

Grazia Lombardi

Docenti specializzati e curricolari in sinergia

Il sostegno diffuso è possibile

diversità e inclusione

FrancoAngeli 

diversità e inclusione : percorsi e strumenti

Collana diretta da:

Lucia de Anna (Università di Roma “Foro Italico”), Patrizia Gaspari (Università di Urbino), Antonello Mura (Università di Cagliari), Antioco Luigi Zurru (Università di Cagliari).

La collana raccoglie i contributi di studiosi italiani e stranieri che orientano la loro attenzione ai processi di inclusione scolastica e sociale della persona, colta attraverso le differenti espressioni che ne connotano l'esperienza. L'eterogeneità con la quale la diversità si manifesta – disabilità, bisogni educativi speciali, marginalità, differenze di genere e culturali – reclama uno sguardo euristico e critico-propositivo che interroghi e sappia porre in dialogo campi disciplinari plurimi, da quello pedagogico e didattico a quello artistico-performativo, architettonico-ambientale, normativo-giuridico, socioeconomico, bio-ingegneristico e tecnologico. Il focus delle ricerche ospitate fa principalmente riferimento ai temi storici e attuali della riflessione epistemologica e della progettualità educativo-didattica, elaborati nell'ambito della Pedagogia e della Didattica Speciale, intrecciandone gli esiti con i diversi linguaggi e le molteplici istanze socioculturali e scientifiche.

Pertanto, considerata l'ampiezza dell'indagine alla quale diversità e inclusione rinviano, attraverso l'esplorazione di itinerari teorici e prassico-operativi la collana elabora percorsi, metodologie e strumenti capaci di orientare e supportare lo sviluppo di una società autenticamente emancipatoria, sostenibile e democratica, nella quale la dignità di ogni individuo possa essere pienamente riconosciuta e valorizzata.

In tal senso, i principali interlocutori della proposta editoriale sono tutti coloro che, operando a vario titolo nell'ambito dell'educazione, della formazione, dei servizi alla persona e della giustizia sociale, intendono avvantaggiarsi di strumenti di approfondimento e aggiornamento culturale e professionale in linea con gli esiti della più recente ricerca scientifica.

Comitato scientifico:

Roberta Caldin, Università di Bologna; Lucio Cottini, Università di Urbino; Piero Crispiani, Università di Macerata; Luigi d'Alonzo, Università Cattolica di Milano; Serenella Besio, Università di Bergamo; Cristina Devecchi, University of Northampton; Serge Ebersold, Université de Strasbourg; José Maria Fernández Batanero, Universidad de Sevilla; Charles Gardou, Université de Lyon; Pasquale Moliterni, Università di Roma “Foro Italico”; Lery Mrech, Universidade de São Paulo; Marisa Pavone, Università di Torino; Anna Maria Murdaca, Università di Enna “Kore”; Antonella Valenti, Università della Calabria; Loretta Fabbri, Università di Siena; Eric Plaisance, Université Paris Descartes; Robert Oliver Roche, Universitat Autònoma de Barcelona; Maurizio Sibilio, Università di Salerno; Elena Tanti Burlo, University of Malta; Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli Federico II; Claudia Rodrigues de Freitas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Leonardo Santos Cabral, Universidade Federal da Grande Dourados; Enicéia Gonçalves Mendes, Universidade Federal de São Carlos; Cheikh Tidiane Tine, Université de Dakar.

Comitato redazionale

Responsabile: Daniele Bullegas (Università di Cagliari).

Componenti: Gianmarco Bonavolontà (Università di Cagliari); Stefania Falchi (Università di Cagliari); Grazia Lombardi (Università di Urbino Carlo Bo); Marina Mura (Università di Siena); Ilaria Tatulli (Università di Cagliari); Susanna Testa (Università di Roma Tor Vergata); Alessia Travaglini (Università di Urbino Carlo Bo).

I volumi pubblicati sono sottoposti alla valutazione anonima di almeno due referees esperti.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Grazia Lombardi

Docenti specializzati e curricolari in sinergia

Il sostegno diffuso è possibile

FrancoAngeli 

diversità e inclusione

ISBN 9788835170501
ISBNe 9788835169109

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Prefazione , di Lucia de Anna	pag.	7
Introduzione	»	13
1. Traiettorie inclusive, tra rischi, risorse e nuove sfide	»	19
1. Il dibattito su Pedagogia Speciale e Pedagogia dell'inclusione: alcune riflessioni critico-orientative	»	19
2. La Pedagogia Speciale in rapporto dialettico con le altre scienze	»	27
3. Integrazione <i>vs</i> inclusione, processi transitivi e nuove evoluzioni	»	36
4. La Pedagogia Speciale come scienza inclusiva, in ottica universale	»	51
2. Costruire alleanze tra docenti per realizzare una scuola inclusiva	»	58
1. Docente specializzato <i>vs</i> Docente curricolare: nodi critici e problematiche emerse	»	58
2. Verso una compresenza educativo-didattica inclusiva	»	71
3. Il <i>team</i> docente collaborativo. Un obiettivo da raggiungere insieme	»	86

3. Il ruolo della formazione del gruppo docente: riflessioni e approfondimenti	pag.	109
1. Ripensare la formazione inclusiva	»	109
2. La cattedra inclusiva nella scuola secondaria di secondo grado: alcune riflessioni critiche	»	117
3. Il tirocinio come luogo di vita, di cultura e di ricerca inclusiva	»	119
4. Il tirocinio palestra di formazione e autoformazione	»	121
5. Riflessioni critiche sul tirocinio formativo	»	126
4. Buone pratiche di compresenza inclusiva presso il CEIS (Centro Italo Svizzero di Rimini)	»	129
1. Narrazione di uno “studio di caso”: un’indagine esplorativa	»	129
2. L’approccio metodologico	»	139
3. L’analisi dei dati delle interviste	»	150
4. L’analisi dei dati dei questionari	»	173
5. Conclusioni e prospettive	»	181
Ringraziamenti	»	187
Riferimenti bibliografici	»	189
Appendice	»	215

Prefazione

di Lucia de Anna

Qualcuno si potrà domandare: “perché la Prefazione viene fatta da un professore con 50 anni di storia nell’Università ormai in pensione, il mondo è cambiato, occorre uno sguardo al futuro...?”

Si potrebbe anche rispondere perché è stata uno dei suoi maestri nel Dottorato internazionale “Culture, disabilità, inclusione: educazione e formazione” (de Anna, Gardou & Covelli 2018).

Ma i 50 anni passati hanno rappresentato nella storia italiana i momenti più importanti dai primi passi sull’integrazione alle trasformazioni inclusive riconosciute a livello internazionale in tutto il mondo e che vengono oggi richiamati per non perdere il loro significato.

Ancora prima, negli anni Sessanta, mi sono trovata a insegnare nelle scuole elementari delle borgate romane (Casetta Mattei, Borgata del Trullo, via di Bravetta) e in quelle situazioni molto eterogenee mi sono accorta che studiare la diversità e riflettere sulle soluzioni da prendere per educare bambini, così diversi e problematici, poteva diventare una risorsa e uno stimolo per tutta la classe.

In quegli anni il nostro Maestro, Andrea Canevaro, ci ha aiutato a spostare lo sguardo sulla storia del passato attraverso le prime letture su Itard (Canevaro & Gaudreau 1988), ci ha insegnato ad approfondire il significato della relazione di aiuto (Canevaro & Chiaregatti, 1999). Temi ripresi ampiamente in questo libro, citando Patrizia Gaspari, Alain Goussot, Antonello Mura e tanti altri.

Grazia Lombardi è riuscita a rappresentare nel suo libro proprio i passaggi tra passato, presente e futuro, richiamando esperienze, autori nazionali e internazionali, tracciando la connessione interdisciplinare della cultura inclusiva attraverso «una trama narrativa della storia dell’altro» (Demetrio, 1996, p. 65)

Grazia Lombardi affronta la nostra disciplina, la Pedagogia Spe-

ziale, «in un'ottica multidimensionale» (p. 14), facendo appello alla sua natura di *scienza di frontiera*, tra intersezioni e confronti dialettici con le altre discipline, allo scopo di superare la tradizionale impostazione compartimentata dei saperi e legittimare pienamente il suo ruolo di scienza inclusiva e delle mediazioni"; evidenzia, infatti, l'inclusione come «un'impresa comune, collettiva, plurale» (p.14), richiamando ancora una volta l'importanza di spostare lo sguardo dall'azione del "singolo" al "sistema" affinché il processo istituyente che ambisce al rinnovamento sia il frutto di una cultura comune e condivisa socialmente. Esistere insieme nella cultura inclusiva.

L'autrice riprende alcuni passaggi dell'analisi epistemologica della Pedagogia Speciale sulle trasformazioni in continuo divenire tratte da Gaspari (2023), una riflessione che ha richiesto e richiede ancora un dibattito tra diversi autori citati nel libro.

Un tema centrale diventa la formazione degli insegnanti; non dobbiamo mai dimenticare le parole della Sottosegretario Franca Falcucci (poi Ministro della MPI) nel Seminario Nazionale di Arezzo sulle "Iniziativa pedagogico-didattiche per l'inserimento scolastico degli handicappati" del 1981, che parla di

processo irreversibile nella scuola comune" esigendo "una più ricca professionalità dei docenti", valorizzando "il ruolo creativo del docente, non solo rispetto alla esperienza maturata, ma rispetto al lavoro degli altri colleghi in una reciprocità di comunicazione (Falcucci, 1982 p. 29).

Inoltre, aggiunge:

La particolare attenzione alla formazione e utilizzazione degli insegnanti di sostegno non deve però far perdere di vista la esigenza di far acquisire a tutti i docenti una sufficiente conoscenza e comprensione dei problemi dell'integrazione, perché è solo da una programmazione educativa che coinvolge globalmente i docenti che è possibile sperare in risultati significativi (Falcucci, 1982, p. 30).

Da queste parole scaturiscono negli anni numerose direttive e circolari applicative: l'insegnante di sostegno alla classe per attivare insieme agli insegnanti curricolari il processo di integrazione e la sua competenza specifica serve all'insegnante di classe e agli alunni per attuare tale processo.

Si tratta indubbiamente di una collaborazione che richiede da parte di tutti e della scuola stessa una grande partecipazione ma anche una capacità di rimettere in discussione l'esposizione dei propri saperi, del proprio modo di organizzare la didattica sapendo utilizzare soprattutto la risorsa compagni.

I compagni di classe (o meglio di scuola), come afferma Ianes, sono una risorsa indispensabile per la didattica speciale, occorre, tuttavia, sviluppare le attività prosociali, favorendo l'aiuto reciproco e la collaborazione, creando un clima non competitivo ed individualistico (Johnson, Johnson & Holubec, 1996).

La collaborazione tra insegnanti richiede capacità interattive e di comunicazione sul piano educativo e formativo, ma a questa interazione si aggiunge il rapporto con gli esperti, in primo luogo con gli operatori della ASL che devono dare il loro contributo nella predisposizione del Profilo di funzionamento e che sulla base della classificazione dell'Organizzazione mondiale della Sanità (OMS, 2001) dovranno identificare le situazioni di disabilità che derivano non solo dalla menomazione o deficit ma dall'ambiente e dalla partecipazione, dal coinvolgimento che quell'ambiente riesce ad attivare .

È difficile uscire dalla propria dimensione formativa e lavorativa per comunicare in ambienti diversi con finalità diverse, senza la preoccupazione di sminuire o perdere la propria competenza, ma questo tipo di collaborazione richiede un minimo di capacità di trasformazione personale, senza tuttavia invadere campi e settori diversi, riconoscendone i ruoli e le specificità, acquisendo elementi di chiarimento e rielaborando nel confronto i propri interventi, considerando che la persona non può essere sezionata ma rappresenta nel suo insieme se stessa. Ci sono delle professioni e delle attività che incidono talmente sugli altri che non possono essere affrontate con leggerezza senza considerare gli effetti delle nostre azioni in un contesto più ampio.

Da quel momento è iniziato un cammino difficile che Grazia Lombardi percorre soffermandosi sulle controversie degli aspetti relativi alla Didattica, affrontando le varie interpretazioni nel passaggio dall'integrazione all'inclusione, pensando che l'inclusione abbia introdotto nuovi pensieri, come quello ad esempio "della costruzione del progetto di vita". Si sofferma sulla rapidità dei cambiamenti interpretativi, sulla società della conoscenza, della tecnologia avanzata,

del pensiero freddo, della dimensione dell'umano, della scienza della complessità (citando autori come Edgar Morin, Marc Augé ed altri).

Esprime l'importanza per l'alunno/studente di essere riconosciuto e di appartenere a quel gruppo, a quella scuola, e soprattutto a quella società. Citando Gardou, «nessuna vita è minuscola», ed aggiungo «la società non è un club a cui si deve chiedere di appartenere [...] nessuno ha l'esclusiva del patrimonio umano e sociale» (Gardou 2012, p. 38); «vivere senza esistere è la più crudele delle esclusioni» (*ibidem*, p. 85).

Nell'analisi del *team* docente collaborativo Grazia Lombardi mette in evidenza le diffuse problematiche sui processi di insegnamento-apprendimento e sulle intese nei gruppi di lavoro su come collaborare e mettersi in gioco.

Inoltre, affronta un altro aspetto importante, quello della collaborazione con le famiglie, citando diversi autori della Pedagogia Speciale tra i quali Marisa Pavone, Roberta Caldin ed altri anche stranieri, indicando strategie e coinvolgimento.

Infine, l'autrice dopo questa cornice riflessiva sui processi inclusivi e sulle relative problematiche intraprende una esperienza particolare e personale, esponendo nella parte conclusiva le attività del CEIS di Rimini.

Mi ha ricordato il tempo in cui ho lavorato negli anni Novanta con Andrea Canevaro al Centro Italo Svizzero, un'atmosfera molto particolare, le discussioni che facevamo con Giovanni Sapucci nei Laboratori. Questo clima in cui pranzavamo con i docenti e con Andrea parlando delle questioni che emergevano. Una comunità che mi lasciò anche un po' perplessa perché troppo "speciale" ma, come afferma mio figlio nell'introduzione al mio libro del 2014, «È il mondo a essere diverso, fatto tale per essere speciale. Perché speciale non voglia mai significare peggiore».

Prima di affrontare questa terza parte Grazia Lombardi mette in evidenza le trasformazioni avvenute, fornendo delle soluzioni e annunciando delle prospettive per il futuro, tracciando possibili sviluppi anche con l'avvento delle tecnologie, con uno sguardo rivolto sempre agli sviluppi internazionali.

Una cultura inclusiva, ovviamente, diviene terreno fertile per la formazione collegiale di tutti i docenti al "lavoro di squadra" all'insegna della collaborazione, della condivisione tra insegnanti e le altre

figure professionali per il perseguimento di un obiettivo comune: educare nelle diversità e nelle differenze (Dovigo, 2007; de Anna *et al.*, 2014). L'acquisizione di tali competenze è imprescindibile per la messa in opera di un'educazione inclusiva, capace di raccordare il progetto comune con la creazione di un curriculum integrato e di "obiettivi cerniera", in sinergia con percorsi personalizzati ed individualizzati più specifici. L'imperativo categorico è, quindi, una formazione che sappia coniugare competenze legate alla didattica generale, speciale ed inclusiva per acquisire gli strumenti, sviluppare e modificare il modo di insegnare e acquisire nuove strategie per rispondere alle esigenze individuali di tutti e di ciascuno.

Nel capitolo 3, affrontando il problema della formazione dei docenti, illustra varie ipotesi, individuando le criticità ma anche i valori nel tempo passato, fornendo delle piste e delle prospettive nuove, attraverso la sua esperienza ed esplorando i commenti di vari autori.

Prima di affrontare le Buone pratiche di compresenza inclusiva presso il CEIS (pp. 138-197) traccia un percorso storico con le varie trasformazioni, la nascita di questo Centro, le attività e l'organizzazione, il rapporto tra insegnanti e docenti, la localizzazione e il rapporto con il territorio.

In questa quarta parte Grazia Lombardi assume un ruolo di ricercatrice, osservando e valutando le azioni degli insegnanti e degli alunni, approfondendo l'analisi dei contesti e immergendosi negli ambienti educativi formali e informali.

Questo libro offre l'opportunità di riflettere e pensare a come migliorare lo sviluppo di una scuola, ma soprattutto a far crescere le nuove generazioni in una società più inclusiva.

Introduzione

Come attestano i dati riportati nel dossier *Noi Italia 2023* dell'ISTAT, nel 2022 la percentuale di giovani d'età tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato precocemente gli studi è dell'11,5%, a triste conferma del carattere globalmente "poco inclusivo" della scuola italiana. Essi ritraggono un sistema scolastico che non riesce ancora a garantire a tutti gli alunni standard elevati di qualità degli apprendimenti e il traguardo del successo formativo, in un Paese in cui la povertà educativa sta diventando una delle emergenze maggiori e in cui gli investimenti e l'utilizzo delle risorse non riescono a conseguire gli attesi risultati di efficienza, efficacia e miglioramento complessivo dell'inclusività, generando al contempo il sospetto che la scuola inclusiva in Italia stia alimentando un enorme spreco di risorse.

In questo inquietante scenario è più che naturale riflettere sulle dinamiche alla base delle contraddizioni che esistono nei processi di implementazione di principi/valori molto alti, in termini di equità e diritti, che si scontrano con la concreta realtà degli ecosistemi attuali, fatti di risorse professionali e *leadership* da formare e ottimizzare in ottica inclusiva, di strutture architettoniche, di norme, di burocrazie, di trappole cognitive e aspettative disilluse. L'oggettivo fallimento di molti protocolli "istituiti" messi in atto in questi anni sembra, infatti, spesso legato all'incoerenza delle metodologie frammentarie e discontinue introdotte nelle scuole rispetto ai paradigmi filosofici e antropologici culturali sistemici e sistematici da cui dovrebbero attingere. Nel contempo, pur valorizzando metodologie e didattiche innovative, le diverse sperimentazioni messe in campo sono state inserite all'interno del modello pedagogico e organizzativo tradizionale, poco flessibile,

ancorato ai vecchi schemi e caratterizzato da pregiudizi e timore del cambiamento, finendo per mantenere un vero e proprio *status quo*.

Alla luce di queste sintetiche considerazioni, il focus di questo libro è quello di rintracciare e comprendere quali sono le resistenze maggiori che stanno mettendo in crisi il modello di scuola istituito che deve “fare i conti” con la prospettiva inclusiva, con particolare riferimento ai bisogni educativi speciali. Il valore della prospettiva inclusiva è ben vivo e radicato nel DNA della nostra scuola, ma la Pedagogia Speciale, come illustrerò nel corso del *primo capitolo*, partendo da un’analisi epistemologica, deve necessariamente saldarsi con quello della conoscenza-consapevolezza di un ecosistema sociale complesso e di come vanno realmente le cose tra i banchi di scuola, tutti i giorni, nel nostro Paese. Da tale angolazione prospettica, la Pedagogia Speciale davanti al vasto e intricato panorama delle emergenze educative è chiamata a seguire traiettorie nuove e ancora poco esplorate. La nostra disciplina, in un’ottica multidimensionale, fa pertanto appello alla sua natura di *scienza di frontiera*, tra intersezioni e confronti dialettici con le altre discipline, allo scopo di superare la tradizionale impostazione compartimentata dei saperi e legittimare pienamente il suo ruolo di scienza inclusiva e delle mediazioni. L’“inclusione” è un’impresa comune, collettiva, plurale; è perciò importante spostare lo sguardo dall’azione del “singolo” al “sistema” affinché il processo istituyente che ambisce al rinnovamento sia il frutto di una cultura comune e condivisa socialmente.

