre i fenomeni di *push* e *pull out*, vista l'intenzione di coinvolgere attivamente gli studenti⁶⁶.

Tenendo conto delle precedenti circostanze descritte, sembra che gli insegnanti si trovino davanti ad un bivio, che riguarda tanto l'apprendimento quanto la sfera sociale. Da un lato, l'insegnante di sostegno appare determinato nel voler portare a termine tutte le attività ideate con cura per lo studente; l'obiettivo principale consiste nell'accompagnare l'alunno a conseguire dei progressi in tutte le discipline, benché questo comporti l'uscita del bambino dalla classe. D'altro canto, questo allontanamento dello studente dall'aula tradizionale potrebbe incidere in modo negativo sui rapporti con gli altri coetanei, riducendo le possibilità di gioco e di condivisione; pertanto, rammentando l'idea di inclusione, si preferisce la piena permanenza dello studente con disabilità nella classe, affinché possa instaurare e fortificare le relazioni con i suoi compagni⁶⁷.

Per contrastare questi fenomeni di separazione degli alunni dal gruppo e dalle attività didattiche è necessario pensare ad un rinnovamento degli ambienti scolastici che incida positivamente sia sulle strategie didattiche sia sugli spazi architettonici. A tal proposito, la ricerca INDIRE ha prodotto il *Manifesto 1+4 spazi educativi per il nuovo millennio*. Esso rappresenta un valido tentativo per superare le classiche lezioni frontali nella medesima aula

⁶⁵ *Ivi*, p. 57.

⁶⁶ Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13 (3), p. 213.

⁶⁷ Dal Zovo, S. & Demo, H. (2017). I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5 (1), p. 47.

e, nello stesso tempo, per soddisfare le esigenze di tutti gli studenti attraverso proposte metodologiche e tempistiche differenti.

Il *Manifesto* contempla la scuola come un insieme di spazi collegati tra di loro e con funzioni diverse. Il primo luogo è lo spazio di gruppo, che vede tutti gli studenti riuniti per seguire le attività didattiche proposte in un clima collaborativo; si dà attenzione ad alcuni elementi architettonici, come la luminosità e la sonorità ideali. Il secondo è lo spazio individuale, pensato per potenziare le capacità mnemoniche, sensoriali e i livelli di concentrazione. L’Agorà è un settore accogliente, destinato alla reciproca condivisione di esperienze ed eventi sociali che coinvolgono l’intera comunità. All’interno dello spazio informale gli studenti trascorrono il tempo dialogando tra loro, utilizzando strumenti musicali e ludici o semplici fogli per esprimere la loro creatività. Infine, nello spazio esplorazione si ha la possibilità di approcciarsi alla tecnologia, attraverso vari mezzi a disposizione degli studenti⁶⁸.

Tale progettazione di spazi, con caratteristiche e finalità diverse, intende rimuovere la tradizionale visione di una scuola costituita da aule in cui assistere alle lezioni frontali e di lunghi corridoi che ospitano gli studenti durante le ricreazioni. La ricerca INDIRE ha saputo “[...] favorire il dialogo tra architettura e pedagogia”, in quanto ha focalizzato l’attenzione analogamente agli elementi dell’edificio scolastico e alla realizzazione di attività didattiche a sfondo inclusivo⁶⁹.

La presenza di ambienti innovativi ed inclusivi favorisce la motivazione all’apprendimento e la costruzione di relazioni positive. Per questo, la ricerca in oggetto ha immaginato l’edificio scolastico come un luogo eterogeneo e flessibile, creato per soddisfare i bisogni di tutti gli studenti. Si rispecchia chiaramente la *dwelling perspective*: già nel momento antecedente la progettazione di ambienti confortevoli e di elementi architettonici adeguati, si conferisce importanza a tutti gli studenti, promuovendo la loro partecipazione e i loro processi di apprendimento; questa attenzione nei confronti degli alunni può essere tradotta come il

⁶⁸ Caprino, F. [et al.] (2022). Quando lo spazio include. Progettare ambienti di apprendimento inclusivi. *L’integrazione scolastica e sociale*, 21 (1), pp. 34-40.

⁶⁹ Chipa, S., Demo, H., Moscato, G. (2022). Quando lo spazio fa inclusione: il caso della Scuola Turmatt di Stans (Svizzera). *L’integrazione scolastica e sociale*, 21 (2), p. 65.

desiderio di costruire una dimora in cui gli studenti possono abitare, certi di essere accolti all'interno di un contesto di apprendimento significativo⁷⁰.

2.1.3 L'index per l'inclusione

Uno strumento di notevole importanza, utilizzato con lo scopo di estendere il concetto di inclusione in ogni sfera dell'ambiente scolastico e, nello specifico, in quella sociale, organizzativa e didattica, è l'Index per l'Inclusione. Esso è stato realizzato dal CSIE (*Center for Studies on Inclusive Education*) in Gran Bretagna nel 2000 e, fin da subito, si è rivelato fondamentale per migliorare e valutare il grado di inclusione in qualunque ordine e grado scolastico. Il testo è composto da due parti: la prima, teorica, descrive il concetto di inclusione e offre diverse riflessioni che chiamano in causa gli alunni con Bisogni Educativi Speciali; la seconda parte, operativa, illustra diversi indicatori da prendere in considerazione per adottare un atteggiamento inclusivo nelle pratiche didattiche e nelle relazioni⁷¹.

Analizzando nello specifico la struttura, i contenuti dell'Index sono suddivisi in quattro punti:

1. Concetti chiave
2. Cornice di analisi/quadro di riferimento
3. Materiali di analisi
4. Processo inclusivo

Per quanto concerne il primo punto, vengono presentati quattro concetti chiave. Il primo è quello di inclusione: tenendo conto della difficoltà nell'attribuirne un'unica definizione, in questo caso l'inclusione viene associata all'importanza di garantire una piena partecipazione a tutti gli studenti, rispettando le diverse caratteristiche di ognuno. Si tratta di un processo dinamico, orientato al progresso di tutti gli attori che ne fanno parte, compresi gli insegnanti, gli studenti e le famiglie. Il secondo concetto riguarda gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione: gli studenti possono riscontrare delle difficoltà nei processi di apprendimento,

⁷⁰ Chipa, S. & Moscato, G. (2022). *Lo spazio che crea inclusione. Ricerca INDIRE e buone pratiche nelle scuole fra il primo e secondo ciclo*. In Demo, H., Cappello, S. & Macchia, V. (A cura di). *Didattica e inclusione scolastica*. Bozen-Bolzano University Press.

⁷¹ Demo, H. (2020). Il livello "scuola": l'Index per l'Inclusione. In Ianes, D. & Dell'Anna, S. & Demo, H. & Macchia, V. (A cura di), *In-in: strumenti per l'inclusione: una ricerca azione partecipativa in alcune scuole altoatesine*, p. 39. Milano: FrancoAngeli.

nello spazio fisico o nelle relazioni con gli altri; per questo si precisa la necessità di applicare degli interventi volti a ridurre ed eliminare queste barriere didattiche, architettoniche e sociali. Se in questo secondo punto si è parlato di ostacoli, nel terzo concetto si rinforzano quelle risorse indispensabili per implementare i processi di apprendimento e di partecipazione: la comunità scolastica, i docenti e gli stessi alunni possiedono conoscenze e strumenti che, se impiegati efficacemente, permettono di superare le difficoltà durante il proprio percorso di insegnamento o apprendimento. Infine, il quarto concetto si focalizza sul significato di diversità: nel momento della progettazione è opportuno riflettere sulle modalità didattiche e gestionali che verranno destinate ad ogni studente, nel rispetto delle esigenze di tutti e non solo di coloro che manifestano particolari difficoltà⁷².

Il secondo contenuto dell'Index comprende diverse sezioni, le quali sono raggruppate in tre dimensioni principali: culturale, politica e pratica.

La dimensione culturale riguarda tutti i rapporti che la scuola riesce ad instaurare, sia al proprio interno sia all'esterno. Da un lato, sono compresi i legami tra insegnanti, tra compagni e fra docenti e alunni; dall'altro lato, si punta alla collaborazione con il territorio, che accoglie sia le famiglie sia le altre istituzioni di tipo sociale e sanitario. Oltre a questi rapporti cooperativi, si fa riferimento ai valori che costituiscono il pilastro della scuola inclusiva. In secondo luogo, la dimensione politica rimanda all'organizzazione del sistema scolastico: i ruoli delle diverse figure che lo compongono, l'esercizio della leadership, l'equa suddivisione delle varie classi che garantisce l'apprendimento di tutti gli alunni, oppure i valori su cui puntare per esercitare il sostegno. La terza dimensione è dedicata alla didattica: tra i vari aspetti, si dà attenzione alla piena partecipazione degli studenti e alla creazione di relazioni positive; riguardo l'insegnamento, si incoraggia l'erogazione di contenuti che inducono gli alunni a riflettere sul loro futuro da cittadini attivi e responsabili⁷³.

I materiali di analisi, che fanno parte del terzo contenuto, includono gli indicatori e le domande. Ogni indicatore affronta un tema differente, a seconda della dimensione a cui appartiene. A sua volta, ciascun indicatore presenta diverse domande: queste hanno la

⁷² Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson: Trento, pp. 109-115.

⁷³ Demo, H. (2020). Il livello "scuola": l'Index per l'Inclusione, pp. 41-42.

funzione di ampliare la tematica in oggetto, stimolando la scuola attraverso riflessioni profonde e suggerimenti utili per rendere operativi gli interventi concepiti in precedenza⁷⁴.

L'ultima sezione dei contenuti illustra il processo di sviluppo da seguire se si sceglie di adottare l'Index, al fine di migliorare il livello di inclusione nel proprio istituto scolastico. In particolare, il percorso è suddiviso in cinque fasi: le prime due sono finalizzate alla creazione del gruppo di coordinamento, che guiderà l'intero processo, e all'analisi della realtà scolastica, la quale fa emergere i punti di forza e gli aspetti sui quali intervenire. Nella terza fase si crea un progetto, che riporta tutti gli interventi da realizzare e le relative modalità operative da prendere in considerazione. Questo documento è indispensabile per poter passare alla quarta fase, nella quale si concretizzano le decisioni riportate. In conclusione, la quinta fase rappresenta la revisione del processo, in quanto si ripercorrono tutte le fasi con meticolosità e si condividono le opinioni riguardanti i progressi raggiunti⁷⁵.

L'Index, in tutte le sue fasi, sostiene l'approccio bio-psico-sociale dell'ICF. A tal proposito, il concetto di Bisogni Educativi Speciali ha un significato molto ampio, in quanto si riferisce ad una molteplicità di ostacoli che possono comparire in ogni momento della vita scolastica. Volendo citare qualche esempio, in ambito didattico si intendono le difficoltà nel mantenere il livello di concentrazione per tempi prolungati, nel ragionamento e nella memorizzazione di concetti più o meno complessi, o nei tempi necessari per apprendere nuove nozioni. Altre difficoltà possono riguardare l'incapacità di instaurare relazioni in modo positivo, eventuali problematiche familiari che incidono negativamente sulla condotta scolastica, oppure le origini socio-culturali differenti dal resto degli alunni. Per di più, potrebbero essere presenti dei deficit che interessano la struttura corporea o cognitiva del soggetto. Dunque, la diversità attiene ad una pluralità di fattori (personali, sociali, sanitari, culturali, etc.) e le situazioni di difficoltà possono derivare dalla combinazione di alcuni di essi. Pertanto, adottando questo tipo di approccio, l'Index intende affermare la necessità di considerare lo studente nella sua totalità, focalizzando l'attenzione sia sulle difficoltà emerse durante il percorso scolastico, sia sulle proprie potenzialità e risorse che ha dimostrato di possedere; non bisogna soffermarsi

⁷⁴ Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, p. 118.

⁷⁵ Demo, H. (2020). Il livello "scuola": l'Index per l'Inclusione, pp. 43-45.

sulle “singole stelle”, ma apprezzare l’intera “costellazione che dà significato e senso a una figura”⁷⁶.

2.1.4 L’UDL

Parallelamente all’Index, risulta imprescindibile nominare e approfondire l’*Universal Design For Learning* (UDL). Si tratta di un modello che, in primo luogo, intende garantire a tutti gli studenti la possibilità di beneficiare di qualunque aspetto della didattica e, in secondo luogo, si impegna a promuovere la loro piena partecipazione. È stato sviluppato dal *Center for Applied Special Technology* (CAST) negli Stati Uniti nel 2011 e anch’esso è destinato a qualunque studente appartenente a qualsiasi istituto scolastico. Un termine che può racchiudere lo scopo dell’UDL è quello di flessibilità: ogni studente manifesta delle esigenze e delle modalità di apprendimento differenti dagli altri compagni; pertanto, è fondamentale superare l’idea di dover proporre dei contenuti e delle strategie di insegnamento standardizzati e ripetitivi. Di conseguenza, gli insegnanti devono essere in grado di orientare la loro didattica verso un continuo cambiamento, che preveda strategie, metodi di erogazione delle conoscenze, atteggiamenti nei confronti degli alunni e progettazione delle attività annuali sempre differenti e innovativi. Procedendo in tal modo, si estende lo sguardo verso il futuro e viene garantito il coinvolgimento di tutti gli studenti⁷⁷.

Per quanto concerne la struttura dell’UDL, si delineano diverse Linee Guida, racchiuse in tre principi fondamentali:

1. Fornire molteplici mezzi di rappresentazione
2. Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione
3. Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento

Il primo principio, detto anche il “Cosa” dell’apprendimento, si riferisce alle informazioni che vengono presentate agli studenti. A seconda della tipologia di disabilità, nel proporre

⁷⁶ Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L’Index per l’Inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*, pp. 56-60.

⁷⁷ Ghedin, E. & Mazzocut, S. (2021). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un’indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10 (18), p. 146.

nuove conoscenze gli insegnanti devono avvalersi di strategie e procedimenti che differiscono a seconda del destinatario. Leggendo le rispettive Linee Guida, si possono reperire alcuni esempi, che suggeriscono dei validi mezzi da prendere in considerazione in base alla situazione che si presenta: l'utilizzo di testi, immagini e grafici può rivelarsi utile se si vuole trasformare una comunicazione orale in un'informazione scritta; nel caso in cui ci fossero alcuni studenti di lingua diversa, si può ricorrere alla semplificazione del lessico o all'introduzione di simboli utili al fine di comprendere dei procedimenti matematici; durante l'assimilazione di nuovi contenuti, si può guidare lo studente attraverso ragionamenti e riflessioni o con differenti strategie mnemoniche⁷⁸.

Il secondo principio, che corrisponde al “Come” dell'apprendimento, riguarda l'importanza di incoraggiare l'alunno ad esprimere quanto appreso, rispettando sia gli stili sia i tempi di apprendimento. In questo caso viene suggerito di avvalersi di supporti tecnologici, verbalizzazioni scritte o orali, attività che stimolano la creatività. Ogni studente deve scoprire quale sia il metodo ideale per trasmettere quanto assimilato e l'insegnante funge da guida, proponendo i mezzi indispensabili per portare a termine questa richiesta. Nel frattempo, il discente dev'essere in grado di cogliere i progressi ottenuti e i futuri obiettivi da raggiungere; in questo, i docenti rappresentano un punto di riferimento affinché il bambino possa acquisire una certa consapevolezza del percorso intrapreso⁷⁹.

L'ultimo principio affronta il “Perché” dell'apprendimento: è indispensabile aiutare gli alunni a cogliere il giusto valore nel processo di apprendimento, a seconda delle caratteristiche personali, culturali e cognitive di ognuno. Se il bambino sarà in grado di cogliere i differenti significati in ogni argomento proposto, sarà più motivato a proseguire il suo percorso scolastico e, di conseguenza, il suo interesse nei confronti delle discipline sarà maggiore. Allo stesso tempo, gli insegnanti devono incoraggiare l'alunno ad acquisire un certo grado di autonomia, aiutandolo ad ignorare le possibili distrazioni e ricordando gli obiettivi da conseguire⁸⁰.

⁷⁸ CAST (2011). Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0. Wakefield, MA. Traduzione in italiano a cura di Savia, G. & Mulè, P. (2015), pp. 15-23.

⁷⁹ *Ivi*, pp. 24-29.

⁸⁰ *Ivi*, pp. 30-37.

Anche l'*Universal Design for Learning*, come l'Index, considera la diversità come un'occasione per incoraggiare i docenti ad arricchire e modificare le loro pratiche di insegnamento e, allo stesso tempo, intensificare la collaborazione nella progettazione. Ormai la didattica tradizionale, che prevedeva, esclusivamente, la trasmissione dei contenuti attraverso lezioni frontali, la ricezione passiva da parte dell'alunno e l'adozione di modalità di insegnamento uguali per tutti, è stata sostituita dal concetto di "imparare facendo": il processo di insegnamento dev'essere costruito progressivamente, a seguito di un'osservazione delle caratteristiche e dei bisogni del singolo alunno. Non è possibile proporre dei contenuti utilizzando lo stesso approccio per tutti gli studenti, poiché ognuno affronta il proprio cammino didattico in modo diverso. Pertanto, gli insegnanti devono possedere le competenze adeguate che consentano loro di spaziare tra le metodologie, le strategie e le abilità, adattando i loro interventi in base alle condizioni esistenti⁸¹.

Dalle considerazioni emerse fino ad ora, si può dedurre che l'*Universal Design for Learning* rappresenta un nuovo paradigma dell'inclusione, che genera un radicale cambiamento sia nel modo di considerare la diversità sia nelle metodologie didattiche quotidiane degli insegnanti. Questi ultimi sono sollecitati a mettere in discussione, giorno per giorno, le loro pratiche didattiche e educative, nella convinzione che non esiste un metodo standardizzato da seguire per raggiungere tutti gli obiettivi prefissati. L'essenza dei processi di insegnamento e apprendimento consiste proprio nell'essere in grado di oscillare continuamente tra strategie, atteggiamenti, procedure e scelte diverse tra loro. Come afferma Savia:

*"L'Universal Design for Learning pone domande, a volte mette in crisi, destruttura il lineare procedimento del percorso comune di molti docenti, ma nello stesso tempo ristruttura, genera e rigenera la forza dell'insegnamento"*⁸².

⁸¹ Sgambelluri, R. (2020). L'Universal Design for Learning per una didattica a misura dello studente. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 249-251.

⁸² Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6 (1), pp. 102-104.

2.2 ESSERE INSEGNANTI INCLUSIVI

L'insegnante di sostegno è una risorsa preziosa per la scuola, tanto che può essere considerato come il promotore della cultura inclusiva. Per diventare tale, egli deve acquisire delle competenze e delle metodologie specifiche, attraverso la formazione. Quest'ultima non dev'essere intesa come una circoscritta preparazione iniziale, ma come un *lifelong learning*, una continua maturazione di competenze per tutto il corso della vita. In questa logica, l'insegnamento acquista una luce diversa, perché vede l'alternarsi di strategie, dispositivi e contenuti sempre nuovi. Nel corso di questo sentiero di insegnamento e apprendimento, anche gli atteggiamenti degli studenti e degli insegnanti si modificano reciprocamente.

2.2.1 L'insegnante di sostegno: ruoli e competenze

La figura dell'insegnante di sostegno appare complessa e in continua evoluzione: si pensi ad alcuni fattori interni ed esterni, tra cui il lungo percorso formativo e gli aggiornamenti ricorrenti, le competenze e l'esperienza richiesti o i rapporti con gli insegnanti curricolari e la famiglia.

In ottica inclusiva, la sua presenza risulta fondamentale per l'istituzione, in generale, ma soprattutto per garantire un'offerta didattica e educativa a tutti i bambini che presentano delle esigenze speciali. Tenendo conto che il loro percorso scolastico rappresenta un graduale processo che mira al conseguimento di progressi nelle sfere relazionale, didattica e personale, risulta doveroso garantire loro una certa continuità. L'alternarsi incessante di insegnanti specializzati, con metodologie, competenze, atteggiamenti e personalità diversi, potrebbe influenzare in modo negativo sia la quotidianità dello studente sia l'opportunità di raggiungere degli obiettivi desiderati. Pertanto, si reputa il docente di sostegno come l'accompagnatore che conosce i bisogni e le abitudini dell'alunno e che, progressivamente, costruisce le mete da raggiungere, adattandole alle capacità del discente. Oltre a questo, bisogna tener conto che in ogni scuola sono presenti varie forme di disabilità, che richiedono altrettanti interventi personalizzati e che soddisfino le reali esigenze dell'alunno; di

conseguenza, il docente specializzato rappresenta la soluzione adeguata, in quanto detentore di “[...] un ampio ventaglio di conoscenze e capacità metodologico-didattiche speciali”⁸³.

Parallelamente al patrimonio di competenze specifiche, l’insegnante di sostegno dev’essere in grado di mantenere una connessione inclusiva con il resto della classe e con l’istituto. Le conoscenze speciali che egli possiede, che riguardano il tipo di disabilità e le relative strategie didattiche, non devono esaurirsi in un unico bambino, altrimenti si finirebbe nell’area dell’emarginazione; al contrario, il suo intervento deve rappresentare un’occasione di sviluppo sia per il bambino con disabilità sia per qualunque studente che frequenta quella scuola. In tal senso, il docente specializzato non viene ricondotto esclusivamente ai bambini con deficit, ma è a disposizione dell’intero sistema scolastico⁸⁴.

Entrando nell’ambito della formazione dell’insegnante di sostegno, tema notevolmente discusso in questi ultimi anni, prima di tutto è doveroso ricordare che si tratta di un processo incessante, che ha un inizio ma non una fine, in quanto dura tutta la vita: un *life long learning*. Difatti, oltre alla formazione iniziale, che è la base da cui partire per esercitare tale ruolo, è indispensabile che l’insegnante di sostegno partecipi a continui aggiornamenti che contribuiscono alla costruzione della propria identità e ad una maggiore consapevolezza nelle proprie capacità. In particolare, il cammino di formazione ricopre tre aree: la parte teorica, quella laboratoriale e il tirocinio. La prima consiste nel proporre le principali teorie degli esperti e mira a creare un collegamento con l’ambiente in cui operano; i laboratori rappresentano il luogo in cui raccogliere le conoscenze teoriche e quelle esperienziali derivanti dal tirocinio, al fine di essere in grado di progettare dei percorsi didattici ed educativi adeguati alle esigenze che si incontrano⁸⁵.

L’agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili, attraverso il progetto “La formazione dei docenti per l’inclusione”, ha delineato quattro valori indispensabili per le pratiche di insegnamento e di apprendimento dei docenti inclusivi; tra questi, è interessante

⁸³ Cottini, L. (2014). Promuovere l’inclusione: l’insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), p. 15.

⁸⁴ Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4 (2), pp. 39-40.

⁸⁵ Arduini, G. (2022). L’educazione inclusiva nella scuola e il ruolo del docente specializzato. *Pedagogia Oggi*, 10 (1), pp. 253-254.

soffermarsi sul terzo, denominato “Aggiornamento professionale personale continuo”. Quest’ultimo si suddivide in due aree di competenza, che riguardano la riflessione nel lavoro dell’insegnante di sostegno e la formazione iniziale. La prima riporta l’importanza di acquisire e potenziare un atteggiamento riflessivo: da parte del docente di sostegno, è importante formulare delle idee e delle strategie prima di passare all’azione, al fine di prendere in considerazione tutte le alternative possibili e sviluppare un proprio metodo. In più, l’insegnante deve interrogarsi continuamente sul proprio operato, attraverso processi di programmazione e valutazione. La seconda area di competenza fa riferimento alla formazione iniziale, come presupposto per l’acquisizione di competenze e possibilità di miglioramento. Il percorso di formazione, fin dall’inizio, assicura all’insegnante di conseguire una flessibilità nell’utilizzo delle strategie, una buona capacità nella relazione con colleghi e alunni e un senso di responsabilità nelle proprie azioni⁸⁶.

A seguito delle precedenti considerazioni inerenti alla formazione iniziale e continua dell’insegnante di sostegno, è interessante soffermarsi sulle competenze specifiche richieste per esercitare questa professione. A tal proposito, Andrea Canevaro propone dodici competenze che, a suo avviso, un insegnante inclusivo dovrebbe possedere. Di seguito, ne vengono nominate e brevemente descritte alcune di esse.

Il primo punto, che riporta la competenza “È attento, riconosce e valorizza tutte le differenze”, affronta il tema della diversità, che al giorno d’oggi interessa tutte le scuole europee ed è in continua diffusione. Un insegnante inclusivo deve adottare uno sguardo globale, cogliere le differenze di ogni alunno ed esaltarle. In tutti gli istituti scolastici sono presenti studenti con tratti differenti per la lingua, la provenienza, il contesto familiare, il modo di rapportarsi o di esprimere i propri stati d’animo; tutto ciò contribuisce ad arricchire l’ambiente d’istruzione⁸⁷.

Il quarto punto concerne la competenza “Collabora paritariamente con tutti gli insegnanti curricolari per arricchire le opportunità di apprendimento”. In questa sezione si ricorda che l’insegnante di sostegno, oltre a guidare i bambini che presentano delle disabilità, è tenuto a collaborare con gli altri insegnanti curricolari, al fine di progettare delle attività inclusive,

⁸⁶ Agenzia europea per lo sviluppo dell’istruzione degli alunni disabili (2012). *La formazione docente per l’inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, pp. 19-20.

⁸⁷ Canevaro, A., Ianes, D. (a cura di). (2019). *Un altro sostegno è possibile: pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Erickson: Trento, pp. 59-61.

valide per tutti gli alunni delle classi di riferimento. Si tratta di un percorso di condivisione che va oltre le pratiche di *push* e *pull out*: l'unione di competenze, modi di pensare, esperienze, strategie e spazi garantisce dei risultati positivi sia nel processo di insegnamento sia in quello di apprendimento dei discenti⁸⁸.

Un insegnante promotore di inclusione “Rompe schemi e abitudini consolidati e li evolve in modo creativo”: la flessibilità, già nominata più volte, deve aiutare il docente a combattere la monotonia nelle prassi teoriche e pratiche e negli schemi mentali utilizzati da lui stesso. È necessario offrire nuovi stimoli agli studenti, apportando modifiche negli ambienti, negli orari, nelle attività programmate e proposte. In questo modo, egli saprà affrontare le diverse situazioni in modo dinamico e creativo⁸⁹.