A tale scopo, nel *secondo capitolo* sarà analizzato il ruolo e il valore della *compresenza educativo-didattica* e, quindi, la costruzione di un *team* docente collaborativo e inclusivo. In una puntuale rilettura della relazione tra istituito e istituyente, superare la “divisione” rigida e “solitaria” del ruolo docente (curricolare/sostegno) e di conseguenza l’aggregazione degli alunni-studenti in classi, adibite all’omogenizzazione e alle lezioni frontali, permetterebbe, sia agli insegnanti che agli allievi, una maggiore flessibilità tecnico-organizzativa per interagire in modo differente in contesti di apprendimento e relazioni, atte a valorizzare le potenzialità di *ognuno*. È indubbio, come abbiamo precedentemente evidenziato, che vada deistituzionalizzato – il modello italiano di sostegno tradizionale – con un paradigma consolidato nella pratica che lo vede ancorato a un’immagine di “battitore libero”. Il perseverare nel tempo di alcune erronee interpretazioni, nonostante i

successivi correttivi legislativi, è anche uno dei motivi per cui il sistema di collaborazione, docente curricolare-docente specializzato, il più delle volte fatica e non diventa prassi consolidata, al di là delle innumerevoli pratiche e strategie collaborative possibili, proposte e sperimentate positivamente, già da diversi anni e sostenute da molti autori quali quelle, ad esempio, del *co-teaching* (Aquario & Ghedin, 2013; Friend & Cook, 1995). Si tratta solo di alcune di una vasta gamma di strategie orientate a valorizzare il sistema di compresenza tra insegnanti, in particolare specializzati e curricolari, chiamati a realizzare insieme dinamiche di co-progettazione, co-insegnamento, co-valutazione. Il tema, dunque, appare di vivo interesse e accende numerose questioni legate allo status sociale, professionale, deontologico ed etico della figura dell'insegnante di sostegno, *in primis*, senza trascurare il ruolo del docente curricolare o, più in generale, il sistema inclusivo per com'è attualmente concepito e organizzato.

Il punto focale della questione, quindi, si concentrerà sull'evoluzione dell'insegnante di sostegno a livello sociale e individuale alla luce della considerazione che – nei quarant'anni di esperienza nazionale nel campo dell'integrazione/inclusione scolastica – il percorso formativo destinato all'insegnante specializzato è mutato, assumendo forme e tempi diversi in base alla richiesta di adattarsi a nuove forme di fare scuola. Si tratta di abbracciare una nuova prospettiva che non veda più in “contrapposizione” l'insegnante specializzato *vs* l'insegnante curricolare nella pratica quotidiana, ma che riscopra il valore e il reale significato di una compresenza educativo-didattica inclusiva. All'origine delle difficoltà istituenti, non a caso, intervengono variabili più complesse che non possono risolversi esclusivamente con l'applicazione di principi collaborativi, ma si ancorano a cause più profonde implicanti una condivisione della cultura inclusiva e filosofico-etico-valoriale da parte di tutti coloro che fanno parte di un contesto in cui operano, che possa spingere e motivare a realizzare una reale e “sentita” azione didattico-pedagogica per il perseguimento di un obiettivo condiviso e partecipato. Citando il titolo di una delle recenti pubblicazioni di Dario Ianes, *Evolvere il sostegno si può e si deve* (2023), i tempi sono maturi per supportare l'istanza di un'evoluzione radicale dei ruoli dell'insegnante di sostegno e curricolare per approdare alla costruzione di un *team* inclusivo.

Nel *terzo capitolo*, infatti, a sostegno di tale visione, farò riferimento

a un'indagine esplorativa condotta presso il CEIS (Centro Italo Svizzero di Rimini), un esempio di *buone prassi* avviate da grandi Maestri: Margherita Zoebeli, Andrea Canevaro e la lungimiranza di dirigenti come Giovanni Sapucci che hanno saputo realizzare grazie all'aiuto dell'intera *comunità educante*, che ha ereditato tali insegnamenti e continua a lavorare in tale direzione, sistemi di sostegno diffuso alternativi a quello tradizionale, rivelandosi come fonte di ispirazione per nuove piste di ricerca trasformativa. Intercettare le possibili opportunità, osservare esperienze e *best practices* non convenzionali può offrire, oggi, un nuovo sguardo per riformulare, nei contesti attuali, l'impianto pedagogico-didattico e tecnico-organizzativo istituito e avviare processi di cambiamento. La direzione è, come imperativo categorico, quella di superare una didattica fondata sulla compresenza curricolare-sostegno e investire sulla prospettiva di educare a un passaggio organico dal sostegno individuale alla logica dei sostegni di prossimità dato che il compito del sostegno affidato "per sempre" a una persona, magari specializzata, come afferma Andrea Canevaro, rischia di requisire le molteplici opportunità relazionali, tra i vari attori implicati, limitando la creazione di circuiti di reciprocità (Canevaro, 2015). Come vedremo,

[...] questa concezione va scavalcata attraverso il coinvolgimento rivisitato, reticolare, diffuso, competente di tutti i docenti curricolari [...] una scuola che vuole essere davvero inclusiva deve attivare più risorse, non meno [...] e che i tanti insegnanti curricolari sono una ricchezza integrativa troppo spesso "silente" e che non esprime appieno il suo potenziale (Ianes, 2014, p. 29).

Oggi abbiamo un problema evidente rispetto all'inclusione scolastica, da contestualizzare, anche nelle tendenze più generali a livello sociale e geopolitico. Quanto reggeranno i valori base dei processi d'integrazione/inclusione sotto la spinta individualistica e pseudo-meritocratica dell'attuale visione conservatrice della scuola e della società? Quanto resisteranno i baluardi di una scuola equa e democratica nelle difficoltà quotidiane di applicazione e realizzazione concreta dei valori inclusivi? L'approccio riduzionistico, deterministico e lineare – che ha caratterizzato un passato recente e che porta a interpretare la realtà come formata da entità "singole" e "separate" che interagiscono attraverso connessioni predeterminate o predeterminabili – si è dimostrato sempre più inadeguato a rispondere agli attuali

fabbisogni di natura complessa e connettiva dell'essere umano. In base agli studi emersi e alla voce dei protagonisti, risulta prioritario, come ci ha suggerito Andrea Canevaro "andare oltre", ripartire da una Pedagogia istituzionale (Canevaro, 2023), lavorare allo sviluppo e rilancio di una reale e rinnovata cultura organizzativa del contesto e della progettazione collettiva. In altri termini, è necessario incentivare lo sviluppo di pratiche nuove, deistituzionalizzando l'istituto, valorizzando quello che già c'è di positivo ma offrendo nuovi spazi, nuove prassi tecnico-gestionali-didattiche, differenti concezioni dei ruoli e rinnovate terminologie, capaci di abbattere barriere e pregiudizi ancora esistenti per la costruzione partecipata e condivisa, e approdare a una nuova visione di scuola in prospettiva inclusiva e universale.

1. Traiettorie inclusive, tra rischi, risorse e nuove sfide

1. Il dibattito su Pedagogia Speciale e Pedagogia dell'inclusione: alcune riflessioni critico-orientative

Il confronto dialettico sulle diversità e sulle differenze come peculiarità della Pedagogia Speciale e della più recente Pedagogia inclusiva ha prodotto uno dei dibattiti più vivaci nell'attuale confronto tra le Scienze dell'Educazione e non solo, dando vita a una intensa riflessione all'interno della comunità scientifica, orientata alla ricerca delle nuove traiettorie di senso e di significato nei nuovi paesaggi della modernità. Si delineano scenari complessi, tipici della società liquida (Bauman, 2011), caratterizzata dall'incertezza e dall'imprevedibilità, dove parametri spaziali, confini e riferimenti dei processi economici, etici e socio-culturali, sembrano decomporsi e rimodellarsi creando non pochi "scossoni" alle precedenti e già vacillanti "norme" preistituite, caratteristiche delle principali agenzie educativo-formative.

Come già suggerivano molti autori, «La complessità della società in cui viviamo produce cambiamenti e sconvolgimenti di tradizionali punti di riferimento e procede continuamente sull'orlo dello smarrimento, del senso della vita» (Gaspari, 2012, p. 9). Ne deriva una società acentrica e polisemica, del disincanto e della precarietà esistenziale (Cambi, 2007), in cui è sempre più difficile trovare il senso di sé in un ruolo "definito" e "definitivo" a causa di una crisi dei valori, di identità e dei punti di riferimento del passato. È una crisi che riversa l'umana condizione in voraginosi spazi liminali in cui si amplificano ambiguità, disorientamento e tutto appare ancor più breve e transitorio tra il tempo di "ciò che è stato" e "ciò che verrà". Il tempo sembra

aver perso la sua connotazione di intelligibilità nella lettura dei processi evolutivi dell'umanità o, meglio, pare non seguire più quel percorso lineare sul quale le generazioni passate si erano adagate. I grandi temi educativi, antropologici e sociologici, come il ruolo delle principali istituzioni rappresentate dalla famiglia, dalla scuola, dagli stili di vita, dai luoghi della memoria, descrivono la rapidità dei cambiamenti interpretativi in cui i riferimenti dell'identificazione individuale e collettiva sono estremamente fluttuanti, dinamici e mai "permanenti" (Augè, 2018; Cabassi, 2022; Nora, 1984).

Nella contemporaneità "straripante", mentre tutto sembra in costante mutamento e vorticosa trasformazione, vige ormai imperante il principio inevitabile della flessibilità, che induce nel contempo a nuovi slanci e opportunità di rinnovamento in quella che il sociologo Castells (2015) definisce "società della conoscenza". In questo nebbioso magma tipico delle società industrializzate, inoltre, l'avanzamento vorace della tecnologia contribuisce a complicare le traiettorie orientative, modificando i tradizionali punti di ancoraggio e riferimento esistenziale. Una prospettiva culturale sempre più complessa e al plurale, fluida, che si ramifica in modo multiforme, veicolata da saperi e alfabeti disponibili in modo capillare e reticolare, ma spesso contraddittori e difficili da interpretare, in quanto caratterizzati da un'"obesità mediale", da un *overloading* delle informazioni, delle immagini, delle idee, dei dati a disposizione (O'Reilly, 2012) oggi rappresentano il principale fattore di sviluppo sociale e culturale. Emerge una società avvolta e immersa in un pensiero "freddo", ipercognitivo, meccanicistico, oserei dire "rettiliano", relegato alla superficie dell'essere nell'alienazione sociale e virtuale, con l'apparizione di nuove forme di esclusione e di schiavitù, in una società che tende a reificare le differenze e a trasformarle in mezzo o oggetto di scambio (Goussot, 2015), in balia e preda di condizionamenti esterni (Merton, 1977) e svuotata degli elementi di riflessione e introspezione che la riconducono all'"anima".

Non si tratta di una visione pedissequamente nichilista, ma di fare i conti con una nuova dimensione dell'umano, di una nuova percezione dello spazio, della temporalità e dell'uso che se ne fa. In questo vasto panorama di riferimento, le ibridazioni interculturali – dovute in parte alle evoluzioni tecnologiche provenienti dal mondo dell'informatica, del web, del metaverso e dell'intelligenza artificiale – convivono con lo

spettro di crisi ecologiche, abissali disuguaglianze, incontenibili movimenti migratori, guerre e conflitti e nuove povertà educative, per cui l'espressione *diritti umani* risuona come qualcosa di prossimale, ma nello stesso tempo distante. Visioni socioculturali che sollecitano costanti interrogativi paradigmatici, coinvolgendo lo statuto epistemologico della Pedagogia Speciale a ridefinirsi e a orientarsi sempre più verso i nuovi universi dell'educazione inclusiva.

Da tale angolazione prospettica nasce l'esigenza di far corrispondere alla crescente complessità-variabilità delle società attuali soluzioni altrettanto multiprospettiche e costantemente in movimento nell'ambito della Pedagogia Speciale. In tal senso, il sistema educativo deve, a sua volta, poter approfittare dei risultati teorici e pratici della ricerca e dell'innovazione che ha contribuito a promuovere (Tomblato, 2020), individuando nuovi costrutti pedagogici.

In sostanza l'uomo rimane al centro del problema educativo con i suoi ideali e la volontà di realizzare un mondo migliore. Per questo motivo una "pedagogia forte" implica una particolare concezione della persona e dell'educazione che trovi fondamento e coerenza nell'antropologia pedagogica capace di giustificare mezzi e fini educativi, si potrebbe parlare in termini di "amore competente" per sottolineare l'atteggiamento dell'educatore intenzionalmente impegnato a ricercare senso e significato dell'atto educativo (Gaspari, 1995, p. 23).

Si tratta, quindi, di uno scenario variegato in cui si palesano traiettorie inclusive, tra rischi, dilemmi, situazioni problematiche e nuove sfide (Gaspari, 2023) su alcuni temi di assoluta rilevanza, *in primis*, relativi alle reinterpretazioni dei costrutti di identità, differenza e diversità che anticipano – come ricorda Edgar Morin – in un futuro non troppo lontano, la costruzione di una cittadinanza planetaria in una (già) presente realtà che in un processo di deificazione mescola uomo, connessione, identità, da un lato, e amplifica spaesamento, alienazione, marginalità, spersonalizzazione, scarso riconoscimento di cittadinanza e di piena appartenenza, dall'altro. Una prospettiva, quella della nostra disciplina, orientata verso orizzonti dialettico-ermeneutici, che a sua volta diventa sempre più complessa alimentando nuove emergenze educativo-formative a fianco di quelle "tradizionalmente intese". In tale ottica insorgono questioni nodali che, apparentemente, sembrerebbero delineare gli ambiti della Pedagogia Speciale e della

Pedagogia inclusiva in un ambiguo ed equivoco rapporto antitetico. In tale direzione un primo approccio, di natura generalista – fortemente sostenuto da una visione antropologico-umanitaria e politico-sociale – tende a considerare in prevalenza la prospettiva inclusiva come evoluzione strutturale della Pedagogia Speciale e, quindi, a oltrepassare (forse senza il dovuto rispetto) le faticose conquiste raggiunte dall'integrazione di qualità.

L'altra prospettiva della ricerca sull'inclusione, invece, lamenta in modo critico e polemico il malfunzionamento, in primis, del sistema-scuola in relazione ai processi di apprendimento-insegnamento, in quanto la mancata rifondazione dell'intera impalcatura didattico-organizzativa del contesto scolastico non permette la piena partecipazione di tutti e di ciascun alunno e la necessaria accessibilità rispetto agli spazi, ai tempi e ai contenuti conoscitivi ed emozionali (Gaspari, 2023, p. 155).

Molti autori (Bocci, 2021; Caldin, 2020; Canevaro, 1999; de Anna, 2022; Gaspari 2023; Mura, 2012; Mura & Zurru, 2018, 2022) ribadiscono come sia fondamentale non perdere mai di vista la peculiarità dei tradizionali oggetti d'indagine, legati alla condizione di "deficit" e "disabilità" che hanno sancito e contraddistinto la nascita della nostra disciplina. D'altro canto, il dibattito sulla Pedagogia Speciale e sulla Pedagogia dell'inclusione, se da un lato verte proprio sull'importanza di non annullare la memoria storica e le faticose conquiste dell'autonomia epistemologica, legata al costrutto di disabilità, dall'altro avverte l'urgenza e la necessità del riconoscimento di una prospettiva inclusiva con la quale intrecciare un rapporto di interdipendenza e di natura sistemico-reticolare. Per tali ragioni, un'attenta riflessione sullo statuto epistemico della Pedagogia Speciale implica un rigoroso lavoro di «chiarificazione delle fondamenta concettuali in costante evoluzione della disciplina stessa, che chiama in causa la vasta gamma di saperi, conoscenze, linguaggi, strumenti e metodi da sottoporre al vaglio dell'esperienza» (Gaspari, 2023, p. 148). La Pedagogia Speciale, come scienza *della cura educativa e della relazione d'aiuto*, soprattutto per la sua natura inquieta, mai definitivamente circoscritta e che la profila come *scienza provocatoria e trasgressiva*, è riconosciuta come la "voce problematizzante" all'interno delle scienze dell'educazione e non teme di aprirsi a nuove prospettive identitarie e inclusive.

1.1. Un nuovo paradigma

Si delinea così una nuova dimensione evolutiva della Pedagogia Speciale, tradizionalmente codificata come *scienza dell'accettazione del deficit e della riduzione dell'handicap* (Canevaro, 1999) e un nuovo orizzonte paradigmatico che allarga il suo campo d'indagine senza, tuttavia, "snaturare" i suoi principi fondativi. Si palesa l'opportunità di viaggiare e di operare in una traiettoria inclusiva, fatta di produttive contaminazioni in uno stimolante rapporto dialogico e interdisciplinare, caratterizzato da un'osmosi culturale, in cui i concetti di diversità e differenza iniziano a essere riconosciuti non più come "elementi" della persona, derivanti da una norma cui "viene concesso di partecipare" per essere "inclusa", ma come caratteristiche intersezionali, che appartengono a profili più complessi di "unicità" di cui tutti siamo portatori. In una prospettiva più ambiziosa e universale, i processi inclusivi che mirano alla ricerca della comune appartenenza sono quelli che ambiscono a garantire la convivenza, il pieno riconoscimento e lo sviluppo delle differenze tutte, non intese come mere categorie stereotipate dell'umana condizione, ma come naturale diritto di essere e di divenire liberamente.

Si tratta, quindi, di un processo evolutivo, quello della Pedagogia Speciale in ottica inclusiva che, se a tratti può sembrare utopistico, diviene funzionale e catartico, tipico di una disciplina che, come *scienza euristica, trasgressiva e rivolta al futuro* (Gaspari, 2023), amplia il suo raggio d'azione e di indagine, per aprirsi a nuove letture della realtà fenomenica in modo lungimirante ed emancipativo per la società tutta. Ne deriva che la discussione sui perimetri e i confini identitari (Canevaro, 2006) della Pedagogia Speciale e della Pedagogia dell'inclusione deve essere intesa, essenzialmente, come un passaggio necessario per cavalcare un processo di avanzamento, un input strategico per una ri-progettazione armoniosa che parta dal sistema formativo ed educativo e sia finalizzata alla definizione di un modello di *welfare* sociale, adeguato al contesto contemporaneo. È importante, infatti, sottolineare:

[...] la relazione di complementarità tra la Pedagogia Speciale tradizionalmente intesa e la Pedagogia inclusiva, che si è evoluta per orientare il suo sguardo epistemico verso le complesse sfide della prospettiva inclusiva: si tratta, più che di un rapporto gerarchico, di una relazione dialettica, dove i

fondamenti dell'una vengono rivisitati e arricchiti dalla lente d'ingrandimento della diversità dell'altra (Gaspari, 2021, p. 31).

Ed è per questo che affrontare il tema dell'inclusione presuppone quello sguardo attento, consapevole e ad ampio raggio, che spesso è stato qui richiamato. Non si può prescindere dall'idea che un'azione rivolta al singolo soggetto con disabilità ha, o dovrebbe avere, effetto sull'intera collettività, come ha sollecitato la comunità scientifica, sia attraverso la ricerca sul campo e sia mediante comparazione fra la letteratura nazionale e internazionale sull'inclusione. Nel percorso culturale svolto dalla Pedagogia Speciale, quindi, il principio basilare rimane quello di intravedere, riconoscere e puntualizzare, sempre e comunque, anche in situazioni estremamente complesse e problematiche, le possibilità dell'educabilità, attribuendo una sconfinata e intensa fiducia all'umanizzazione della persona indipendentemente dal suo status, al di là delle condizioni reali e disfunzionali che possono apparire scoraggianti, disperate o prive di ulteriore progettualità. In estrema sintesi, l'identità strutturale e istituyente (Bocci, 2021) della Pedagogia Speciale scaturisce, *in primis*, proprio dal dato che è una "scienza i cui contorni non sono definiti una volta per tutte". Si tratta, infatti, di un campo di cui non è possibile fissare un perimetro convenzionale e rigidamente specifico, proprio per la sua natura di scienza della complessità e della diversità (Morin, 2016, 2023). Nello stratificato panorama nazionale delle "pedagogie", la Pedagogia Speciale è solitamente ritenuta una scienza giovane, che rivendica necessariamente e costantemente il suo statuto di scienza autonoma (Caldin, 2020; Canevaro, 1999; Gaspari, 2012), proprio perché non si configura come una branca di altre discipline, ma è una scienza di ricerca teorico-pratica, empirica, euristica, un nucleo sensibile tra le scienze dell'educazione (Montuschi, 2006). Una scienza evolutasi rapidamente, grazie all'impegno e passione di una generazione di Pedagogisti speciali che si sono adoperati per introdurre un pionieristico e radicale cambiamento di visione dell'integrazione sociale e scolastica delle persone con disabilità. Un rivoluzionario cammino, fuori dagli schemi istituiti, intrapreso per rompere incancreniti equilibri ed elementi di routine, per promuovere trasformazioni storiche, socioculturali, educativo-didattiche, di natura interdisciplinare. Il rinnovato dibattito epistemologico implica la ristrutturazione concettuale, ter-

minologica, metodologica e organizzativa della tradizionale identità della nostra disciplina, che potenzia e irradia le storiche visioni integrative per assumere un linguaggio e uno sguardo rivoluzionario e provocatorio alla ricerca di produttive contaminazioni, per agevolare la necessaria transizione dalla obsoleta dimensione assistenzialistico-deterministica dell'approccio medicalistico della condizione di disabilità a quella di una cura educativa, progettuale e innovativa, incentrata sull'accessibilità (Mura, 2016), sulla piena appartenenza e sul contributo facilitatore delle tecnologie assistive, rinforzando i processi di autodeterminazione e di democratizzazione e individuando nuove e fertili traiettorie inclusive. Tale processo di cambiamento "dinamico ed evolutivo", proiettato verso nuove sfide complesse (pluri-disabilità e disabilità intellettiva), "problematiche" (disabilità/migrazione, inclusione lavorativa), incerte (situazioni traumatiche e belliche che generano disabilità), rappresenta la "cifra", sempre rinnovata e attuale, costituendo la *mission* della Pedagogia Speciale (Caldin, 2022). Parliamo, quindi, di un ambito disciplinare i cui territori sono estremamente ampi. Come sottolinea Lucia de Anna:

[...] forse è più facile dire quello che la Pedagogia Speciale non è: non si occupa dell'educazione speciale intesa come binomio con scuola speciale, non è una disciplina che può vivere senza la conoscenza delle basi fondamentali della Pedagogia generale e della didattica, non si può parlare di unica identità, in quanto la sua è un'identità sempre in corsa perché si coniuga non solo con le problematiche e i bisogni delle persone con disabilità, ma anche con gli altri, con le altre diversità, con i contesti e con gli ambienti, con le istituzioni e con la responsabilità di coloro che vi lavorano. La sua è una dimensione multifattoriale, non ha dei limiti ben definiti, perché si parla spesso di terre di confine (de Anna, 2014, p. 23).

Sintetizzando, si può affermare che gli ambiti epistemologici della Pedagogia Speciale confinano nella dimensione della ricerca con quelli di altre discipline come, ad esempio, la Pedagogia generale, la Pedagogia sociale, la Pedagogia interculturale, la Psicologia dell'educazione, etc., ma è di sua esclusiva appartenenza e competenza il terreno epistemologico, caratterizzato dall'inclusione, come funzionale e strategica affermazione di una cultura della partecipazione. Andrea Canevaro ribadisce appunto che l'inclusione sposta l'accento sui contesti, richiama al principio di responsabilità collettiva nella definizione di *polis* (contesti,

ambienti di apprendimento e di vita) integrati, pensati per creare spazi equi, giusti, legali, solidali, per tutti e per ciascuno (Canevaro, 1999).

In tal senso, è sempre più necessario, oggi, rivendicare che l'inclusione non riguarda soltanto gli alunni con disabilità, ma investe ogni soggetto a rischio di esclusione o di marginalità all'interno di una scuola che dovrebbe manifestare una sempre maggiore capacità di rispondere alla complessità e alla diversità dei bisogni formativi, speciali e non, valorizzando una logica maggiormente orientata al futuro. Per molto tempo, infatti, la ricerca si è limitata a prendere in considerazione l'evento educativo rispetto agli allievi in età evolutiva, mentre attualmente il suo orizzonte d'indagine si è ampliato anche per i soggetti con disabilità in età adulta, per guardare in modo ecosistemico alla costruzione di un più ampio Progetto di vita di ogni persona, inteso quale luogo della possibilità di diventare adulto autonomo e di appartenere e partecipare pienamente alla pluralità dei contesti formativi non ristretti al solo ambito scolastico e familiare, secondo l'illuminante espressione "pensami adulto" coniata da Mario Tortello (2000). Mentre la dimensione della socializzazione di tutti gli studenti ha conosciuto sviluppi raffinati, con pratiche di accoglienza estremamente coinvolgenti e articolate, il piano della garanzia dell'apprendimento rischia di rimanere parziale per molteplici motivi; come abbiamo già detto, uno dei più importanti è legato all'insufficiente abitudine di immaginare, da parte degli adulti di riferimento, un futuro di adultità, anche lavorativo, per i minori con disabilità (Caldin, 2022).

Molteplici ricerche evidenziano (Canevaro *et al.*, 2011; Cottini, 2016; Demo, 2015; Dovigo, 2007; Ianes, 2020; Mura, 2016) come i minori con deficit possano conquistare, nel tempo, un ruolo sociale, una vita professionale, sessuale, sentimentale, diversa da quella di "persona assistita". Altre due importanti definizioni della Pedagogia Speciale sono, infatti, quella di *scienza metabletica del cambiamento* (Demetrio, 1996, 2012) e quella di *scienza della qualità del Progetto di vita* della persona con disabilità (Ianes, 2013; Mura, 2016; Pavone, 2009). Definizioni che vedono questa disciplina come luogo dell'ulteriorità, dell'orizzonte del possibile e del futuro, mediato dalla progettualità e dalla ri-progettazione esistenziale. Da ciò risulta chiaro, quindi, come il principale ostacolo ancora da superare sia individuabile in una sorta di incapacità di uscire da rappresentazioni sociali distorte che - nonostante sia trascorso più di mezzo secolo dalla rivoluzione culturale,

che ha dato vita ai processi d'integrazione-inclusione – permangono, continuando ad alimentare i pregiudiziali stereotipi consolidati sulle persone con disabilità. Alla luce di questa consapevolezza è sempre più chiaro che le traiettorie epistemiche, proiettate verso l'*inclusive education*, devono mantenere e rafforzare una visione pedagogica continuamente attenta a individuare e rintracciare nuovi territori di conoscenza – sentieri e confini (Canevaro, 2006) – che, collocandosi in relazioni dialettiche di complementarità, la potenzino, offrendole nuove direzioni di senso ed evitando dannosi sbilanciamenti in prospettive classificatorio-standardizzanti, sostanzialmente disumanizzanti. Il dibattito in atto, in altre parole, rappresenta l'urgenza di ripensare in maniera critica e consapevole alle questioni nodali e fondative della Pedagogia Speciale nell'ottica del superamento di ogni visione settoriale, frammentata, iperspecialistica e astoricamente o "velatamente" emarginante (Gaspari, 2016). Un'urgenza determinata dalle tante e difficili sfide strettamente connesse, come precedentemente sottolineato, all'esponenziale velocità degli attuali cambiamenti sociali, culturali e antropologici, che richiedono adeguati interventi istituzionali e politici ma, soprattutto, strategie didattiche e operative sintonizzate su nuovi assetti della civiltà contemporanea. In tale ottica, non si tratta di individuare un binomio distintivo di identità/alterità Pedagogia Speciale vs Pedagogia inclusiva, perché non sono due discipline fra loro differenti e antinomiche che, interfacciandosi, scoprono costanti e varianti caratterizzanti le specifiche identità e le reciproche relazioni, ma di comprendere come sia possibile transitare nel condominio interdipendente di una Pedagogia Speciale, declinata in prospettiva inclusiva di differenze e diversità (Bocci 2021).

2. La Pedagogia Speciale in rapporto dialettico con le altre scienze

Per poter configurare una concezione teoretica, alimentata dal confronto con altri sguardi disciplinari e rispettosa delle interconnessioni reticolari che sorreggono i processi inclusivi, è opportuno riflettere su una delle definizioni fondative della Pedagogia Speciale come *Scienza di frontiera* (Gaspari, 2022; Goussot, 2013). Come afferma Gaspari:

La frontiera rappresenta metaforicamente lo spazio, il condominio del-

l'inclusività in quanto è paragonabile ad un orizzonte dinamico risultante dalla reciprocità evolutiva generata dalla scoperta di legami significativi individuati con altri elementi e protagonisti dell'attuale sistema socio-culturale [...] non va pensata, quindi, come scenario epistemologico mai definitivamente tracciato, autoreferenziale e limitante, ma come orizzonte sempre in costante divenire, perché sorretto ed alimentato dai produttivi fenomeni della contaminazione e del meticciamiento di conoscenze, saperi, risorse, alfabeti e paradigmi caratterizzanti i fondativi luoghi e tempi dell'abitare inclusivo (Gaspari, 2022, p. 44).

Si apre, pertanto, uno scenario che riconosce e legittima ulteriori livelli di complessità ed è costituito da elementi reciprocamente interconnessi e interagenti fra loro o con l'ambiente esterno, che reagisce o evolve intravedendo l'appartenenza a un "tutto" senza mai dimenticare – come sottolinea Jürgen Habermas – l'importanza del camminare insieme, pur nel rispetto delle differenze e delle diversità.

Un contesto di ricerca, dunque, da sempre votato al dialogo con gli altri saperi (Canevaro, 2006; Crispiani, 2016; Goussot, 2000) quello della Pedagogia Speciale: «un pensiero nomade, mai stanziale o pago, sempre in cerca di nuovi territori, da conoscere, abitare e in qualche misura da introiettare, senza tuttavia perdere caratterizzazione propria» (Besio & Caldin, 2021, p. 14). Proprio in virtù di questo dinamismo interdisciplinare, la Pedagogia Speciale è investita di un ruolo di mediazione e connessione (Goussot, 2013). La potente funzione di raccordo, infatti, ne legittima la natura sinaptica, strettamente ecologica (Bronfenbrenner, 1979) ed ecosistemica, che si occupa non più di singole individualità (tra loro sconnesse e frammentate), ma di processi complessi, reticolari e interagenti, tipici dell'inclusione. Come giustamente ricordano gli autori menzionati, è opportuno guardare ai processi inclusivi utilizzando sempre una prospettiva al "plurale", connotata da polyvalenti competenze professionali, aperte al nomadismo e alla fertile "contaminazione" delle conoscenze. L'inclusione o, per meglio dire, i processi inclusivi rappresentano un'impresa "collettiva, corale e poliedrica" (Booth & Ainscow, 2002), perché sono per loro definizione e natura un "fatto sociale" e, per tale ragione, presuppongono la conoscenza e l'adesione a una comune "lettura" etico-culturale.

Proprio l'insieme di dinamiche itineranti e magmatiche, sempre *in progress*, gettano le basi per la costruzione di un'impalcatura pedagogico-didattica e antropologico-sociale innovativa, di Scienza di fron-

tiera, proiettata a mappare, nel segno della lungimiranza, in posizione di avamposto e in sinergia con “compagni di viaggio” dotati di complementari strumenti e conoscenze, i possibili itinerari per muoversi (e far muovere l’intera comunità) in uno scenario morfologicamente sempre più complesso, in cui è fondamentale anticipare inattesi ostacoli da superare insieme.

L’epistemologia della complessità non è lineare, né razionale, ma è permeata da rivoluzioni paradigmatiche che si muovono tra linearità e circolarità in un gioco complementare (Salis & Valenti, 2019). Processi che assumono un ruolo evolutivo ed emancipativo, ovvero una direzione di senso che esige un dialogo e un confronto interdisciplinare che crea sempre più sinergie, alleanze e significativi connubi, tanto agognati fra le scienze naturali tecnologico-informatiche, mediche e quelle umane. Un dialogo corale da tutelare oltre ogni sospettoso timore di ipotetici conflitti, incomprensioni e invasioni di campo, in quella prospettiva di apertura e collaborazione che traduce l’essenza profonda della Pedagogia Speciale. Si tratta, in altre parole, di nutrire costantemente il processo dialettico e dinamico, che rimanda alla circolarità dei rinnovati paradigmi conoscitivi e che approda, ambisce e sente la necessità di assumere punti di vista sempre più olistici per interconnettere saperi, risorse e competenze. Questa necessità di ribadire l’importanza di potenziare le interconnessioni fra approcci interpretativi apparentemente lontani, di conseguenza impone di leggere la “semantica” intrinseca ed estrinseca del processo d’inclusione.

Si tratta di un processo che si manifesta in una molteplicità di sfumature, forme e dimensioni, dove la persona con disabilità, con i suoi comportamenti, con i suoi modi di essere, di esistere, di funzionare, diviene una delle parti variabili e interagenti di un contesto caratterizzato da idee, emozioni, storie, limiti, risorse, etc. La natura interdisciplinare della Pedagogia Speciale permette di ottenere una visione multidimensionale delle scienze dell’educazione, tenendo conto di molteplici fattori che possono influenzare i processi educativi di un individuo, come quelli biologici, cognitivi e di personalità, insieme a quelli sociali, legati alle interazioni affettivo-relazionali, al contesto di riferimento, all’ambiente, alla cultura, all’etica valoriale, alle politiche, etc. Proprio questo approccio multiprospettico ed ecosistemico permette, infatti, di comprendere meglio le diverse intersezioni che compongono le trame esistenziali della vita di una persona, specie se vive una

condizione di disabilità, che può abitare diversi ruoli e differenti identità, osservate e riconosciute nel loro insieme per ridare senso e significato alle strategie e agli approcci educativo-formativi. In questo dinamico riposizionamento, la Pedagogia Speciale proiettata verso l'educazione inclusiva è tenuta sempre più a percorrere la strada dell'interdisciplinarietà per ritrovare comuni territori di incontro in cui

[...] anche gli elementi di contraddittorietà e/o di conflitto provocati dal dialogo con le scienze mediche, psicologiche, sociologiche, antropologiche, etc., vengono rivisitati [...] in ipotesi, metodi e scelte interpretative di natura squisitamente educativa e pedagogico-didattica (Gaspari, 2016, p. 32).

Difatti, la Pedagogia Speciale si è alimentata di un confronto costante con le altre discipline, ma volgendo uno sguardo "altro", originale, al fine di creare qualcosa di nuovo. Abbattendo le barriere della "normale educabilità" delle persone considerate "diverse", ha contribuito a modificare paradigmi e sistemi di pensiero istituiti e ghettizzanti. Proprio questa logica transdisciplinare, alla base della scienza dell'inclusione delle diversità, connota le origini della Pedagogia Speciale anche come scienza disubbidiente, improntata sul coraggio di saper "scavalcare i confini disciplinari", di cambiare gli assetti culturali imperanti e di oltrepassare quelli medico-sanitari, per avviare un cammino di umanizzazione e di "unione" (ancora in atto), come sostiene Canevaro (2019). Una cifra identitaria quella della Pedagogia Speciale, intesa anche come scienza capace di andare oltre le logiche della medicalizzazione (Gaspari, 2017; Goussot, 2017; Mura & Zurru, 2018), che ha trasformato, ad esempio, la terapia medica in cura educativa, riconnettendola in modo rigoroso e legittimo a quel processo di emancipazione capace di proiettarsi verso orizzonti aperti all'ulteriore e al possibile. In tale ottica è possibile riconoscere nella Pedagogia Speciale una vocazione nello stesso tempo sia interdisciplinare che transdisciplinare, si tratta di un assioma ben argomentato e sottolineato con cura da diversi autori, in particolare da coloro i quali si sono occupati della storia delle sue origini (Canevaro, 1999; Crispiani, 2016; Goussot, 2000), da chi ne ha forgiato i fondamenti epistemologici (Caldin, 2001; Canevaro, 1999; d'Alonzo, 2019; Gaspari, 1995, 2012, 2023; Montuschi, 1989; Trisciuzzi *et al.*, 1999), da tutti coloro «- numerosissimi e non sintetizzabili - che hanno adottato questo approccio nelle proprie ricer-

che e sperimentazioni» (Besio & Caldin, 2020, p. 13). D'altra parte, le traiettorie transdisciplinari della Pedagogia Speciale vanno oltre la semplice interdisciplinarietà, intesa come approccio meramente collaborativo fra diverse discipline per affrontare sfide comuni. La visione transdisciplinare supera, infatti, i perimetri dei diversi saperi e integra diverse prospettive per creare una nuova comprensione. L'ottica transdisciplinare, oltre al coinvolgimento di conoscenze differenti, implica difatti anche la partecipazione di *stakeholder* esterni e i loro ecosistemi: gli stessi individui con bisogni educativi speciali, le loro famiglie, gli operatori sanitari, gli insegnanti e gli esperti del settore con il loro *background* personale, affettivo e culturale e sentimentale di cui sono portatori e artefici. Tale approccio olistico ha mirato e mira a creare soluzioni innovative, superando le limitazioni di saperi "a compartimenti stagni", per promuovere uno sguardo più ampio e interconnesso fra le diverse figure protagoniste dei processi inclusivi. Come sottolineano Canevaro (2008) e Goussot (2013, 2015), la Pedagogia Speciale, proprio per la sua natura "interconnettiva", richiede la continua creazione di ponti, collegamenti, aperture e mediazioni, in grado di intercettare nuovi mondi apparentemente "lontani", possibilità, orizzonti, condizioni educative ed esistenziali, favorevoli allo sviluppo di ciascun essere umano in tutte le sue dimensioni di vita e al di là della personale condizione di deficit, disabilità o emarginazione. Una geografia dell'umano che si manifesta come un processo evolutivo scandito da aperture, contaminazioni osmotiche, ma anche da conflittualità e nodi critici, che ha visto, in uno dei suoi passaggi originari, la Pedagogia Speciale avviare un confronto dirompente, catartico e rivoluzionario con molte scienze umane a lei più vicine, in particolare con le scienze mediche.