Al fine di creare una rete di relazioni tra la scuola e il mondo esterno, è indispensabile che l'insegnante specializzato sappia attivare “le risorse delle famiglie e della comunità circostante”. Egli funge da mediatore tra le due agenzie educative, scuola e famiglia: accoglie le opinioni delle famiglie, condividendo anche il proprio punto di vista e, allo stesso tempo, trasmette le informazioni principali riguardanti il percorso scolastico di ciascun studente e altre comunicazioni importanti. In questo scambio è fondamentale che il docente mantenga un atteggiamento di apertura e trasparenza; da entrambe le parti si auspica la costruzione di un rapporto fondato sulla fiducia e sul dialogo⁹⁰.

Come già affermato in precedenza, non è corretto immaginare l'insegnante di sostegno come una figura destinata esclusivamente al bambino con deficit, in quanto si tratta di un docente che programma gli interventi didattico-educativi per la classe e collabora con tutti gli insegnanti. Per questo, Canevaro incoraggia “un utilizzo misto del sostegno”, che consiste nell'attribuire al docente specializzato sia la funzione di sostegno sia quella di insegnamento delle sue discipline. Questo approccio viene denominato “cattedra mista” e rappresenta un passo in avanti per i benefici che porta sia nella coprogettazione sia nella promozione dell'inclusione⁹¹.

⁸⁸ *Ivi*, pp. 95-96.

⁸⁹ *Ivi*, pp. 149-150.

⁹⁰ *Ivi*, pp. 161-163.

⁹¹ *Ivi*, pp. 191-193.

In conclusione, l'ultima competenza implica una profonda evoluzione del ruolo dell'insegnante di sostegno: oltre alle competenze inerenti alla didattica speciale, egli possiede le abilità e le relative strategie per essere, a tutti gli effetti, un insegnante curricolare. Tale passaggio comporta un incremento di qualità nell'offerta didattico-formativa, oltre a potenziare le conoscenze e le capacità dei docenti. L'incarico, anche se appare più arduo, assicura la valorizzazione dell'inclusione sia nel processo di insegnamento sia nelle relazioni tra alunni⁹².

All'interno del percorso di formazione dell'insegnante di sostegno, soprattutto negli ultimi anni, si ritiene indispensabile l'acquisizione delle competenze tecnologiche, conosciute anche come TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione). Esse rientrano tra le tre aree di competenze richieste per la professione dell'insegnante specializzato, ovvero le metodologie e le capacità trasversali e disciplinari (rispettivamente, *soft skills* e *hard skills*). Le competenze che permettono all'insegnante specializzato di avvalersi delle tecnologie nel processo di insegnamento sono racchiuse nel modello concettuale TPACK (*Technological pedagogical content knowledge*). Il docente deve ridefinire le modalità di trasmissione del sapere, tenendo conto sia dei bisogni manifestati dai diversi alunni, sia dell'effettiva associazione tra contenuti da proporre e strumenti digitali da preferire. Le tecnologie sono un accessorio rilevante per la didattica speciale, poiché accrescono le strategie didattiche e forniscono degli stimoli agli studenti con disabilità che possono portare a progressi nel percorso di apprendimento⁹³.

In definitiva, si può affermare che il docente di sostegno è uno “specialista della complessità”: primariamente, deve ottenere un buon livello di conoscenza in alcune discipline, tra cui la psicologia, la pedagogia e la medicina; inoltre, dev'essere in grado di cogliere i bisogni didattico-educativi degli studenti e progettare i relativi percorsi di apprendimento; nel fare questo, deve prestare attenzione a tutti i discenti e al loro modo di relazionarsi, promuovendo

⁹² Ivi, pp. 205-206.

⁹³ Di Martino, V. & La Marca, A. (2021). L'integrazione delle competenze tecnologiche, didattiche e disciplinari nella formazione iniziale dei docenti di sostegno. *Form@re*, 21 (1), pp. 155-158.

un contesto inclusivo e non discriminatorio; oltre agli alunni, l'insegnante di sostegno deve saper collaborare in modo positivo con gli altri insegnanti curricolari⁹⁴.

Il tema della formazione iniziale e continua e le relative competenze da acquisire sono oggetto di dibattito in diversi Paesi. Per un certo verso, si evidenziano alcuni aspetti negativi che impediscono l'adeguata gestione di situazioni di difficoltà: le lacune nei contenuti e nei laboratori proposti durante la formazione, i valori inclusivi insufficienti in alcuni istituti scolastici, alcuni atteggiamenti da parte degli insegnanti curricolari che attribuiscono scarsa rilevanza al ruolo del docente specializzato, le ipotesi contrastanti riguardo la netta differenza tra la formazione dei docenti di sostegno e quella degli insegnanti curricolari. D'altro canto, si percepisce un profondo bisogno di cambiamento, che concerne due fronti: l'arricchimento della formazione dell'insegnante specializzato, affinché possa offrire ulteriori conoscenze e strumenti inerenti alle tipologie di disabilità; il rafforzamento del significato di inclusione attraverso proposte teoriche e pratiche destinate a tutti i docenti⁹⁵.

2.2.2 Gli insegnati inclusivi e le strategie didattiche

Per poter definire un docente come "insegnante inclusivo" non è sufficiente assicurarsi che egli possieda un bagaglio di conoscenze e di definizioni riguardanti il tema dell'inclusione. In questi ultimi anni si assiste ad un aumento di esigenze e di caratteristiche personali che variano da uno studente all'altro, a seconda degli stili di apprendimento, della personalità e della sfera sociale; pertanto, l'insegnante inclusivo dev'essere abile nel comprendere i bisogni di ogni singolo alunno, e allo stesso tempo, di gestire l'eterogeneità all'interno di un'aula e fra classi diverse⁹⁶.

Nella progettazione del PEI, strumento fondamentale per personalizzare la didattica tenendo conto del modello bio-psico-sociale, si deve partire da un "orizzonte culturale comune": inizialmente, si fa affidamento alle indicazioni universali che valgono per tutti gli studenti,

⁹⁴ Gaspari, P. (2017). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Pedagogia più didattica*, 3 (1).

⁹⁵ Pavone, M. (2016). Il profilo «mutante» dell'insegnante specializzato: diversi «vestiti» in diverse «stagioni»? *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (1), pp. 48-50.

⁹⁶ Cottini, L. (2017). Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnanti inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 371-372.

poiché non bisogna scordare che i bambini con disabilità hanno il diritto di frequentare la scuola comune e relazionarsi, esprimere le proprie opinioni e le proprie emozioni esattamente come gli altri alunni. Solo nell'istante in cui si è convinti di tutto ciò, è possibile ricercare le metodologie da applicare, gli strumenti da utilizzare ed i contenuti da proporre a seconda delle qualità dello studente⁹⁷.

L'applicazione del PEI richiede una preventiva osservazione degli alunni, del contesto in cui sono inseriti e delle figure professionali presenti; questo approccio permette di programmare un percorso consono agli aspetti didattico-personali di ogni studente, in quanto specifica l'opportunità di accedere a risorse integrative. Questo non significa che, in mancanza di materiali o insegnanti specializzati nel proprio plesso, non si possa istituire il PEI; se così fosse, si finirebbe per considerare gli alunni con disabilità come persone che pretendono dei sussidi per poter proseguire il loro percorso di apprendimento. Al contrario, è opportuno valutare il PEI come un'opportunità per arricchire il cammino scolastico degli studenti e favorire la piena partecipazione di tutti⁹⁸. In più, questo strumento non può essere tradotto in un ricettario, i cui obiettivi devono essere conseguiti in modo rigoroso; il talento del vero insegnante inclusivo risiede nella capacità di progettare gli interventi in modo dinamico e creativo, modificandoli gradualmente a seconda dei cambiamenti nel bambino e nei propri bisogni. Non è sufficiente tener conto esclusivamente delle difficoltà nella sfera cognitiva, fisica o relazionale, ma del complesso di potenzialità, atteggiamenti e tratti che lo rendono unico⁹⁹.

Giungendo nel fulcro della sfera della didattica, in primo luogo è interessante soffermarsi su alcune strategie utilizzate dall'insegnante di sostegno nel processo di insegnamento, che ha lo scopo di stimolare il bambino nello sviluppo delle proprie capacità, tenendo in considerazione l'area del comportamento.

La prima è la *task analysis*, ovvero “[...] un insieme di metodi che consente di scomporre in sotto-obiettivi più semplici e accessibili un compito-obiettivo inizialmente troppo complesso

⁹⁷ Ianes, D. & Demo, H. (2017). Il Piano Educativo Individualizzato: luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), p. 417.

⁹⁸ Ivi, pp. 417-418.

⁹⁹ Canevaro, A. & Ianes, D. (2022). *Un'altra didattica è possibile: esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Erickson: Milano, pp. 18-19.

per essere proposto nella sua totalità”. Il primo metodo utilizzato nella *task analysis* consiste nell’osservare e descrivere i movimenti, i comportamenti cognitivi e le verbalizzazioni del soggetto che contribuiscono a svolgere un compito in modo soddisfacente; con la seconda metodologia si ricercano le abilità richieste per portare a termine il compito e quelle necessarie per iniziare il processo di apprendimento¹⁰⁰.

La seconda strategia è denominata *modeling*, che avviene nel momento in cui il bambino apprende determinate informazioni attraverso l’osservazione di un’altra persona, la quale rappresenta un “modello” per lui. Si tratta di un apprendimento passivo, in quanto l’alunno deve solamente guardare l’altro, senza il dovere di eseguire ciò che ha visto in precedenza. Il *modeling* viene impiegato in varie situazioni didattiche: in italiano, per migliorare la lettura orale o la comprensione di sinonimi; in matematica, nell’esecuzione delle sottrazioni; nelle relazioni con gli altri, acquisendo comportamenti e abitudini positivi¹⁰¹.

Un’altra strategia efficace nel processo di insegnamento-apprendimento è il “rinforzo positivo sistematico”: se, a seguito di un determinato comportamento dello studente, gli si conferisce un rinforzo positivo, quello stesso comportamento si verificherà con maggiore frequenza in futuro. I premi che vengono concessi possono variare, da oggetti scolastici, alimentari o economici, ad attività in linea con le preferenze dell’alunno, o ancora espressioni piacevoli da parte del docente mirate ad aumentare l’autostima del bambino¹⁰².

Infine, si possono citare altre due tecniche comportamentali: lo *shaping* ed il *chaining*. Nel primo caso, l’insegnante propone, gradualmente, allo studente dei comportamenti pressoché semplici da eseguire e lo incoraggia positivamente, al fine di arrivare al comportamento finale desiderato. In quest’ottica, il bambino non percepisce l’obiettivo da raggiungere come un ostacolo insormontabile, poiché viene accompagnato dall’insegnante attraverso l’esecuzione di una molteplicità di compiti che lo preparano e lo aiutano ad avvicinarsi al comportamento finale, in modo piacevole. D’altra parte, il *chaining*, fin dall’inizio, presenta l’obiettivo finale ma applica il metodo della *task analysis* per scomporlo in più comportamenti; in seguito,

¹⁰⁰ Ianes, D. (2022). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson: Trento, pp. 87-89.

¹⁰¹ *Ivi*, pp. 95-96.

¹⁰² *Ivi*, p. 97.

l'alunno è tenuto ad eseguire il comportamento che precede quello finale, che risulterà più complicato ma, allo stesso tempo, più motivante¹⁰³.

Nella scelta delle molteplici strategie da mettere in atto, non bisogna trascurare quella che Vygotskij ha definito “zona di sviluppo prossimale”. Quest'ultima richiama due componenti del bambino: la prima fa riferimento alle capacità possedute, che gli permettono di portare a termine determinati obiettivi in modo autonomo; la seconda rappresenta il “livello di prestazione potenziale”, che prevede l'intervento dell'insegnante per acquisire un certo grado di competenza nelle attività previste. Tenendo conto di questa prospettiva, è possibile applicare la metodologia della “doppia stimolazione”: agli studenti viene somministrato un compito complesso rispetto alle abilità possedute in quel momento; successivamente, vengono proposti strumenti di supporto e suggerimenti verbali o scritti per dare loro la possibilità di eseguire l'attività e per poterli osservare. Alla fine, i docenti hanno l'opportunità di osservare quali supporti sceglieranno, in quale modo li utilizzeranno e quali saranno i progressi riscontrati¹⁰⁴.

In secondo luogo, si può spostare l'attenzione dal rapporto tra insegnante di sostegno e alunno con disabilità al rapporto tra insegnanti inclusivi e contesto di classe. Al fine di mantenere un clima inclusivo all'interno del gruppo, risulta imprescindibile un certo grado di competenza nella gestione della classe. È stato accertato che “[...] la conduzione della classe sia il fattore che più influenza l'apprendimento e la maturazione personale degli allievi”¹⁰⁵.

Prima di tutto, gli insegnanti devono tenere in considerazione tutti i bisogni di tutti gli alunni presenti nella loro classe, indipendentemente dalle loro origini, dal loro rendimento o dalla presenza di deficit. Ciascun bambino presenta due tipologie di bisogni: quelli specifici, che sorgono in presenza di determinate situazioni e variano a seconda della persona e delle proprie aspirazioni; quelli fondamentali, che rimangono per tutta la vita e comprendono i bisogni di amore, di appartenenza, di stima, di sicurezza e fisiologici. Fra questi ultimi, il bisogno di stima, in se stessi e nei confronti degli altri, influenza notevolmente la vita scolastica dell'alunno. Principalmente, esistono due condizioni che confermano la stima di sé e

¹⁰³ *Ivi*, pp. 99-101.

¹⁰⁴ Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, pp. 143-144.

¹⁰⁵ D'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Scholé: Brescia, p. 25.

incoraggiano l'alunno a proseguire il proprio percorso con entusiasmo: l'essere consapevoli di possedere un'ampia gamma di qualità e il credere fermamente di riuscire a realizzare determinati compiti grazie alle abilità dimostrate. In questa cornice, gli insegnanti devono accompagnare ogni studente, mettendo in luce le sue potenzialità e le piste percorribili, senza escludere nessuno¹⁰⁶.

Oltre ad attribuire rilevanza ai bisogni, i docenti devono essere in grado di conciliare le metodologie e i contenuti d'insegnamento, in modo tale che tutti gli studenti possano beneficiare del sentiero proposto alla classe. Anche in questo caso, è indispensabile conoscere le caratteristiche di ciascun bambino, in modo tale che lo stesso intervento, progettato per tutta la classe, a sua volta, contenga degli obiettivi diversi per ogni studente. Anche i supporti, materiali o uditivi, e l'aiuto degli insegnanti saranno differenti a seconda delle abilità cognitive del soggetto. Nel momento della valutazione delle abilità acquisite, il corpo docente deve tener presente che gli alunni si esprimeranno con modalità diversificate, utilizzando supporti cartacei, comunicando verbalmente, aggregandosi ad altri alunni o richiedendo un aiuto all'insegnante¹⁰⁷.

L'essere in grado di gestire la classe, oltretutto, implica la capacità di promuovere e mantenere un livello di benessere sia personale, in ogni bambino, sia generale, all'interno dell'aula. Gli studenti con disabilità possono affrontare diverse situazioni quotidiane, che compromettono il loro benessere personale: ricevere frequenti critiche, da parte dei loro compagni, che evidenziano le scarse capacità nel raggiungere degli obiettivi; rendersi conto che, per poter eseguire dei compiti in modo corretto, devono intraprendere dei percorsi diversi rispetto alla classe; percepire un certo grado di dipendenza nei confronti dell'insegnante di sostegno. Di fronte a questi ostacoli, l'intervento degli insegnanti curricolari e di quelli specializzati permette di stabilire un clima sereno, diminuendo i confronti negativi fra gli studenti e promuovendo la condivisione di esperienze e stati d'animo fra pari. È importante che ogni bambino si senta accolto dal gruppo e veda i differenti percorsi didattici come diversi canali che portano, tutti, ad una meta comune, sia nella didattica sia nella sfera relazionale¹⁰⁸.

¹⁰⁶ *Ivi*, pp. 185-187.

¹⁰⁷ *Ivi*, pp. 200-203.

¹⁰⁸ *Ivi*, pp. 221-223.

Dopo aver esplorato le strategie didattiche messe in atto dal docente di sostegno e quelle collegate alla gestione della classe, non si può omettere l'ultimo tassello che completa il quadro inclusivo nel contesto classe: la partecipazione. Qualunque studente ha il diritto di intervenire, durante una lezione o all'interno di un confronto con altri compagni; se questo non si verifica, non si può parlare di ambiente inclusivo. Gli insegnanti hanno il compito di stimolare la partecipazione di tutti gli studenti, in qualsiasi momento della loro vita scolastica, affinché si sentano appartenenti a quel luogo e dimostrino più interesse nei confronti del contesto formativo.

In Svezia è stato ideato il *Participation Model*, che presenta un'intensa connessione con il concetto di inclusione ed è destinato agli insegnanti di tutti i gradi scolastici. Questo modello descrive la partecipazione come un mosaico costituito da sei pezzi; se solo uno di essi viene meno, non è più possibile parlare di partecipazione. Il primo aspetto riguarda l'appartenenza, intesa come la consapevolezza di essere all'interno di un gruppo, di una classe o di una scuola. Il secondo è l'accessibilità, che si suddivide in tre categorie: l'accessibilità fisica, ovvero la possibilità di usufruire di spazi ed oggetti presenti nella scuola; l'accessibilità all'interazione socio-comunicativa riguarda lo scambio verbale e non verbale tra bambini o tra bambino e insegnante; l'accessibilità al significato del contesto è l'abilità nel comprendere il senso delle proprie azioni, in riferimento all'ambiente circostante. Il terzo elemento, l'interazione, consiste nella possibilità di prendere parte ad attività in cui sono presenti altri individui, al fine di apprendere nuove capacità e, allo stesso tempo, portare il proprio contributo. Il quarto tassello della sfera partecipativa è l'autonomia, che si riferisce alla possibilità dell'alunno di prendere delle decisioni che influenzano sia le interazioni con gli altri sia il processo di apprendimento. Il quinto fattore è il coinvolgimento, che si traduce nell'entusiasmo provato dall'alunno nei confronti delle attività proposte dagli insegnanti; questo aspetto è intrinseco al soggetto. L'ultima caratteristica è l'accettazione, la percezione di essere apprezzati dagli altri sia nei punti di vista sia nella volontà di condividere le attività da svolgere¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Edström, K. & Gardelli, V. & Backman, Y. (2022). Inclusion as participation: mapping the participation model with four different levels of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 8-10.

2.2.3 Gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione

Costantemente, gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno vengono influenzati da esperienze, opinioni, abitudini, competenze e comportamenti provenienti dal mondo che li circonda. Come se fossero delle spugne, assorbono tutti questi elementi che, a loro volta, incidono, anche implicitamente, sulle loro pratiche di insegnamento. Come afferma Bourdieu, tutti i docenti sviluppano un *habitus*, “[...] una matrice di percezioni, inclinazioni e azioni” che li accompagna nel corso della carriera a prendere determinate decisioni e ad agire con modalità distinte dal resto di insegnanti¹¹⁰.

Nello specifico, l'atteggiamento gioca un ruolo importante nella loro professione, in quanto influenza il processo di apprendimento degli alunni e, contemporaneamente, viene modificato da altri fattori esterni. L'atteggiamento può essere definito come “[...] una disposizione relativamente stabile verso una valutazione positiva o negativa di qualche entità”. Esso presenta tre dimensioni: la dimensione cognitiva, che include informazioni, opinioni e credenze su un certo tema; la dimensione affettiva, che si riferisce all'umore prodotto dall'oggetto; la dimensione comportamentale, che riguarda le azioni previste o ipotizzate¹¹¹.

In questa sede si è pensato di analizzare gli atteggiamenti sviluppati dagli insegnanti, analizzandoli da due angolature: da un lato, gli atteggiamenti che sviluppano nel rapporto con i discenti e, dall'altro lato, la loro percezione generale nei confronti dell'inclusione scolastica.

Innanzitutto, nel rapporto con il discente, rifacendosi ai termini utilizzati dall'ICF, nel processo di apprendimento dell'alunno l'insegnante di sostegno può assumere il ruolo di facilitatore o di barriera. In veste di facilitatore, il docente rappresenta una guida che costruisce degli interventi personalizzati in modo graduale, affinché si sposti l'attenzione dalla disabilità dell'alunno a ciò che è in grado di fare, con il supporto dell'insegnante. Quest'ultimo dev'essere consapevole che non si possono prevedere con esattezza le modalità e le tempistiche con cui lo studente raggiungerà gli obiettivi desiderati; ad ogni modo, si auspica che il docente possa esprimere degli atteggiamenti positivi di apertura, fiducia e perseveranza nei confronti del discente, affinché quest'ultimo possa maturare la motivazione

¹¹⁰ Aiello, P. et. Al. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*. 15 (1), p. 65.

¹¹¹ Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Erickson: Trento, pp. 30-33.

necessaria per portare a compimento gli obiettivi didattici previsti. Al contrario, l'insegnante può costituire una barriera per l'alunno nel momento in cui sviluppa degli atteggiamenti negativi, quali “[...] paura e fragilità, nonché sentimenti di compassione/evitamento o di iperprotezione/ingerenza”¹¹².

Effettivamente, gli atteggiamenti che scaturiscono dagli insegnanti dipendono da una moltitudine di fattori. Ad esempio, la tipologia di disabilità può incidere sui sentimenti e sulle percezioni dei docenti; è stato confermato che le disabilità gravi, quali quelle intellettive o comportamentali, provocano un certo grado di turbamento nelle pratiche didattiche, mentre le disabilità lievi consentono ai docenti di progettare dei percorsi in un clima sereno. Per di più, i risultati conseguiti dallo studente possono generare degli atteggiamenti positivi o negativi nel docente: tenendo conto che il processo di apprendimento non è costante, l'insegnante specializzato può alternare sentimenti di demotivazione e frustrazione, in assenza di progressi, o atteggiamenti di entusiasmo ed orgoglio per i traguardi raggiunti dall'alunno. Oltre a ciò, “l'esperienza di contatto” con lo studente che presenta una disabilità può contribuire ad eliminare gli eventuali pregiudizi che gli insegnanti hanno elaborato nel corso degli anni, migliorando notevolmente la relazione tra insegnante e discente. Infine, occorre tener presente che gli insegnanti di sostegno, rispetto a quelli curricolari, provengono da corsi di formazione specifici, che affrontano i temi della disabilità e del valore dell'inclusione in modo approfondito; di conseguenza, gli insegnanti specializzati adottano un approccio più positivo e mirato nei confronti dei bambini con Bisogni Educativi Speciali¹¹³.

Una ricerca ha dimostrato che “[...] l'autoefficacia, la motivazione e la soddisfazione lavorativa dell'insegnante influenzano positivamente o negativamente le modalità di gestione della classe e le strategie didattiche”. Pertanto, la convinzione di possedere determinate competenze che consentono di produrre dei cambiamenti positivi nel contesto scolastico, può costituire una forte spinta per l'insegnante nell'esercizio della sua professione. Credere in se stessi rappresenta un requisito fondamentale per elaborare delle metodologie innovative ed

¹¹² Fiorucci, A. (2017). La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva. *Formazione, lavoro, persona*, 7 (20), 82-83

¹¹³ Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (1), 56-60.

efficaci. Per di più, se si raggiungono i traguardi prefissati, aumentano le probabilità di proseguire il proprio cammino con serenità e tenacia¹¹⁴.

Tra le varie ricerche condotte nei Paesi europei, aventi come oggetto l'autoefficacia dei docenti, si può ricordare l'Indagine Internazionale sull'Insegnamento e Apprendimento (TALIS) del 2013. Essa ha interessato 34 Paesi e ha indagato l'influenza reciproca esistente tra l'autoefficacia dei docenti e la loro soddisfazione professionale. I risultati dimostrano che la maggior parte degli insegnanti, di preciso il 98%, “[...] si ritiene in grado di spronare gli studenti a credere nelle proprie capacità per raggiungere risultati soddisfacenti”. Analogamente, in un'altra ricerca ha voluto indagare quanto un corso sulle TIC potesse incidere sul livello di efficacia dei docenti. I risultati confermano che gli insegnanti hanno mantenuto alti livelli di autoefficacia e di soddisfazione professionale¹¹⁵.

Dall'altro fronte, sono state condotte numerose ricerche sulle percezioni sviluppate dagli insegnanti nei confronti dell'inclusione scolastica.

La prima indagine ha interessato alcuni insegnanti, di tutti gli ordini scolastici, frequentanti il corso di formazione per conseguire il ruolo di insegnante di sostegno. I quattro aspetti che sono stati indagati riguardano: “[...] la dimensione motivazionale, la riflessione sull'esperienza professionale pregressa, la significatività formativa dell'incontro con la Pedagogia e la Didattica dell'inclusione e la trasferibilità delle competenze acquisite nella didattica ordinaria”. Riassumendo i risultati, in primo luogo emerge chiaramente il desiderio di valorizzare il ruolo del docente come agente educativo-didattico, diminuendo tutti quegli adempimenti burocratici che distolgono la sua attenzione dal processo di insegnamento. Inoltre, ogni istituto scolastico deve coltivare e mantenere viva la cultura inclusiva tra i professionisti, in modo tale che tutti gli insegnanti possano custodire i loro ideali inclusivi e applicarli nella didattica quotidiana, collaborando con i colleghi¹¹⁶.

¹¹⁴ Murdaca, A., Oliva, P., Panarello, P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, 14 (3), pp. 284-285.

¹¹⁵ Aiello, P. et. Al. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*. 15 (1), pp. 69-70.

¹¹⁶ Mura, A. & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (2), pp. 152-157.

Un altro studio, avente come partecipanti alcuni insegnanti in formazione, provenienti da quattro province della Campania, si è interessato a comprendere quali fattori influenzano i loro atteggiamenti, sia positivi che negativi, nei confronti dell'inclusione e i relativi sentimenti scaturiti. Come strumento, è stata utilizzata la *Scala delle Opinioni, degli atteggiamenti e delle Preoccupazioni sulla formazione inclusiva* (Scala SACIE-R) e da essa sono stati ricavati tre costrutti: i sentimenti emersi nell'impegno verso le persone con disabilità; gli atteggiamenti nati dall'approccio con studenti aventi bisogni differenti; le preoccupazioni verso l'educazione inclusiva. Complessivamente, i risultati dimostrano degli atteggiamenti positivi nei confronti degli studenti, favoriti, probabilmente, dalle pregresse conoscenze acquisite dal corso di formazione. Riguardo ai sentimenti di preoccupazione, è emerso che i docenti con atteggiamenti positivi nei confronti della cultura inclusiva presentano un grado decisamente inferiore di preoccupazione verso le disabilità con cui sono a contatto o le relazioni instaurate. Infine, come conferma la letteratura, non è sufficiente comprendere le teorie e le opinioni relative all'inclusione, ma è necessario implementare l'aspetto pratico affinché gli insegnanti possano conseguire delle competenze nelle pratiche didattiche e nelle strategie metodologiche da utilizzare¹¹⁷.

¹¹⁷ Aiello, P. [et al.] (2017). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, lavoro, persona*, 7 (20), 10-24.

CAPITOLO 3: LA COLLABORAZIONE TRA L'INSEGNANTE CURRICOLARE E L'INSEGNANTE DI SOSTEGNO ATTRAVERSO LA PRATICA DEL *CO-TEACHING*

Nel capitolo precedente è stata descritta la figura dell'insegnante di sostegno come principale promotore di inclusione nell'ambiente scolastico. Al fine di garantire a tutti gli studenti la possibilità di intraprendere un percorso di apprendimento adeguato, è indispensabile che tutti gli insegnanti condividano le strategie, le pratiche, le opinioni, le conoscenze e le esperienze provenienti dal proprio bagaglio personale.

Il primo passo da compiere è verso la collaborazione. I docenti, indipendentemente dal percorso di formazione da cui provengono e dal ruolo che esercitano, devono instaurare dei rapporti cooperativi per migliorare il clima di classe e incrementare le loro metodologie. Non si tratta solamente di “andare d'accordo”, bensì di scegliere di interagire frequentemente, andando oltre la linea di demarcazione tra l'insegnante curricolare e quello di sostegno, per apportare dei cambiamenti significativi sia nell'insegnamento sia nella fase di apprendimento di tutti i discenti.

La collaborazione rappresenta l'elemento essenziale per poter praticare il *Co-teaching*, il quale vede la presenza contemporanea di due insegnanti, uno curricolare e uno di sostegno, che scelgono di condividere lo spazio, i contenuti, i punti di vista e le competenze per creare un approccio didattico innovativo. Il co-insegnamento, con le sue fasi e i suoi modelli, va oltre le lezioni frontali tradizionali e indebolisce i confini tra studente con disabilità e alunno “normale”. Nonostante ancora oggi risulti una pratica poco diffusa, i benefici che può concedere il *co-teaching*, tanto agli studenti quanto agli insegnanti, sono di notevole rilevanza; questi non riguardano solo la sfera didattica ma anche le caratteristiche personali e la relazione con gli altri.

3.1 LA COLLABORAZIONE TRA L'INSEGNANTE DI SOSTEGNO E L'INSEGNANTE CURRICOLARE

3.1.1 Cosa si intende per collaborazione

Come nel caso dell'inclusione, anche per il termine collaborazione non sussiste un'unica definizione universale per tutti i Paesi e per tutti i contesti di riferimento. Diversi autori hanno approfondito le sfumature del suo significato, prendendo in considerazione molteplici fattori.

Secondo Friend e Cook, la collaborazione è “[...] uno stile di interazione diretta tra almeno due parti paritarie che si impegnano volontariamente a prendere decisioni comuni mentre lavorano per un obiettivo comune”. Andando ad analizzare questa definizione nel contesto scolastico, in primo luogo è fondamentale ribadire che i due insegnanti esercitano lo stesso ruolo; nonostante il bagaglio esperienziale e le competenze diversi, nessuno deve prevalere sull'altro nel processo decisionale, poiché entrambi hanno la stessa importanza e la medesima facoltà di espressione. La collaborazione deve portare ad una meta comune, la quale può comprendere svariati obiettivi, tra cui il potenziamento delle abilità del singolo alunno, il miglioramento del clima della classe, l'introduzione di risorse di cui può beneficiare l'intero istituto, la cooperazione con enti esterni, e molto altro. Inoltre, si tratta di uno scambio diretto e volontario: gli insegnanti devono credere fermamente che questa interazione sia positiva e che porti ai risultati desiderati; solo con queste premesse possono comprendere che, rispetto al lavoro individuale, la collaborazione rappresenta la strada migliore da perseguire. Oltre alla negoziazione delle risorse, delle opinioni, delle abilità e delle conoscenze, la collaborazione prevede che ci sia una condivisione di responsabilità: ogni insegnante dev'essere consapevole dei punti di vista che manifesta, delle scelte intraprese e delle azioni compiute. Tutti i passi fatti verso il traguardo devono essere visti come dei contributi portati da entrambe le parti¹¹⁸.

In realtà la collaborazione, oltre a comprendere i docenti, può riferirsi anche ad altri attori coinvolti nel sistema scolastico. Si pensi al rapporto tra gli insegnanti e le famiglie degli alunni: tra i due intercorrono continui scambi di informazioni, pareri e traguardi raggiunti dai

¹¹⁸ Ianes D., Cramerotti, S. (a cura di). (2015). *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Erickson: Trento, p. 40-43.

figli; oppure le interazioni tra colleghi di plessi differenti, che avvengono durante momenti formali come le riunioni o i collegi di istituto; o ancora le reti di relazione che si creano tra i referenti di plesso e le altre strutture, presenti nel territorio, di tipo sanitario, culturale o sociale.

Lo studioso Little ha individuato quattro gradi di collaborazione, che partono dall'indipendenza e terminano nell'interdipendenza: “[...] narrazione e scansione di idee, aiuto e assistenza, condivisione e lavoro congiunto”. Osservandole, tutte queste fasi fanno riferimento all'idea di unire i propri intenti per raggiungere dei risultati soddisfacenti; pertanto, in questo caso la collaborazione richiama il lavoro svolto congiuntamente¹¹⁹.

Ulteriormente, Havnes ha descritto la collaborazione come una scala, che si estende per quattro livelli progressivi. Il primo è rappresentato dall'individualismo, che riguarda la responsabilità e l'autonomia dei singoli insegnanti; il secondo è il coordinamento, che consiste principalmente nella stringente distribuzione dei ruoli e delle responsabilità, senza far riferimento al significato dell'insegnamento; il terzo livello riguarda la cooperazione, che prende in considerazione il processo di insegnamento e vede tutti gli insegnanti riuniti per raggiungere dei traguardi comuni; per concludere, la condivisione è accompagnata da riflessioni di tipo pedagogico, che aiutano i docenti a costruire, in modo adeguato, i processi di insegnamento e apprendimento consapevolmente¹²⁰.

Gli studiosi Friend e Cook hanno definito la collaborazione come una pianificazione congiunta, un processo decisionale e una risoluzione dei problemi che si riferiscono ad un obiettivo comune. Secondo loro, un rapporto collaborativo può essere considerato soddisfacente quando detiene le seguenti caratteristiche: è una relazione voluta da entrambe le parti, quindi vi è un desiderio spontaneo di interagire; i ruoli dei due insegnanti sono equi; si perseguono dei percorsi che, come punto d'arrivo, hanno obiettivi comuni; entrambi gli insegnanti mettono a disposizione e condividono le loro risorse; tutti i docenti devono

¹¹⁹ Dainese, R. (a cura di). (2020). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. Franco Angeli: Milano, p. 37.

¹²⁰ *Ibidem*

dimostrare di essere responsabili delle loro azioni, delle decisioni che prendono e dei traguardi ottenuti¹²¹.

La collaborazione rappresenta un presupposto essenziale per la promozione dell'inclusione scolastica. Ogni insegnante manifesta un forte impegno nel fornire il proprio contributo e nell'accettare un supporto dall'altro docente. Vi è la volontà intrinseca di costruire insieme dei percorsi didattici che assumono delle connotazioni differenti rispetto alla didattica tradizionale: non è più il singolo insegnante a dover riflettere sulle esigenze didattiche e personali dell'alunno e a proporre tutti gli strumenti compensativi necessari per permettere l'acquisizione dei contenuti proposti; ora si tratta di costruire insieme degli itinerari per tutti gli studenti, che vengono arricchiti dalle competenze e dalle metodologie di entrambi i docenti. Da una parte, è opportuno che i docenti mantengano un certo grado di autonomia nelle credenze e nelle opinioni personali; tuttavia, devono capire che non è possibile lavorare costantemente in modo individuale, perché i colleghi rappresentano una fonte di arricchimento per migliorare la didattica. La collaborazione non dev'essere concepita come una semplice distribuzione di compiti e obiettivi da portare a termine, bensì un atto cooperativo fortemente desiderato da entrambi, che si traduce nel miglioramento delle potenzialità dell'intera classe. In tal senso, gli insegnanti dimostrano un atteggiamento di apertura reciproco, per comprendere le intenzioni dell'altro e garantire a tutti gli alunni la piena partecipazione, all'interno di un contesto che favorisce la cooperazione sia tra docenti sia tra compagni¹²².

Sotto questa luce, la scuola appare come una "comunità educante", un luogo in cui ogni adulto si interessa dei propri colleghi ed è disposto a collaborare con loro per assicurare un'offerta didattica migliore ai propri alunni. Gli insegnanti creano un ponte tra di loro, in cui navigano metodologie, conoscenze, strumenti, risorse e strategie che, una volta combinate, garantiscono a tutti gli studenti la possibilità di raggiungere dei progressi e di vivere in un contesto accogliente. L'istituto scolastico diventa una sorta di "casa gioiosa", "[...] in cui

¹²¹ Stanovich, P. J (1996). Collaboration: The Key to Successful Instruction in Today's Inclusive Schools. *Intervention in School and Clinic*, 32(1), pp. 39–42.

¹²² Mura, A. & Zurru, L. A. & Tatulli, I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1), pp. 261-262.

ciascuno, in base alle proprie capacità e propensioni, dà il meglio di sé per rendere il contesto bello”¹²³.

Concretamente, affinché si creino e si mantengano dei rapporti collaborativi tra insegnanti, prima di tutto è necessario abbandonare l’idea che esista una gerarchia di ruoli. Come l’insegnante curricolare può predisporre delle lezioni per tutti gli alunni, anche l’insegnante di sostegno può destinare il suo insegnamento all’intera classe, e non solo agli studenti con disabilità. Questo intreccio consente di abbandonare la passività presente nei processi di insegnamento e di apprendimento tradizionali: dapprima le lezioni erano prettamente frontali e consistevano nell’erogazione di informazioni, da parte del docente, e nell’assorbimento passivo delle nozioni, da parte del discente. Ora i contenuti sono il frutto di conoscenze, esperienze, metodologie e percorsi di formazione differenti che si uniscono e danno vita ad una proposta didattica innovativa; si assapora un clima dinamico e sinergico, che suggerisce continue variazioni nelle dinamiche didattiche e di gruppo. Gli studenti percepiscono questi cambiamenti positivi e, di conseguenza, vi sono maggiori probabilità che aumenti il loro interesse, in generale, verso la scuola e, in particolare, verso l’apprendimento.

Oltre all’eventuale predisposizione interna a cooperare e alla volontà di lavorare insieme per il bene dei propri alunni, esistono diversi elementi che possono influenzare notevolmente la collaborazione. In primo luogo, la presenza di alunni con disabilità in una classe può incidere sulla realizzazione di interventi collaborativi: se tanti alunni seguono dei percorsi di apprendimento totalmente diversi dal resto della classe, sarà più difficile pensare ad attività comuni, che siano adeguate a tutti i discenti. Anche il numero complessivo di studenti appartenenti ad una classe, se numeroso, può compromettere la riuscita di lezioni collaborative, poiché presuppone che gli insegnanti abbiano delle buone competenze nella creazione di percorsi che soddisfino le esigenze di tutti e nella capacità di gestire la classe. Oltre a questi punti, vi è la tendenza di considerare l’attività cooperativa come un lavoro che sottrae del tempo ai docenti, già occupati a progettare le lezioni e ad assegnare le valutazioni ai loro studenti in momenti concisi; al contrario, la possibilità di operare insieme dev’essere percepita come un’opportunità di arricchimento da parte di entrambi, che, piuttosto di privare

¹²³ Lamberti, S. & Milani, M. & Olivieri, N. (2016). *Cooperare per apprendere insieme: una ricerca-azione per valorizzare la professionalità docente*. Cortina: Verona, pp. 22-23.

gli insegnanti del tempo a loro disposizione, accresce le idee, le competenze e le metodologie con cui programmare degli interventi didattici. Infine, una buona collaborazione presuppone che i soggetti coinvolti siano in grado di instaurare un dialogo basato sulla fiducia e sulla trasparenza. In questo caso, il *feedback* si rivela uno strumento efficace per esprimere le proprie percezioni nei confronti dell'altro e trovare maggiori punti in comune. Solitamente, si usa il *feedback* per dare dei consigli all'altra persona dopo aver osservato i suoi comportamenti, i suoi atteggiamenti, le strategie utilizzate o le proposte espresse¹²⁴.

Da questa inquadratura, gli insegnanti, curricolari e specializzati, diventano delle “comunità di pratica”. Come affermato da Wenger, si tratta di un'aggregazione di persone che condividono le loro esperienze pregresse, gli strumenti e i propri valori, al fine di risolvere un problema o raggiungere uno scopo comune. Tutti partecipano con impegno e sono consapevoli delle proprie capacità e di quelle altrui. Non esiste una struttura piramidale da rispettare, poiché tutti, allo stesso modo, hanno il compito di offrire il loro contributo per raggiungere la meta prefissata. Così facendo, gli insegnanti creano un'identità collettiva, che permette loro di riconoscersi come membri di quel reticolato relazionale¹²⁵.

3.1.2 Gli aspetti positivi della collaborazione

Per gli studenti, trascorrere del tempo in un ambiente accogliente dal punto di vista architettonico e organizzativo rappresenta un incentivo all'apprendimento, ma non è sufficiente per mantenere un interesse continuo verso lo studio. D'altro canto, varie ricerche confermano che la collaborazione tra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno rappresenta una fonte di beneficio sia per gli stessi sia per i discenti, in quanto “[...] espande la competenza di tutti e prevede un migliore funzionamento per tutti i soggetti coinvolti”¹²⁶.

In primo luogo, la presenza di due insegnanti nella medesima aula può contribuire a migliorare la gestione della classe. Al giorno d'oggi, molto spesso, gli insegnanti devono affrontare situazioni complesse, date dall'eterogeneità di ogni classe. Nella stessa, più

¹²⁴ Ianes D., Cramerotti, S. (a cura di). (2015). *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, pp. 45-49.

¹²⁵ <https://nuovadidattica.wordpress.com/agire-didattico/5-ricerca-didattica-e-contesti-di-apprendimento-nuovi-costrutti-epistemologici/comunita-di-pratica/>.

¹²⁶ Dainese, R. (a cura di). (2020). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*, p. 36.

studenti possono manifestare comportamenti vivaci, aggressivi e non sempre educati, che richiederebbero l'intervento costante del docente. Oppure, possono insorgere delle richieste particolari, per cui i bambini sentono l'esigenza di avere accanto l'insegnante per mantenere lo stesso ritmo dei loro compagni. Per di più, alcuni bambini sentono il bisogno di ricevere continuamente, da parte del docente, dei *feedback* e delle impressioni sul loro operato, in modo tale da acquisire più sicurezza nelle loro capacità e più autostima in se stessi. Tutte queste necessità richiederebbero il supporto costante dell'insegnante per ognuno di esse e, a volte, nello stesso tempo; un solo docente non sarebbe in grado di gestire in modo adeguato tutte queste condizioni. Per questo, due insegnanti possono fornire il loro aiuto agli alunni, osservando i loro comportamenti ed intervenendo con modalità diverse. In tal modo, tutti i discenti possono fare affidamento sugli insegnanti e ricevere un sostegno nei momenti negativi. Allo stesso tempo, l'insegnante è consapevole di poter affrontare le eventuali situazioni complesse e le relative tensioni con un altro docente che, oltre ad offrire il suo aiuto, è propenso ad instaurare un rapporto cooperativo¹²⁷.

Ritornando agli studenti che presentano una disabilità, di tipo fisico, cognitivo o sensoriale, come già citato, è prevista la progettazione del PEI, come guida per orientare i docenti sugli interventi didattici ed educativi da mettere in atto. Rispettando la prospettiva inclusiva che fa da sfondo a questo strumento, è previsto che tutti gli insegnanti, sia quelli di sostegno sia quelli disciplinari, prendano parte alla sua formulazione. Anche se si potrebbe pensare che sia compito esclusivo del docente specializzato, in quanto soggetto che detiene competenze specifiche di pedagogia speciale, è necessario il contributo di entrambi per individuare tutti gli obiettivi da raggiungere e le relative metodologie da impiegare. Proprio perché l'insegnante curricolare possiede numerose conoscenze che riguardano le altre discipline, è fondamentale che si assuma la responsabilità nell'integrazione di percorsi destinati agli alunni con disabilità. Grazie a questa sinergia di competenze ed opinioni, gli alunni con deficit trovano molte connessioni con il programma annuale della classe e percepiscono maggiormente la loro appartenenza al gruppo. Allo stesso tempo, tutti gli insegnanti

¹²⁷ Ianes D., Cramerotti, S. (a cura di). (2015). *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, pp. 29-30.

contribuiscono alla costruzione del PEI, progettando gli itinerari didattici con impegno e ricorrenza¹²⁸.

Successivamente, molti studi hanno dimostrato che la collaborazione tra insegnanti produce dei risultati migliori nell'apprendimento degli studenti. A tal proposito, in Trentino, nell'anno scolastico 2012-2013, è stata condotta una ricerca che ha coinvolto 33 classi, sia sperimentali sia di controllo, in entrambi i casi con la presenza di alunni con disabilità intellettive e DSA. Lo scopo consisteva nel “[...] valutare l’impatto su diverse variabili di tipo cognitivo e interpersonale negli alunni con e senza Bisogni Educativi Speciali di un’organizzazione didattica che utilizzasse le ore di sostegno in modalità compresenza”. I risultati confermano che alcuni alunni hanno ottenuti dei miglioramenti nell’ambito delle competenze metacognitive e, anche se in modo meno accentuato, un progresso nei risultati di apprendimento. Inoltre, la maggior parte degli insegnanti è a conoscenza delle strategie didattiche inclusive e si auspica che la loro applicazione si diffonda in tutti gli ambiti disciplinari¹²⁹.

Un altro studio, riferito all’istruzione sudafricana, ha proposto la realizzazione di alcune attività di supporto all’apprendimento, destinandole a tutti i discenti delle classi di appartenenza. In questo contesto, gli insegnanti di sostegno hanno rivestito un ruolo importante nella proposta e nell’esecuzione di tali compiti. Anche gli insegnanti curricolari hanno offerto il loro supporto nell’osservazione e nella valutazione degli alunni. Generalmente, gli alunni hanno mostrato un particolare interesse nei confronti delle lezioni proposte, le quali hanno superato le tradizionali modalità di erogazione dei contenuti. In più, tutti gli insegnanti hanno percepito un importante accrescimento a livello personale e professionale¹³⁰.

In un contesto contraddistinto da una molteplicità di relazioni e condivisioni, anche per gli insegnanti si presentano diverse opportunità di apprendimento.

¹²⁸ Gaspari, P. (2022). Nuovo PEI-Progetto di vita. L’esigenza di una rinnovata professionalità del docente specializzato. *L’integrazione scolastica e sociale*, 21 (3), pp. 41-44.

¹²⁹ 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).

¹³⁰ Krüger, D., Yorke, C. (2010). Collaborative co-teaching of Numeracy and Literacy as a key to inclusion in an independent school. *South African Journal of Education*, 30 (2).

Una prima ricerca, ambientata nelle scuole olandesi, ha esaminato le modalità con cui 34 insegnanti, appartenenti a cinque scuole diverse, apprendono durante l'esercizio della loro professione. Nello specifico, era prevista la collaborazione tra colleghi per progettare delle modalità di insegnamento più innovative. I risultati dimostrano i benefici della cooperazione tra insegnanti: tutti hanno deciso di rivolgersi ad altri docenti con lo scopo di ricevere dei consigli o di confrontarsi a livello di esperienze, pratiche e strategie didattiche, soprattutto nel caso di situazioni più problematiche. Inoltre, anche l'osservazione del collega costituisce una modalità con cui apprendere e riflettere sul proprio agire¹³¹.

Risulta significativo riportare una ricerca condotta nell'anno accademico 2020/2021, avente come campione degli studenti di Formazione Primaria. Mantenendo l'attenzione sulla sfera cooperativa, sono state raccolte le loro opinioni in merito all'agire collaborativo di ogni insegnante. Come strumento, è stato utilizzato il questionario *Teacher Leadership Model Standards* (TLMS), che si focalizza su sette ambiti di miglioramento, riguardanti l'apprendimento di studenti e insegnanti, la collaborazione tra docenti e i metodi per migliorare l'istituto. Per quanto concerne la sfera collaborativa, dai risultati è emerso che i futuri insegnanti sostengono fermamente la cooperazione tra insegnanti, volta a potenziare i processi di apprendimento e i risultati di tutti gli allievi, nonché l'apprendimento di nuove strategie; inoltre, sono favorevoli alla promozione di rapporti positivi e frequenti con le famiglie degli alunni¹³².

Secondo alcuni studiosi, vi sono sei fattori che influenzano la collaborazione tra gli insegnanti, che possono fungere da mediatori o da barriere nel loro rapporto; questi elementi riguardano sia le caratteristiche interne dei docenti sia quelle collegate all'ambiente esterno. Per la prima tipologia, i fattori personali possono riguardare le abilità dimostrate dagli insegnanti o gli atteggiamenti adottati nei confronti dell'altro, tra cui quelli di apertura o di ostilità, che possono capovolgere l'atmosfera creata con l'interazione. In secondo luogo, i fattori di gruppo si riferiscono ad un insieme di docenti che si riunisce in un dato momento e possiede determinate caratteristiche, come un buon livello di *leadership* o un certo grado di

¹³¹ Meirink, A. J., Meijer, C. P., Verloop, N., Bergen, C. M. T. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32 (3).

¹³² Salvadori, I. (2022). La collaborazione come asset strategico per una formazione sostenibile dei futuri insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, 10 (1).

fiducia nell'agire del collega. I fattori di processo sono considerati indispensabili per un rapporto collaborativo e includono l'impegno nei compiti previsti, la volontà di discutere su eventuali situazioni di difficoltà e lavorare congiuntamente per raggiungere dei traguardi collettivi. Dopodiché esistono i fattori di orientamento, che si riferiscono ad un adeguato processo di formazione che dura nel tempo e all'opportunità di ricevere dei *feedback* da persone esterne. Più in generale, anche la struttura della scuola influenza la collaborazione e rientra nei fattori organizzativi. Infine, i fattori strutturali riguardano gli elementi del contesto in cui avviene il confronto, ovvero il tempo che ogni insegnante mette a disposizione per la condivisione di informazioni e gli spazi in cui avvengono tali scambi¹³³.

Tra i suoi numerosi benefici, la collaborazione può contribuire a sostenere ed aumentare la soddisfazione degli insegnanti nei confronti del loro lavoro, in quanto influenza alcuni aspetti psicologici ed emotivi dell'essere umano. Infatti, la collaborazione contrasta quelle condizioni di isolamento e individualismo che possono portare a stati emotivi di frustrazione, fino al conosciuto fenomeno del *burnout*. In più, l'elevata competizione che, se protratta nel tempo, può diventare nociva, viene sostituita dal desiderio di lavorare con gli altri colleghi al fine di perfezionare il proprio operato e raggiungere delle mete comuni, grazie al prezioso contributo di un altro insegnante¹³⁴.

3.1.3 Tra delega e corresponsabilità

Al fine di dare vita ad una rete di rapporti collaborativi e mantenere nel tempo un clima di condivisione reciproca, è indispensabile che entrambi i docenti siano consapevoli del ruolo e delle responsabilità proprie e degli insegnanti con cui lavorano quotidianamente.

Prima di tutto, tra l'insegnante di sostegno e quello curricolare esiste ancora una profonda linea di demarcazione rispetto al percorso di formazione e alle mansioni richieste. Il primo proviene da un percorso specializzato che offre contenuti, riflessioni e modalità operative relative ai bisogni degli alunni con disabilità. Questa preparazione specifica differisce dalla formazione dell'insegnante curricolare, che prevede l'acquisizione di nozioni disciplinari e le

¹³³ De Jong, L., Meirink, J., Admiraal, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112 (4), p. 2.

¹³⁴ X Mora-Ruano, Heine, J. H., Gebhardt, M. (2019). Does Teacher Collaboration Improve Student Achievement? Analysis of the German Pisa 2012 Sample. *Frontiers in Education*, 4 (85), p. 2.

strategie relative alla gestione della classe, alla programmazione e alla valutazione di tutti gli alunni. Riguardo il secondo aspetto, mentre il docente disciplinare ha il compito di programmare le lezioni e le relative valutazioni per l'intera classe, quello specializzato è tenuto a comprendere le tipologie di disabilità, i bisogni educativi e le caratteristiche personali al fine di programmare i giusti interventi, tenendo conto del PEI. Da queste differenze nasce il fenomeno della "delega educativa": gli insegnanti "su posto comune" ritengono opportuno che gli studenti con deficit vengano assegnati esclusivamente ai docenti specializzati, che possiedono le competenze necessarie per formulare degli itinerari mirati e adottare degli approcci adeguati al loro tipo di disabilità. In tal senso, i docenti curricolari si sollevano da qualunque responsabilità nei confronti di questi alunni, certi che verranno seguiti dai loro colleghi in modo soddisfacente. Questo atteggiamento di de-responsabilizzazione è un pericoloso antagonista sia per l'inclusione sia per la collaborazione. Nel primo caso, la logica di destinare gli alunni con disabilità ai docenti di sostegno e tutti gli altri studenti a quelli curricolari provoca una frattura all'interno dell'aula, in quanto dimostra che gli studenti con deficit non abbiano l'opportunità di essere seguiti dagli insegnanti di classe; in questo scenario si rischia di ritornare ad atteggiamenti di esclusione e medicalizzazione poiché, in un certo senso, gli alunni con disabilità vengono separati da quelli "normali" sia per gli insegnamenti a loro destinati sia per i docenti a cui devono fare affidamento. Nel secondo caso, la collaborazione tra i due docenti svanisce, poiché non esistono punti di raccordo per instaurare una relazione cooperativa; ogni insegnante ha obiettivi precisi da portare a termine, che differiscono sia nei contenuti sia nelle metodologie da applicare, perciò svolgono un lavoro prettamente autonomo¹³⁵.