Da tale angolazione prospettica l'attuale confronto dialettico, alimentato da generativi intrecci teorico-scientifici con la medicina, la psicologia clinica, cognitivo-comportamentale, le neuroscienze, lascia tuttavia ancora alcune delicate questioni aperte. In bilico fra sguardi "diagnostici e pedagogici" e distanze tra *framework* disciplinari è possibile scorgere alcuni aspetti critici in attesa di possibili risposte evolutive (Goussot, 2014). È importante difatti evidenziare come la Pedagogia Speciale, insieme alle altre discipline umanistiche, dalla fine del secolo scorso abbia assistito a una parcellizzazione e un esasperato iperspecialismo che, come sostiene Morin (2001), le rende oggi "com-

partimentate”, connotate sempre più da una tendenza tecnico-aziendale (Bauman, 2011; Goussot, 2017), da un lato, e un orientamento organicistico e scienziista dall’altro. Basti pensare alla formazione dei docenti specializzati, che

[...] non ha sempre dato adeguato spazio e valore alla trasversalità delle competenze transdisciplinari e – nel tentativo di “mettere ordine” alla complessità di nuovi assiomi paradigmatici e conoscitivi – ha finito per ridurre, semplificare, disgiungere i molteplici ambiti del sapere, settorializzandoli e cedendo il passo a logiche e ad itinerari iperspecialistici, caratterizzati dalla frammentazione degli alfabeti culturali (Gaspari, Lombardi & Testa, 2023, p. 8).

La riflessione pedagogico-speciale sulla disabilità e sui processi inclusivi rinvia nell’attualità a un chiarimento sui temi, che si intersecano e sono strettamente interdipendenti con quelli della medicina, e al costruito di deficit/salute/malattia e delle condizioni concrete nelle quali si realizza l’esperienza individuale. In tal senso non è sempre facile evitare i rischi di reificazione, restituendo alla persona un’autentica espressione della dimensione esistenziale (Mura & Zurru, 2018):

L’uomo, pur avendo sviluppato le più complesse metodologie e sofisticate strumentazioni per l’indagine empirica su di sé e sull’ambiente fisico e biologico che lo circonda, esprime ancora la forte necessità di un discorso pedagogico-antropologico atto a orientare la comprensione della complessità che caratterizza la sua esperienza esistenziale (Zurru, 2020, p. 3).

Come osservato precedentemente, infatti, l’influenza di una cultura della medicalizzazione in ambito pedagogico ed educativo è ancora un ostacolo al superamento di una visione stereotipata della disabilità, forse primo elemento che inibisce l’espansione armonica della prospettiva inclusiva. Proprio nel contrasto a soluzioni tecnicistico-riduzionistiche, tipiche dell’approccio medicalizzante (Gaspari, 2016, 2017; Goussot, 2015), si rintraccia l’attuale missione identitaria della Pedagogia Speciale nello sviluppo di una prospettiva inclusiva e della legittimazione di un approccio, *in primis*, educativo, nell’odierna multiformità con la quale le problematiche della diversità si manifestano (condizione di disabilità, di marginalità, di differenze di genere, di etnia), partendo da una valorizzazione partecipata delle differenze da parte di una comunità solidale. La relazione educativa

assume le modalità procedurali del pensiero creativo, che trasgredisce, per modificare schemi culturali, modelli pre-costituiti di pensiero, soprattutto quando non sono in grado di accogliere, valorizzare le diversità e offrire il giusto riconoscimento alle identità personali.

Un'educazione che voglia aprirsi ecologicamente al mondo della diversità e delle differenze dovrà riconoscere il protagonismo all'altro, il suo essere parte attiva nel processo di crescita e formazione, in un itinerario di condivisione e coevoluzione (Sannipoli, 2015, p. 67).

La necessità di affrontare la questione del processo inclusivo delle persone con "bisogni educativi speciali", prioritariamente in chiave pedagogico-didattica, fa emergere con evidenza, quindi, l'intrinseca complessità di un contesto vasto ed eterogeneo, in cui è sempre più arduo semplificare e categorizzare le differenti definizioni, gli approcci metodologici e le posizioni di ricercatori, decisori politici, pedagogisti, psicologi e docenti che partecipano, direttamente o indirettamente, allo sviluppo dell'attuale dibattito critico di respiro internazionale. Emergono così elementi di indagine, che spingono la Pedagogia Speciale ad assumere un ruolo di mediazione e di connessione euristica fra differenti discipline, con l'intento di restituire una visione dell'uomo, della condizione di disabilità e dei processi di inclusione che la tradizionale frammentazione delle scienze mediche difficilmente consente (Mura & Zurru, 2013, 2018).

L'attuale sfida è proprio quella di incontrare e conoscere le diversità e le differenze valorizzando la matrice umanistica, per innovare gli approcci medico-sanitari attraverso il contributo dello sguardo pedagogico-didattico, antropologico, filosofico, interculturale.

Ne deriva un processo di innovazione organica, arricchito anche da risorse e linguaggi offerti da contenuti disciplinari incentrati sull'immaginazione, sul pensiero divergente e creativo, sull'approccio narrativo con le sue molteplici declinazioni artistico-letterarie, etc. Soltanto andando insieme in questa direzione, è possibile ridurre le distanze fra differenti alfabeti culturali, saperi, conoscenze, competenze e figure professionali. La Pedagogia Speciale, che si evolve in prospettiva inclusiva, rivela come sia riduttivo soffermarsi in modo sbilanciato sullo studio quantitativo, statistico o cognitivo-comportamentale, delle differenze e delle diversità, perché anela ad armoniz-

zare più linguaggi scientifici traendo spunto da quello fenomenologico-ermeneutico, umanistico-esistenziale, ecologico-sistemico, etc. Interconnettere e cogliere il significato di ciò che ci circonda è la missione che si è chiamati a svolgere in ambito di educazione inclusiva non solo guardando gli aspetti “deficitari” e “mancanti” degli alunni/e con disabilità, ma valorizzando la loro unicità e “globalità”, intrinsecamente connessa al contesto di cui sono parte attiva, all’interno di un più vasto scenario formativo capace di dare voce alla singolarità di tante narrazioni e vissuti. «Ciò che va evitato è la ricerca della diagnosi a tutti i costi, per giustificare la mobilitazione di “attenzioni” calibrate sul singolo studente» (Pavone, 2013, p. 103). La cura dovrebbe già esistere nelle ordinarie, quotidiane prassi educativo-didattiche, se effettivamente di natura inclusiva (D’Alessio, 2011). Troppo spesso, però, vige nella scuola attuale un modello assistenziale e custodialistico, in cui predomina una cultura medicalizzata che si fonda sull’uso smodato di test, *screening* e segnalazioni diagnostiche. Prassi che si traducono in un aumento esponenziale di «alunni deficitari» non corrispondenti a parametri standard di apprendimento e socializzazione e che alimentano la creazione di confini uniformanti, contesti non inclusivi, pregiudizievole ed emarginalizzanti (Gaspari, 2017).

In tal senso, rinnovare l’impegno a portare avanti un positivo e aperto dialogo interdisciplinare, capace di ricomporre quel giusto equilibrio fra dimensioni umanistiche e medico-sanitarie, è sempre la soluzione più efficace per assicurare una nuova direzione di senso alla prospettiva inclusiva *in progress*. Una componente essenziale che caratterizza la ricerca di un’interdipendenza positiva fra linguaggio medico ed educativo consiste, ad esempio, nel rintracciare tutte le opportunità possibili per instaurare equilibri armonici fra dimensioni etico-valoriali e scientifico-culturali, al fine di superare stereotipi, limiti, barriere e confini predeterminati da imperanti logiche normalizzanti.

La Pedagogia Speciale, in questo scenario, grazie alla sua impronta identitaria di “scienza della narrazione delle diversità”, può essere promotrice di nuovi equilibri potenziando la sua azione di raccordo tra sfere apparentemente lontane (Demetrio, 1996; Gaspari, 2008; Trisciuzzi, Zappaterra & Bichi, 2006). Un passaggio che, mediante una lettura olistico-ecosistemica dei processi inclusivi, può rendere attuabile nelle azioni, nei comportamenti e negli assetti organizzativi dei contesti educativi il potenziale ancora inespreso nel dare “nuovo spa-

zio e valore”, anche scientifico, alla gestione delle variabili “affettive” e narrative legate alle emozioni, al vissuto, alle storie della persona con “bisogni educativi speciali”. Un passo innovativo della Pedagogia Speciale, nella sua evoluzione in Pedagogia inclusiva, ad esempio, è rappresentato dal maggior peso riconosciuto ai linguaggi “narrativo-autobiografici”, coincidenti con gesti di “cura umanizzanti”. Sono questi aspetti peculiari nel percorso identitario della disciplina, in quanto elementi in grado di restituire pieno diritto e valore alle poliedriche storie di vita e racconti delle persone con disabilità. Dietro a una diagnosi che non si risolve in un’un’etichetta esiste, infatti, una storia fatta di parole, immagini, ricordi, sequenze ricompositive che si tramutano in “cassa di risonanza” per chi le riceve e le ascolta, suscitando sensazioni, emozioni, reazioni in grado di riconnettere l’alunno con deficit alla personale riprogettazione formativo-esistenziale.

Il ruolo della narrazione in un contesto educativo assume, in quest’ottica, un più pregnante significato – sia individuale che culturale – nella costruzione di una nuova grammatica della comprensione, che permette di abbattere gli stereotipi che gravitano intorno a consolidati modelli pregiudiziali e di vedere la “persona” nella sua unicità per quello che “è”. Inoltre, questa dinamica permette di innescare meta-bletici gesti di cura per rifondare un autentico Progetto di vita, in cui le interazioni per un gratificante riconoscimento di appartenenza e partecipazione non sono più organizzate su standard precostituiti, ma autenticamente generate da dinamico scambio fra gli attori in gioco. Sempre più urgente si rivela, quindi, l’esigenza di attivare una più funzionale e migliorativa collaborazione dialogica, paritaria, fra operatori scolastici e sociosanitari, per condividere e far evolvere conoscenze finalizzate all’ottimizzazione del progetto formativo ed esistenziale di tutti gli alunni, grazie alla messa in campo condivisa di nuovi e paradigmatici assetti epistemologici, educativo-didattici, ecologico-sistemici. Si configura così lo scopo dell’agire pedagogico inclusivo nel dare maggiore impulso a una nuova intesa fra Medicina, filoni della Psicologia cognitivo-comportamentale, delle Neuroscienze e della Pedagogia Speciale (Gaspari, 2017, 2020), per ampliare gli orizzonti e i linguaggi necessari a restituire all’oggetto comune d’interesse scientifico l’uomo nella sua “perduta interezza” e originalità.

3. Integrazione vs inclusione, processi transitivi e nuove evoluzioni

Ancorata a un'evoluzione storico-culturale e antropologica della società, come ampiamente premesso, la Pedagogia Speciale è per suo statuto una scienza *work in progress*, in quanto investita da processi che ne determinano la continua trasformazione dei linguaggi, degli oggetti d'indagine, degli impianti metodologici, degli assetti etico-valoriali, per ben sintonizzarsi con il contemporaneo in cui è chiamata ad agire. Si potrebbe altrimenti affermare che per questa disciplina è essenziale trarre linfa vitale da un positivo "equilibrio precario". Parliamo di quella *conditio sine qua non* che assicura di tenere sempre allertati lo spirito critico e la capacità di intuitiva analisi prospettica dei mutamenti in corso, derivante da una costante osservazione dei micro e macrocontesti di riferimento. Un approccio imprescindibile per sostenere le osmotiche dinamiche richieste a un intervenire in molteplici realtà socioculturali, in cui non è sempre facile trovare spazi, opportunità adeguate e rapide possibilità operative.

La sfida maggiore della Pedagogia Speciale è proprio quella di cercare di rimanere fedele ai tradizionali soggetti-oggetti di studio e ricerca, senza mai smettere di captare, interrogarsi e intervenire sulle nuove emergenze e questioni educative, che la conducono a misurarsi costantemente con molteplici prospettive interpretative (Bocci, 2021, 2021b; Caldin, 2020, 2022; d'Alonzo, 2019; Gaspari, 2014, 2022). Un flusso ininterrotto di energie, saperi, esperienze empiriche, confronti e (pre)visioni che ridefiniscono continuamente le coordinate su cui proiettare il futuro della prospettiva inclusiva, pur preservando della Pedagogia Speciale, che nasce come scienza dell'accettazione del deficit e riduzione dell'handicap, le matrici costituenti, che si possono comprendere appieno solo mettendo a fuoco il passaggio che ha portato alla costruzione e alla trasformazione di due fondamentali processi: l'integrazione e l'inclusione. Partendo dalla storica definizione della Pedagogia Speciale come riconoscimento e integrazione/inclusione delle diversità (Cottini, 2017; d'Alonzo 2018; de Anna 2014), possiamo premettere che i termini "integrazione" e "inclusione" vanno intesi come voci di un unico processo evolutivo e interdipendente. Analizzando i significati dei due termini, non sempre interpretati in modo corretto a livello educativo, ideologico, storico-culturale e con sovra-

pposizioni di significati, talvolta incoerenti che aumentano ambiguità e contraddizioni (Medeghini, 2018), non si può che affrontare questo tema partendo da una prospettiva semantica. Il punto è, infatti, di natura meramente concettuale, perché i due termini racchiudono in sé diverse “letture”, a seconda degli ambiti di ricerca che lo indagano (pedagogico, sociologico, politico) e della logica che sta alla base del loro utilizzo e della loro contestualizzazione.

Il termine “integrazione” oggi appare piuttosto obsoleto, evanescente e quasi connotato da un accento nostalgico, specialmente nel contesto italiano. Eppure, la parola integrazione resta comunque un’espressione familiare, difficile da abbandonare e da “dimenticare” per quelle generazioni che hanno lottato per destituire le logiche segregative a favore di una società pienamente democratica, improntata sul principio di uguaglianza e sul diritto di garantire un’«educazione per tutti», nessuno escluso. Innegabilmente il termine integrazione è ancora associato al riscatto dalle logiche di esclusione, discriminazione e separazione delle persone con disabilità, per troppo tempo relegate ai margini della società. Nello specifico l’uso della parola integrazione va inquadrata come un’espressione caratterizzante un lungo processo avviato con l’*iter* legislativo, che ha condotto la scuola italiana, all’inizio degli anni Settanta del secolo scorso, all’abbandono dell’istruzione speciale e all’abolizione delle classi differenziali, per adottare la prospettiva dell’integrazione scolastica e sociale. Un traguardo indispensabile, che ha sancito la piena valorizzazione del dettato costituzionale sul diritto all’istruzione, affermando la “pari dignità” delle persone con disabilità e avviando un percorso di riscatto educativo-formativo e sociale, che ha reso il Belpaese uno degli esempi europei giuridicamente più all’avanguardia rispetto a tali tematiche.

Il rivoluzionario passaggio dall’attuazione delle politiche integrative attraverso l’effettivo riconoscimento normativo degli alunni con disabilità si è realizzato nel ventennio compreso fra il 1971 e il 1992, periodo di importanti trasformazioni politico-culturali-sociali (Canevaro, d’Alonzo & Ianes, 2007; de Anna, 1992, 2014). Non potendo ripercorrere, per motivi di sintesi, tutto il corollario normativo che ha costellato successivamente questa fase storica, ricca di importanti cambiamenti, qui ci si limiterà a citare solo alcune delle leggi più emblematiche. Marisa Pavone, sottolineando la lungimiranza della Legge 517/77, considerata la pietra miliare dei processi d’integrazio-

ne, sostiene che «non è “anacronistico difenderne la modernità”, perché la qualità del suo impianto non solo non è stata smentita, ma riconfermata nel tempo» (Pavone, 2017, p. 11). Questa legge “simbolo” racchiude in sé due aspetti cardine per l’avvio di importanti trasformazioni dei nostri sistemi educativo-formativi: il primo è costituito dall’introduzione dell’innovativa figura dell’insegnante specializzato di sostegno, di supporto all’intera classe, il secondo è caratterizzato da una “nuova idea” di scuola, implicante la trasformazione della didattica e un modo differente di concepire la relazione educativa (Caldin, 2017; Galanti, 2017; Pavone, 2017). La Legge 104/92 (definita anche Legge quadro), che con l’introduzione del PEI-Progetto di vita riordina quanto proposto in materia di legislazione scolastica negli anni precedenti, ha determinato d’altro canto un indiscusso punto di arrivo – forse ultimo baluardo dei processi d’integrazione – basato su evoluti presupposti etico-culturali.

Gli ulteriori avanzamenti di tale legge si concretizzano, come vedremo, con la conquista degli irrinunciabili diritti di piena cittadinanza, per realizzare una completa integrazione scolastica-sociale-lavorativa (Pavone, 2017). A rinforzare tale costrutto è intervenuta inoltre la legislazione, che ha promosso la “scuola dell’autonomia”, permettendo alle istituzioni scolastiche di misurarsi con le più ampie e variegate risorse del territorio e di predisporre interventi mirati di educazione, formazione e istruzione incentrati sullo sviluppo della persona umana, sul pluralismo culturale, sulla libertà d’insegnamento, sulla riorganizzazione del sistema gestionale e amministrativo in un’ottica di potenziali sinergie. L’integrazione, infatti, ha saputo guardare alle dinamiche di accoglienza delle persone con deficit, sia individuali sia collettive, coniugando l’istanza di sviluppo personale, lo sviluppo delle potenzialità degli apprendimenti, della comunicazione, delle relazioni, la qualità e flessibilità degli interventi programmatici, organizzativi, didattici, comportamentali d’aula e di istituto (Pavone, 2012).

In sintesi, i processi d’integrazione hanno posto al centro la conquista dei diritti e della partecipazione in tutti gli ambiti di vita della persona con disabilità. Se è impossibile superare il deficit come dato irreversibile, è possibile invece rifiutare l’“handicap” come fattore discriminante, penalizzante, emarginante (Caldin, Montuschi & Canevaro, 2016). Un processo concretizzabile, soprattutto, attraverso mediazioni e mediatori, percorsi indiretti per poter apprendere, crescere

e partecipare (Goussot, 2015). Perseguendo tale finalità, il paradigma dell'integrazione ha dato così impulso nel nostro Paese a molti progressi, introducendo una cultura progettuale che è stata in grado di attivare cambiamenti negli assetti organizzativi, sia in ambito scolastico che sociale, per innescare i presupposti di quella che diventerà la prospettiva inclusiva. L'integrazione, di fatto, ponendosi come elemento di "rottura", ha generato il cambiamento di tradizionali equilibri del "contesto classe" e sociale nel suo complesso, offrendo nuove opportunità basate sul diritto di uguaglianza e pari opportunità. Ci riferiamo, *in primis*, all'introduzione di possibili dinamiche relazionali e apprenditive basate su occasioni di adattamento reciproco, in contesti eterogenei, degli alunni tutti, coinvolti nel relazionarsi e conoscere una "diversità" negata. Un passaggio che è stato fondamentale nel determinare una nuova "estetica" della "disabilità" nell'immaginario collettivo. Come afferma Lucia de Anna:

Quando si è introdotto l'obbligo scolastico qualcuno pensava che per certe famiglie e per i loro figli fosse quasi inutile frequentare la scuola e che fosse impossibile raggiungere il successo scolastico. Ma la questione era un'altra: bisognava offrire a tutti i cittadini delle opportunità di crescita personale e sociale (de Anna, 2003, p. 21).