Per abbattere questo divario, esistente sia tra bambini sia tra docenti, prima di tutto è necessario rivalutare la figura dell'insegnante di sostegno.

Il "binomio simbiotico sostegno/disabilità"¹³⁶ dev'essere eliminato. L'esistenza dell'insegnante di sostegno non deve dipendere esclusivamente dalla presenza di studenti con disabilità nel proprio istituto scolastico; questa condizione, oltre a limitare le reali funzioni

¹³⁵ Ruzzante, G. & Santi, M. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4 (2), pp. 58-61.

¹³⁶ Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19 (1).

del docente, rende precaria la sua situazione nel corso del tempo, riducendo le certezze sul proprio futuro. D'altro canto, gli studenti con disabilità non devono fare affidamento esclusivamente sull'insegnante di sostegno, ma contare anche sul resto del corpo docente¹³⁷.

Conseguentemente, l'insegnante di sostegno diventa "bis-abile": da un lato, è un docente qualificato nella gestione delle varie disabilità, a livello sia educativo sia didattico; dall'altro lato, è in grado di contribuire al miglioramento dei percorsi formativi di tutti gli alunni presenti nella classe. Entrambi i docenti possono beneficiare di questa situazione: l'insegnante specializzato viene collocato sullo stesso piano del collega, abbattendo quel senso di inferiorità che lo ha sempre distinto dagli altri; l'insegnante disciplinare, consapevole di poter alternare i compiti e ricevere supporto dal docente di sostegno, si sente maggiormente incoraggiato nell'esercizio del suo ruolo¹³⁸.

Seguendo questa logica, la correlazione sostegno-disabilità deve lasciare il posto al concetto di "sostegni in prossimità": sia il docente specializzato sia quello disciplinare devono fornire il loro "sostegno" a tutti gli studenti presenti nella classe, indipendentemente dalla presenza o meno di disabilità. Così, si crea una rete di aiuti reciproci che vede l'alternarsi di diverse competenze, provenienti dalla pedagogia speciale e, allo stesso tempo, appartenenti alle varie discipline¹³⁹.

In questo contesto, l'insegnante di sostegno non deve rimanere ancorato ai casi di disabilità, bensì deve diventare un "mediatore attivo" che "crea ponti tra alunni, alunni e insegnanti curricolari, scuola e famiglie, scuola e comunità"¹⁴⁰. Egli ha la facoltà di comunicare e creare collegamenti tra alunni, con e senza deficit, tra insegnanti, sia curricolari sia specializzati, tra le famiglie degli studenti e tra gli enti che sono a contatto con la scuola.

Adottando questa visione, è possibile realizzare il passaggio dalla delega alla "corresponsabilità educativa" tra insegnante di sostegno e insegnante curricolare. In questo

¹³⁷ Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano, pp. 14-15.

¹³⁸ Fasce, P. (2014). Diffondere la cultura della compresenza nella scuola italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13 (3), pp. 243-246.

¹³⁹ Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa.

¹⁴⁰ Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), p. 63.

scambio di conoscenze, strategie e metodologie, vengono condivise anche le responsabilità di ogni docente. Esse possono riguardare sia il momento in cui è necessario agire e dare il proprio contributo per svolgere un compito, sia l'insieme di scelte che determinano la buona riuscita di un'attività. Tale condivisione di responsabilità può essere denominata “teoria della distribuzione delle funzioni di *leadership*”. Questo approccio collaborativo comporta numerosi benefici in ambito didattico e relazionale. In primo luogo, non esiste una struttura piramidale per definire i diversi ruoli, in quanto tutti i docenti sono collocati sullo stesso livello di importanza; di conseguenza, nessun insegnante può delegare l'altro per assolvere a determinati obiettivi, perché i compiti fissati a priori devono essere svolti dalla totalità dei docenti. In secondo luogo, gli insegnanti si sentono più stimolati nel dare il loro contributo, partecipando in modo attivo al progresso dell'offerta didattico-formativa. Infine, le relazioni tra i docenti avvertono un miglioramento significativo, perché tutti si rendono conto che il supporto dell'altro risulta indispensabile; per questo, si crea “l'interdipendenza positiva”¹⁴¹.

Come afferma Michael Oliver,

*“Teaching is teaching, independently from students gamut and needs, and an essential prerequisite for inclusion, in the very new meaning of the word, is the taking of responsibility by all teachers in order to work with all the children, with or without special educational needs. Only when teacher takes such a responsibility, inclusion than will be really achieved”*¹⁴².

3.2 LA PRATICA DEL CO-TEACHING

3.2.1 Il Co-teaching

La collaborazione tra insegnante di sostegno e insegnante curricolare rappresenta il presupposto essenziale per poter realizzare la compresenza. Questo concetto si riferisce ad “[...] un'attività in cui i docenti interagiscono utilizzando uno stile più o meno collaborativo, ma fondamentale perché la relazione possa definirsi continua e positiva”. Come per la

¹⁴¹ Ianes D., Cramerotti, S. (a cura di). (2015). *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, pp. 42-43.

¹⁴² Ghedin, E. (2013). Challenges and Opportunities for Inclusive Education: The co-teaching practice. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1 (1), p. 117.

collaborazione, anche nel caso della compresenza è indispensabile che tutti i docenti dimostrino un forte impegno nella condivisione di traguardi e responsabilità, senza prevalere l'uno sull'altro. Oltretutto, gli insegnanti devono disporre di alcuni requisiti, affinché si possa realizzare la condizione di compresenza: devono essere in grado di instaurare dei rapporti positivi e mantenere gli stessi nel corso del tempo; è indispensabile che siano flessibili nelle tempistiche, nelle strategie, nella proposta di attività differenti, dunque orientati al cambiamento continuo; devono essere aperti al dialogo reciproco e ad accogliere le proposte didattico-educative, manifestando un atteggiamento cordiale ed empatico¹⁴³.

Volendo assegnare una definizione al concetto di *co-teaching*, si può affermare che si tratta di una

“[...] *strategia didattica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione per la quale due o più docenti – generalmente un insegnante curricolare e un insegnante di sostegno [...] – lavorano insieme per fornire servizi educativi, proposte didattiche, comprendenti istruzione di base e istruzione specializzata, a un gruppo eterogeneo di studenti in un’ottica inclusiva e all’interno di un singolo spazio fisico*”¹⁴⁴.

Le origini del *co-teaching* risalgono agli anni Cinquanta, nel momento in cui, negli Stati Uniti e in altri Paesi, si sentiva una profonda esigenza di modificare le tradizionali pratiche didattiche. Dalle varie ideologie, condivise tra i docenti, è nato il *team teaching*, noto come “insegnamento di squadra”. Esso prevede la presenza di un docente, qualificato in una specifica disciplina, che eroga delle lezioni incentrate su di essa a tutti gli studenti interessati. In questo senso, la metodologia risulta sia efficace sia efficiente, poiché l’insegnante esperto in un determinato argomento può proporre un’unica volta alcune lezioni per una moltitudine di alunni. L’essenza dell’insegnamento di squadra avviene nella fase successiva, nel momento in cui tutti questi studenti vengono divisi in gruppi, al fine di tenere discussioni ed essere valutati dal resto del corpo docente; in tal modo, i docenti erano tenuti a collaborare, anche se in momenti diversi. Nel tempo l’insegnamento di gruppo ha subito delle variazioni: può prevedere uno spazio unico con due classi, gestite dal rispettivo insegnante, che possono

¹⁴³ Ianes D., Cramerotti, S. (a cura di). (2015). *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, pp. 49-50.

¹⁴⁴ *Ivi*, p. 61.

unirsi in qualunque momento; oppure, può riferirsi ad alcuni docenti che condividono gli stessi alunni, nonostante insegnino discipline differenti. Dagli anni Sessanta l'educazione speciale ha acquisito maggiore rilevanza, fino al punto di spingere gli insegnanti ad interrogarsi sull'effettiva efficacia dell'istruzione generale, separata da quella speciale. Dagli anni Ottanta, diversi Paesi hanno iniziato a considerare l'idea di unire i due insegnamenti, con lo scopo di ottenere dei miglioramenti nei rendimenti scolastici e nelle relazioni di tutti gli studenti¹⁴⁵.

Tra l'insegnamento di squadra e il co-insegnamento vi sono due differenze peculiari, che riguardano sia gli studenti sia gli insegnanti. La prima concerne il rapporto tra docenti e discenti: nel caso dell'insegnamento in gruppo, è prevista la presenza di un solo insegnante, il quale mette a disposizione le sue competenze e le sue metodologie destinate all'intera classe; nel *co-teaching* gli insegnanti sono due, pertanto, oltre ad offrire più opportunità metodologico-didattiche, vi sono maggiori probabilità che gli alunni possano ottenere dei miglioramenti nel loro processo di apprendimento. La seconda differenza si riferisce alla formazione pregressa degli insegnanti: nel caso dell'insegnamento di squadra, i docenti provengono da percorsi simili, che forniscono nozioni riguardanti le discipline, le metodologie didattiche e la gestione della classe; nel co-insegnamento, l'istruzione generale viene arricchita dalle competenze provenienti dall'insegnante di sostegno, il quale detiene un bagaglio di conoscenze riguardanti la pedagogia speciale, di esperienze con alunni aventi particolari esigenze e di strategie volte a garantire l'apprendimento a tutti gli studenti¹⁴⁶.

Il *co-teaching* è comparso più di vent'anni fa nel territorio inglese, specificamente in Canada e negli Stati Uniti; nel corso del tempo si è diffuso in molti Paesi, tra cui la Svezia, l'Australia e l'Irlanda. La differenza più evidente rispetto alla didattica tradizionale è l'abbandono della gerarchia dei ruoli tra insegnanti e l'adozione di rapporti che seguono una logica orizzontale. L'insegnante di sostegno e quello curricolare intervengono con la stessa frequenza, con le stesse responsabilità e nella medesima aula. Le situazioni di *push out* e *pull out* vengono eliminate, poiché i bambini con disabilità non sono assegnati solo all'insegnante di sostegno, ma diventano studenti di tutti i docenti della classe; i documenti destinati agli alunni con

¹⁴⁵ Friend, M. [et. al]. (2020). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9-27

¹⁴⁶ *Ibidem*

deficit (PDF, PEI, PDP, etc) vengono preparati da tutti gli insegnanti. In queste circostanze, ogni docente riflette sul proprio metodo, con lo scopo di accrescere le proprie competenze, in un clima di condivisione e cooperazione. Di conseguenza, l'apprendimento interessa sia gli alunni, che assistono a dinamiche innovative, sia gli stessi docenti, che esplorano nuove metodologie grazie al lavoro collaborativo¹⁴⁷.

Il *co-teaching* possiede determinate caratteristiche che lo distinguono dal resto delle pratiche didattiche e che, allo stesso tempo, costituiscono i presupposti essenziali per la sua concreta attuazione.

Prima di tutto, come già accennato, è necessario che i due insegnanti, uno di sostegno e uno curricolare, si trovino nella stessa aula e partecipino in modo attivo. Entrambi devono rivolgere il loro agire didattico all'intero gruppo di discenti; quest'ultimo può comprendere studenti con o senza disabilità, aventi caratteristiche e bisogni differenti¹⁴⁸.

In secondo luogo, il *co-teaching* prevede il raggiungimento di quattro obiettivi principali. Il primo afferma che tutti gli alunni devono avere maggiori opportunità nel loro processo di apprendimento; infatti, la presenza del secondo insegnante non si traduce esclusivamente nel voler dare maggiori benefici ai bambini con disabilità, ma rappresenta anche un'opportunità per quegli studenti con elevate abilità, che possono potenziare le loro capacità in altri settori del loro bagaglio scolastico. Nel secondo obiettivo si intendono ridurre le accentuate differenze esistenti tra gli alunni con disabilità e gli alunni normali: la permanenza degli alunni con disabilità all'interno della stessa classe permette loro di seguire il programma curricolare, con le dovute personalizzazioni, e di trascorrere più tempo con i coetanei, rafforzandone i legami. Il terzo obiettivo ricorda che la presenza di due insegnanti costituisce un supporto per entrambi: lavorare nella stessa aula e nello stesso momento è un vantaggio sia nei momenti in cui si condividono le esperienze, le competenze e i traguardi raggiunti, sia nei casi in cui uno dei due insegnanti necessita dell'aiuto dell'altro per procedere con l'insegnamento. L'ultimo obiettivo si concentra sul coinvolgimento degli alunni: attraverso il co-insegnamento, tutti gli studenti possono partecipare alla lezione dimostrando un

¹⁴⁷ Dainese, R. (a cura di). (2020). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*, pp. 39-40.

¹⁴⁸ Cook, L., & Friend, M. (2017). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3).

atteggiamento più attivo e interessato ai contenuti proposti, vista la presenza di due insegnanti che stimolano tutti i discenti a prendere parte alla lezione e a dare il loro contributo; anche gli alunni con disabilità, non dovendo più uscire dall'aula, si sentono parte del gruppo e sono invitati ad intervenire¹⁴⁹.

D'altro canto, nel *co-teaching* la comunicazione riveste un ruolo fondamentale. Ciascun insegnante dev'essere in grado di esercitare un ascolto attivo, che prevede la capacità di comprendere l'altro e, parallelamente, di intervenire in modo coerente. È fondamentale rispettare le opinioni e i suggerimenti altrui, dimostrando un certo grado di interesse verso il contributo dell'altro. Per mantenere un rapporto di fiducia e collaborazione, è opportuno sottrarsi dal desiderio di esprimere delle convinzioni prettamente soggettive, per evitare eventuali disaccordi; in questo modo, si focalizza l'attenzione sulle alternative possibili e si uniscono le forze per raggiungere i traguardi comuni. Durante il percorso scolastico, è importante interagire in modo frequente, sia per stilare un resoconto dei progressi ottenuti, sia per comunicare reciprocamente le intenzioni future. Grazie alla comunicazione è possibile prevenire dei potenziali equivoci che, solitamente, nascono a causa di uno scambio di informazioni poco trasparente o, addirittura, nullo¹⁵⁰.

Un'altra caratteristica del co-insegnamento si riferisce al contenuto dell'insegnamento. Considerati gli obiettivi, le strategie, le metodologie, le conoscenze e le esperienze da condividere, non bisogna sottovalutare l'importanza che rivestono gli argomenti da trattare. Ogni insegnante coinvolto, che sia di sostegno o disciplinare, dev'essere a conoscenza del contenuto previsto per ogni lezione. In particolare, il docente specializzato, che finora era stato abituato ad un rapporto uno ad uno con il discente, deve acquisire una conoscenza generale del percorso didattico annuale, in modo tale da potenziare le proprie abilità e strategie nel processo di insegnamento, per non trovarsi impreparato. Oltretutto, è appropriato che riceva una panoramica generale sull'andamento di ogni alunno, con lo scopo di pensare ad interventi personalizzati che possano potenziare le eventuali lacune riferite ad argomenti affrontati in precedenza¹⁵¹.

¹⁴⁹ *Ibidem*

¹⁵⁰ Mastropieri, A. M. & Scruggs, E. T. (2017). Making Inclusion Work With Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49 (4).

¹⁵¹ *Ibidem*

Concretamente, all'interno dell'orario complessivo di ciascun docente, sono presenti delle ore di riserva, che possono essere destinate a moltissimi scopi, tra cui l'inclusione scolastica. Ogni scuola detiene "l'autonomia organizzativa", che rende più flessibile l'organizzazione interna, la quale comprende la distribuzione oraria generale, l'adeguata associazione degli insegnanti agli obiettivi didattici e la programmazione oraria delle varie discipline. Tale dinamicità nella gestione dei percorsi scolastici, del personale e dell'orario permette di ritagliare del tempo ad eventuali alunni che richiedono interventi, attività ed attenzioni specifici¹⁵².

Al giorno d'oggi, la pratica del *co-teaching* si sta sviluppando, lentamente, nei diversi gradi scolastici, dalla scuola primaria alla scuola di secondo grado. Affinché tutto il corpo docente possa accogliere ed adottare tale approccio, è indispensabile che il percorso di formazione degli insegnanti affronti queste tematiche. Non basta il desiderio di collaborare con gli altri insegnanti o sentirsi predisposti alla relazione con l'altro; il co-insegnamento richiede l'apprendimento di specifiche conoscenze, competenze, metodologie e strategie per la sua adeguata attuazione. È necessario maturare una certa esperienza sul campo, che concerne sia la capacità di condividere adeguatamente le pratiche didattiche sia l'essere in grado di creare dei rapporti costruttivi¹⁵³.

L'unica condizione, che rappresenta un ostacolo irremovibile per il co-insegnamento, è la presenza di uno o più studenti che necessitano di percorsi individualizzati totalmente differenti dal curriculum annuale della classe. In questo caso, nonostante le competenze didattico-metodologiche e la motivazione degli insegnanti, non è possibile la collaborazione tra questi, poiché gli alunni con disabilità richiedono il supporto totale del docente di sostegno e i relativi ausili per implementare l'apprendimento. Si ritornerebbe alla didattica tradizionale, che concepisce la separazione tra la lezione frontale, condotta dall'insegnante curricolare, e l'insegnamento personalizzato rivolto agli alunni con disabilità, erogato dal docente specializzato¹⁵⁴.

¹⁵² Ianes D., Cramerotti, S. (a cura di). (2015). *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, pp. 109-110.

¹⁵³ Friend, M. [et. al]. (2020). *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*.

¹⁵⁴ Cook, L., & Friend, M. (2017). *Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children*.

Al fine di avviare la strategia del *co-teaching*, si auspica che almeno l'80% degli insegnanti di sostegno possano diventare insegnanti di classe; non più docenti specializzati esclusivamente nella pedagogia speciale e destinati a soddisfare le esigenze dei bambini con deficit, bensì insegnanti titolari che collaborano attivamente con gli insegnanti curricolari, rappresentando una risorsa aggiuntiva sia per tutti gli studenti della classe sia per il corpo docente. Solamente con questi presupposti è possibile raggiungere una condizione di “normalità” all'interno della classe¹⁵⁵.

3.2.2 Le tre fasi

La pratica di co-insegnamento è strutturata in tre fasi: la co-progettazione, il co-insegnamento e la co-valutazione.

La co-progettazione, spesso denominata anche *co-planning* nella lingua inglese, in quanto prima fase, è indispensabile per costruire le fondamenta del *co-teaching*. In questa sede, gli insegnanti interagiscono frequentemente e hanno in mente diversi scopi: stabilire gli obiettivi e le relative metodologie da utilizzare; osservare e comprendere le esigenze di ogni bambino; determinare le responsabilità degli insegnanti e i contenuti da presentare nel corso di ogni lezione¹⁵⁶.

Il *co-planning* si suddivide in tre livelli. Il primo è il “livello comunità”, che ha la funzione di “[...] creare un contesto politico-culturale proficuo per lo sviluppo e l'implementazione di pratiche di insegnamento ispirate al *co-teaching*”. Si riferisce all'intento di estendere questo approccio anche all'esterno, comprendendo le famiglie, i politici e i funzionari pubblici; questi soggetti assicurano il passaggio di informazioni e la promozione di un ambiente culturale e inclusivo. Il secondo è il “livello scuola”, che è “[...] funzionale per predisporre i dispositivi organizzativi ed amministrativi di una scuola necessari al *co-teaching*”. In questo caso, vengono coinvolti tutti gli insegnanti, sia disciplinari sia di sostegno, il personale ATA e l'amministrazione; in questo livello si richiedono una preparazione adeguata di tutto il

¹⁵⁵ Ianes, D. (2014). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: una strategia strutturale per una didattica inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13 (3), pp. 220-221.

¹⁵⁶ Ianes D., Cramerotti, S. (a cura di). (2015). *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, p. 62.

personale, la disponibilità da parte dei docenti di comunicare con le famiglie, la presenza di classi eterogenee e la capacità di valutare in modo collaborativo. L'ultimo è il "livello classe", che comprende sia la collaborazione tra insegnanti sia la cooperazione tra alunni¹⁵⁷.

Soffermandosi sul terzo livello, il pilastro fondamentale del *co-planning* è il dialogo tra l'insegnante curricolare e l'insegnante di sostegno. Al fine di costruire un percorso di insegnamento che preveda modalità di erogazione dei contenuti ed obiettivi comuni, è necessario instaurare, fin dal principio, un rapporto dialogico. La continua interazione tra i due docenti consente di ottenere due vantaggi significativi: da un lato, la trasmissione di opinioni e strategie consente di creare delle modalità alternative con cui praticare la didattica; dall'altro lato, la comunicazione aumenta il senso di appartenenza percepito dall'insegnante che è collegato all'ambiente confortevole in cui è inserito. Oltretutto, lo scambio di punti di vista, esperienze e metodologie didattiche costituisce una fonte di apprendimento: entrambi i docenti vengono influenzati dall'altro, a livello emotivo e cognitivo, e arricchiscono il loro bagaglio esperienziale. Tenendo conto di questa prospettiva, la co-progettazione può essere definita come "l'arte di pensare insieme"¹⁵⁸.

Tale dialogo tra docenti può avere diverse caratteristiche, che permettono di suddividerlo in sette categorie: la persuasione si verifica quando le opinioni tra i due insegnanti sono discordanti ed è necessario il dialogo per chiarire gli eventuali disaccordi; anche nel dialogo eristico sono presenti delle controversie che spingono gli interlocutori ad esprimersi verbalmente in modo scorretto; la negoziazione è utile per trovare un punto in comune nel momento in cui si hanno interessi differenti; nel caso in cui si vogliono raccogliere delle prove, grazie alla ricerca è possibile accettare o contrapporsi all'ipotesi iniziale; il dialogo condotto attraverso la deliberazione consente di individuare gli obiettivi e le azioni che permettono di portare a termine un problema pratico; il dialogo è importante anche nella situazione in cui si desidera raccogliere una moltitudine di informazioni con l'aiuto dell'altro;

¹⁵⁷ Aquario, D., Di Masi, D., Ghedin, E. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6 (11), pp. 162-163.

¹⁵⁸ Dainese, R. (a cura di). (2020). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*, pp. 41-42.

infine, la scoperta è una forma dialogica che garantisce un'ipotesi affidabile per spiegare gli eventi accaduti in un momento precedente¹⁵⁹.

Oltre ai punti affrontati finora, è rilevante ricordare che nel processo di co-progettazione è indispensabile affrontare tre questioni: la prima riguarda “gli obiettivi di apprendimento” da seguire, che vengono definiti dal Ministero e devono essere discussi dagli insegnanti, a seconda delle esigenze di ogni alunno. La seconda questione fa riferimento a “bisogni/aspirazioni degli studenti”: grazie alla collaborazione tra insegnanti, è possibile comprenderli ed esaudire le loro richieste attraverso il loro coinvolgimento attivo. La terza questione si riferisce alle “tecniche di insegnamento”, che devono essere condivise e implementate al fine di attuare il co-insegnamento¹⁶⁰.

Secondo gli autori Wiggins e McTighe, il *co-planning* si esprime attraverso tre dimensioni. La prima concerne la “comprensione significativa”, ovvero l'individuazione degli obiettivi di comprensione attraverso le idee innovative e il coinvolgimento degli alunni; un insegnante competente è in grado di applicare i seguenti sei elementi con i quali tradurre in pratica la comprensione significativa: “spiegazione, interpretazione, applicazione, prospettiva, empatia, auto-conoscenza”. La seconda dimensione contiene varie indicazioni, riguardanti i metodi da applicare, che condurranno all'effettiva applicazione della comprensione significativa. La terza dimensione si focalizza sulla pianificazione di “esperienze di apprendimento autentico” che consentono a tutti gli alunni di consolidare il loro processo di apprendimento¹⁶¹.

Nella co-progettazione è indispensabile chiarire gli argomenti da affrontare in ogni lezione, in modo tale che tutti gli insegnanti partecipanti ne siano a conoscenza. Talvolta, il docente di sostegno si trova in una posizione svantaggiata, in quanto non è informato dei contenuti specifici e delle relative modalità con cui verranno condotte le lezioni successive. Per questo, sia l'insegnante curricolare sia quello di sostegno devono percepire la necessità di un cambiamento, che porti un'incessante condivisione di indicazioni operative, conoscitive e

¹⁵⁹ Aquario, D., Di Masi, D., Ghedin, E. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva, p. 163.

¹⁶⁰ *Ivi*, p. 164.

¹⁶¹ Dainese, R. (a cura di). (2020). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*, pp. 43-45.

metodologiche tra i due, sia nel corso dell'insegnamento sia in altri momenti di cooperazione¹⁶².

Sostanzialmente, la co-progettazione è un processo “cogenerativo”, poiché “genera” un profondo cambiamento in tutti gli insegnanti che si trovano ad interagire tra loro. Esprimendo i loro punti di vista, raccontando delle esperienze scolastiche pregresse e formulando delle ideologie sugli obiettivi futuri, si influenzano a vicenda, anche inconsapevolmente; in più, osservando i comportamenti dell'altro, possono essere incentivati a rivalutare le proprie pratiche di insegnamento. In tal senso, la progettazione assume significati sempre differenti, e i docenti sono disposti a trasformare le loro ideologie e il loro agire didattico, al fine di costruire dei percorsi mirati per ogni studente¹⁶³.

A seguito del *co-planning*, la seconda fase del *co-teaching* è il co-insegnamento.

Innanzitutto, è doveroso riflettere sul vero significato di co-insegnamento, declinato nella sfera pratica. *Co-teaching* non significa “*consultation model*”: vi è il rischio che, all'interno della classe, l'insegnante di sostegno venga considerato come quel soggetto a cui rivolgersi solamente nel caso in cui si vogliano ricevere dei preziosi consigli in merito ad una situazione da risolvere. Al contrario, il docente specializzato non è presente in aula per supportare l'insegnante curricolare nelle decisioni più ostiche, bensì per partecipare attivamente alle lezioni previste e dare il proprio contributo nel processo di apprendimento degli alunni. In secondo luogo, non è possibile tradurre il co-insegnamento in “*in-class support model*”: l'insegnante di sostegno è a disposizione di tutti gli studenti, non solo di quelli che presentano una disabilità; pertanto, rappresenta una risorsa di cui l'intera classe può beneficiare. Nel co-insegnamento il suo aiuto sarebbe indispensabile anche in assenza di studenti con deficit¹⁶⁴.

Partendo da questi presupposti, è possibile riflettere sull'effettiva partecipazione di entrambi nel processo di insegnamento collaborativo. Inizialmente, può emergere la difficoltà nel riuscire a gestire un'equa partecipazione, nel grado di intensità e nella frequenza; il docente curricolare, abituato da anni a gestire l'intera classe e ad erogare le conoscenze ad un gruppo

¹⁶² Gately, S. & Gately, F. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33 (4).

¹⁶³ Dainese, R. (a cura di). (2020). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*, p. 43.

¹⁶⁴ Aquario, D., Di Masi, D., Ghedin, E. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva, p. 166.

eterogeneo di discenti, può risultare più esperto rispetto a quello specializzato, che indirizza il suo insegnamento ad un unico alunno. Progressivamente, praticando il *co-teaching*, gli insegnanti si rendono conto di essere collocati sullo stesso livello e di quanto sia fondamentale il completo coinvolgimento dell'altro per praticare un insegnamento soddisfacente. Di conseguenza, anche l'insegnante di sostegno deve fornire delle spiegazioni approfondite che chiariscano un certo argomento, comprendere quali siano le difficoltà di apprendimento degli alunni e aiutarli a risolverle, insegnare loro alcune strategie sul metodo di studio da adottare, rendersi disponibile all'ascolto di eventuali tensioni tra compagni e fornire un supporto per ricostruire i legami¹⁶⁵.

In questa seconda fase esistono sei modelli differenti di co-insegnamento, che sono diversi tra loro a seconda dei ruoli dei due docenti, della disposizione dello spazio fisico, degli obiettivi di apprendimento e delle caratteristiche degli alunni: uno insegna, uno osserva; uno insegna, uno assiste; insegnamento parallelo; insegnamento alternativo; insegnamento in postazione; insegnamento in *team*.

Nel primo approccio, "un docente insegna, uno osserva", il primo insegnante ha il compito di trasmettere le proprie conoscenze e gestire la lezione in modo autonomo. Il secondo insegnante è l'osservatore: è tenuto a prestare attenzione sia agli studenti sia al docente che insegna, partecipando attivamente alla spiegazione; in seguito, trascrive le informazioni, acquisite dall'osservazione, con lo scopo di discuterne con l'altro insegnante e trovare i punti di forza e di debolezza emersi dalla lezione. È importante che i due docenti alternino i ruoli, in modo tale che l'insegnante osservatore non venga giudicato dagli alunni come una persona passiva e con meno rilevanza nel loro processo di apprendimento¹⁶⁶. Nell'osservazione, le informazioni da raccogliere possono riguardare gli aspetti dell'apprendimento degli alunni, le tecniche di insegnamento del docente, particolari situazioni emerse o i comportamenti degli

¹⁶⁵ Gately, S. & Gately, F. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33 (4).

¹⁶⁶ Ianes D., Cramerotti, S. (a cura di). (2015). *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, pp. 68-69.

alunni. Questo metodo risulta efficace quando i due insegnanti utilizzano differenti metodologie di insegnamento¹⁶⁷.

Il secondo modello, “uno insegna, l’altro assiste”, prevede la presenza di un insegnante, che conduce la lezione, e dell’altro, che funge da supporto agli studenti, in quanto interviene in qualunque momento di difficoltà per aiutarli individualmente. Il vantaggio principale consiste nella possibilità di proseguire con l’insegnamento senza interruzioni, certi che gli studenti che richiedono aiuto possono essere seguiti singolarmente dal docente di sostegno. Gli alunni considerano il docente specializzato come un vero e proprio assistente, che è a disposizione di tutti coloro che necessitano di un supporto aggiuntivo nel corso della lezione. Anche in questo caso, di tanto in tanto gli insegnanti devono scambiare i loro ruoli¹⁶⁸.

L’insegnamento parallelo implica la suddivisione della classe in due parti: i due insegnanti dividono gli alunni in due gruppi e ciascuno riceve lo stesso insegnamento, nelle stesse tempistiche degli altri alunni, ma da un insegnante diverso, che avrà delle tecniche e delle modalità di spiegazione diverse. Grazie all’insegnamento parallelo, visto il numero ridotto di studenti rispetto all’intera classe, è possibile offrire loro maggiori possibilità di intervento e partecipazione attiva; inoltre, si presentano più occasioni per la comunicazione tra pari. La ripartizione dei vari alunni nel gruppo corrispondente può essere casuale o seguire alcuni criteri, tra cui il rendimento, il metodo di studio o il comportamento. Per implementare questo modello in modo efficace, è opportuno evitare di collocare i bambini con disabilità nello stesso gruppo. In più, agli insegnanti sono richiesti alcuni requisiti: possedere una conoscenza approfondita in merito agli argomenti da trattare, in modo tale che entrambi i gruppi possano raggiungere un buon livello di preparazione; essere in grado di gestire lo spazio e il rumore; confrontarsi con l’altro docente per mantenere lo stesso ritmo nell’insegnamento¹⁶⁹.

L’insegnamento in *team* permette agli insegnanti di esercitare lo stesso ruolo, in quanto tutti e due possono insegnare alla classe nello stesso momento. Ne deriva uno scambio continuo di spiegazioni, espressioni dei propri punti di vista, integrazioni di quanto non detto dall’altro

¹⁶⁷ Di Grassi, A. (2022). Costruire un contesto inclusivo e un efficace co-teaching tra docente curricolare e docente per l’attività di sostegno attraverso la progettazione universale. *Media Education*, 13 (1), p. 30.

¹⁶⁸ *Ibidem*

¹⁶⁹ Ianes D., Cramerotti, S. (a cura di). (2015). *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, pp. 70-71.

ed esempi pratici. In questo caso è indispensabile che tra i due docenti esista un rapporto di fiducia e di non competizione, poiché devono essere consapevoli che non si tratta di una dimostrazione di bravura bensì di un'opportunità per unire le conoscenze e le competenze, al fine di erogare un insegnamento arricchito¹⁷⁰. Anche gli studenti avvertono una parità nei ruoli e “[...] l’istruzione risulta dinamica, stimolante e divertente”. Le opinioni degli studenti nei confronti di questo approccio sono positive, sia per l’interesse sia per la maggiore motivazione; invece, gli insegnanti confessano che questa modalità di insegnamento esige un maggiore sforzo e l’instaurarsi di una relazione fiduciosa tra i due¹⁷¹.

L’insegnamento in postazione consiste nello scindere la classe in varie parti, presentare determinati argomenti, differenti per ogni postazione, e in seguito scambiare le parti per insegnare le nozioni mancanti. Nel caso in cui vi siano due postazioni, ciascun insegnante sceglie degli argomenti da trattare e, con lo scambio di parti, insegnerà i medesimi all’altro gruppo. È possibile introdurre una “postazione indipendente”: essa può eseguire le attività individualmente o collaborare con i compagni. Anche in questo modello, i docenti hanno gli stessi ruoli e le stesse responsabilità. È opportuno prestare attenzione a due aspetti che, se trascurati, possono compromettere il risultato del modello: nella fase iniziale è indispensabile che gli insegnanti programmino minuziosamente gli argomenti da trattare, in maniera tale che le spiegazioni risultino chiare; visti i continui scambi tra gruppi, è importante che i docenti riescano a gestire l’ordine e il rumore tra gli alunni¹⁷². I due vantaggi nell’applicazione di tale modello risiedono nella possibilità di personalizzare maggiormente l’insegnamento a seconda delle esigenze e nel mantenimento del coinvolgimento, da parte degli studenti, per più tempo¹⁷³.

L’ultimo modello di *co-teaching* è chiamato insegnamento alternativo. Ancora una volta, la classe viene divisa in due gruppi di studenti, stavolta di dimensioni diverse: uno più grande e uno più piccolo. Gli insegnanti si alternano, in modo tale che ciascun gruppo non veda come

¹⁷⁰ Di Grassi, A. (2022). Costruire un contesto inclusivo e un efficace co-teaching tra docente curricolare e docente per l’attività di sostegno attraverso la progettazione universale, p. 30.

¹⁷¹ Ianes D., Cramerotti, S. (a cura di). (2015). *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, pp. 76-77.

¹⁷² *Ivi*, pp. 74-75.

¹⁷³ Di Grassi, A. (2022). Costruire un contesto inclusivo e un efficace co-teaching tra docente curricolare e docente per l’attività di sostegno attraverso la progettazione universale, p. 30.

unico punto di riferimento lo stesso docente. Anche gli studenti devono alternarsi, perché i gruppi non possono mantenere gli stessi membri per tutta la durata della spiegazione¹⁷⁴. Gli alunni con disabilità devono essere distribuiti in modo eterogeneo, evitando di formare un unico gruppo che include solo bambini con specifici bisogni. Non è scontato che l'insegnante di sostegno debba seguire il gruppo che comprende più alunni con difficoltà di apprendimento; spesso è utile la presenza di quello curricolare, più esperto nella disciplina, che può chiarire eventuali dubbi emersi nelle lezioni precedenti. La diversità, presente in ciascun gruppo, rappresenta una risorsa preziosa, che consente ad ogni bambino di imparare dall'altro¹⁷⁵.

Dopo la co-progettazione e il co-insegnamento, la terza fase del *co-teaching* è riservata alla co-valutazione.

Sin dall'inizio, è cruciale precisare che la co-valutazione si riferisce a due processi: in primo luogo, alla condivisione, tra insegnanti, di considerazioni e metodologie per stilare una valutazione, in itinere e finale, di ogni alunno; in secondo luogo, alla valutazione tra pari, che costituisce un metodo di giudizio alternativo e vantaggioso per molti aspetti.

Nel primo caso, la co-valutazione tra insegnanti viene definita da Conderman e Hedin come “[...] il mezzo tramite il quale i docenti che praticano il co-insegnamento possono essere attivamente coinvolti nella discussione e nella condivisione delle loro concezioni e delle corrispondenti pratiche riguardanti la valutazione”. Questo momento di scambio e di cooperazione prevede la condivisione reciproca “[...] delle filosofie valutative sottostanti alle scelte dei metodi e delle procedure”¹⁷⁶.

La co-valutazione assume significati e sfumature diversi e, rispetto al passato, si notano cambiamenti sia nelle strategie messe in atto per valutare sia nella collaborazione tra docenti. In primo luogo, la co-valutazione è un processo dinamico, che non viene programmato a priori in tutti i dettagli; essa dà la possibilità agli insegnanti di sperimentare procedure, metodi e punti di vista nuovi, tenendo conto che le ipotesi di cui si era certi all'inizio possono mutare

¹⁷⁴ Ivi, pp. 30-31.

¹⁷⁵ Ianes D., Cramerotti, S. (a cura di). (2015). *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, pp. 73-74.

¹⁷⁶ Aquario, D., Di Masi, D., Ghedin, E. (2013). *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, p. 167.

completamente. Si può affermare che questa forma di co-valutazione, oltretutto, è un processo di apprendimento stimolante per i docenti. In secondo luogo, la co-valutazione può essere inquadrata come un'attività continua, che accompagna gli studenti durante il processo di apprendimento, e non solo al termine di un argomento. I docenti praticano un'osservazione perdurante di tutti gli alunni, nella fase iniziale di acquisizione delle nuove conoscenze, nella loro partecipazione, negli atteggiamenti adottati nei confronti dell'insegnamento e nei progressi finali. Il prezioso scambio di informazioni tra insegnanti consente di restituire un resoconto progressivo ai discenti, che possono comprendere i loro punti di forza e di debolezza ed impegnarsi nel miglioramento del loro stile di apprendimento. In questo senso, si vede il passaggio da una "valutazione *dell'*apprendimento", ad una "valutazione *per* l'apprendimento". La prima prevedeva il giudizio dei progressi raggiunti alla fine di un argomento, ricavato esclusivamente attraverso l'erogazione di prove finali. La seconda valutazione consiste nell'osservare l'evoluzione del bambino in ogni momento del suo apprendimento, tenendo conto sia dei miglioramenti a livello di rendimento sia del suo atteggiamento nei confronti dello studio; seguendo questo approccio, il docente fornisce frequenti *feedback* a tutti gli studenti, che costituiscono delle indicazioni da prendere in considerazione per migliorare le proprie capacità. Come per la progettazione e per l'insegnamento, anche nel caso della valutazione tutti gli insegnanti sono tenuti ad esprimere delle valutazioni relative agli alunni presenti nella classe; tutti i docenti hanno le medesime responsabilità e i giudizi hanno la stessa rilevanza¹⁷⁷.

In secondo luogo, la co-valutazione può interessare direttamente gli alunni, che riflettono sul proprio percorso di apprendimento e, allo stesso tempo, esprimono dei giudizi in merito all'andamento scolastico dei loro compagni. Queste pratiche, che prendono il nome di "*co-, peer e self-assessment*", risultano molto efficaci, per diverse ragioni. Prima di tutto, permettono agli studenti di essere coinvolti direttamente nel processo di valutazione e questa modalità aumenta l'interesse nell'apprendimento; nella fase di autovalutazione, sviluppano delle capacità riflessive che permettono di maturare un certo grado di consapevolezza nei confronti dei loro progressi e degli aspetti da migliorare; nel processo di *peer-assessment*, incrementano le loro capacità cognitive e, allo stesso tempo, aumentano le possibilità di

¹⁷⁷ Dainese, R. (a cura di). (2020). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. Franco Angeli: Milano, pp. 45-47.

relazionarsi con i compagni e creare rapporti di fiducia e scambio comunicativo; infine, hanno l'opportunità di comprendere i criteri valutativi che, solitamente, vengono utilizzati dai loro docenti¹⁷⁸.

Come si è potuto constatare, il *co-teaching* è una pratica complessa, che richiede una costante collaborazione tra insegnanti, uno scambio di conoscenze e strategie, una precisa programmazione delle attività da svolgere e una propensione al cambiamento nelle metodologie di insegnamento. Per constatare la reale efficacia di questo approccio ed individuare i punti su cui migliorare, è stata creata la *Co-teaching Rating Scale* (Ctrs). Il docente curricolare e quello di sostegno sono tenuti a rispondere ad una serie di domande presenti nella scala, che si riferiscono, rispettivamente, al modulo disciplinare e a quello di istruzione speciale. In seguito, si confrontano le risposte per ogni sezione: se emergono delle incertezze o delle carenze in alcuni ambiti, come i contenuti previsti nel programma annuale, è possibile discuterne, con lo scopo di arrivare ad un punto comune. In secondo luogo, questo strumento è molto utile per migliorare il rapporto tra i due insegnanti, dal punto di vista comunicativo, progettuale, relazionale e collaborativo¹⁷⁹.

3.2.3 I limiti del *Co-teaching*

Al giorno d'oggi il *co-teaching* si identifica come una pratica innovativa sia a livello didattico sia nella relazione tra insegnanti e tra studenti. Tuttavia, la sua diffusione risulta ancora limitata, tanto a livello teorico quanto nella pratica. Le ragioni possono essere collegate ad alcune problematiche, che interessano soprattutto gli insegnanti.

La prima si riferisce alla “cultura individualistica degli insegnanti”. Per molti anni (e ancora adesso) i docenti hanno considerato l'insegnamento come l'erogazione di contenuti da parte di un insegnante verso i suoi discenti che, per la maggior parte del tempo, si svolge nella medesima aula; la distribuzione oraria settimanale scandisce rigidamente la successione delle diverse materie, in modo tale che le discipline e i rispettivi insegnanti non si intreccino mai.

¹⁷⁸ Aquario, D., Di Masi, D., Ghedin, E. (2013). *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, p. 167.

¹⁷⁹ Gately, S. & Gately, F. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33 (4).

Con l'arrivo del *co-teaching* questa situazione si capovolge: oltre a prevedere la presenza di due insegnanti nella stessa classe e nello stesso momento, le competenze disciplinari si uniscono e vengono proposti argomenti con modalità dinamiche. Se prima l'insegnamento era un processo prettamente individualistico per i docenti, ora esige che questi ultimi si rendano disponibili per il collega che hanno di fronte e condividano le proprie strategie, metodologie e conoscenze. Molti insegnanti faticano ad introdurre questa nuova logica nelle loro pratiche didattiche, poiché sono tuttora ancorati alla lezione tradizionale e al loro lavoro quotidiano prettamente individuale¹⁸⁰.

Il secondo ostacolo alla diffusione del co-insegnamento è l'assenza di un adeguato percorso di formazione che affronti tale approccio. Come evidenziato da diversi autori, è necessario preparare i futuri insegnanti ad esercitare questa pratica, sia attraverso l'erogazione di contenuti e approfondimenti teorici, sia mediante l'esperienza sul campo. Numerosi docenti confermano di non avere mai avuto l'opportunità di acquisire delle conoscenze riguardanti il *co-teaching* e tale condizione impedisce loro di cimentarsi nella sua implementazione. Pertanto, è opportuno pensare a percorsi mirati che sappiano alternare, da un lato, l'apprendimento del *co-teaching* in tutti i suoi aspetti, compresi le fasi e gli approcci e, dall'altro lato, l'osservazione e la pratica effettiva nelle aule scolastiche. Questa preparazione potrà fornire gli strumenti adeguati a prendere confidenza con il co-insegnamento e coglierne la sua utilità¹⁸¹.

Un altro limite, che probabilmente costituisce la barriera principale all'attuazione del co-insegnamento, riguarda la scarsa collaborazione tra l'insegnante di sostegno e l'insegnante curricolare. Come già affermato nei paragrafi precedenti, l'insegnante specializzato viene considerato come il docente che è a disposizione esclusivamente dei bambini con disabilità, mentre quello curricolare come l'insegnante della classe. Questo profondo divario nei ruoli costituisce una frattura profonda nella didattica ma anche nei rapporti umani. In molti casi i docenti di sostegno devono seguire dei percorsi didattici che si discostano da quelli della classe, per permettere agli alunni con particolari esigenze di apprendere attraverso modalità e

¹⁸⁰ Duran, D. et. Al. (2021). Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 36.

¹⁸¹ *Ibidem*

strumenti personalizzati; queste impostazioni diverse precludono agli insegnanti la possibilità di confrontarsi sui contenuti da trattare a lezione o sulle metodologie comuni. Di conseguenza, viste le notevoli differenze nei programmi annuali, nei tempi, negli spazi fisici e negli alunni a cui destinare il proprio insegnamento, le occasioni di dialogo e condivisione tra i due insegnanti diminuiscono.

3.2.4 I benefici del *Co-teaching*

La pratica del *co-teaching*, descritta finora, si presenta come una modalità didattica alternativa alla classica lezione frontale, ai ruoli specifici di ogni insegnante, alla progettazione individuale del programma scolastico annuale e all'assegnazione di compiti e verifiche da parte di un unico docente. Il co-insegnamento porta gli insegnanti a rivalutare le loro strategie tradizionali e a mettersi in gioco per modificare le loro pratiche didattiche. Tanto gli alunni quanto i docenti avvertono dinamicità, innovazione e coinvolgimento nei processi di insegnamento e apprendimento.

Se messo in pratica con interesse e costanza, il *co-teaching* può portare notevoli benefici sia agli insegnanti sia ai discenti.

Per quanto concerne i docenti, prima di tutto il co-insegnamento è un processo dinamico che permette ad ogni insegnante di osservare il collega e di imparare da lui nuove strategie: non solo differenti modalità con cui condurre la lezione, ma anche gli atteggiamenti migliori da adottare con gli alunni per mantenere il loro livello di interesse elevato, la gestione degli spazi e dei materiali, i metodi utilizzati per costruire una programmazione efficace. Tale apprendimento è reciproco: non un solo docente che funge da modello all'altro, bensì un continuo scambio di esperienze, conoscenze, attività e metodologie. Questo interscambio incoraggia alla riflessione di se stessi e dell'altro. Gli insegnanti sono immersi in una rete di relazioni da cui è impossibile isolarsi. Nel momento in cui un docente osserva il comportamento o le pratiche didattiche dell'altro, a quel punto inizia a ripensare al proprio stile di insegnamento, anche inconsapevolmente. Tutte le idee derivanti dal contatto con l'altro lo aiutano ad interrogare se stesso e ad apportare eventuali cambiamenti sulle strategie utilizzate, con lo scopo di migliorare il proprio operato. Questo processo interiore consente di

aumentare la consapevolezza di se stessi e del proprio ruolo, percependo l'importanza del co-insegnamento come opportunità di condivisione e apprendimento continui¹⁸².

A proposito di quest'ultimo concetto, l'apprendimento degli insegnanti durante il *co-teaching* può presentarsi in forme diverse. In primo luogo, i docenti hanno l'opportunità di acquisire nuove conoscenze in merito ai loro studenti, che derivano sia dalle proprie osservazioni e interazioni, sia dalle informazioni ricevute dal collega; pertanto, queste notizie risultano fondamentali per memorizzare i tratti degli alunni e adattare i percorsi di insegnamento. L'apprendimento consiste anche nell'analizzare gli studenti al fine di percepire fino in fondo le loro caratteristiche; questo processo permette ai docenti di adattarsi alle loro richieste. Si parla di apprendimento trasformativo nel momento in cui gli insegnanti, dopo aver acquisito notevoli informazioni riferite ai loro studenti, li vedono da un'altra prospettiva e cambiano la loro stessa persona. Si tratta di rivalutare continuamente le proprie ideologie ogni volta che si assimilano conoscenze diverse sulle personalità e gli stili di apprendimento degli alunni¹⁸³.

Complessivamente, numerosi studi hanno dimostrato che lo scambio frequente di opinioni ed esperienze migliora la pratica didattica. In un primo momento, ogni insegnante, ascoltando i punti di vista dell'altro, viene influenzato fino al punto di mettere in discussione le proprie ideologie e modificarle, in vista di un miglioramento nelle proprie metodologie didattiche. Inoltre, la condivisione di competenze provenienti da situazioni diverse, porta entrambi a creare nuove conoscenze, che sono l'integrazione di saperi di diversi docenti. Oltre a progredire a livello lavorativo e personale, si apportano delle trasformazioni positive nelle modalità di proporre l'insegnamento in aula. Queste trasformazioni sono possibili solo attraverso la collaborazione costante tra gli insegnanti; al contrario, il mero lavoro individuale non potrebbe portare ad una tale estensione di saperi e di pratiche didattiche¹⁸⁴.

Il lavoro cooperativo permette ai docenti di conoscersi, di creare e rinforzare i legami nel corso dell'anno scolastico. Questo implica la fiducia alla base di tutti gli scambi reciproci e

¹⁸² Fluijt D., Bakker, C., Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European journal of special needs education*, 31 (2), 187-201.

¹⁸³ Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. (2021). Learning about students in co-teaching teams, *International Journal of Inclusive Education*, p. 3.

¹⁸⁴ Meirink, A. J., Meijer, C. P., Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (2).

la volontà di migliorarsi in ogni momento. In questo senso, il *co-teaching* aiuta gli insegnanti ad individuare i propri errori e quelli del collega. Vista la possibilità di condividere la stessa lezione nel medesimo momento, ogni docente può supervisionare il processo di insegnamento dell'altro e prestare attenzione ad eventuali sbagli nell'erogazione dei contenuti disciplinari o nelle metodologie da utilizzare. Trattandosi di un apprendimento continuo anche per gli insegnanti, queste correzioni non devono essere valutate come un tentativo per screditare il collega, bensì come un'opportunità per progredire, consapevoli dei propri punti di forza e di debolezza¹⁸⁵.

Riguardo i destinatari dell'insegnamento, nella classica lezione frontale l'insegnante disciplinare ha il compito di spiegare all'intera classe, mentre quello di sostegno si rivolge ad un solo alunno con disabilità. È come se fosse necessario compiere una distribuzione alunni-insegnante che rimane tale per tutto l'anno scolastico, per rispettare i ruoli esercitati da sempre. Al contrario, grazie al co-insegnamento tutti i docenti possono rivolgere le loro attenzioni a tutti gli alunni, eliminando i binomi insegnante curricolare-classe e insegnante di sostegno-alunno con disabilità. Qualsiasi docente può affermare "sono tutti i nostri bambini". Quest'ottica conferma come il co-insegnamento sia una pratica inclusiva, che mira a fornire un insegnamento soddisfacente a tutti gli alunni, coinvolgendo allo stesso tempo due docenti a pari merito. Così facendo, anche il confine tra "istruzione generale" e "istruzione speciale" si attenua¹⁸⁶.

L'ultimo effetto positivo del *co-teaching* negli insegnanti è racchiuso nella flessibilità. In primo luogo, in senso generale, la flessibilità può riferirsi all'unione di varie conoscenze e idee provenienti da vari docenti che possono arricchire il curricolo annuale e considerarlo da un punto di vista più innovativo, non già preimpostato rigidamente a priori ma in continua evoluzione. La flessibilità si riferisce anche durante la singola lezione, che può vedere l'alternarsi di spiegazioni dei due docenti, di lavori di gruppo o di altre attività alternative¹⁸⁷.

¹⁸⁵ Rabin, C. & Smith, G. (2019). Co-Teaching Relationships to Cultivate Caring. *AERA*.

¹⁸⁶ Follari, L. & Kasa, C. (2019). The Golden Key to Effective Inclusion: Co-Teaching! *Pacific Rim International Conference on Disability and Diversity Conference Proceedings*.

¹⁸⁷ Stobaugh, R. & Everson, K. (2019). Student Teacher Engagement in Co-Teaching Strategies. *Educational Renaissance*, 2.

D'altro canto, spostando l'attenzione verso gli studenti che apprendono, si possono individuare altrettanti benefici del co-insegnamento.

Il primo aspetto positivo si trova nella possibilità del *co-teaching* di promuovere l'inclusione coinvolgendo tutti gli studenti, indipendentemente dalla presenza o meno di una condizione di disabilità. Come già affermato in precedenza, spesso nell'insegnamento tradizionale si corre il rischio di prestare attenzione solo ad una parte della classe, a causa della presenza numerosa degli studenti e di un unico insegnante a loro disposizione. Viceversa, il *co-teaching*, che prevede la presenza di due docenti nella medesima aula, permette loro di allargare lo sguardo a tutta la classe, prestando attenzione a tutti gli alunni. Ora i due docenti possono suddividersi i compiti e dare supporto ai discenti in modo diverso, a seconda delle loro esigenze e del loro stile di apprendimento. In tal modo, ogni insegnante osserva ciascun alunno durante le lezioni e condivide con il collega quanto appreso rispetto alla personalità e ai bisogni di apprendimento del bambino; la successiva condivisione delle informazioni tra docenti è finalizzata ad offrire un insegnamento più adeguato alle caratteristiche individuali di ogni studente. In questo senso, anche gli alunni con disabilità possono essere supportati da entrambi gli insegnanti ed affrontare dei percorsi personalizzati a seconda delle loro esigenze. Questa modalità di insegnamento-apprendimento elimina l'idea di dover allontanare l'alunno dalla classe per affrontare degli argomenti diversi in un'altra stanza con la sola presenza del docente di sostegno. Così, gli studenti con deficit possono continuare a seguire dei percorsi personalizzati in classe e, allo stesso tempo, anche gli altri alunni possono avvicinarsi ad altre attività che rispondano alle loro caratteristiche¹⁸⁸.