Pertanto, le politiche integrative non si sono preoccupate di favorire semplicistici e sterili processi di "socializzazione" in un ambiente comune ma, grazie a modelli progettuali calibrati sugli specifici bisogni dell'alunno con disabilità, hanno dato vita e valore alla "socializzazione degli apprendimenti", fine ultimo di una scuola realmente democratica. La presenza, ad esempio, del docente specializzato di "sostegno", come mediatore competente in classe, ha sancito il collegamento del progetto educativo individuale dell'alunno con disabilità, ponendolo in relazione organica con il più vasto progetto educativo di tutti. In tal senso, l'introduzione del PEI-Progetto di vita introdotto con la legge 104/92 ha assicurato all'alunno l'occasione di realizzare le proprie potenzialità nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione mediante un percorso condiviso e individualizzato, grazie all'utilizzo di strumenti, metodologie, strategie didattiche diversificate utili a tal fine. Il PEI-Progetto di vita è stato ed è lo strumento di raccordo ufficiale, concreto e tangibile, dell'affermazione di tale, preziosa, conquista tecnico-organiz-

zativa, pedagogico-didattica, etico-civile dei processi d'integrazione, che guarda all'intero arco di vita della persona con disabilità nella conquista della sua adultità. Dobbiamo alle logiche dell'integrazione, infatti, il costituirsi di una cultura dell'accoglienza, dell'accompagnamento competente educativo-formativo (Canevaro, 2009), strategico per costruire occasioni di crescita metabletica, emancipazione, ri-significazione e riprogettazione esistenziale della persona con deficit. Nello stesso tempo, il processo integrativo ha dato vita a ulteriori dinamiche di istituzione dei primi "gruppi di lavoro" professionali. Parliamo di dimensioni di collaborazione e cooperazione fra i docenti specializzati e non, le figure del sistema sanitario, gli educatori, le prime forme di un fervido associazionismo familiare e il coinvolgimento della più ampia comunità territoriale (Mura, 2004).

Si tratta di un modello che ha predisposto, nei micro e nei macrosistemi, le basi per costruire una potenziale e sinergica alleanza fra diverse professionalità, al fine di favorire dinamiche comunicativo-relazionali e creare i presupposti per lo scambio, l'integrazione delle diverse competenze e l'interazione dei diversi linguaggi. La costruzione delle fondamenta di quella che sarà successivamente definita dalla prospettiva inclusiva "comunità educante" è nata per rispondere inizialmente agli specifici bisogni educativo-formativi degli studenti con disabilità in modo "organizzato e organizzante" (Morin, 2000, 2015, 2016).

3.1. Alcune criticità

Sebbene sia innegabile che la cultura dell'integrazione abbia apportato l'atteso cambiamento che ha permesso di valicare i limiti strutturali imposti dalle logiche escludenti del passato e ha rappresentato l'input per gli avanzamenti etico-valoriali nell'immaginario professionale e socioculturale e nell'operosità "quotidiana" di tutti gli attori coinvolti, è importante evidenziare anche le criticità che sono emerse nel tempo in questo ambito, nonostante i traguardi raggiunti. Come è noto, molte sono le problematiche affiorate sul tema dell'integrazione attraverso l'osservazione di varie criticità, che hanno fatto vacillare gradualmente le fondamenta di un'impalcatura teorico-pratica, di cui si iniziarono subito a constatare i limiti e le contraddizioni. La graduale messa in discussione, operata da più studiosi a livello internazionale (Cigman,

2005, 2007; Farrell, 2000, Kavale & Forness, 2000), ha dato impulso alla transizione del concetto, o meglio, del modello di integrazione verso quello di inclusione, partendo dalla riflessione che il termine integrazione è associato a una logica di “inserimento”, “compensazione”, “adattamento”, a un contesto “preistituito” (Goodley *et al.*, 2018).

L’integrazione, secondo l’interpretazione maggiormente condivisa nei Paesi dell’area anglofona, viene interpretata fondamentalmente come un processo assimilazionista incentrato sull’adattamento dell’alunno con disabilità ad un sistema istituito (Sandri, 2014, p. 126).

Ad esempio, la presenza fisica – seppure supportata da una serie di dispositivi, aggiustamenti e accomodamenti – non basta per individuare una persona con disabilità come effettivo membro integrato in una collettività. Come prima spiegato, tale ondata di cambiamento paradigmatico ha investito l’Italia in modo differente rispetto ad altri Paesi, grazie ai suoi presupposti storico-culturali istituenti nell’applicazione di progettualità scolastiche e sociali d’avanguardia. Come ribadisce Lucia de Anna, anche se gli altri Paesi sono molto interessati all’integrazione,

[...] ci sono perplessità per le situazioni di particolare gravità in quanto partono da un concetto di riabilitazione e normalizzazione prima di arrivare all’integrazione [...]. Noi sappiamo che l’unica modalità di integrare realmente è condividere sempre con gli altri per far crescere insieme la cultura della “diversità” e favorire lo sviluppo e le potenzialità di ciascuno (de Anna, 2003, p. 72).

Nonostante la lungimiranza di tali assiomi ideologici, la nuova spinta al cambiamento culturale, anche in territorio nazionale, ha generato una fertile occasione per avviare un processo di analisi, approfondimento e confronto interdisciplinare che ha portato a nuove prospettive evolutive. Le conquiste dei processi d’integrazione, infatti, diventano oggetto di revisioni e interrogativi (Bocci, 2014; Canevaro *et al.*, 2009; Palumbo & Tremoloso, 2011, TreeLLLe, Caritas Italiana & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011), che hanno lasciato spazio ai limiti dei processi d’integrazione nel rappresentare una realtà con tutti i gradienti delle dinamiche relazionali e apprenditive in un’ottica più ampia ed ecosistemica (Canevaro, 2009, 2020). Nonostante gli innumerevoli sforzi e la ricognizione di buone prassi (Canevaro, 2007; Cane-

varo, d'Alonzo & Ianes, 2009; Canevaro & Ianes, 2015), gli entusiasmi e le spinte propulsive delle politiche integrative, infatti, si sono con il tempo svuotate della loro carica iniziale, soprattutto a causa di posizioni critiche che hanno messo in discussione l'apparato tecnico-organizzativo e teorico-fondativo dell'integrazione stessa. Posizioni prese, in maggioranza, da molti studiosi, docenti, educatori, impegnati in prima linea nella dimensione operativa, che hanno iniziato a evidenziare la presenza di "vicoli ciechi", riduzionismi meccanicistici e sentimenti d'incompiutezza nella pratica quotidiana, causati da quelle molteplici contraddizioni che hanno giustificato con il tempo il superamento dell'integrazione verso il necessario passaggio evolutivo dell'inclusione. La riflessione critica di carattere generale sulla *quaestio* trasformativa è basata principalmente sul mettere in evidenza che i processi d'integrazione risentono inevitabilmente dell'influenza del modello bio-medico-individuale di interpretazione della disabilità.

Nell'ambito del dibattito critico sull'integrazione, non si può non fare riferimento al contributo incisivo dei *Disability Studies*, propulsore del modello sociale d'interpretazione della disabilità. Una posizione "forte" che sulla delicata questione propone una teorizzazione di tipo sociologico, assumendo un ruolo di denuncia nei confronti del "paradigma normativo", del complesso e sistematico esercizio di potere discriminante nei confronti di determinate categorie sociali "definite". Le spinte propulsive emancipative dei processi d'integrazione scolastica e sociale, per tali ragioni, risultano limitate e riduttivamente imbrigliate da un'epistemologia sociale abilista (Medeghini, 2018). Si tratta, in sintesi, dell'ingerenza di un costrutto dominante, basato sulla dicotomia menomazione/ deficit, abilità/inabilità su cui vengono misurate le performance adattative degli individui alla vita comunitaria. In tale dimensione culturale l'alunno con deficit subisce una visione diagnostico-riabilitativa e medicalizzata della sua persona (Gaspari, 2017; Goussot, 2015), in cui viene attribuita «priorità alla classificazione dei sintomi, piuttosto che alle categorie dell'educazione» (Pavone, 2014, p. 38). Emerge con evidenza, quindi, che l'integrazione non è stata capace di realizzare a pieno un'autentica cultura relazionale, umanamente fondata su una concreta partecipazione a tutti gli effetti.

Il linguaggio clinico-diagnostico ha finito troppo spesso per ingabbiare l'alunno con disabilità in implicite rappresentazioni in "negativo" della sua persona, ponendo l'accento sulle "mancanze", sui

“meccanismi malfunzionanti” e deficitari, decontestualizzandoli dalla sua storia personale, svuotandoli degli elementi “positivi” e prendendo le distanze da uno sguardo più complesso e unitario. L’integrazione, per sintetizzare un corpus quanto mai nutrito ed eterogeneo di riflessioni critiche,

[...] ha finito per adottare prospettive poco originali e in grado di promuovere concretamente il superamento delle logiche di collocamento-assimilazione delle diversità rispetto al contesto, giungendo a non valorizzare alternative opzioni progettuali integrali ed integrate [...] basate su reciproche dialettiche di adattamento, ovvero su fondative ristrutturazioni, di natura dialogica, ricorsiva e ologrammatica, capaci di garantire qualità al processo di integrazione stesso (Gaspari, 2023, p. 101).

In rapporto al concetto di educabilità, ad esempio, l’alunno viene collocato all’interno di una gerarchia di abilità alle quali tendere,

[...] per seguire una programmazione basata su obiettivi didattici, frammentati, considerati isolatamente e linearmente proposti in forma sequenziale e preordinata per il raggiungimento di mete standard (Canevaro & Berlini, 1996, p. 4).

All’interno di questo paradigma, ne deriva con evidenza che l’integrazione diviene un meccanismo basato principalmente su strategie per portare l’alunno con disabilità a essere quanto più possibile simile agli altri, grazie all’aiuto di un insegnante di sostegno “a lui dedicato”, a cui troppo spesso nel tempo è stato “delegato” tale processo. Nei processi d’integrazione, pur con gli opportuni supporti intra ed extrascolastici,

[...] l’alunno con disabilità e insegnante specializzato finiscono per costituire un sottosistema simbiotico convivente con il sistema classe/scuola in modo più o meno interattivo, da una posizione comunque decentrata (in certi casi talmente decentrata, da rimanere per tutto il tempo fuori dell’aula) (Pavone, 2012, p. 7).

Uno dei limiti maggiori del modello integrativo è proprio da rintracciare nel dato di fatto che il “sostegno” si riduce, nella pratica, a colmare le lacune dell’alunno con deficit. Una visione miope che ostacola il raggiungimento di un organico processo di armonizzazione a livello socioeducativo.

Non si tratta di riparare e di curare terapeuticamente il “diverso”, ma di rifondare l’intervento educativo negli ambiti della progettualità e dell’autonomia per non ricadere in soluzioni didattiche preconfezionate, meccanicistico-standardizzate, certamente riduttive rispetto alla complessità della persona (Gaspari, 2018, p. 405).

Nel contesto dell’effettiva realizzazione della cultura dell’autonomia scolastica protesa all’integrazione delle diversità, inoltre, le modalità pedissequamente burocratiche e formaliste si sono, nei fatti, rivelate anch’esse poco capaci di attivare autentiche relazioni, culturalmente e umanamente fondate sulla piena e più pragmatica compartecipazione e condivisione. Molto partecipato e corale è stato il dibattito sulla questione, nato da un’osservazione analitica di come le politiche normative del nostro Paese si sono rivelate non applicate correttamente o solo parzialmente adottate (Medeghini, 2018).

Un altro aspetto su cui molti autori si sono confrontati deriva, inoltre, dalla constatazione che le normative improntate sulla traiettoria medico-sanitaria della certificazione della disabilità hanno finito per focalizzare interventi mirati esclusivamente sulla progettazione per gli alunni con disabilità (D’Alessio, 2015; Paschetta, 2017), causando un’applicazione dei principi legislativi in modo riduttivo e deterministico. Le logiche d’integrazione scolastica, pur avendo segnato un passaggio epocale come paradigma di civiltà, hanno manifestato appieno le loro contraddizioni, laddove gli alunni differenti e diversi, essendo inseriti in un contesto in cui “adattarsi” e in cui confrontarsi con i parametri standard di “normalità”, paradossalmente corrono il rischio di subire una più marcata condizione culturale di separazione, nel confronto dei pari, rispetto a quella che vivrebbero in una conclamata condizione di divisione. Come più volte sottolineato, un sistema improntato su un’esasperata medicalizzazione ha generato “a cascata” pericolosi “effetti delega” ai docenti specializzati di sostegno e agli specialisti, trascurando il suo mandato originario, dettato dall’implicazione delle dinamiche relative al contesto con i pari, con le altre componenti del *team* docente e l’intero sistema, non fattivamente coinvolto sul piano formativo, tecnico-organizzativo e pedagogico-didattico, dando vita a un “immutabile” *status quo*. Nonostante la pur necessaria e catartica evidenziazione delle criticità emerse in riferimento ai processi d’integrazione, in conclusione, è importante però

ribadire che non bisogna guardare all'integrazione come una prospettiva meramente "assimilazionista" (Canevaro & de Anna, 2010; Moliterni, 2021) da superare, connotata da aspetti negativi o riduttivi, poiché un'integrazione di qualità in molti casi ha saputo arricchire la scuola di nuovi punti di vista e nuove competenze (Ianes, 2008). Integrazione e inclusione, pur veicolando significati differenti e indicando prospettive diverse, rappresentano processi complementari verso la costruzione della cultura del cambiamento.

La vera evoluzione-rivoluzione concettuale che determina la transizione dal costruito dell'integrazione all'innovativa prospettiva dell'inclusione, infatti, si gioca fundamentalmente nell'allargamento dei confini, che parte proprio dall'emergere di una nuova consapevolezza: non è più la persona che deve adattarsi a un contesto, ma è il contesto che deve essere ripensato in una logica interattiva, di co-costruzione e co-evoluzione degli elementi e degli attori coinvolti. Non è più il rapporto fra un soggetto e un contesto delimitato il focus della nostra prospettiva o degli adattamenti reciproci necessari perché quel rapporto proceda. L'inclusione propone invece una prospettiva "in costante movimento" e in grado di realizzare un processo di conoscenza, di riconoscimento reciproco, in cui le esigenze educative e sociali di tutti e di ciascuno si incontrano in un percorso relazionale di crescita comune. Tale fondamentale assetto segna un importante spartiacque.

La rivoluzionaria missione paradigmatica dell'inclusione delinea, infatti, una "nuova cornice epistemologica" della Pedagogia Speciale, caratterizzata da un'estensione dei suoi oggetti d'indagine e fondata sul riconoscimento di tutte le diversità e le differenze come valore positivo, universale e imprescindibile dell'umanità. Partiamo, anche questa volta, proprio dall'etimologia. Il vocabolo *inclusión*, come enunciato dalla Treccani, indica "l'atto, il fatto di includere, cioè di comprendere in un gruppo, in un tutto", "chiudere dentro", implicare, appartenere ("essere" il sistema). In tal senso, evocando l'approccio fenomenologico di Husserl (1936), l'inclusione implica "l'esser-ci", valorizzare, riconoscere i differenti "bisogni formativi individuali" nella loro pura essenza, senza limiti pregiudiziali, perimetrati dall'idea di normalizzare, adeguare a degli pseudo standard riconosciuti chi risulta "fuori misura".

3.2. *La prospettiva inclusiva*

L'inclusione, in tal senso, ambisce al superamento e all'emancipazione di tali logiche, riappropriandosi di una visione olistica, in grado di riconnettersi alla dimensione antropologica e umanistica, confinata sempre più ai margini dai protocolli standardizzati dell'integrazione. L'inclusione, infatti, come più volte enunciato, non volge più il suo sguardo esclusivamente agli alunni con disabilità, va oltre la cornice perimetrale statica e cristallizzata dell'integrazione, per promuovere un inedito approccio filosofico, un'aperta visione sul sistema nella sua globalità.

In definitiva viene superato il concetto d'integrazione degli alunni nella scuola di "tutti" mentre si avverte, come reale necessità, il bisogno di un'inclusione globale che, nel rispetto dell'individualità di ciascuno e delle sue personali capacità di apprendimento, possa coinvolgere veramente tutti, senza più discriminazioni e etichettature (Savia, 2016, p. 113).

Il contrasto delle disuguaglianze, il contenimento della marginalità, l'abbattimento dell'esclusione sociale sono compiti fondamentali da accogliere e da affrontare per una società che vuole costituirsi come democratica e inclusiva, capace di affrontare le sfide sempre più pluralistiche e dei bisogni comuni e individuali. In questa prospettiva, la scuola diventa così il laboratorio dei valori che regolano sia l'accoglienza che la convivenza, nell'ottica che la costruzione della società inclusiva non può non avere origine se non da una scuola inclusiva poiché quest'ultima, come comunità educativa che dalla società trae origine e in essa si immerge, non può che ritornarvi. Come promotrice di cambiamento innovativo e migliorativo, la scuola, come comunità educante, costituisce, ancora una volta, lo snodo centrale di trasformazioni e cambiamento per lo sviluppo di una società autenticamente consapevole e accogliente.

In Italia la prospettiva inclusiva è entrata a far pienamente parte del patrimonio di riflessioni e pratiche riferite al sistema scolastico, a tal punto che il termine inclusione si è sostituito molto velocemente al termine integrazione, mentre è comparsa ufficialmente l'espressione "bisogni educativi speciali",

[...] identificati con l'acronimo BES – per indicare differenze e difficoltà di apprendimento di altra natura, coesistenti con le "categorie" di disabilità sia nei progetti scolastici che dei servizi territoriali a supporto del sistema edu-

cativo, interpretandolo come un processo che rivolgendosi a tutti gli allievi ingloba il processo d'integrazione (D'Alessio, 2014, p. 21).

Il ruolo educativo della scuola, che diventa luogo privilegiato per la promozione di valori e competenze inclusive, ponendo la persona al centro del proprio sistema e assumendo come obiettivo educativo il dialogo, l'uguaglianza e la condivisione, offre la possibilità di pervenire, oggi, a un modello centrato sulla diversità come risorsa e non come limite. Tale evoluzione, rispetto al paradigma dell'integrazione, rinvia alla necessità di riflessione sul bisogno di educare al rispetto delle dignità e delle differenze personali, ma anche sul bisogno di predisporre adeguate opportunità di formazione per i docenti, quali agenti responsabili della formazione delle generazioni future. Il quadro che emerge vede l'inclusione non più connessa solo alla disabilità bensì, con uno sguardo di più ampio raggio e nel rispetto delle singole personalità e vissuti, come un principio che pone al centro la persona e la diversità come elemento costitutivo da valorizzare e non da contenere e ridurre. In questo nuovo contesto, agli insegnanti è richiesto un investimento educativo che rinnovi il loro modo di riflettere e progettare, per giungere a innovarsi per la creazione di itinerari didattici sempre più flessibili e personalizzabili, che diventino l'ancora di un processo di inclusione comune e sociale.