Dopotutto, la presenza in classe di un ulteriore insegnante è preziosa, poiché consente ai discenti di ottenere un valido supporto in più occasioni, sia per colmare eventuali lacune, sia per acquisire maggiore consapevolezza delle proprie capacità. Sulla stessa linea, il contributo di un altro docente può rappresentare un forte stimolo a progredire e ad elevare le proprie competenze, con lo scopo di raggiungere degli obiettivi sempre più strutturati nel grado di complessità. Gli insegnanti, potendo distribuire i tempi e i compiti giornalieri, possono offrire

¹⁸⁸ Ghedin, E. (2013). Challenges and Opportunities for Inclusive Education: The co-teaching practice. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*.

maggiori feedback agli alunni, motivarli a dimostrare le loro potenzialità e credere nel loro operativo quotidiano¹⁸⁹.

Come per l'insegnamento tradizionale, anche nel co-insegnamento è indispensabile che tutti gli studenti si sentano protagonisti del loro processo di apprendimento. La presenza contemporanea di più insegnanti può favorire maggiori occasioni di dialogo tra docenti e alunni e portare questi ultimi a riflettere sul loro percorso conoscitivo. In un certo senso, il docente è disposto ad entrare nel percorso scolastico del discente in qualità di guida, per aiutarlo a superare le eventuali difficoltà e a migliorare il proprio stile di apprendimento, in vista del raggiungimento di un obiettivo. Probabilmente, in assenza del *Co-teaching*, gli insegnanti si troverebbero davanti a un bivio spiacevole: sarebbero costretti a scegliere se supportare tutti i loro alunni in modo parziale, a seconda dei tempi a loro disposizione, o se concentrare la loro attenzione nei confronti degli alunni con più difficoltà da colmare.

Il co-insegnamento, oltre a portare benefici nella sfera didattica, incentiva fortemente la relazione. I due insegnanti, che collaborano frequentemente tra di loro, rappresentano un modello per gli studenti; attraverso la loro condivisione di strategie, esperienze, punti di vista e conoscenze possono dimostrare ai loro alunni che un lavoro cooperativo porta ad un arricchimento reciproco sia nella sfera lavorativa sia in quella personale. In questo senso, incoraggiano gli studenti a collaborare tra di loro per ottenere dei progressi individuali e collettivi, allo stesso tempo. In questa prospettiva si può parlare di “interdipendenza positiva”, intesa come “quella condizione che fa sì che ogni membro agisca e si comporti in modo collaborativo perché convinto che solo dalla collaborazione può scaturire il proprio successo e quello degli altri membri del gruppo”. All'interno di questo clima, gli insegnanti sono convinti che il co-insegnamento porti ad uno sviluppo che interessa tutti i docenti coinvolti e, d'altro canto, anche gli studenti possono godere di tale collaborazione per migliorare le proprie competenze e i rapporti con i loro compagni di classe¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Austin, V. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22 (4).

¹⁹⁰ Dainese, R. (a cura di). (2020). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*, p. 25.

CAPITOLO 4: LA RICERCA

4.1 IL CONTESTO DI RICERCA

La ricerca è stata condotta presso l'Istituto Comprensivo Statale di Codevigo, situato nella provincia di Padova, il quale si sviluppa in tre Comuni e comprende gli ordini scolastici dalla scuola dell'Infanzia a quella Secondaria di primo grado. In particolare, l'indagine ha interessato tutti i plessi delle scuole primarie dell'Istituto, che in totale sono sei.

Come si evince dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto in oggetto, è rilevante sottolineare che, tra i valori perseguiti dalla Scuola, emergono l'inclusione e la condivisione. In merito all'inclusione, viene specificato che “all'interno della classe, le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, per evitare che la differenza si trasformi in disuguaglianza, come sancisce la nostra Costituzione”; per la condivisione si afferma che “attraverso la collaborazione, la condivisione, la riflessione sulle pratiche, la costituzione di gruppi di lavoro disciplinari, interdisciplinari, trasversali si costruisce una comunità professionale”.

Al fine di favorire l'inclusione di tutti gli alunni, oltre ad assicurare un'adeguata formulazione dei documenti riferiti agli alunni con Bisogni Educativi Speciali, viene garantita un'ampia rete di relazioni con il territorio e con Enti o Associazioni in ambito sociale e sanitario.

Complessivamente nell'Istituto il 75% degli insegnanti ha un contratto a tempo indeterminato; inoltre, la maggior parte ha più di 45 anni. Tra i vari docenti, è presente una figura strumentale che è responsabile dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. In tutti i plessi sono presenti sia insegnanti di sostegno sia insegnanti curricolari.

4.2 IL PROBLEMA DI RICERCA

Se si pensa all'Istituzione scolastica e agli insegnanti, quali modelli di riferimento per un'educazione inclusiva e un'offerta didattica efficace, si potrebbe dare per scontato che questi attori debbano collaborare per garantire una qualità di insegnamento valida. Durante l'anno scolastico, i momenti formali e non formali di condivisione tra docenti sono molteplici:

dalle brevi conversazioni nei corridoi del plesso alla programmazione settimanale, dall'Interclasse tecnico al Collegio. Eppure, questo modo di declinare il significato di collaborazione tra insegnanti non è sufficiente. Non basta partecipare alle assemblee e assolvere ai doveri annuali, come la compilazione degli scrutini o di altri documenti che richiedono la presenza simultanea di più insegnanti. È necessario “comprendere i mondi e i ruoli dell'altro attraverso il dialogo condiviso, piuttosto che con il solo lavoro distribuito [...] in un complesso di azioni in cui ciascuno è chiamato ad assumere appropriati atteggiamenti di cura e rispetto, apertura e partecipazione volontaria”¹⁹¹.

Affinché si possa parlare effettivamente di collaborazione, è fondamentale che gli insegnanti condividano le loro opinioni, le conoscenze e le pratiche didattiche anche nella quotidianità: non solo nei momenti definiti dal Dirigente Scolastico ma, soprattutto, in aula e con una particolare frequenza. Come ricordato più volte in precedenza, per praticare il *co-teaching* è indispensabile la presenza sincrona di due insegnanti, uno curricolare e uno di sostegno. In questo senso, i due docenti rappresentano l'incontro tra l'insegnamento curricolare e quello proveniente dalla pedagogia speciale; a sua volta, tale sfondo inclusivo assicura la possibilità di lavorare nella stessa stanza anche con alunni con disabilità, dissolvendo quel divario tra “normalità” e “disabilità”.

Purtroppo, al giorno d'oggi la pratica del *Co-teaching* risulta ancora scarsamente diffusa. Come affermato nel precedente capitolo, le motivazioni principali di tale limitazione, confermate dalla letteratura, vanno ricondotte alle scarse opportunità di formazione inerenti tale approccio, alla cultura individualistica dei docenti, al legame con la didattica tradizionale e alla scarsa collaborazione tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno. Tali ragioni hanno costituito la premessa indispensabile per l'avvio della presente indagine.

4.3 LE DOMANDE DI RICERCA

Prima di procedere con la presentazione dettagliata dell'indagine, è opportuno specificare le domande di ricerca che hanno permesso di tracciare il sentiero di tale ricerca e comprenderne la direzione.

¹⁹¹ Mura, A. & Zurru, L. A. & Tatulli, I. (2020). Inclusion e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1), p. 262.

Si è voluto indagare:

- Quanto è diffusa la pratica di *Co-teaching*
- Quali sono le modalità didattiche utilizzate dagli insegnanti per implementare il *Co-teaching* in aula e nei momenti di confronto tra docenti

4.4 IL METODO DI RICERCA

Per rispondere alle precedenti domande di ricerca, si è deciso di svolgere un'indagine esplorativa, al fine di approfondire la pratica del *Co-teaching* nel contesto di riferimento. Per tale motivo, è stato utilizzato un metodo prevalentemente qualitativo, con l'intento di conoscere i comportamenti e le opinioni degli insegnanti curricolari e di sostegno in determinate situazioni. Allo stesso tempo, per indagare la frequenza con cui particolari eventi si verificano, si è ricorso ad un approccio quantitativo. Effettivamente, non è possibile separare nettamente il metodo quantitativo e quello qualitativo, in quanto “[...] presentino diversi punti di contatto [...] È mediante la conoscenza ottenuta con tecniche qualitative che è possibile costruire e mettere a punto strumenti di rilevazione quantitativa [...]. D’altro canto rilevazioni ed elaborazioni quantitative offrono alla ricerca qualitativa strumenti di descrizione e di sintesi”¹⁹².

4.4.1 Lo strumento

Per la raccolta dei dati è stato scelto un questionario semi-strutturato, composto da 18 *items*, i quali prevedono 8 risposte aperte e 10 risposte a scelta multipla. Tra queste ultime, alcune mirano a conoscere la frequenza con cui si verificano determinate situazioni; di conseguenza, per questa tipologia di items è stata utilizzata la Scala *Likert*, con valori compresi tra 1 e 4 (mai, poco, abbastanza, spesso).

Il questionario è stato somministrato attraverso la piattaforma online “Google Moduli”, che si è rivelata uno strumento valido per molteplici ragioni: gli *items* ipotizzati possono essere costruiti con semplicità e le opzioni di risposta sono diversificate, tra la scelta multipla, le

¹⁹² Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli: Milano, pp. 41-43.

caselle di controllo e l'elenco a discesa; è un mezzo facilmente accessibile a tutti, che richiede solamente di disporre di una connessione a internet e di un'email; rispetto ai tradizionali metodi di raccolta dei dati (interviste o questionari cartacei), offre l'opportunità di condividere rapidamente la ricerca in oggetto tramite i *social media* prescelti, accorciando le distanze fisiche e risparmiando molto tempo.

Nella fase di progettazione del questionario si è preferito procedere seguendo un "metodo deduttivo", dal generale al particolare: la prima parte propone dei quesiti generali riferiti alle classi in cui insegnano i docenti rispondenti, finalizzati a raccogliere le percezioni di questi ultimi rispetto a ciò che osservano quotidianamente; d'altro canto, nella seconda parte compaiono degli *items* più specifici, che intendono approfondire lo stile didattico-educativo dell'insegnante attraverso la presentazione di situazioni particolari o riflessioni riguardanti la sua esperienza professionale.

Globalmente, il questionario è composto da quattro sezioni principali:

- la prima contiene una breve presentazione riguardante l'autore del questionario, la finalità e i tempi di compilazione, seguita dal consenso al trattamento dei dati
- la seconda sezione concerne le informazioni introduttive dei partecipanti, comprese quelle sociodemografiche, quelle relative al titolo di studio e il ruolo esercitato tuttora all'interno del plesso
- la terza sezione incoraggia i docenti a riflettere sulle classi in cui insegnano, riponendo particolare attenzione sia ai bambini con disabilità certificati sia ai rapporti tra insegnanti nei momenti di progettazione, insegnamento e valutazione
- l'ultima sezione si focalizza sulle pratiche didattiche quotidiane dell'insegnante, sulla sfera della formazione e sulle occasioni di confronto con gli altri docenti; in quest'ultima parte le domande a risposta aperta prevalgono rispetto a quelle a scelta multipla

4.4.2 I partecipanti

Si è scelto di somministrare il questionario a tutti gli insegnanti di scuola primaria appartenenti all'Istituto, distribuiti nei vari plessi, indipendentemente dalla qualifica (docente curricolare o di sostegno) e dalla situazione più o meno stabile (insegnanti di ruolo o precari). Tale decisione nasce dall'interesse particolare di scoprire eventuali differenze significative derivanti dalla disparità della qualifica e dai diversi anni di insegnamento, sia nei punti di vista sia nelle pratiche didattiche.

Le risposte ottenute attraverso questo questionario sono, complessivamente, 39.

I partecipanti sono quasi per la totalità di genere femminile (94,9%).

La loro età è compresa tra i 24 e i 64 anni.

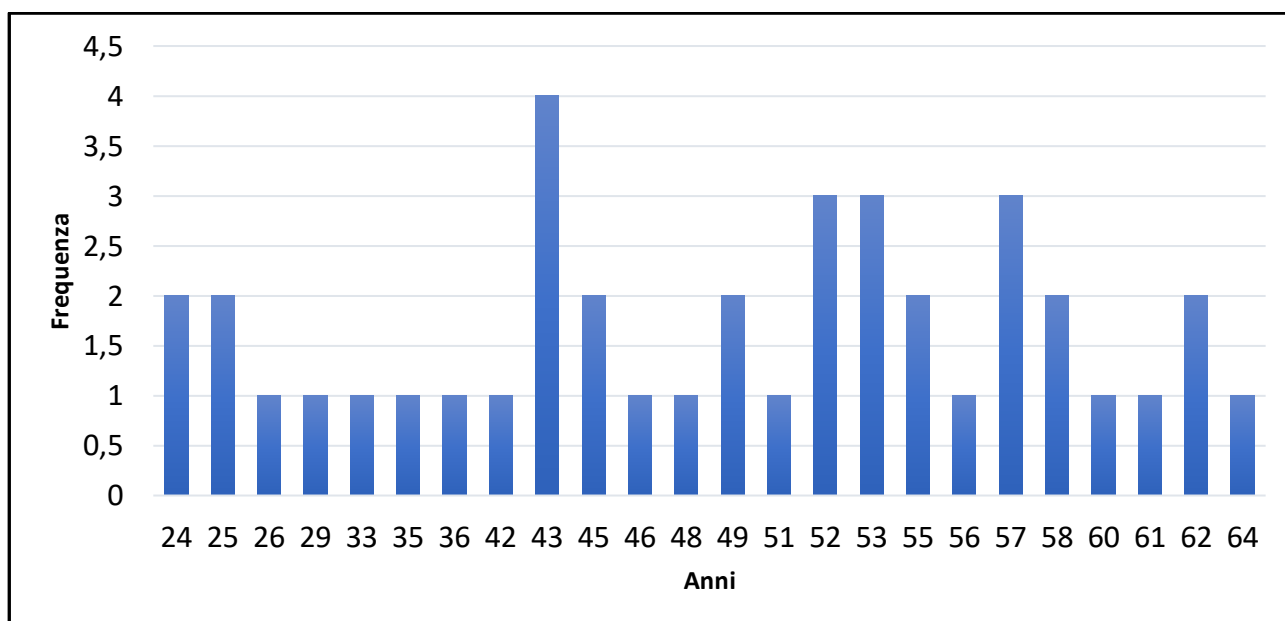


Figura 1: Età dei partecipanti

Per quanto concerne il titolo di studio in possesso, la maggior parte (76,9%) possiede la qualifica abilitante all'insegnamento, che comprende sia il diploma conseguito entro l'anno scolastico 2001-2002 sia la laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria. È interessante notare che al secondo posto (12,8%) si collocano i supplenti provenienti da un percorso universitario diverso da Scienze della Formazione Primaria.

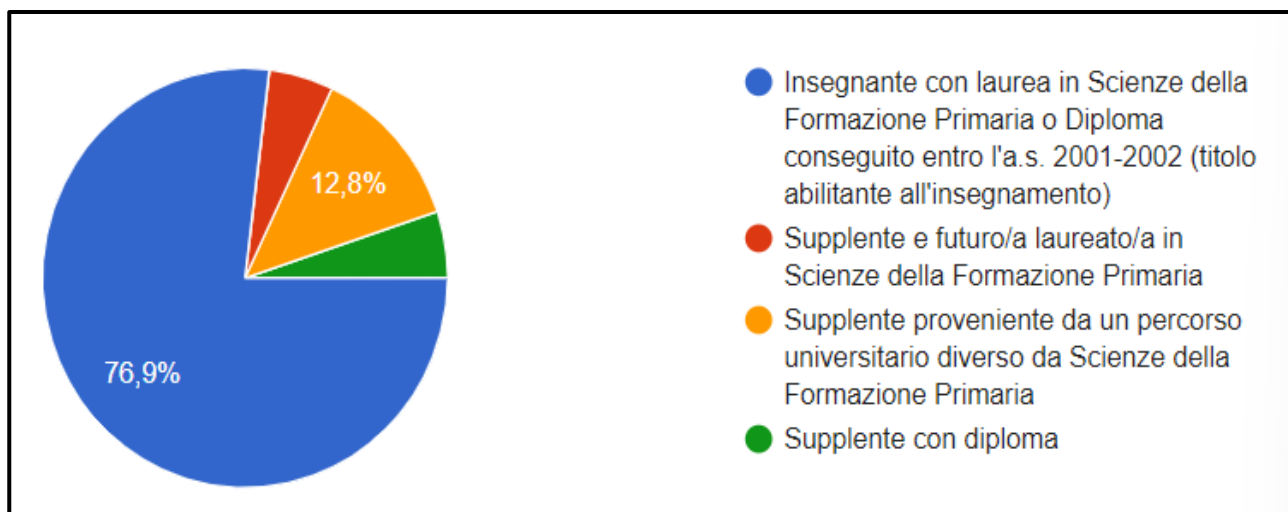


Figura 2: Titolo di studio

Per quanto concerne il ruolo esercitato all'interno del proprio plesso, tra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno che hanno risposto, i docenti curricolari costituiscono la maggioranza, seguiti dagli insegnanti di sostegno.

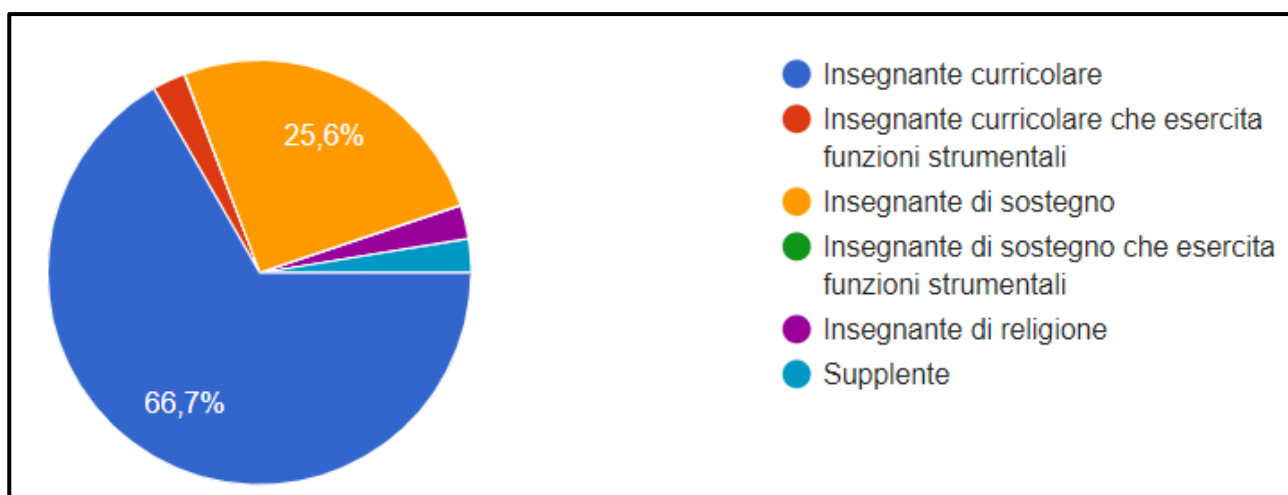


Figura 3: Ruolo esercitato

In merito all'anzianità di servizio, si osserva un intervallo molto esteso, compreso tra 0 e 41 anni. In particolare, prevalgono i 3 anni di servizio; successivamente, vi è la stessa incidenza per i 9 anni e i 35 anni di servizio. Da queste osservazioni è possibile dedurre che tanto l'età anagrafica quanto l'esercizio di tale professione dei partecipanti oscilla ampiamente.

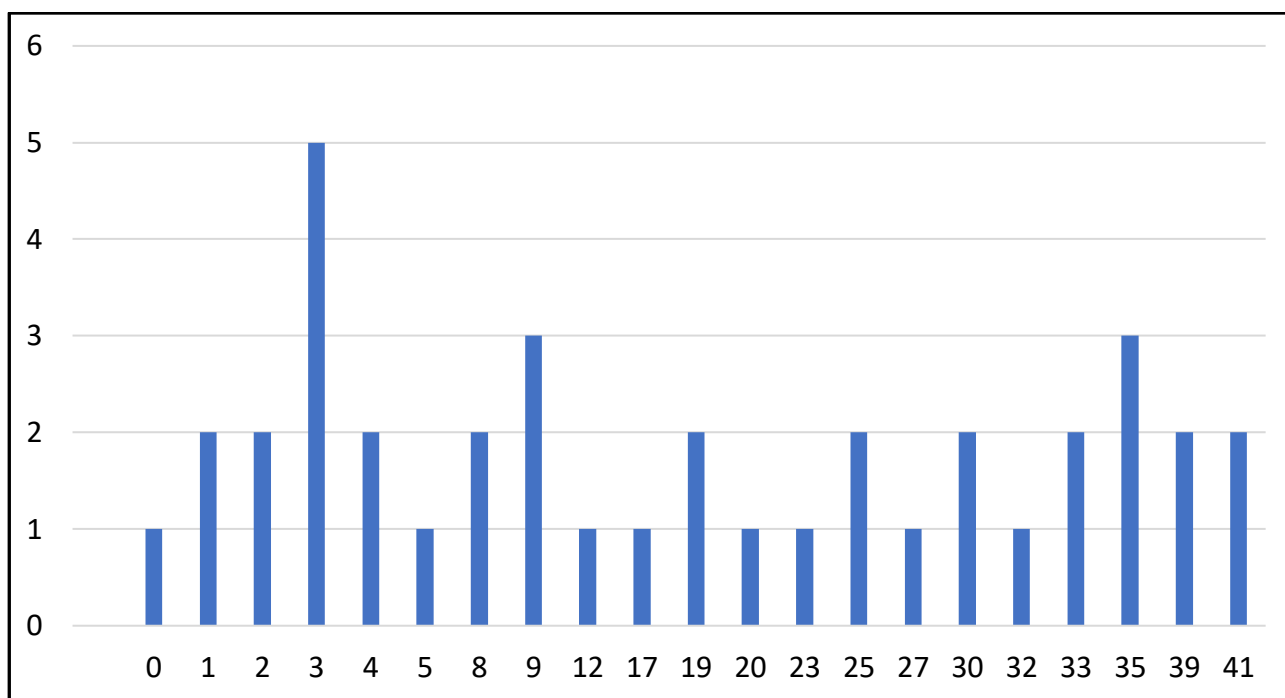


Figura 4: Anni di servizio

4.5 I RISULTATI

Nella fase iniziale di elaborazione dei dati, è stata analizzata ciascuna risposta di ogni item, attraverso una prima lettura consapevole e la successiva creazione di grafici in Excel. Al fine di interpretare i dati efficacemente, si è preferito mantenere la stessa suddivisione del questionario in sezioni e, ulteriormente, individuare le macro-tematiche sottostanti.

Di seguito viene riportato uno schema sintetico che è stato un supporto per l'interpretazione dei dati raccolti.

SEZIONE 3
Osservazione dei colleghi
Presenza in classe di alunni certificati secondo la L. 104/92
SEZIONE 4

<p>Le tre fasi del <i>Co-teaching</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -co-progettazione -co-insegnamento -co-valutazione
<p>Preferenze sulla modalità di insegnamento</p> <ul style="list-style-type: none"> -Modalità didattica prevalente -Suddivisione della classe in gruppi
<p>Sfera della formazione</p> <ul style="list-style-type: none"> -proposte dell'Istituto -tematiche che si vorrebbero approfondire
<p>Esperienza professionale</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presenza di un collega che è diventato un modello di riferimento -Immagine di se stessi

Figura 5: Ordine delle tematiche del questionario analizzate

SEZIONE 3

Nella prima domanda di questa sezione è stato chiesto: “Nelle classi in cui Lei insegna, con quale frequenza i docenti hanno l'opportunità di osservare reciprocamente le lezioni dei colleghi, al fine di riflettere sulle metodologie di insegnamento altrui?”. Dalle risposte, sviluppate nella scala *Likert*, solo una persona afferma che tale osservazione congiunta di due docenti avviene spesso; del restante, la maggior parte ammette che si verifica con poca frequenza e solo il 33,3% ha risposto con “Abbastanza”. Complessivamente si può dedurre che l'opportunità di osservare un altro insegnante durante le sue ore di lezione è poco consueta.

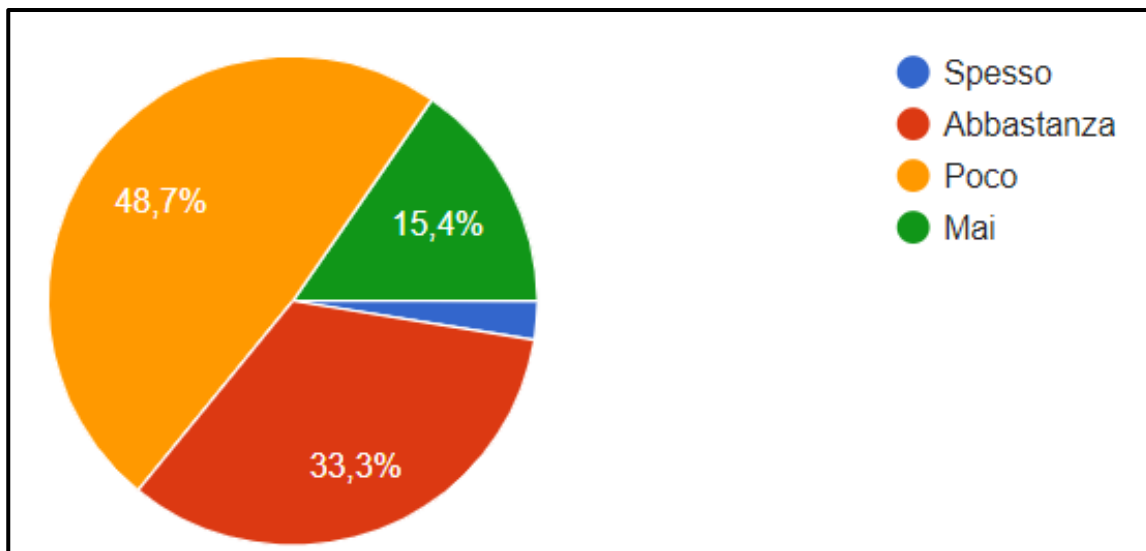


Figura 6: Frequenza con cui i docenti osservano le lezioni dei colleghi

Nella seconda domanda si è spostata l'attenzione sugli studenti che sono supportati dai docenti di sostegno. È stata posta la seguente domanda: “Nelle Sue classi, con quale frequenza gli alunni con disabilità (certificati secondo la L. 104/92) restano in classe con l'insegnante di sostegno?”. Dal grafico che segue si può notare che viene confermata la presenza, pressoché costante, degli alunni con disabilità in classe, guidati dal docente di sostegno di riferimento. Tale quesito intendeva riferirsi ai fenomeni di *push* e *pull out* affrontati nel secondo capitolo. Dai risultati ottenuti si può affermare che tali fenomeni sono presenti nei vari plessi dell'Istituto, ma in quantità assai ridotta; questo contribuisce a rendere il clima di classe inclusivo.

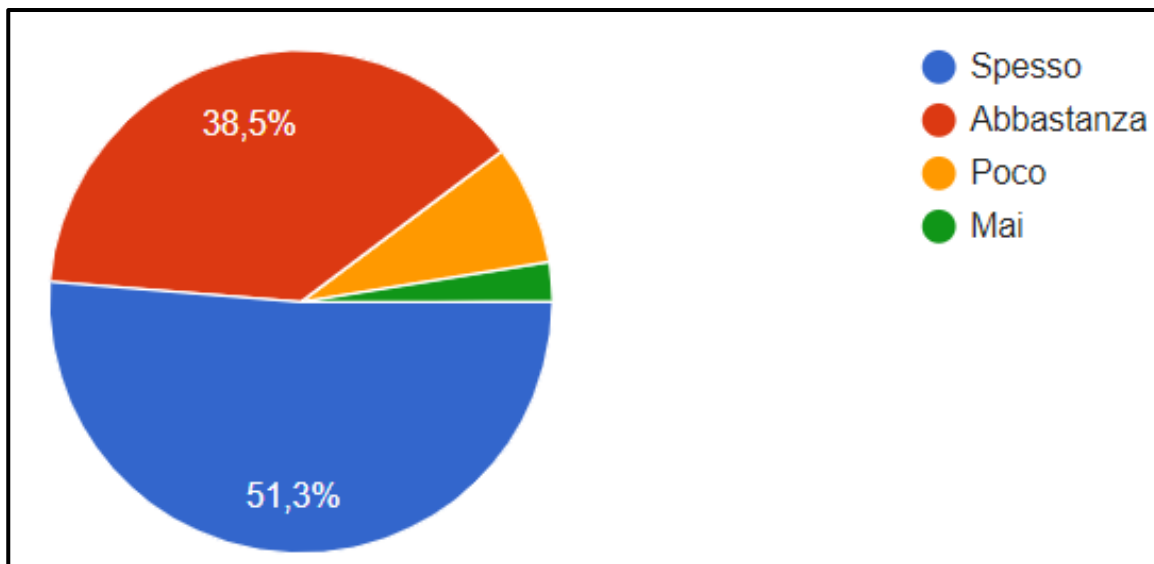


Figura 7: Frequenza con cui gli alunni con disabilità restano in classe con l'insegnante di sostegno

SEZIONE 4

Le tre fasi del Co-teaching

Osservando le informazioni ottenute dagli item riferiti alle tre fasi del *Co-teaching*, si può constatare che, generalmente, gli insegnanti collaborano in tutte le fasi. A far la differenza sono la ricorrenza e le situazioni in cui si verificano.

Per quanto concerne la prima fase del *Co-teaching*, ovvero la co-progettazione, è stato chiesto agli insegnanti, ripensando alle loro classi di riferimento, di esprimere la frequenza con cui i docenti curricolari e i docenti di sostegno progettano insieme gli argomenti da trattare a lezione. Si può osservare che i rispondenti si collocano nella fascia intermedia, tra il “Poco” e l’“Abbastanza”. Nonostante la co-progettazione, in quanto prima fase, sia di fondamentale importanza per condurre il co-insegnamento, solo circa il 18% degli insegnanti afferma che tale situazione si verifica spesso.

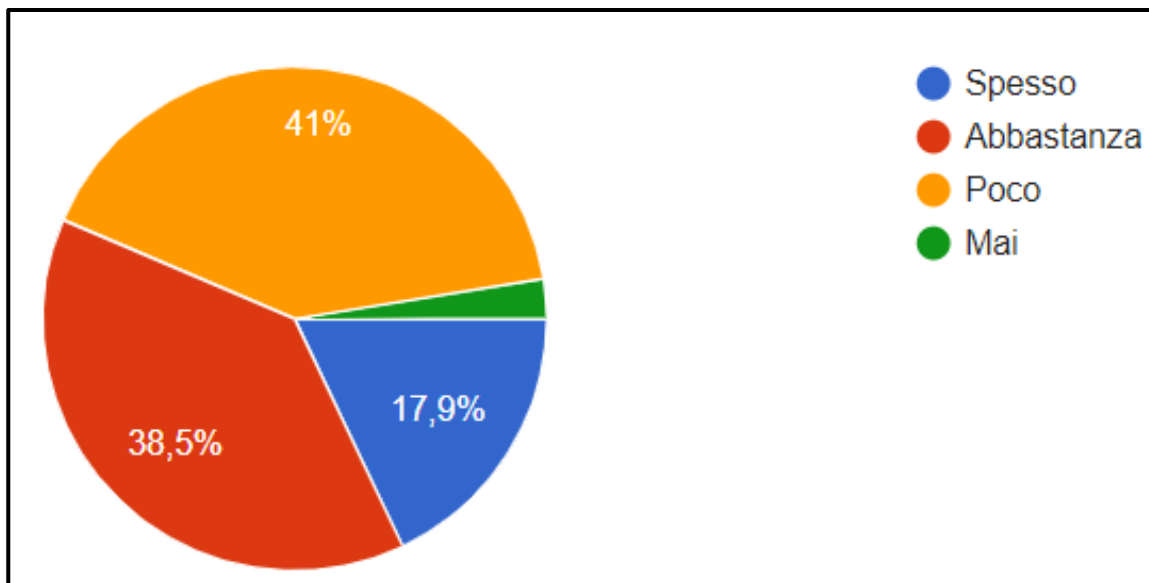


Figura 8: Frequenza con cui i docenti curricolari e i docenti di sostegno progettano gli argomenti per la lezione

In seguito, si è voluto scoprire in quali occasioni avviene la co-progettazione. Le opzioni di risposta disponibili sono le seguenti:

- Quando si inizia un nuovo argomento
- Quando uno dei due insegnanti è in difficoltà
- Quando uno dei due insegnanti vuole condividere le proprie idee

Solitamente gli insegnanti sono stimolati a progettare insieme nel momento in cui “Uno dei due insegnanti vuole condividere le proprie idee”. Tale domanda prevede anche l’inserimento di risposte aperte; a tal proposito, è interessante notare che, oltre alla frequenza “Mai” o “Talvolta” è stato riportato che la progettazione può avvenire “Qualche minuto prima di iniziare la lezione e in maniera approssimativa”. Questa informazione è in netta contrapposizione rispetto all’idea tradizionale della co-progettazione come un processo che richiede tempo e condivisione di idee. In più, contrariamente a quanto si potrebbe immaginare, non è scontato che la co-progettazione debba avvenire prima di presentare un nuovo argomento. Quindi, nella maggior parte dei casi, uno dei due insegnanti deve esprimere la propria volontà di progettare con l’altro per portare il proprio contributo. In questa sede è opportuno ribadire la rilevanza della co-progettazione, per delineare insieme il percorso da

compiere; senza di essa, si avranno solamente due docenti che lavorano parallelamente, senza alcun punto di incontro¹⁹³.

Riguardo la seconda fase, il co-insegnamento, in primo luogo è stato chiesto con quale frequenza si presenta l'occasione di poter insegnare con un altro docente. Come si può osservare, si è ottenuta la stessa incidenza sia per "Abbastanza" sia per "Poco".

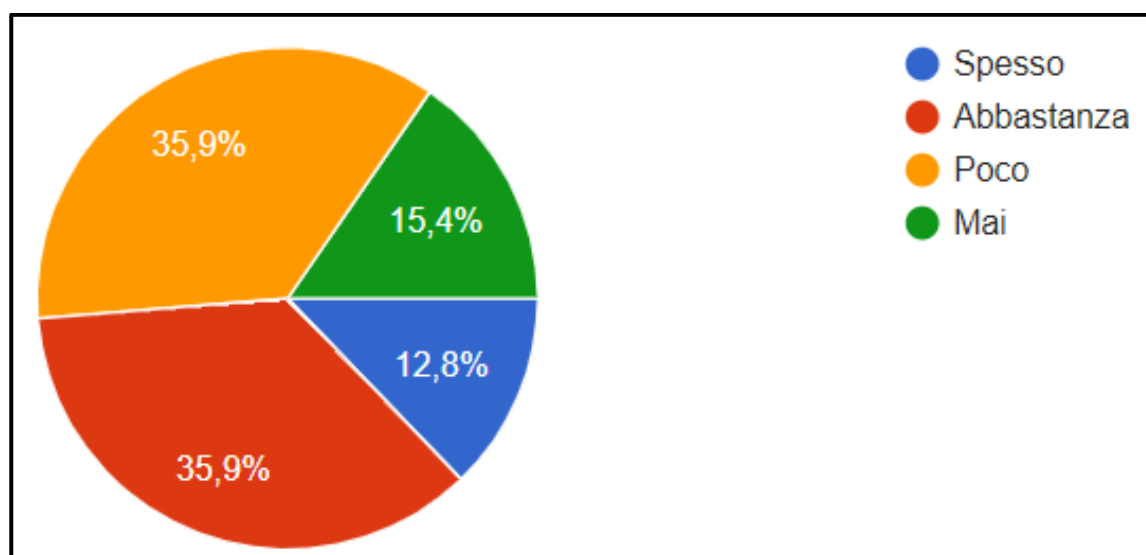


Figura 9: Frequenza con cui un insegnante insegna con un altro docente

Al fine di approfondire la qualifica del docente con cui i rispondenti lavorano, è stato chiesto se si tratta di un insegnante curricolare o di sostegno, lasciando il partecipante libero di aggiungere eventuali ruoli ricoperti dai colleghi. Oltre a questo, nell'elaborazione dei dati è stata fatta un'ulteriore distinzione: sono state analizzate le risposte individualmente per comprendere se tale co-insegnamento si realizza tra docenti con la stessa qualifica (entrambi insegnanti curricolari o entrambi insegnanti di sostegno) oppure tra docente curricolare e docente di sostegno. Si precisa che sono state escluse due risposte: la prima, proveniente da un insegnante che ha dichiarato di essere supplente; la seconda proveniente da un docente che ammette di lavorare in modo autonomo. Prendendo in considerazione gli insegnanti curricolari, la metà di questi dichiara di lavorare con docenti curricolari, mentre l'altra metà afferma di lavorare con insegnanti di sostegno. Analizzando gli insegnanti di sostegno, la

¹⁹³Lochner, W. & Murawski, W. & Daley, J. (2019). The Effect of Co-teaching on Student Cognitive Engagement. *Theory & Practice in Rural Education*. 9 (2), p. 9.

maggior parte di loro sostiene di lavorare con gli insegnanti curricolari; solo una persona tra gli insegnanti di sostegno riporta di lavorare con un altro docente di sostegno. In più è interessante notare che emerge la figura dell'insegnante di potenziamento, che in un solo caso collabora con l'insegnante di sostegno. Complessivamente, è interessante notare che, mentre gli insegnanti curricolari affermano di lavorare, con la stessa incidenza, sia con docenti curricolari sia con quelli di sostegno, questi ultimi hanno l'opportunità di insegnare prevalentemente con quelli curricolari.

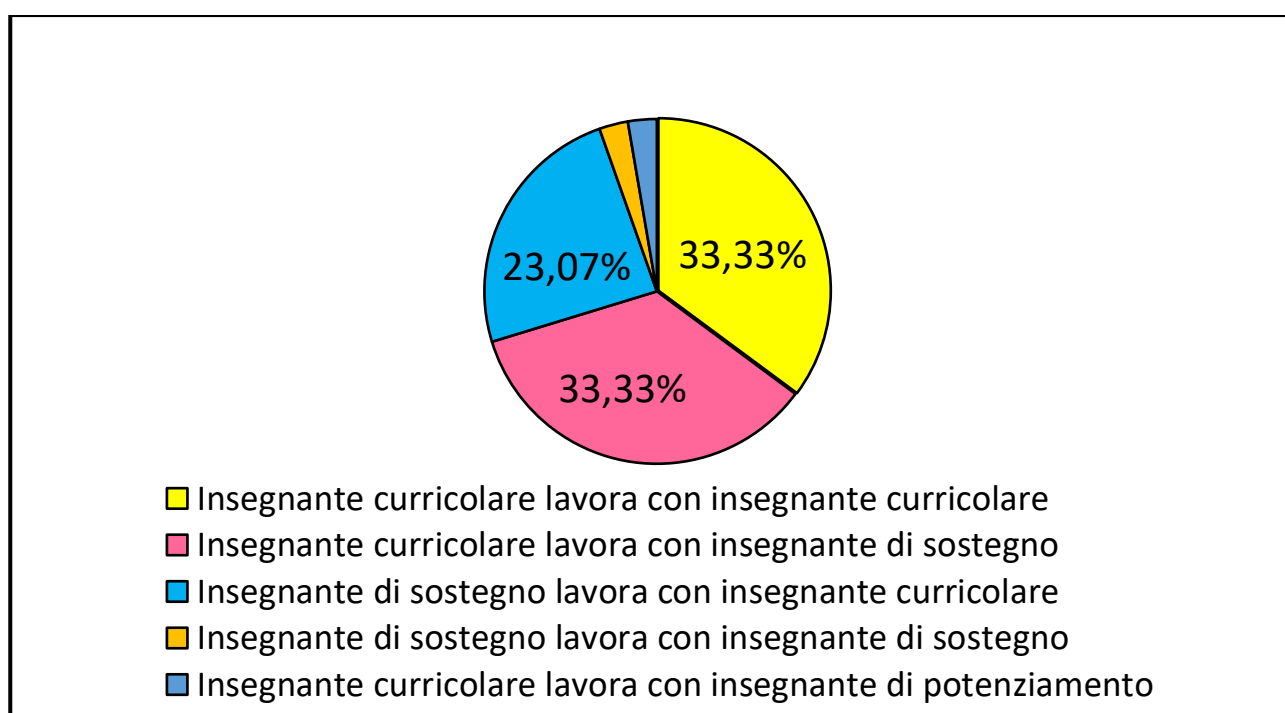


Figura 10: Frequenza con cui un insegnante lavora con un altro, tenendo in considerazione il ruolo esercitato

Nell'ultima fase del *Co-teaching*, che è quella di co-valutazione, i dati dimostrano che, generalmente, gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno discutono reciprocamente delle loro valutazioni in momenti condivisi. Oltre a questo, non si intende la valutazione esclusivamente come un "sommare i giudizi a fine anno" (solo nella stesura degli scrutini), bensì come un processo continuo di osservazione e confronto con gli altri docenti. Seppur in minima parte, alcuni tendono a stilare le valutazioni o con l'insegnante curricolare o con l'insegnante di sostegno.

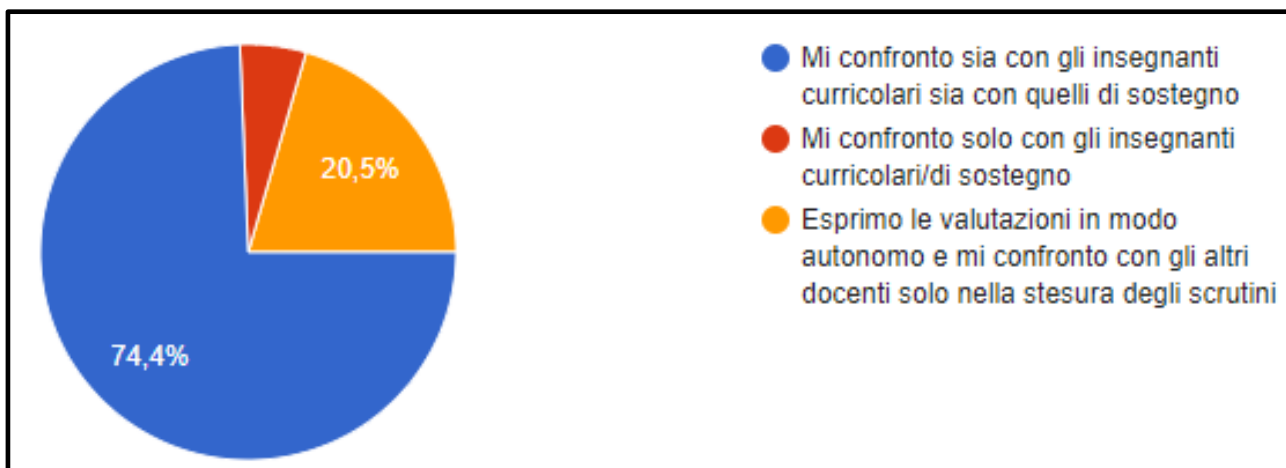


Figura 11: Modalità e frequenza con cui avviene la fase della valutazione

Preferenze sulla modalità di insegnamento

In questa parte del questionario si sono voluti indagare due aspetti: in un primo momento, la modalità didattica prevalente di ciascun insegnante e, in un secondo momento, l'incidenza con cui ognuno suddivide la classe in gruppi.

Per quanto concerne la prima domanda, ogni insegnante era tenuto ad esprimere con quale frequenza utilizza le seguenti modalità didattiche:

- Lezione frontale
- Lezioni nelle quali due docenti insegnano
- Lezioni nelle quali un docente insegna e l'altro supporta gli alunni in difficoltà
- Lezioni nelle quali sono presenti due insegnanti e gli alunni sono suddivisi in gruppi

Tra le varie opzioni, la lezione frontale è risultata la modalità operativa maggiormente utilizzata: questo dato conferma la presenza numerosa, all'interno dei vari plessi, di insegnanti che sono tuttora ancorati alla didattica tradizionale, che prevede un unico docente che eroga i contenuti disciplinari e, dall'altra parte, dei riceventi passivi che apprendono senza partecipare vivamente alla lezione.

D'altro canto, le situazioni in cui due docenti insegnano durante la medesima lezione si verificano con poca frequenza o, addirittura, non esistono proprio. Questo riscontro è molto

lontano dall'idea di co-insegnamento, che non prevede solo la condivisione di idee in alcuni momenti lavorativi ma la presenza contemporanea di un insegnante curricolare e di un insegnante di sostegno nello stesso momento e nello stesso spazio.

Procedendo tra le risposte riferite alla modalità didattica prevalente, per quanto concerne le lezioni che prevedono la presenza di un docente che insegna e l'altro che offre il suo supporto agli studenti in difficoltà, le risposte ottenute sono varie: principalmente sono lezioni abbastanza diffuse, inoltre si notano valori simili tra chi dichiara che sono modalità didattiche poco applicate e chi implementa spesso tale strategia.

Nell'ultima risposta, le lezioni che prevedono la suddivisione degli alunni in gruppi si verificano con poca frequenza o, addirittura, sono assenti.

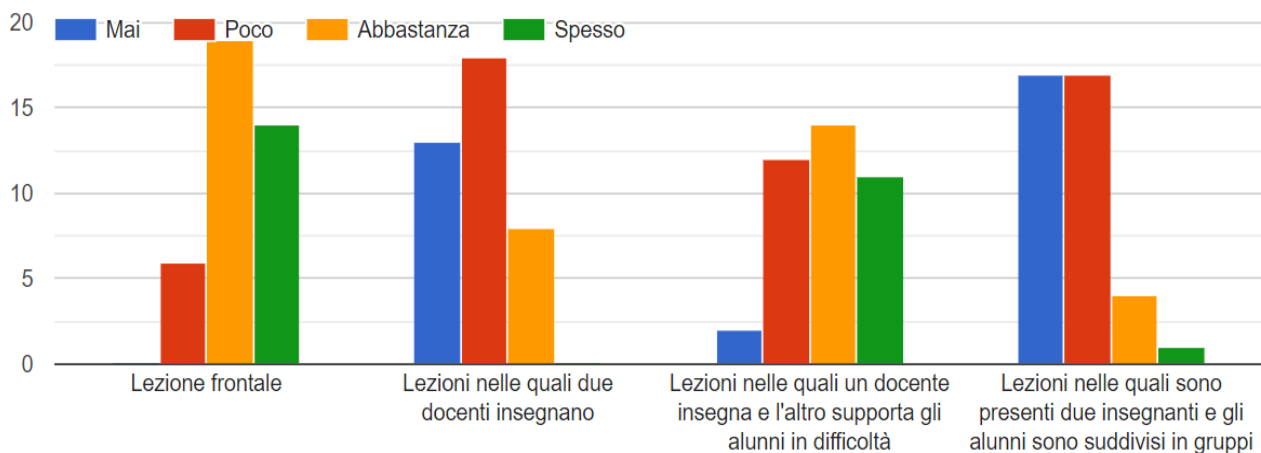


Figura 12: La modalità didattica prevalente in aula

La seconda domanda, “Con quale frequenza Le capita di suddividere la classe in gruppi?”, richiama quanto osservato poc’anzi: la maggior parte degli insegnanti afferma che, durante le proprie lezioni, la distribuzione degli alunni in gruppi avviene in poche situazioni.

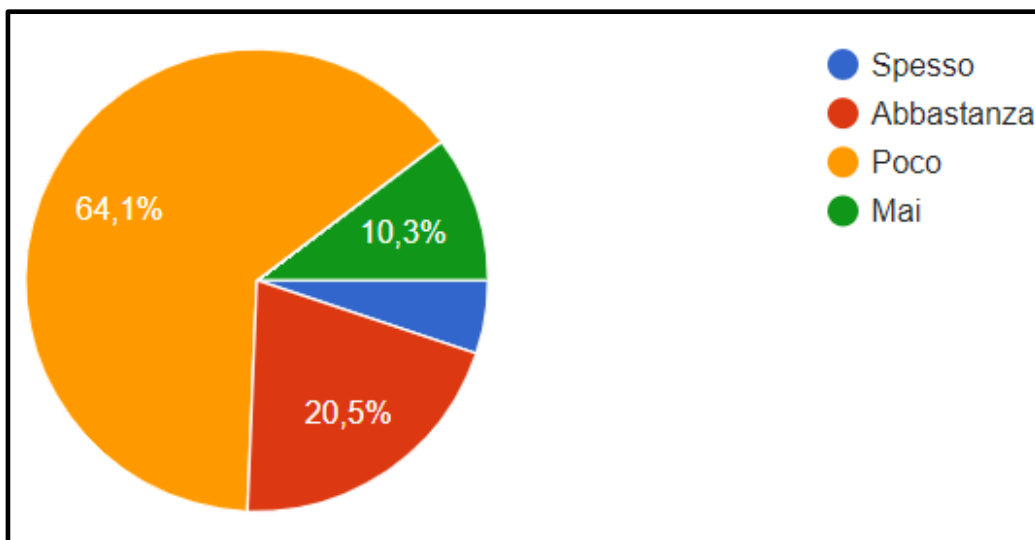


Figura 13: Frequenza con cui la classe viene suddivisa in gruppi di alunni

Sfera della formazione

Il primo quesito di questa categoria vuole conoscere le proposte formative erogate dall'Istituto Comprensivo. Tra queste, compaiono più volte i corsi riguardanti la sicurezza, le nuove tecnologie e la valutazione. Solo due tra le 24 risposte (essendo una domanda facoltativa) riportano il tema della gestione della classe e soltanto una risposta nomina quello dell'inclusione.

La seconda domanda, "Ad oggi, in cosa sente la necessità di formarsi per migliorare la Sua didattica?", ha ricevuto delle risposte che affrontano molteplici tematiche; pertanto, si è pensato di raggrupparle nella modalità sottostante:

- Le tecnologie multimediali
- Le strategie didattiche da applicare nella logica nella matematica e nella produzione scritta
- Le metodologie innovative
- La valutazione
- La gestione della classe e le dinamiche relazionali
- L'inclusione e la gestione degli alunni con Bisogni Educativi Specifici
- Il coinvolgimento degli alunni e la loro motivazione all'apprendimento

Esperienza professionale

Quest'ultima parte del questionario, costituita da due *items*, prevede delle risposte aperte e intende approfondire alcuni aspetti più specifici della propria carriera da insegnante.

La prima domanda riguarda l'eventuale presenza di un docente che si è rivelato un modello di riferimento per il rispondente. A tale quesito, “Nella Sua esperienza professionale, c'è stato/a uno/a collega a cui si è ispirata per sviluppare il Suo stile didattico? Può spiegare perché è stato/a un modello di riferimento per Lei?”, i partecipanti hanno risposto riferendosi non solo a colleghi dello stesso plesso, ma anche a docenti di altre scuole, oppure tutor che li hanno affiancati prima di diventare insegnanti di ruolo. Come è già stato fatto in precedenza, le risposte possono essere suddivise in varie categorie, che rappresentano i diversi motivi per cui l'insegnante a cui si riferiscono è diventato un esempio da seguire:

- Il rapporto positivo ed emotivo tra l'insegnante e gli alunni
- L'abilità nella gestione della classe
- La capacità di coinvolgere e far partecipare attivamente gli studenti alle lezioni
- Lo stile di insegnamento: “la chiarezza nell'esposizione dei concetti, la modalità semplice ma precisa di riportare schemi sul quaderno”, “la modalità di far spostare i bambini dai banchi per farli sedere a terra togliendo la barriera tra cattedra e classe”
- L'abilità nel suscitare interesse negli alunni per le materie insegnate e nell'incoraggiarli “a riflettere, a sviluppare un pensiero critico”
- Le strategie didattiche innovative: le attività pratiche, la didattica digitale, il coding, la robotica
- L'esperienza professionale
- La personalità, affidabile, critica, competente, calma, serena, empatica
- La collaborazione positiva con i colleghi
- Le competenze inclusive, che hanno permesso di considerare “tutta la classe” e “unire sostegno e classe come un grande gruppo famiglia”

In conclusione, l'ultimo *item* ha esortato gli insegnanti a riflettere su se stessi, sulle proprie tecniche didattiche e sulle modalità relazionali con i propri alunni, al fine di descrivere se stessi con un'immagine. Alla domanda "Descriva un'immagine che secondo Lei rappresenta il Suo approccio didattico e il Suo modo di vivere la relazione con gli alunni" sono state raccolte delle risposte decisamente significative, che non possono essere riassunte; di conseguenza, verranno riportate per intero nello spazio sottostante, raggruppate a seconda delle tematiche assimilabili.