Il passaggio a questa visione inclusiva è, per semplificare, il riconoscimento di alunni con "bisogni educativi speciali", di varia natura, che implica la progettazione di nuove modalità di accoglienza e specifiche strategie curriculari che superino quelle tradizionali autoreferenziali e trasmissive. Ogni alunno è originale, soprattutto se manifesta una disabilità o un "bisogno educativo speciale" che richiede funzionali processi di individualizzazione e personalizzazione. L'educazione inclusiva non può, e non deve, essere considerata come didattica costituita da un insieme sterile di tecniche e di trasmissione di contenuti o principi, ma come attivazione di processi educativi, miranti alla totalità della persona, di ogni persona. Una scuola inclusiva ha bisogno di disporre di strumenti e risorse professionali, capaci di tradurre i valori affermati in pratiche didattiche e relazioni generative di nuovi sensi di appartenenza, di una nuova interpretazione del relazionarsi e di guardare al mondo.

Risposte che debbono naturalmente essere “speciali” e non specialistiche in relazione alle particolari esigenze del singolo individuo ma soprattutto, capaci di calarsi nel contesto dell’attività comune operando secondo una logica integrata e di rete, inserendosi nei contesti di vita del soggetto con disabilità, per trasformarli a seconda delle sue necessità e bisogni (Gaspari, 2023, p. 54).

La prospettiva inclusiva implica, in sintesi, l’adozione di una rinnovata chiave di lettura pedagogico-didattica e di una svolta evolutiva della figura del docente specializzato per il sostegno (Gaspari, 2015; Ianes, 2014, 2015), a partire da una reale co-progettazione, dai curricoli, dall’utilizzo competente delle didattiche, dalle strutture organizzative.

Il passaggio chiede un cambio di prospettiva, per entrare in una logica progettuale autentica e qualificata universale (Savia, 2016), capace di ridurre i disagi causati dalle barriere ideologiche, politiche, fisiche, strutturali, didattiche, relazionali, socioculturali. Una progettazione che faciliti e valorizzi le soggettività di tutti e di ciascuno, che preveda fin dal principio una pluralità di modi per apprendere per tutte e tutti, riconoscendo l’assunto di base per cui le differenze individuali nell’apprendimento non sono caratteristica di alcuni, ma costituiscono la normalità, una visione di luoghi di apprendimento plurali in cui alunne e alunni a prescindere dalle loro caratteristiche individuali possono fare attività differenti in modo flessibile (Demo, 2016, 2019). Tutti i gruppi classe sono eterogenei, con delle differenze intrinseche di ciascun alunno, dettate dal modo in cui percepisce e comprende le informazioni che lo circondano e che gli vengono trasferite. Ogni allievo si differenzia per il suo stile, per le problematiche e per le strategie individuali che mette in atto durante i processi di apprendimento. Il paradigma dell’inclusione implica, quindi, una didattica inclusiva che sappia integrare gli aspetti qualitativi della tradizionale didattica speciale al contesto e, allo stesso tempo, sappia aprirsi a una pluralità di linguaggi innovativi. In questo modo è possibile ridurre le barriere e facilitare il successo formativo di tutti e di ciascuno. Per rispondere a tali istanze occorre ripensare ai tempi, agli spazi di apprendimento al fine di favorire l’utilizzo di metodologie attive, *learner centred* e delle nuove tecnologie (ICT) basate su un approccio multicanale e interculturale a più livelli per permettere a ogni alunno di esprimere le sue potenzialità, la sua personale essenza. Nei processi inclusivi la scuola diviene comunità educante non solo per-

ché “accoglie”, “integra” e “adatta”, ma perché valorizza tutte le differenze e le diversità, i talenti e le potenzialità soggettive,

[...] individuando i fattori contestuali che possono avere la funzione di barriere, connettendo le istanze formative di tutti gli allievi, apportando le modifiche necessarie in modo che ogni persona possa sentirsi accolta e apportare il proprio originale contributo. È importante esprimere la propria cultura, il proprio personale linguaggio senza per questo essere emarginati (Sandri, 2019, p. 34).

Ne deriva che la prospettiva inclusiva assume come compito prioritario quello di guidare l’operatività attraverso una riflessione che sia in grado di orientarsi nella molteplicità delle risposte possibili e nella complessità dei bisogni, individuando risorse non stereotipate ma contestualizzate. Volendo descrivere con una citazione di Andrea Canevaro la dimensione estetica del contesto educativo-formativo, possiamo intenderla come «la collocazione di ogni elemento, sia materiale che umano, in uno spazio, materiale e mentale, che valorizza proprio quell’elemento, nella sua originalità e irripetibilità» (Canevaro, 2022, p. 134). I fattori contestuali, pertanto, assumono un ruolo attivo e non più neutro, diventano parte integrante del processo, in quanto restituiscono il significato delle azioni, degli spazi, dei tempi, delle regole, delle modalità organizzative, delle relazioni che si instaurano, delle istanze culturali, dell’atmosfera e del clima che lo caratterizzano.

È importante sottolineare che alla generazione di tale pensiero ha contribuito, in larga parte, la nuova visione del costrutto di disabilità attraverso due grandi tasselli trasformativi sul piano culturale: da un lato, la Convenzione ONU (2006) e l’*International Classification of Functioning, Disability and Health* (2001) e, dall’altra, l’*Index for inclusion* (2000, 2014). Una rivoluzione che parte da una nuova prospettiva operativa, ovvero da ciò che il contesto e l’ambiente offrono, per realizzare il reale processo inclusivo che si auspica (Rossiello, 2020), creando culture, politiche, pratiche inclusive all’insegna dell’appartenenza e della piena partecipazione e superando ogni forma di discriminazione e di esclusione (Bianquin, 2020). Alla luce dei più attuali orientamenti storico-culturali nasce, di conseguenza, l’esigenza di ripensare il sistema scolastico inteso come impresa collettiva e civica in una logica di continuità e stretta interdipendenza con gli apprendimenti e le competenze provenienti dalle risorse extrascolastiche del

territorio, intese come parte integrante del curricolo stesso (Sandri & Pietrantonio, 2023). L'inclusione implica l'adozione della prospettiva ecologico-sistemica e permette a tutte le "diversità" e "differenze" di riconnettersi all'interno di uno sfondo più ampio e complesso, in una storia comune, eticamente e culturalmente condivisa. A tale proposito, infatti, un'ulteriore analisi critica ci porta a evidenziare le zone d'ombra che coinvolgono la prospettiva inclusiva. Non ci si può esimere dal ribadire come l'uso della forma nominale inclusione, seppur funzionale in questi anni in ambito internazionale per segnare un passaggio evolutivo, rischia anch'essa di distorcere il significato profondo del movimento inclusivo.

Se l'integrazione è stata pensata per rispondere ai bisogni speciali di alcuni (i disabili) - non a caso è centrata sul modello medico individuale -, l'inclusione ha a che vedere con tutti. Ma tutti non significa tutti coloro che hanno difficoltà (tra l'altro intesa come problema, ossia come patologia), bensì tutti gli alunni, nessuno escluso (Bocci, 2015, p. 104).

Ancora una volta la radicale voce narrante e retrospettica dei *Disability Studies* mette in evidenza alcune contraddizioni in antitesi con i principi dell'inclusione. «Mentre il resto del mondo sostiene che il concetto di BES è contrario ai principi dell'educazione inclusiva [...] l'Italia decide di adottarlo per la sua nuova normativa scolastica» (D'Alessio, 2018, p. 21). Nell'ambito della Conferenza internazionale sull'educazione dell'UNESCO (2008) dal titolo *Inclusive education: the way of the future* è stata rimarcata la dimensione concettuale dell'educazione inclusiva in relazione al costrutto teorico dei Bisogni Educativi Speciali.

Nello specifico, a più voci è stato messo in luce come la piena realizzazione del sistema dell'*Inclusive education* non consiste nel dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di una qualche diversità, ma nel trasformare il sistema scolastico in un'organizzazione idonea alla presa in carico educativa dei differenti Bisogni Educativi Speciali, che tutti gli alunni possono incontrare. L'UNESCO già da tempo preferiva parlare di "*Education for All*" (EFA), (UNESCO, 2000, 2009; European commission, 2012; Caldin & Sandri, 2013) o di barriere alla partecipazione e all'apprendimento (Both & Ainscow, 2002), spostando l'attenzione sull'importanza di un contesto inclusivo e riposizionando la "mira" su risposte di tipo sistemico e non "diagnostiche" (Pavone, 2013).

L'ampliamento dei confini a nuove categorie di difficoltà/ sviluppo/ svantaggio socioculturale, nella pratica, rischia di creare differenze in negativo "tra chi è già incluso e chi è ai margini" e di non favorire un apparato inclusivo, ma di replicare la concezione del modello medico-individuale tanto messo in discussione, sottolineando che il problema è nell'alunno (Bocci, 2015; Medeghini, 2018). Si tratta di un processo in atto in fase metabolica e trasformativa. A tale proposito è interessante sottolineare la formulazione di tendenza che propone Norwich (2013) pensando "l'inclusione per dilemmi", coniugando singolarità/totalità e "riconciliandole". Si tratta di pensare un'educazione inclusiva che sappia rispettare e riconoscere le diversità e le differenze senza etichettarle in negativo, annullarle o sottovalutarle, ma partendo dalle risposte che la scuola riesce a dare ai bisogni educativi in termini di personalizzazione e individualizzazione per tutti (Ianes & Demo, 2023). Si tratta di ipotizzare la prospettiva inclusiva come una curva che si amplia, che sottende uno sforzo generale, strutturale, culturale e pragmatico in cui riconoscere, progettare e "avere cura" (Gaspari, 2021) dell'unicità e della specificità di ognuno, che diventa prassi "normale". Quello che è richiesto è un organico processo di comparazione ecosistemica che, rispetto al passato, si pone in un rapporto dialogico consapevolmente attivo, in cui le priorità di ieri - legate alla determinazione delle politiche che aspiravano all'integrazione radicale - assumono oggi significati molto differenti dinanzi a nuove questioni più complesse e articolate su un vorticoso divenire, che induce a scelte e cambiamenti permeati dal pensiero critico olistico, dinamico, contestualizzato e divergente. In questa nuova "cornice epistemologica", il nuovo paradigma, l'imperativo categorico è, dunque, quello di ricomporre le traiettorie inclusive, per richiamare al principio di una responsabilità collettiva (Canevaro & Malaguti, 2014). Un'ampia dimensione che pone ancora molti interrogativi e questioni aperte su cui dirigere le nostre riflessioni.

4. La Pedagogia Speciale come scienza inclusiva, in ottica universale

L'interpretazione del concetto di "inclusione", come descritto in precedenza, è uno dei focus alla base della corale riflessione critica sulla metablesi epistemologica della Pedagogia Speciale che, fra le

definizioni più attuali, è intesa come scienza inclusiva di differenze e diversità (Booth & Ainscow, 2006). Per ridefinire, quindi, le traiettorie che conferiscono nuovo senso e significato all'inclusione come una prospettiva aperta (Ainscow, 2005; Canevaro, 2013), è necessario ubicarla in una cornice filosofica, politica, educativa, etica, orientativa ed emancipativa di continue rielaborazioni culturali e applicative, mai definitivamente compiute. In tale accezione il costrutto d'inclusione assume la veste di una prospettiva che, come sottolinea Andrea Canevaro, implica «un ampliamento dell'orizzonte nella riconquista di un senso di appartenenza», trovando massima espressione nell'affermazione del diritto, di tutti e di ciascuno, di vivere insieme agli altri in un corale e comune progetto, una "speciale normalità" (Canevaro *et al.*, 2021; Cottini *et al.*, 2021; Gaspari, 2011, 2022; Ianes, 2006; Ianes *et al.*, 2021; Lascioli & Pasqualotto, 2021).

La Pedagogia Speciale come scienza inclusiva rivendica la legittimazione, oggi, come abbiamo visto, di un'ulteriore spinta "istituente" (Bocci, 2020) in quanto, non rivolgendosi più solo agli alunni con disabilità, investe ogni persona a rischio di discriminazione, emarginazione, svantaggio e ambisce, pertanto, a contrastare ogni forma di esclusione culturale, sociale, educativa e istituzionale. La scienza delle diversità, declinata su più orizzonti, spazi, tempi e luoghi intersezionali aperti, legittima la definizione della Pedagogia Speciale come scienza inclusiva, a riprova del fatto che gli esseri umani non sono "categorie fisse" e segmentate, avulse e scollegate dall'esperienza e dal contesto di vita e di appartenenza.

La scienza dell'inclusione si occupa non più di singole individualità o di fenomeni particolari e "locali", spesso fra loro sconnessi, ma di processi complessi, reticolari, "ologrammatici" e interdisciplinari, figli del processo d'inclusione stesso, implicante una comune impresa collettiva. La Pedagogia Speciale assume uno sguardo più ampio, che non si focalizza esclusivamente su ciò che manca o risulta "scomodo" nell'essere umano, ma rivolge maggiore attenzione e cura ai processi di costruttivo adattamento, ai micro e macrocontesti sociali e culturali (Canevaro & Malaguti, 2014) riconoscendo, oltre al reale diritto di cittadinanza, pieno "valore" di ogni soggetto di essere "differente", "diverso", "unico". In questa nuova dimensione vengono gettate le basi per costruire sul piano strutturale, politico, organizzativo, culturale, etico-valoriale un radicale cambiamento di sistema (Canevaro, 2021;

Medeghini, 2013), al fine di garantire pari opportunità alle molteplici forme di umana eterogeneità, in tutte le accezioni di “diversità” e “differenza”, abbattendo ostacoli e barriere (fisiche, ideologiche, contestuali, culturali), per predisporre le condizioni favorevoli di riconoscimento delle possibilità di tutti e di ciascuno di essere artefice e protagonista della propria esistenza, di partecipare, di autodeterminarsi (Cottini, 2016; Giaconi *et al.*, 2020), di vivere e di contribuire alla costruzione di una società effettivamente democratica.

Ogni essere umano ha il diritto oltre che il desiderio di essere riconosciuto dall’Altro come identità unica, originale ed irripetibile e di poter “eserciti” come soggetto attivo e critico nel comune contesto sociale e culturale di appartenenza, senza subire alcun processo di etichettamento o di riduzionistica categorizzazione, se si vuol effettivamente sperare di poter realizzare un mondo più giusto e democraticamente inclusivo per tutti e con tutti (Gaspari, 2014, p. 64).

Si tratta di adottare un pensiero “forte”, foriero di nuove visioni e prospettive che definiscono i percorsi declinati “sotto il segno dell’inclusione”, come traguardi necessariamente partecipati e condivisi, in un cammino che vede ogni essere umano, senza distinzione di etnia, sesso, religione, condizione di disabilità, in un rapporto di complessa e stretta interdipendenza con l’Altro e con tutto ciò che lo circonda. La dimensione “ecologica” del pensiero inclusivo rivendica, con forza, la conquista di una reale condivisione, equa, accessibile, orientata oltre che alla legittimazione, alla concretizzazione di diritti e doveri inalienabili, che appartengono a ogni individuo: la vita, la libertà, la ricerca della felicità, per citare un noto aforisma di Pericle, che diede fondamento teorico ai principi cardine della democrazia.

A questo punto del nostro discorso è importante compiere una rigorosa riflessione su alcuni assiomi fondativi dell’inclusione stessa che si collegano, *in primis*, al diritto di *cittadinanza*, alla *partecipazione* democratica agita, consapevole, al senso di *appartenenza* e alla piena *accessibilità* come cittadini agenti attivi e compartecipi della vita comunitaria. «L’essere inclusi è un modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene alla comunità» (Pavone, 2010, p. 27). Ne deriva che la dimensione della vita con gli altri è strettamente connessa a un altro importante concetto, quello dell’appartenenza che, dopo la definizione in fase introduttiva, va

ripreso e approfondito, in quanto concetto cardine del costrutto dell'inclusione in un'ottica universale. Il paradigma inclusivo, pertanto, pone l'accento sulle "capacità" della persona, valorizzandola e contestualizzandola all'interno di un progetto/sistema educativo-formativo, sociale ed ecosistemico.

4.1. *Sentirsi parte*

L'appartenenza si caratterizza come "sentimento" di profonda identificazione emotivo-affettiva e cognitiva provata da ogni persona nei confronti del gruppo, della collettività e dei luoghi in cui è parte integrante, requisito indispensabile per la costruzione della propria identità individuale e sociale (Castells, 1996). Abitare contesti e luoghi di appartenenza significa, *in primis*, sperimentare la possibilità di godere di uno "spazio" nel mondo, rivestendo un ruolo significativo per riconoscersi ed essere riconosciuti, che è il contrario di essere "disconfermati", "ignorati", "non visti", "negati".

L'appartenenza va intesa come un bisogno naturale e istintivo di sicurezza e protezione, ovvero come "bussola" orientativa dell'esistenza, che fornisce "appoggio" indispensabile per il futuro sviluppo delle capacità di resilienza personale e sociale nella prospettiva dell'*empowerment* (Putton, 2011). Per semplificare, parliamo dell'importanza primaria del "fare con gli altri", soddisfare le aspettative in un'ottica di circolarità, di scambio e reciprocità, sentirsi legittimati a nutrire sogni e desideri, avere concrete possibilità di sfatare stereotipi e pregiudizi in base a ruoli sociali "indebitamente" assegnati. "Nessuna vita è minuscola", come evidenzia Charles Gardou (2015), vivere significa "esistere". La maggioranza delle persone con disabilità o in condizioni di svantaggio e vulnerabilità

[...] sono nella società senza esserci realmente e senza farne parte veramente. Conservano sempre un sentimento di estraneità. [...] nelle mani degli altri che decidono per loro; che le prendono in carico senza prenderle in considerazione come soggetti e attori della propria storia e di un racconto comune. Privati del diritto alla non sottomissione e ridotti al ruolo di "pazienti", vivacchiano o sopravvivono (Gardou, 2015, p. 21).

Il riconoscimento del valore dell'Altro, in quanto "diverso" e "diffe-

rente”, rimanda a sua volta a un altro principio saliente della prospettiva inclusiva, quello di equità e giustizia sociale (Nussbaum, 2013). Non esiste una qualità della vita soltanto per sé stessi, scollegata dallo “star bene” degli altri: la co-esistenza nella dialettica della reciprocità rivela la finalità della cultura inclusiva, fondata sul significato di “esistere insieme”. In tal senso è fondamentale acquisire nuovi “abiti mentali” (Baldacci, 2017), basando il cammino evolutivo umano su principi di universalità (Savia, 2016) dei diritti e dei contesti come mezzi-strumenti funzionali a raggiungere il “bene comune”, grazie all’innovativa prospettiva dell’educazione inclusiva, nell’integrale e integrata formazione di ogni persona, senza esclusioni. L’ottica inclusiva rappresenta, in sintesi, un autentico esercizio di libertà ed emancipazione nel momento in cui rompe legami di dipendenza e mette in discussione sistemi precedentemente istituiti, che relegano alcune categorie di persone in luoghi separati, “artefatti”, in “non luoghi”, velatamente emarginanti e incompiuti. «Inclusione dell’altro significa che i confini della comunità sono aperti a tutti [...] nel pieno riconoscimento delle diversità che tali vogliono rimanere» (Habermas, 2008, p. 10).