- *Condivisione di conoscenza; Ascolto; Dialogo e confronto; Interscambio; Condivisione reciproca; Star bene con loro, educare al rispetto, usare tutto il tempo a disposizione e non annoiarsi*
- *Gli alunni vanno interessati, stimolati e bisogna condividere le loro esperienze.*
- *Insegnante che coinvolge e fa partecipare tutti; Insegnante che coinvolga tutti gli alunni*
- *Persona empatica e assertiva; Empatia; Fantasiato; Un' insegnante autorevole ma comprensiva; Il sorriso, l'empatia; Fiducia*
- *Una mappa del tesoro o una bussola, pragmatica, mi auguro.*
- *L'immagine/metafora che rappresenta il mio approccio didattico è il telaio, che permette di intrecciare i vissuti, esperienze, conoscenze e caratteristiche di ciascun alunno. Ogni singolo filo ha colore, lunghezza e spessore diverso, il telaio permette a tutti i "fili" di intrecciarsi, diventando più resistenti e creando qualcosa di più complesso. Questo perché la scuola dovrebbe permettere a ogni bambino di dimostrare la propria unicità (il proprio colore) ma allo stesso tempo di tessere legami e insegnargli a vivere insieme.*
- *Mi rivedo nell'immagine delineata da Tomlinson nel libro "Adempiere la promessa di una classe differenziata". L'immagine delle 3 rotelle: lo studente cerca - risposte dell'insegnante - curriculum e istruzione illustra l'interazione tra questi tre elementi. Il movimento di una determina il movimento dell'intero sistema. Lo studente pone domande di affermazione, possibilità di contributo, potere, scopi e obiettivi chiari, sfida. L'insegnante risponde alle domande dello studente con stimoli, opportunità, investimento, persistenza, riflessione. Dall'attenzione per lo sviluppo di un insegnamento dotato di queste caratteristiche nascono un curriculum e una istruzione*

che si presentano come importanti, focalizzati, coinvolgenti, impegnativi e di sostegno all'apprendimento dello studente.

- *Mani che si uniscono in un cerchio per accogliere, ascoltare, confrontarsi, non sentirsi soli; Famiglia; L'immagine di un gruppo; Prendersi per mano; Un cerchio; Un'orchestra sinfonica; Gruppo collaborativo con il quale è stato fatto un patto iniziale in cui si sono decise, si sono comprese, si condividono le regole della classe per stare bene insieme.*
- *Mi piace pensare all'insegnante come giardiniere, che si prende cura di tutti i fiori, cogliendo le diverse necessità che appartengono alle tipologie di piante che coltiva.*
- *Un albero che può germogliare solo se interagisce con tutti gli alunni*
- *Una pianta che riceve acqua per crescere*
- *Come un agricoltore che cura con amore la sua terra e le piante perché diano buoni frutti, naturalmente ogni pianta deve avere una cura personalizzata*
- *Un bimbo che legge seduto sotto un albero*
- *Un campo di girasoli. Tutti assieme, diversi che con il loro ritmo in modo autonomo girano seguendo il sole.*
- *Un buon insegnante deve saper porsi adeguatamente alle difficoltà che si incontrano nella didattica. È fondamentale capire che ogni alunno è diverso dall'altro e il metodo usato con uno non sempre va bene all'altro.*
- *Mah, mi sento un po' un "accompagnamento", una "colonna sonora" che sta sempre in sottofondo e che guida gli alunni mentre poggiano i primi passi nel mondo.*
- *Mi piace pensare ad una mano tesa verso i bambini pronta a stringere le loro mani*
- *Lezione fuori dal contesto aula, non frontale, che parte dall'elaborazione dei dati fatta dagli alunni guidati dall'insegnante verso l'obiettivo da comprendere; Learning by doing; Seduti in cerchio intorno a una mappa o uno schema a raccontare e ripassare gli argomenti così da essere più vicini, senza distrazioni e alla stessa altezza visiva.*

Leggendo tali *feedback*, è possibile cogliere alcune immagini particolari. In primo luogo, compare spesso l'immagine della natura: l'insegnante viene paragonato ad un albero che può germogliare solo con l'aiuto di tutti gli alunni, ad un giardiniere che si prende cura dei propri

fiori, ad un agricoltore che fa attenzione ad ogni pianta. In secondo luogo, si esaltano le caratteristiche ideali di un docente, tra le quali l'empatia, la fiducia, la fantasia, l'autorevolezza; in più, la capacità di sapersi adattare alle peculiarità differenti di ogni studente, come se la classe fosse un campo di girasoli che si muovono a ritmi diversi. Oltre a quanto detto finora, compaiono le concezioni di condivisione tra insegnante e alunno, di stimolo alla partecipazione e di classe come gruppo coeso, che si intreccia nelle varie parti che lo compongono. Un'ultima parte delle risposte richiama la sfera didattica: si offrono consigli riguardanti le modalità operative da adottare in aula, l'organizzazione dello spazio e la distribuzione degli alunni, le caratteristiche dell'apprendimento e dello stile di insegnamento.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

In questo percorso si è partiti dal periodo segregante dell'esclusione, che etichettava gli studenti con disabilità come bambini diversi dal resto della scuola, per giungere alla "normalità" dell'inclusione, intesa come l'opportunità di "fare come tutti, vivere con tutti gli altri, fare le esperienze che tutti gli altri fanno [...] nelle abitudini, [...] nei luoghi normali"¹⁹⁴.

La scuola, per poter essere considerata inclusiva, deve adottare un duplice approccio nei confronti dei suoi studenti: innanzitutto, deve avvalersi di uno sguardo globale, per accogliere tutti alunni all'interno delle proprie mura, senza distinzioni di età, provenienza, capacità, caratteristiche personali o limitazioni; allo stesso tempo, è fondamentale che riesca a cogliere e concentrarsi sulle differenze di ogni alunno, personalizzando la didattica e differenziando le metodologie di intervento. Non deve rimanere ancorata alle pratiche classiche, ma essere pronta al cambiamento, all'innovazione.

Si è visto che l'inclusione rappresenta il "trampolino di lancio" per la pratica di *Co-teaching*: se l'obiettivo principale è la promozione di un'offerta istruttiva flessibile, che risponda alle esigenze didattico-educative di ogni alunno, allora è necessario fondere insieme le competenze, le esperienze, le strategie e le opinioni di insegnanti curricolari e di insegnanti di sostegno. Come è importante assicurare l'uguaglianza tra gli studenti, è altresì fondamentale conferire la stessa autorevolezza all'insegnante di sostegno e a quello disciplinare.

Attraverso l'indagine esplorativa, descritta nel presente elaborato, si conferma l'ipotesi di partenza: anche nei plessi destinatari della ricerca si può affermare che la pratica del *Co-teaching* non è ancora particolarmente diffusa. Generalmente, gli insegnanti prediligono l'insegnamento tradizionale, nel quale il docente è il protagonista della lezione, che detiene il sapere dalla sua cattedra e lo divulga tra i banchi dei suoi studenti. Non è ancora contemplata l'idea che, abitualmente, un altro insegnante possa esercitare la sua medesima funzione, nello stesso istante e nella sua aula.

¹⁹⁴ Ianes, D. (2022). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, p. 12.

Il *Co-teaching* non è solo “lavorare insieme”, nello stesso plesso; non è semplicemente lo scambio reciproco di informazioni riguardanti gli alunni, di consigli circa determinate situazioni o di interventi volti ad aiutare un docente in difficoltà.

Come si è potuto notare, gli studenti con disabilità, per la maggior parte del tempo, restano nella loro classe, circondati dai loro compagni e supportati dall’insegnante di sostegno. Partendo da questo presupposto, è possibile pensare ad una conciliazione definitiva di compiti, conoscenze, strategie e metodologie didattiche tra docente disciplinare e docente di sostegno. Questo significa che nei momenti di progettazione, insegnamento e valutazione entrambi gli insegnanti devono essere presenti ed avere la stessa facoltà decisionale.

Il percorso curricolare, dapprima guidato primariamente da un unico docente, con il co-insegnamento viene condiviso da due insegnanti, che danno vita ad un’orchestra sinfonica di apprendimenti, relazioni, contenuti, modalità didattiche e punti di vista diversificati.

Anche le risposte ottenute da tale indagine confermano l’assenza di un’adeguata formazione che approfondisca i significati e le modalità per implementare la pratica del *Co-teaching*. Non compare né tra le proposte erogate dall’istituto né tra le esigenze formative espresse dagli insegnanti. D’altro canto, emergono tematiche come la gestione della classe o le metodologie didattiche, che confermano la presenza prevalente di una cultura individualistica dell’insegnante. Come ribadito nel terzo capitolo, la mancanza di iniziative formative dedicate al co-insegnamento rappresenta un limite per la sua diffusione, tenendo in considerazione che la scelta di non praticare il *Co-teaching* possa derivare anche dalla consapevolezza di non avere mai ricevuto un’adeguata formazione circa tale approccio.

Consapevoli dei benefici che il *Co-teaching* può portare nelle strategie didattiche, nei rapporti tra insegnanti, nei bambini con disabilità e anche negli studenti con profitto migliore, è fondamentale dare una svolta al modo di fare didattica. I docenti devono immaginare l’insegnamento come un processo in continua trasformazione, che si presenta sotto forme diverse perché si adatta alle esigenze di tutti gli alunni. La classe deve diventare un “laboratorio”, non tanto per proporre attività creative, bensì per l’intenzione di presentare contenuti disciplinari, giorno per giorno, attraverso modalità differenti e innovative. In tal senso, gli studenti possono diventare artefici del proprio apprendimento e ricevere continui stimoli per acquisire nuove conoscenze.

Arrivati a tal punto, si rivela interessante l'idea di rappresentare il *Co-teaching* attraverso due metafore.

In primo luogo, qualsiasi classe che pratica il *Co-teaching* può essere paragonata ad una grande nave. Al timone di essa sono richiesti, allo stesso tempo, due capitani: l'insegnante curricolare e l'insegnante di sostegno. Questi ultimi hanno già definito, insieme, la stessa meta da raggiungere, ma sono pronti a mettere in gioco le loro diverse competenze e strategie per rendere il percorso più avvincente. Pertanto, la direzione resta la stessa ma il tragitto si modifica man mano che si avvanza. All'interno di questa nave vi sono tanti passeggeri (gli alunni), i quali possiedono altrettante caratteristiche, con sfumature differenti. Durante il percorso, i docenti trasmettono una moltitudine di conoscenze e ogni bambino percepirà l'itinerario in modo differente. La presenza e il contributo di tutti gli studenti sono fondamentali per assaporare il viaggio e cogliere tutti gli elementi che lo rendono emozionante.

In secondo luogo, riprendendo l'immagine della natura, presente anche nell'indagine, si può immaginare ogni classe che implementa la pratica del *Co-teaching* come un albero maestoso. All'interno del tronco, che dà sostegno alla pianta, si può trovare la presenza contemporanea dell'insegnante curricolare e dell'insegnante di sostegno. In mancanza di uno dei due, il tronco si indebolisce e non è più in grado di sostenere l'albero. Ogni docente è ancorato al terreno grazie ad una radice, la quale assorbe dal terreno le competenze, le conoscenze, le esperienze, le strategie e le metodologie didattiche necessarie per l'insegnamento. Tali radici sono diverse per ogni insegnante, ma si intrecciano, ed entrambe sono indispensabili per la sopravvivenza dell'albero. Procedendo verso l'alto, la chioma rappresenta il gruppo classe ed è composta da tanti frutti, di colore e forma diversi, che rappresentano gli alunni. Ciascun frutto è speciale ed è necessaria la presenza di tutti per arricchire la chioma di sfumature diverse e rendere la pianta magnifica.

Come è stato fatto nell'introduzione, anche per concludere tale elaborato si è pensato di ricordare due citazioni di Don Lorenzo Milani, che si riferiscono a due tematiche significative discusse all'interno di questo percorso.

La prima rimanda all'importanza dell'inclusione a scuola: gli insegnanti devono accogliere tutti gli studenti e garantire anche a quelli che presentano difficoltà di vario genere un apprendimento soddisfacente. Ogni alunno è unico e la sua presenza è indispensabile.

“Così è stato il nostro primo incontro con voi. Attraverso i ragazzi che non volete. L'abbiamo visto anche noi che con la loro scuola diventa più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola”.

In conclusione, leggendo le seguenti parole si può cogliere l'esigenza di un cambiamento nella sfera didattica, volto a promuovere un insegnamento innovativo e in continua evoluzione, proprio come nel caso del *Co-teaching*.

“La seconda soddisfazione fu cambiare finalmente il programma. Voi li volevate tenere fermi alla ricerca della perfezione. Una perfezione che è assurda perché il ragazzo sente le stesse cose fino alla noia e intanto cresce. Le cose restano le stesse, ma cambia lui”.

BIBLIOGRAFIA

Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*.

Aiello, P. [et al.] (2017). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, lavoro, persona*, 7 (20), 10-24.

Aiello, P. et. Al. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*. 15 (1), 64-87.

Ainscow, M. & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.

Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente: il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Franco Angeli: Milano.

Aquario, D. & Ghedin, E. (2016). Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4 (1), 165-182.

Aquario, D., Di Masi, D., Ghedin, E. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6 (11), 157-175.

Arduini, G. (2022). L'educazione inclusiva nella scuola e il ruolo del docente specializzato. *Pedagogia Oggi*, 10 (1), 249-255. <https://doi10.7346/PO-012022-31>

Austin, V. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22 (4), 245-255.

Bellanca, N. & Biggeri, M. (a cura di) (2011). *L'approccio delle Capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica*.

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

- Borruso, F. (2022). La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti. *Pedagogia Oggi*, 20 (1), 62-68.
- Buccolo, M., Pilotti, F., Travaglini, A. (2022). *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*. Franco Angeli: Milano.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (2022). *Un'altra didattica è possibile: esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Erickson: Milano.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2020). Il paradigma inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19 (4), 156-166.
- Canevaro, A. (a cura di). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Edizioni Erikson: Trento.
- Canevaro, A., Ianes, D. (a cura di). (2019). *Un altro sostegno è possibile: pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Erickson: Trento.
- Caprino, F. [et al.] (2022). Quando lo spazio include. Progettare ambienti di apprendimento inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21 (1), 31-53.
- CAST (2011). Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0. Wakefield, MA. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè
- Cesaro, A. (2021). PEI: Piano Educativo Personalizzato. *Studium Educationis*, 22 (2), 122-127. DOI: 10.7346/SE-022021-13
- Chipa, S. & Moscato, G. (2022). Lo spazio che crea inclusione. Ricerca INDIRE e buone pratiche nelle scuole fra il primo e secondo ciclo. In Demo, H., Cappello, S. & Macchia, V. (A cura di). *Didattica e inclusione scolastica*. Bozen-Bolzano University Press. DOI: 10.13124/9788860461896
- Chipa, S., Demo, H., Moscato, G. (2022). Quando lo spazio fa inclusione: il caso della Scuola Turmatt di Stans (Svizzera). *L'integrazione scolastica e sociale*, 21 (2), 61-85.
- Cook, L., & Friend, M. (2017). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3). <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>

- Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), 10-20.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci editore: Roma.
- Cottini, L. (2017). Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnanti inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), 370-382.
- Crescenza, G. (2020). Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella "Lettera a una professoressa". *Rivista di Storia dell'Educazione*, 7 (2), 99-108. doi: 10.36253/rse-9879
- D'Alessio, S. (2015). Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'università inclusive. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14 (2), 119-127.
- D'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Scholé: Brescia.
- Dainese, R. (a cura di). (2020). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. Franco Angeli: Milano.
- Dal Zovo, S. & Demo, H. (2017). I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5 (1), 45-60.
- De Anna, L. (2009). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), 109-127.
- De Jong, L., Meirink, J., Admiraal, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112 (4), 1-15.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13 (3), 202-217.
- Demo, H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso nella scuola primaria italiana. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3 (1), 53-70.

- Demo, H. (2020). *Il livello “scuola”: l’Index per l’Inclusione*. In Ianes, D. & Dell’Anna, S. & Demo, H. & e Macchia, V. In *In-in: strumenti per l’inclusione: una ricerca azione partecipativa in alcune scuole altoatesine*, Milano: FrancoAngeli.
- Di Grassi, A. (2022). Costruire un contesto inclusivo e un efficace co-teaching tra docente curricolare e docente per l’attività di sostegno attraverso la progettazione universale. *Media Education*, 13 (1), 25-39.
- Di Martino, V. & La Marca, A. (2021). L’integrazione delle competenze tecnologiche, didattiche e disciplinari nella formazione iniziale dei docenti di sostegno. *Form@re*, 21 (1), 154-171.
- Duran, D. et. Al. (2021). Student teachers’ perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 495–510. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00479-0>
- Edström, K. & Gardelli, V. & Backman, Y. (2022). Inclusion as participation: mapping the participation model with four different levels of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2136773>
- Fasce, P. (2014). Diffondere la cultura della compresenza nella scuola italiana. *L’integrazione scolastica e sociale*, 13 (3), 243-257.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l’inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (1), 53-66.
- Fiorucci, A. (2017). La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva. *Formazione, lavoro, persona*, 7 (20), 79-90.
- Fluijt D., Bakker, C., Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European journal of special needs education*, 31 (2), 187-201. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/08856257.2015.1125690>
- Follari, L. & Kasa, C. (2019). The Golden Key to Effective Inclusion: Co-Teaching! *Pacific Rim International Conference on Disability and Diversity Conference Proceedings*.
- Friend, M. [et. al]. (2020). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9-27.

- Galanti, M. (2017). Dall'integrazione all'inclusione, tra tensioni utopistiche e resistenze. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), 352-360.
- Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4 (2), 31-44.
- 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'esigenza di una rinnovata professionalità del docente specializzato. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21 (3), 39-55.
- Gately, S. & Gately, F. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33 (4), 40-47.
- Ghedin, E. & Aquario, D. (2020). Collaborative teaching in mainstream schools: research with general education and support teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 16 (2), 1-34.
- Ghedin, E. & Mazzocut, S. (2021). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (18), 145-162.
- Ghedin, E. (2013). Challenges and Opportunities for Inclusive Education: The co-teaching practice. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1 (1), 115-132.
- Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), 55-66.
- Guerini, I. (2020). Dall'esclusione all'inclusione. Questioni e possibili itinerari di vita per le persone con impairment intellettivo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1), 36-52.
- Ianes D., Cramerotti, S. (a cura di). (2015). *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Erickson: Trento.

Ianes, D. & Demo, H. (2017). Il Piano Educativo Individualizzato Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), 415-426.

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.

Ianes, D. (2022). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson: Trento.

Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Erickson: Trento.

Itard, J. (2003). *Il ragazzo selvaggio*. SE: Milano

Krüger, D., Yorke, C. (2010). Collaborative co-teaching of Numeracy and Literacy as a key to inclusion in an independent school. *South African Journal of Education*, 30 (2), 293-306.

La Marca, A. & Longo, L. (2018). *L'autovalutazione delle soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Pensa multimedia: Lecce.

Lamberti, S. & Milani, M. & Olivieri, N. (2016). *Cooperare per apprendere insieme: una ricerca-azione per valorizzare la professionalità docente*. Cortina: Verona.

Lochner, W. & Murawski, W. & Daley, J. (2019). The Effect of Co-teaching on Student Cognitive Engagement. *Theory & Practice in Rural Education*, 9 (2), 6-19.

Mastropieri, A. M. & Scruggs, E. T. (2017). Making Inclusion Work With Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49 (4), pp 284-293.

Meirink, A. J., Meijer, C. P., Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (2), 145-164. <https://doi.org/10.1080/13540600601152496>

Meirink, A. J., Meijer, C. P., Verloop, N., Bergen, C. M. T. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32 (3), 209-224.

- Mora-Ruano, Heine, J. H., Gebhardt, M. (2019). Does Teacher Collaboration Improve Student Achievement? Analysis of the German Pisa 2012 Sample. *Frontiers in Education*, 4 (85), 1-12.
- Morselli, D. & Ellerani, P. (2021). Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa. *Formazione & Insegnamento*, 19 (1), 84-97. Doi: 10.7346/fei-XIX-01-21_07
- Mura, A. & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (2), 150-160.
- Mura, A. & Zurru, L. A. & Tatulli, I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1), 260-273.
- Murdaca, A., Oliva, P., Panarello, P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, 14 (3), 277-286.
- OMS. (2004). *ICF versione breve. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson: Trento.
- Pavone, M. (2016). Il profilo «mutante» dell'insegnante specializzato: diversi «vestiti» in diverse «stagioni»? *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (1), 44-53.
- Pavone, M. (2017). La Legge sull'integrazione scolastica più amata. Alla ricerca di «radici e antenne». *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), 339-351.
- Pedone, F. & Domino, R. & Iovino, F. (2017). Promuovere le competenze dell'alunno con disabilità per un processo di inclusione scolastica e sociale. *Formazione, lavoro, persona*, 7 (20), 109-119.
- Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19 (1), 81-108.

- Rabin, C. & Smith, G. (2019). Co-Teaching Relationships to Cultivate Caring. *AERA*. 10.302/1438246
- Rico, A. P., Huerta, J., Cagnolati, A., González Gómez, S., Gómez, S. (2018). *Globalizing the student rebellion in the long '68*. FahrenHouse: Spagna
- Ruzzante, G. & Santi, M. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4 (2), 57-74.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. (2021). Learning about students in co-teaching teams, *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. DOI: 10.1080/13603116.2021.1878299
- Salvadori, I. (2022). La collaborazione come asset strategico per una formazione sostenibile dei futuri insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, 10 (1), 374-381.
- Sannipoli, M. (2020). La cornice bio-psico-sociale tra teoria e prassi educative: possibili domande di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (2), 44-57.
- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6 (1), 101-118.
- Sgambelluri, R. (2017). Disabilità e oppressione. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1, 183-191. DOI: 10.1285/i9788883051333p183
- Sgambelluri, R. (2020). L'Universal Design for Learning per una didattica a misura dello studente. *Education Sciences & Society*, (1), 241-254. Doi: 10.3280/ess1-2020oa9491
- Stanovich, P. J (1996). Collaboration: The Key to Successful Instruction in Today's Inclusive Schools. *Intervention in School and Clinic*, 32(1), 39-42. <https://doi.org/10.1177/105345129603200108>
- Stobaugh, R. & Everson, K. (2019). Student Teacher Engagement in Co-Teaching Strategies. *Educational Renaissance*, 2.
- Striano, M. & Capobianco, R. & Cesarano, V. P. (2017). La didattica inclusiva per una scuola di tutti e per tutti: dal riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali alla personalizzazione degli apprendimenti. *Formazione, lavoro, persona*, 7 (20), 25-36.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli: Milano, pp. 41-43.

SITOGRAFIA

https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/E/escludere.shtml

<https://miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837>

<https://nuovadidattica.wordpress.com/agire-didattico/5-ricerca-didattica-e-contesti-di-apprendimento-nuovi-costrutti-epistemologici/comunita-di-pratica/>

<https://online.cisl.it/politiche.cittadinanza/Marginalita/I016968E9>

<https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>

https://www.edscuola.it/archivio/handicap/italia/pomezia/la_giornata_del_disabile.htm

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1361_allegato.pdf

<https://www.treccani.it/vocabolario/escludere/#:~:text=Lasciar%20fuori%2C%20non%20accogliere%20insieme,b>

www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1963/01/30/062U1859/sg

“Per insegnare bisogna emozionare”

Maria Montessori

RINGRAZIAMENTI

Alla mia famiglia, che in questo percorso è stata la mia colonna portante, sostenendomi sia nei momenti gratificanti sia nelle difficoltà. Mi ha trasmesso la forza necessaria per andare avanti e ricordare da dove sono partita. Ha sempre creduto in me e nelle mie capacità, nonostante io sia perennemente ansiosa e insicura.

Ai miei nonni, i quali mi hanno insegnato che il tempo corre più veloce di chiunque altro e per non essere sconfitti è importante vivere intensamente ogni momento che si ha a disposizione. Sono fermamente convinta che loro mi abbiano trasmesso l'energia necessaria per completare questo elaborato. In certi casi, non conta essere vicini fisicamente per sentirsi uniti.

Ringrazio il mio Relatore, il professore Simone Visentin, per la sua disponibilità, i preziosi consigli e l'incoraggiamento a proseguire con tenacia fino alla fine. Anche nei mesi più impegnativi, ricchi di scadenze da rispettare, è sempre riuscito a ritagliare dei momenti per il confronto e la condivisione di idee. Nonostante il mio stato d'animo sempre teso, in ogni colloquio mi ha trasmesso la giusta tranquillità per procedere con la stesura e vivere il periodo con serenità.

Ringrazio tutte le insegnanti che hanno dedicato dei minuti della loro giornata per compilare il mio questionario. Sembra scontato ricevere una risposta, ma non lo è; nella quotidianità, sommersa da impegni e adempimenti, il solo pensiero di dover ritagliare del tempo per tale scopo può risultare faticoso.

Ringrazio le colleghe con cui ho legato di più perché, per me, hanno costituito un modello di riferimento da seguire nella quotidianità e in un futuro.

Ringrazio le mie amiche "più strette" che hanno sempre avuto fiducia in me e mi sono state accanto, dimostrando che amicizia non significa vedersi ogni giorno

ma esserci sempre, non solo per condividere le gioie ma anche, e soprattutto, nei momenti più ostili.

Ringrazio la mia seconda metà, Filippo, per essere riuscito a “sdrammatizzare” le mie emozioni negative e per aver alleggerito le mie giornate faticose. Con la sua positività, è stato un punto di riferimento per me, fino alla fine del percorso. Ringrazio la sua famiglia e i suoi parenti per aver sempre creduto in me.

Ringrazio quest’anno lavorativo, perché mi ha messo alla prova in moltissime occasioni ma, d’altro canto, mi ha reso più forte e mi ha dato l’opportunità di condividere le mie giornate con bambini fantastici e, in particolare, con uno speciale.

*“La pazienza e la perseveranza hanno un effetto magico
davanti al quale le difficoltà scompaiono
e gli ostacoli svaniscono”*

John Quincy Adams