In tal senso, la Pedagogia Speciale solleva nuove sfide e nuovi interrogativi sulla piena realizzazione dei diritti di cittadinanza delle persone con disabilità o in condizione di vulnerabilità, svantaggio, rivolgendo necessariamente lo sguardo a una dimensione “plurale”. Come precedentemente illustrato, la nostra disciplina, in quanto scienza inclusiva, si preoccupa di farlo in modo interdisciplinare, in chiave multiprospettica, a più voci, interpretando la condizione di bisogno educativo speciale con differenti punti di vista. In una delle sue opere più influenti, *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership* (2006), la filosofa Nussbaum affronta, ad esempio, il tema della giustizia sociale, contribuendo a promuovere una visione più inclusiva dei diritti umani e di cittadinanza, che riguardano tutti gli individui in quanto esseri umani, indipendentemente dalla loro condizione di disabilità, nazionalità o appartenenza a una particolare etnia. A ogni individuo deve essere garantito un reale riconoscimento delle sue capacità sostanziali, per progettare una vita dignitosa e pienamente umana, come la possibilità di nutrirsi, di avere accesso all’istruzione, ai servizi, allo svago, allo sport (Magnanini, 2021), alla salute ma, soprattutto, di avere accesso a una esistenza relazionale, affettiva, sentimentale, sessuale, lavorativa, etc., partecipando attiva-

mente alla vita politica e civile della comunità in un'ottica di comune corresponsabilità.

4.2. Scegliere la propria vita

Tale assunto si ricollega al concetto di *capability*, ovvero il benessere umano non dovrebbe essere valutato in base al reddito e alla ricchezza, ma dovrebbe tener conto delle capacità effettive, intese come diritti, opportunità, potenzialità che le persone hanno di fare e di essere ciò che desiderano, per vivere una vita pienamente umana. Un concetto che enfatizza la libertà come valore centrale e lo sviluppo di un'*agency* individuale, che permette di scegliere di vivere una vita in modo significativo e libero (Sen, 1994). In questo momento storico, culturale, parlare di una nuova "visione" non significa adottare uno slancio utopistico e romantico ma, più semplicemente, mettere in primo piano il coraggio di guardare anche oltre l'inclusione senza timori reverenziali, in modo più ambizioso.

L'obiettivo è chiaro: costruire una cultura e una civiltà capaci di destrutturare i consolidati schemi, spesso dicotomici ed etichettanti, per giungere a realizzare un contesto inclusivo di "speciale normalità". Dove spesso la retorica imbriglia le potenzialità di una reale operatività nei contesti del quotidiano, proprio lì si rende necessario evitare la trappola di una percezione da "status conquistato", per scongiurare il rischio di interrompere il processo di revisione critica di questioni che devono tornare ad avere la loro centralità, in una considerazione attenta e scevra da ideologismi di situazioni personali talmente invalidanti da vanificare ogni ingenuo tentativo di cambiamento (Ianes & Augello, 2019).

Forse la parola inclusione non è immediatamente la soluzione così come l'interrogativo se ci muoviamo verso di essa oppure no, la questione dell'oggi è che cosa facciamo per mettere in crisi e superare la cultura e le politiche e le pratiche costruite sulla norma da cui si generano le categorizzazioni e la dissimulazione dell'esclusione [...] uscire dall'inclusione significa distaccarsi dall'ambiguità delle definizioni e dei suoi significati per orientarsi a un pensiero sistemico (Medeghini, 2018 p. 224).

In tal senso, è importante non ignorare il rischio di un linguaggio

“abilista” e “normativo”. La *quaestio* terminologica, infatti, non è trascurabile perché sottende fondamentali elementi di semanticità che veicolano idee, modelli, immaginari, impliciti pedagogici, pratiche scolastiche e culture non inclusive (Vadalà & Monceri, 2018). A tal proposito va ribadita l'importanza del continuare sempre a interrogare e ascoltare la voce dei diretti interessati, le persone in condizione di disabilità. La Pedagogia Speciale inclusiva, non a caso, è definita anche come una scienza capace di interpretare e di valorizzare i diritti di tutti e di ciascuno in un'ottica universale, un passaggio che sottolinea la riconosciuta missione di ricercare nuove risposte e orizzonti semantici alternativi, effettivamente idonei per infrangere le pseudo certezze connesse a categorie interpretative statiche e per questo dogmatiche (Baldacci, 2014). Come sostiene Norwich (2007), l'inclusione è un orizzonte infinito, un processo dinamico complesso che necessita di rimettersi continuamente in discussione, allo scopo di risignificare l'azione educativo-formativa, progettuale ed esistenziale degli individui tutti, compresi quelli con disabilità o a rischio di marginalità e devianza, assumendo una prospettiva altamente rigenerativa in grado di cavalcare l'onda del cambiamento.

2. Costruire alleanze tra docenti per realizzare una scuola inclusiva

L'educazione non cambia il mondo,
cambia le persone che cambiano il mondo
(Paulo Freire)

1. Docente specializzato vs Docente curricolare: nodi critici e problematiche emerse

Negli ultimi trent'anni, una fitta trama di studi sia internazionali che italiani ha indagato, seppure in misura differente, la qualità della collaborazione tra docenti "specializzati" e curricolari e la combinazione sincronica di azioni a cavallo tra la didattica generale e quella speciale, per comprenderne la natura e l'impatto su tali processi (Aquario, Ghedin & Pocaterra, 2017; Bottge *et al.*, 2015; Murawski & Swanson, 2001; Tremblay, 2013; Villa *et al.*, 2008). A tal proposito, per inquadrare il percorso che ha delineato il sistema di compresenza educativo-didattica che vede, oggi, protagoniste queste due figure chiamate a operare congiuntamente, è necessario partire dall'analisi evolutiva del docente specializzato di sostegno, al fine di analizzare luci e ombre che attualmente caratterizzano questo modello tecnico-organizzativo. In tale ottica, storicamente, l'assegnazione alla classe di un docente specializzato di sostegno ha caratterizzato l'evoluzione del sistema scolastico italiano in modo emblematico, trasformando nel tempo l'organizzazione e la cultura grazie a un lungo percorso ancora in atto.

È importante, oltretutto, sottolineare che attualmente, la presenza in classe di due insegnanti è garantita esclusivamente grazie al docente specializzato di sostegno (Fasce, 2014), una figura che da sempre, insieme al docente curricolare, gioca un ruolo centrale nei processi inclusivi. Caratterizzatosi come vero e proprio elemento di rottura con i vecchi schemi escludenti del passato, questa figura pionieristica (Mura, 2015) ha tracciato, infatti, un passaggio cruciale nei processi di in-

tegrazione-inclusione scolastica. Il docente specializzato di sostegno nasce negli anni Settanta per perseguire una specifica *mission* originaria individuata come passaggio epocale nella storia dell'educazione italiana. Si caratterizza ideologicamente e concettualmente come una figura di "sistema", concepita come elemento di raccordo tra diversi terreni: quello pedagogico, sanitario e sociale. In tal senso, l'insegnante di sostegno, emerge come agente facilitatore, in quanto, «[...] interviene per ottimizzare le condizioni organizzativo-contestuali inclusive per gli alunni mediante una sistematica opera di rivisitazione del rapporto tra istituito ed istituyente» (Gaspari, 2015, p. 100).

Il suo agire è finalizzato alla negoziazione e alla mediazione (Gousot, 2014), alla creazione di interconnessioni significative tra i diversi linguaggi disciplinari e professionali, tra diverse culture oscillanti tra le conoscenze e competenze, speciali e non. Si configura e si delinea nel panorama formativo, soprattutto, come professionista umanistico-esistenziale che – oltre ad avere competenze pedagogiche e metodologico-didattiche di sostegno e di *scaffolding* per favorire, in particolare, i processi d'insegnamento-apprendimento degli alunni più vulnerabili e in condizione di disabilità – deve possedere competenze relazionali finalizzate alla cura educativa, all'aiuto, all'ascolto, al recupero e alla tessitura della trama narrativa della storia dell'altro (Demetrio, 1996), per accoglierla in un'ottica di reciproca emancipazione, scambio e complementarietà. Il suo fine è condurre la persona all'*epimèleia heautou* (cura di sé), in una relazione autentica (Heidegger, 1970), intesa come "dono leggero" per la riscoperta del proprio "agire" nel mondo. La sua è una pratica educativa improntata sull'"aver cura" dell'altro, con uno sguardo metabelico, proteso al cambiamento (Demetrio, 2012, 2014) e recupero della sua autonomia, delle sue transizioni evolutive, emancipative e di riprogettazione esistenziale (Canevaro & Chierigatti, 1999; Gaspari, 2021; Mortari, 2021; Palmieri, 2011).

Da tale prospettiva, la figura del docente specializzato è stata capace di penetrare tali processi qualificandoli in modo evolutivo e pragmatico, assicurando, allestendo, dando vita a una reale attenzione per le specificità e le complessità degli alunni con "bisogni educativi speciali" e, non solo, assicurandone la presa in carico sul piano pedagogico-didattico e sociale in una scuola "alle prime armi" altrimenti impreparata ad accogliere le persone con deficit.

La sua presenza ha contribuito a generare nuove traiettorie cultu-

rali conferendo senso e significato ai processi evolutivi in atto, favorendo la costruzione di nuove rappresentazioni sociali della disabilità che hanno a loro volta dato vita a una vera e propria “tessitura” di reti di sostegno (Piazza, 2009), grazie a forme di associazionismo familiare (Canevaro, 1999; Mura, 2004; Zucchi, 2020), aprendo la strada alla formazione di figure professionali significative nate per consolidare ponti di collegamento e di connessione con il territorio e la più vasta comunità educante. Infatti, è possibile sostenere oggi che

[...] l’insegnante specializzato di sostegno insieme all’educatore socio-pedagogico sono riconosciuti a pieno titolo come professionisti della cura educativa e della relazione d’aiuto esprimendo pienamente l’interpretazione critica dell’“aver cura” come modalità autentica di coesistenza (Gaspari, 2021, p. 87).

Una co-esistenza, tra gli esseri umani, in una logica di incontro con l’altro differente rispetto a un sistema di pensiero che sembrava negare qualsiasi possibilità progettuale alle persone considerate “diverse”, in riferimento a un costrutto di normalità reminiscente in base ai retaggi del passato, adottando uno sguardo edificante, aperto all’ulteriore e al possibile, in un’ottica di riposizionamento e di mutua emancipazione esistenziale.

Non si può negare che, ad oggi, molti traguardi, in termini di pratiche inclusive di progettualità sono stati raggiunti proprio grazie all’istituzione di questa figura cardine che ha segnato l’avvio operativo delle dinamiche istituenti di un contesto scolastico che anelava al cambiamento e alla libertà, alla conquista dei diritti per gli alunni con disabilità del «fare scuola nel gruppo “normale” dei coetanei, in una classe “normale”, in una scuola “normale”, con attività “normali”, cioè di tutti» (Ianes, 2014, p. 218). È possibile, oggi, individuare in questa fase iniziale gli elementi fondativi della prospettiva inclusiva alla luce del fatto che l’insegnante di sostegno va inteso come un anestesiano, un agente provocatore di cambiamento del contesto.

La sua nascita, parallelamente al suo caratterizzarsi nello specifico ruolo di mediazione nei processi di deistituzionalizzazione, ha contribuito a una vera e propria alfabetizzazione culturale delle istituzioni, inducendole a modificare assetti organizzativi, didattiche, dinamiche relazionali e mediando gradualmente il passaggio dal mero assistenzialismo-custodialismo degli alunni con deficit inseriti nelle scuole

speciali, alla cultura dell'accoglienza, dell'accompagnamento competente educativo-formativo (Canevaro, 2009), per costruire occasioni di liberazione, affrancamento, ri-significazione dell'esserci e del con-esserci, offrendo la possibilità di incontrare ragazzi e ragazze che altrimenti avrebbero avuto un destino segnato dall'esclusione (Canevaro, 2023).

Il percorso verso la contitolarità segna un principio cardine di tali processi. Dal punto di vista normativo l'insegnante specializzato si è radicato nella nostra scuola giuridicamente, con il D.P.R. 970/1975, come docente "specialista". In questo contesto storico-culturale, la Legge 517/77 ha ratificato il diritto alla piena integrazione degli studenti con "handicap" nella scuola pubblica affermando, è sempre importante ribadirlo il concetto di contitolarità, del docente specializzato insieme al docente curricolare, in riferimento alla co-gestione della classe attuando dinamiche collaborative, come figura responsabile di tutti gli alunni e non "esclusivamente" di quelli con certificata disabilità.

In questo momento storico assistiamo, quindi, a un vero e proprio cambiamento strutturale: la scuola italiana modifica il suo assetto organizzativo, tecnico-gestionale con la presenza di due docenti assegnati allo stesso gruppo di alunni. Viene così avviato un percorso evolutivo che sancisce il valore della compresenza e della contitolarità educativo-didattica dei docenti, ponendo l'accento sull'importanza di "lavorare insieme" per contribuire alla complessità del progetto educativo-formativo di tutti gli allievi, specie di quelli con bisogni educativi speciali. Il livello identitario della cultura italiana si è espresso, infatti, a pieno, proprio nelle scelte pedagogiche-didattiche ed educative, stimolando un costante approccio euristico orientato all'identificazione di nuovi modi di intendere i processi di insegnamento-apprendimento, non solo in modo "logico-astrattivo" ma, soprattutto, in modo "concreto e operativo", per rispondere alle necessità di individualizzazione e di personalizzazione dell'insegnamento che hanno reificato l'idea di una scuola "moderna", capace di offrire pari opportunità formative a tutti e ciascuno (Aiello, Corona & Sibilio, 2014; d'Alonzo, 2013). A differenza di altri Paesi, infatti, l'introduzione della figura dell'insegnante di sostegno così concepita resta, *in primis*, una prerogativa tutta italiana favorendo il passaggio dai processi di mero "inserimento" nelle classi comuni degli alunni con disabilità, ad un vero e proprio percorso d'integra-

zione, permettendo di garantire la partecipazione e l'accessibilità alla vita scolastica, basate sul diritto di socializzare ma, soprattutto, di apprendere e di fare esperienza insieme agli altri compagni, godendo di pari diritti di partecipazione allo scopo di implementare le competenze metacognitive necessarie per lo sviluppo di una cittadinanza attiva. Successivamente, negli anni Novanta, con la legge 104/92, si suggella con il Piano Educativo Individualizzato o PEI-Progetto di vita, una serie di conquiste politiche sino ad allora perseguite che affermano il pieno diritto dell'alunno con disabilità dell'essere riconosciuto nella sua diversità di apprendere, partecipare, essere, in classe tra "gli altri e con gli altri", grazie alla possibilità di usufruire di percorsi individualizzati/personalizzati, richiamando la collaborazione e la corralità degli interventi di tutti gli insegnanti e delle altre figure coinvolte.

Il PEI-Progetto di vita è stato, ed è, quindi lo strumento di raccordo ufficiale con il progetto educativo didattico comune, concreto e tangibile per l'affermazione di tale prezioso traguardo tecnico-organizzativo, pedagogico-didattico, etico-civile dei processi d'integrazione-inclusione. Un percorso che guarda all'intero arco dell'esistenza della persona, riconoscendone il pieno diritto di esistere e le sue capacità di autodeterminarsi (Sen, 2009) non solo secondo le sue "abilità/disabilità", ma anche secondo le opportunità offerte dalla società (Nausbaum, 2007, 2014) come, ad esempio, sentirsi parte della comunità, avere delle aspirazioni, dei desideri, una vita sentimentale, professionale ed esercitare appieno i suoi diritti di cittadino. All'avanguardia legislativa del nostro Paese negli anni Settanta, quindi, va indubbiamente riconosciuto il grande merito di aver traghettato nuove conoscenze nella scuola comune, come la cultura della "disabilità" insieme alle competenze "speciali", permettendo loro di affiancarsi in una logica di compresenza a quelle curricolari e disciplinari dei docenti non specializzati, in modo co-evolutivo, sinergico e collettivo, innescando l'orientamento a dinamiche di alleanza, collaborazione e collegamenti con il territorio. Il processo integrativo ha, infatti, dato vita a ulteriori dinamiche di istituzione dei primi "gruppi di lavoro" professionali una componente nevralgica reticolare capace di interconnettere i diversi ecosistemi di vita come, ad esempio, il mondo della scuola, quello medico-riabilitativo, della famiglia, dell'extrascuola (Medeghini *et al.*, 2013).

1.1. Una profonda crisi dilemmatica

In tempi recenti, si è fatta strada in modo sempre più incalzante la necessità di ricalibrare i postulati del passato. La grande portata dei traguardi raggiunti inizia ad assumere connotazioni e significati differenti, tanto che è emerso intorno a questa figura un dibattito che pone il docente specializzato di sostegno sull'orlo di una "crisi esistenziale", quasi a rischio di estinzione, a causa del depotenziamento "sul campo" della sua identità professionale, troppo spesso snaturata e svilita. In una delle più recenti relazioni di Dario Ianes si configura una crisi strutturale dell'attuale sistema di sostegno, dovuto a una serie di variabili: il 30% dei 228.000 insegnanti di sostegno non sono specializzati. Con il IX ciclo TFA si prevede la specializzazione di 32000 persone, mentre le classi di concorso per il sostegno aumenterebbe il rischio di delega deresponsabilizzante da parte dei docenti curricolari.

Esistono inoltre molti squilibri tra Nord e Sud del nostro Paese, che continuano a creare disparità nei processi inclusivi. Da tale angolazione prospettica, permangono ancora oggi posizioni culturali differenti riferite alla possibile evoluzione-involuzione del nostro operatore, che confermano l'esigenza di rivedere le tradizionali impostazioni epistemologiche, formative di funzionamento del nostro attuale sistema di compresenza educativo-didattica. Tuttavia, da un punto di vista sistemico e strutturale è importante ricordare, infatti, che questa figura è nata con una guisa e una formazione profondamente differente rispetto agli insegnanti curricolari della classe e questo alone di ambiguità ha contribuito a connotarla, sin dal principio, come figura ibrida da un lato ed una sorta di anello di congiunzione dall'altro, in sostanza tra l'ambito sociosanitario e il mondo dell'educazione.

Una posizione talvolta scomoda che ha favorito, nel corso del tempo, l'affiancamento di vere e proprie incursioni specialistiche caratterizzate da un eccesso di linguaggi medico-diagnostici incentrati, il più delle volte, maggiormente su una visione "solitaria" e "abilista" dell'alunno con deficit. Alcune ricerche hanno indagato (Trellle & Fondazione Agnelli, 2011) i nodi critici del modello di sostegno, come le procedure di certificazione e diagnosi, le loro ricadute sull'approccio educativo-didattico e sul piano terminologico; contemporaneamente insegnanti di sostegno dal profilo professionale incerto (Ianes, 2024). Senza voler sminuire l'importanza dell'utilizzo di approcci me-

odologici e tecniche educative diversificate e interdisciplinari, che pur hanno contribuito e contribuiscono all'avanzamento dei processi inclusivi, talvolta la tendenza è stata quella di una deriva sbilanciata verso un mero tecnicismo e una medicalizzazione degli apprendimenti (Gaspari, 2017). Infatti, nonostante la sua assoluta rilevanza, l'insegnante specializzato è stato, troppo spesso, oggetto di erranee interpretazioni che hanno dato spazio a virate riduzionistiche nei suoi confronti con il proliferare di etichette, diagnosi e interventi meccanicistici (Goussot, 2014, 2015) al prezzo di criticità strutturali e a discapito di approcci pedagogico-didattici di natura umanistico-esistenziale e filosofico-ermeneutica (Gaspari, 2015, 2016). In questa bolla "privilegiata" e talvolta scollata dall'esperienza pratica, situata, dell'agire collettivo, rientrano le didattiche e le strategie "speciali" relegate nei setting riabilitativi o che a causa di una scarsa comunicazione o collaborazione tra figure professionali (educatori socio-pedagogici, logopedisti, assistenti alla comunicazione, interpreti LIS, tiflogologi, psicologi, etc.) non sempre vengono diffuse per essere comprese, accolte o condivise come forme d'insegnamento utili per tutti in chiave pedagogica e inclusiva.

In più recenti studi che hanno indagato la percezione degli insegnanti, sia in servizio che in formazione, emerge ancora un quadro in cui la preoccupazione è quella di agire

[...] in modo che l'alunno disabile non si senta diverso, ma non è immediatamente comprensibile ciò che significa evitare di sentirsi diverso, se si considera quanto sia importante operare non per celare o ridurre le differenze, quanto piuttosto per far sì che le particolari condizioni di un singolo non siano estranee ed esclusive rispetto a quelle esperite dall'intero gruppo classe, divenendo tema integrante e valore nel processo di crescita di ciascun alunno (Covelli & de Anna, 2015, p. 131).

Si evidenzia in generale una cultura "parallela", "resistente" di molti docenti curricolari "non preparati e con pochi strumenti", che tendono ancora oggi, a considerare la didattica speciale come un'attenzione riservata alla diversità, non sempre applicabile al contesto classe. Dalle loro voci emerge

[...] paura e insicurezza, temono i "casi" più difficili e l'ingerenza delle famiglie. Inoltre, percepiscono la disabilità come un difficile "impegno" che

può rallentare il programma e, quindi, discriminare gli altri studenti (Fiorucci, 2016, p. 29).

In estrema sintesi, si tratta di una visione impoverita dalla mancanza di un collante, di contaminazioni tra la Didattica generale e la Didattica Speciale (de Anna, 2014; Frabboni, 1999; Mura, 2012, 2014). La didattica inclusiva sembra ancora tutta da interpretare e costruire. Recenti studi hanno messo, infatti, in evidenza come risulti ancora ridotta e difficoltosa la costruzione di una cultura condivisa per realizzare una scuola che risponda a una pluralità di bisogni.

Questo conflitto deriva anche dal fatto che le diverse figure professionali aderiscono a diversi approcci epistemologici disciplinari, che dovrebbero imparare a confrontarsi tra loro e a fare sintesi (Galanti, Giacconi & Zappaterra, 2021, p. 10).

Si palesa, infatti, nella pratica quotidiana, una scarsa conoscenza delle strategie di differenziazione della didattica, rivolte ad alunni con bisogni educativi speciali (Dainese & Ghedin, 2023) o il più delle volte circoscritte in nicchie specialistiche non opportunamente spese in un'ottica universale.

In termini di conoscenze e impiego delle diverse strategie, diviene evidente come vi sia la necessità di condividere tali risorse, così qualificate, generando in questo modo un unico quadro organico professionale funzionale ai processi inclusivi (Bianquin & Zurru, 2023, p. 104).

Questo "effetto spartiacque" ha finito per delineare una carenza di cooperazione tra docente curricolare e di sostegno generando un binomio scisso e spesso rigidamente separato tra le due figure, con preoccupanti fenomeni di disagio e "solitudine", confluiti in un meccanismo di delega deresponsabilizzante all'insegnante di sostegno nella gestione dei processi inclusivi.

Si tratta di una linea di confine che ha fatto emergere alcune ombre palesatesi nel corso del tempo che rimandano, a discapito del suo mandato originario di docente contitolare, l'identificazione del docente di sostegno come "l'insegnante dell'alunno con disabilità": nell'immaginario collettivo la figura di un "docente non docente", afferente a un mondo altro, quasi un "corpo estraneo" nell'ambito della "nor-

malità". Questa radicata percezione perimetrale ha, infatti, dato vita a vere e proprie rappresentazioni sociali e autorappresentazioni metaforiche dei docenti specializzati: "Mary Poppins/Eta Beta", "fantasmينو", "confidenti", "bilancia" "crocerossine" o "maestre che aiutano", "luna o satellite" del docente curricolare (Bortolotti, 2011). Nella routine consolidata questa asimmetria purtroppo ha generato una disparità nel riconoscimento dei ruoli, percepita per lo più come inevitabile, collegata a un sentimento di "rassegnazione" nella stragrande maggioranza dei casi dei docenti specializzati di sostegno a un ruolo di subalternità. Alcune di queste rappresentazioni sociali hanno finito per favorire, in molte situazioni,

[...] una vera e propria subordinazione gerarchica tra colleghi, con il conseguente desiderio da parte di molti docenti di abbandonare il prima possibile il ruolo di docente specializzato per entrare a far parte del "normale" corpo docente (Ianes, 2014, p. 38).

Uno dei principali temi che, non a caso, ricorrono negli studi riportati in letteratura è quello della collaborazione con gli insegnanti curricolari, della contitolarità e della parità effettiva dei ruoli (Ianes, Demo & Zambotti, 2010). Un sistema di compresenza collaborativo non può essere favorito da dinamiche di disparità e non riconoscimento. Come ricorda Andrea Canevaro,

La possibilità che vi sia un'alleanza è legata anche alla necessità – che tutte le categorie professionali avvertano – di uscire da una precarietà che isola e che costringe a fare appello ad una logica molto autoreferenziale (Canevaro, 2023, p. 95).

Inoltre, come sottolineano autori afferenti alla prospettiva di pensiero dei *Disability Studies*, avere attribuito al docente specializzato la prerogativa di pietra angolare dell'inclusione testimonia l'adesione al superato paradigma teorico-culturale individualistico di impostazione medica – fondato sulla diagnosi come motore del processo inclusivo che, di fatto, ha consolidato nella scuola frequenti meccanismi (Medeghini, 2009; Pavone, 2016) specialistici di "micro-espulsione" dell'allievo e del "suo" insegnante. Ne deriva ancora oggi un sistema di compresenza che guarda alla prospettiva inclusiva con una forte connotazione valoriale, formalmente esistente sulla "carta" ma poco

ricettiva alla co-progettazione che ha favorito un diffondersi eccessivo di principi teorici calati dall'alto, sotto forma di indicazioni, modelli preconfezionati o "ricette" che, non partendo da una visione ecologica, hanno sollevato una buona dose di scetticismo sulla piena realizzazione dei processi inclusivi. Sebbene la letteratura evidenzi atteggiamenti positivi verso l'inclusione, gli studi mostrano risultati incoerenti e contraddittori tra le intenzioni e la pratica (Aiello *et al.*, 2017). Basti pensare al *co-teaching paradox*, in riferimento alla scarsa collaborazione tra insegnanti, ovvero la contraddizione spesso esistente tra ciò che un docente ritiene importante e auspicabile a livello ideale e ciò a cui attribuisce rilevanza sul piano di realtà (Ghedini & Aquario, 2020).

Queste dinamiche possono generare sfiducia e annichilimento causando negli attori coinvolti forme di "dissonanza cognitiva" (Festinger, 1975), rispetto ciò in cui si crede e quello che poi viene attuato nel concreto, divenendo fonte di frustrazione a causa degli ostacoli alla realizzazione dei propri ideali, con il conseguente rischio di mettere in dubbio i propri valori (Cramerotti & Franch, 2024).

I valori sono le credenze fondamentali e durature che una persona possiede riguardo a ciò che è giusto o sbagliato, importante o non importante nella vita. Questi valori influenzano, direttamente o indirettamente, i comportamenti delle persone, ma accade anche il contrario, e cioè che i comportamenti concreti, e le relative difficoltà a seguire i propri valori, generino frustrazioni e, nel tempo, finiscano per indebolire i valori percepiti come dissonanti/lontani dalla realtà (Ianes *et al.*, 2024, p. 37).

1.2. Una metamorfosi necessaria

In tale ottica, negli ultimi anni, si è fatta sempre più strada la questione evolutiva dell'insegnante di sostegno che ha visto profilarsi diverse posizioni della comunità scientifica e degli addetti ai lavori anche diametralmente opposte. Alcune di queste proponevano inizialmente una trasformazione radicale (Ianes, 2014, 2015; Ianes & Cattoni, 2018) della figura dell'insegnante di sostegno quale tutor itinerante, esperto sulle didattiche inclusive ed esterno alla classe; altre la possibilità di realizzare una "cattedra mista", legittimata dal decreto legislativo n. 66/17. Una forma che offre la possibilità al docente specia-

lizzato di svolgere parte del suo orario di servizio su una disciplina curricolare, nella stessa classe in cui opera, come docente di sostegno. Altre posizioni, come quelle dell'associazionismo familiare, al contrario, mirano a una maggiore specializzazione, a una formazione più specifica e settoriale in ambito universitario e di ruolo, per impedire che la posizione di docente sul "sostegno" divenga una scorciatoia per l'ingresso nel mondo del lavoro e, in particolare, nella percezione che la scuola rappresenti un'occupazione sicura, più che una scelta consapevole e motivata da un reale interesse vocazionale. È vero, infatti, che il sistema di reclutamento degli insegnanti ha contribuito a rendere ancora più opaca la figura dell'insegnante specializzato. Purtroppo, è facilmente riscontrabile dall'analisi di numerose ricerche condotte in passato e di recente, che il sostegno risulta essere una via privilegiata per passare al "posto fisso, sicuro". Secondo alcuni autori un percorso preferenziale per la formazione dei docenti di sostegno consentirebbe, a conti fatti, una maggior tutela e consolidamento della *mission* educativa contro la precarietà e frammentaria formazione degli attuali docenti (Nocera, 2015).

Tra le altre proposte che attingono agli ultimi studi e sulle valutazioni degli insegnanti confermano l'importanza del lavoro sull'accoglienza e sulla cultura inclusiva superando l'assegnazione dell'insegnante specializzato in una classe sulla base della presenza di uno o più alunni certificati perché favorirebbe un riconoscimento errato del suo ruolo e delle sue funzioni di supporto. Non bisogna dimenticare che l'insegnante di sostegno va inteso come docente specializzato sui processi d'inclusione e non può essere certamente preparato per tutte le condizioni di disabilità. La sua preparazione di base non può essere specifica su particolari deficit, perché la formazione va approfondita in itinere, non a priori (Canevaro & Ianes, 2019; de Anna, 2016).

Il termine "sostegno" in una logica di collaborazione e di approccio integrato tra i diversi attori e le diverse competenze dovrebbe essere rivolto al contesto e non all'alunno certificato superando la visione medico-individuale della disabilità ed eliminando così la contraddizione tra assegnazione dell'insegnante specializzato al singolo con certificazione e la sua contitolarità della classe in cui si trova l'alunno al quale è assegnato (de Anna & Covelli, 2021, p. 87).

Il 25.01.2024 è stato presentato definitivamente un Progetto di leg-

ge per l'introduzione della "cattedra inclusiva" nelle scuole di ogni ordine e grado. La proposta prevede l'avvio di un processo che coinvolgerà gradualmente tutti i docenti della scuola italiana in un incarico polivalente con una parte delle proprie ore di servizio impiegate in attività disciplinari e una parte nelle attività di sostegno. Il disegno di legge prevede che i docenti impegnati in tali azioni siano sostenuti da un piano straordinario formativo e da un "coordinamento pedagogico", che dovrà essere previsto sia a livello di singola istituzione scolastica che a livello di ambito territoriale. Gli autori della proposta sono Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Dario Ianes, Raffaele Iosa, Massimo Nutini e Nicola Striano. In questa prospettiva il dibattito si sofferma sull'importanza di riaffermare e valorizzare questa figura che incarna il risultato di conquiste impossibili da annullare, cuore pulsante della Pedagogia Speciale. Ognuna di queste proposte racchiude in sé aspetti valoriali e prioritari, talvolta antitetici, che aspettano di decollare a pieno titolo sul piano istituzionale, probabilmente perché tale avanzamento evolutivo richiede una riflessività complessa e un'evoluzione culturale quale postura epistemica fondamentale per affrontare le sfide sempre più articolate della contemporaneità, in cui emerge evidente l'urgenza di ridefinire o di de-strutturare il ruolo del docente specializzato tradizionalmente inteso e di donare nuova linfa al ruolo del docente curricolare in ottica inclusiva, entrambi parti integranti e inscindibili del *team* con rinnovati equilibri, in ottica eco-sistemica.

L'insegnante specializzato non va, quindi, certamente eliminato, ma ancor più valorizzato e riconosciuto, per poter offrire il suo prezioso contributo in termini di competenze, [...] sotto il segno dell'inclusione, dell'evoluzione e della diffusività della rete di sostegni e di aiuti, mettendo il suo specifico e rinnovato bagaglio formativo a servizio dell'intera comunità per innalzarne la qualità (Gaspari 2015, p. 56).

"Includere" non significa rivolgersi al singolo alunno che non si adatta a una proposta unica per tutti, né tanto meno bisogna rassegnarsi alla visione riduzionistica che un bambino/a o ragazzo/a con disabilità debba avere sempre al suo fianco un docente specializzato di sostegno. La prossimità consente, in sintesi, di abbracciare l'idea di un modello di sostegno nel quale il docente specializzato non assume

più il ruolo di una presenza “singolare” fissa, che si occupa tutto il tempo dell’alunno con disabilità, ma funge da garante della qualità inclusiva all’interno del *team*. In altri termini, si tratta di valorizzare le competenze, gli approcci metodologici e didattici in un’ottica non solo del “saper essere”, ma anche del “saper fare”, non solo del docente specializzato, ma altresì del docente curricolare, poiché non si tratta di figure antitetiche ma di agenti che collaborano per una didattica comune. In estrema sintesi, se la “scuola è di tutti”, anche la “didattica è inclusiva per tutti” (Cottini, 2014, 2017). La finalità di una compresenza educativo-didattica inclusiva si rispecchia in un *team* docente e in un gruppo di lavoro in cui tutti possano sentirsi effettivamente parte significativa e partecipante di un agire inclusivo, frutto di un lavoro riflessivo, condiviso, comunitario. In tale prospettiva, più che arrendersi a visioni conservatrici o nichiliste, critico-esistenziali e scettiche sui processi d’inclusione, emerge la necessità di cogliere le naturali spinte al cambiamento e armarsi di nuove chiavi di lettura, alla continua ricerca di rinnovati riposizionamenti formativi e sul campo dei docenti tutti, siano essi specializzati o curricolari per donare nuova linfa e ri-significazione delle risorse presenti e delle potenzialità ancora inespresse. Ancora una volta bisogna ritornare all’invito di Andrea Canevaro ad “andare oltre”, “uscire dalla frammentarietà e cercare connessioni” per segnare il passaggio dal sostegno ai sostegni. L’intreccio di questi due elementi evidenzia il passaggio da una condizione “mono” a una condizione “pluri”: da monotoriale, monocontestuale, monomodale a pluritoriale, pluricontestuale, plurimodale. Da tale angolazione prospettica anche nel “Profilo dei docenti inclusivi” delineato dall’*European Agency for Development in Special Needs Education*, il lavoro collaborativo è riconosciuto come elemento fondante della professionalità dei docenti inclusivi. Questa prospettiva, del resto, riguarda una filosofia più ampia dell’educazione rivolta ai principi di giustizia sociale, pari opportunità, solidarietà, equità. In tal senso, perseguire tra i banchi di scuola e nel contesto educativo la via della collaborazione e della cooperazione appare l’unica strada da percorrere per costruire una società migliore.

2. Verso una compresenza educativo-didattica inclusiva

Una compresenza educativo didattica inclusiva presuppone, quindi, un rinnovato *“habitus culturale”*. Si tratta di *“lavorare con gli altri”* per un passaggio dall’*“io”* al *“noi”*, non inteso come una semplice somma delle parti, ma qualcosa di più complesso. Come sostengono Ianes e Cramerotti (2015), la presenza contemporanea in classe di due docenti non è sinonimo di *“compresenza”*, ma svolge una funzione puramente sommatória che non aggiunge molto alla qualità dell’azione didattica e al processo inclusivo. Quest’ultima si arricchisce invece di caratteristiche positive e diventa realmente un valido supporto ai processi d’insegnamento-apprendimento quando si basa su un’intenzionalità comune, su una progettazione condivisa e su traguardi che guardano nella stessa direzione, in definitiva verso una cultura inclusiva che si realizza in un vero e proprio lavoro di squadra. «Questo vale sia per gli alunni che ne possono beneficiare in prima persona, sia per i docenti che hanno la possibilità e la volontà di attuarla» (Ianes & Cramerotti, p. 65). La compresenza educativo-didattica in ottica collaborativa non è un concetto nuovo ed è multifattoriale, sostenuto già con forza da molti autori, basti pensare a Vygotskij, Bruner, Bourdieu e Passeron, Freire e, più recentemente, Hargreaves e Fullan, i quali valorizzano l’importanza dell’interazione simultanea tra docenti ed educatori che vengono coinvolti nell’organizzazione delle attività educativo-didattiche, enfatizzando la relazione sociale e la collaborazione grazie a un approccio integrato e sinergico delle conoscenze e delle competenze, soprattutto, in presenza di alunni con *“bisogni educativi speciali”* per ottimizzare le risorse e realizzare una didattica inclusiva per tutti. L’incoraggiamento all’applicazione di tale modello compare per la prima volta nel 1964 negli Stati Uniti (Bair & Woodward, 1964). Il co-insegnamento nasce principalmente come metodo in risposta a un bisogno di collaborazione tra docenti di classe e specialisti (psicomotricista, logopedista, etc.) nelle classi inclusive i cui studenti richiedevano un particolare sostegno. Ciò nondimeno, questa pratica non riguardava solo le classi inclusive, ma veniva utilizzata anche tra insegnanti di classi regolari (Roth & Tobin, 2004). Nello specifico, la costruzione di una compresenza inclusiva si basa sulla condivisione tra docente curricolare e di sostegno di tre elementi chiave: la progettazione, l’insegnamento, la valutazione (Friend & Cook, 1993). Tuttavia, molteplici

sono le variabili intervenienti che influenzano la buona riuscita di una compresenza educativo-didattica collaborativa. Alcuni autori (Gately & Gately, 2001) ne hanno individuate alcune tipologie, qui di seguito descritte sinteticamente:

- la comunicazione interpersonale;
- la progettazione didattica;
- la disposizione fisica all'interno dell'aula;
- la familiarità con il curriculum o il programma;
- gli obiettivi condivisi e le modifiche al curriculum;
- la gestione della classe;
- la valutazione.

2.1. Lavorare per un progetto comune

Come afferma Laurillard,

[...] idealmente gli insegnanti dovrebbero essere in grado di mettere in atto una vera e propria “scienza della progettazione” come parte della loro normale pratica professionale e avere i mezzi per agire come ricercatori documentando e condividendo i loro progetti (Laurillard, 2015, p. 22).

Il processo di costruzione delle azioni educative richiede uno sguardo plurale, si fonda su un principio di universalità delle attività e delle didattiche concepite per essere “raggiungibili”, “comprensibili” e “accessibili” a tutti e a ciascuno alunno, senza perdere mai di vista le specificità più complesse (Shakespeare *et al.*, 2018). Non si può negare il fascino intuitivo di una compresenza educativo-didattica in prospettiva inclusiva efficace. Negli ultimi decenni, infatti, una sempre più crescente letteratura ne ha illustrato le possibili trame “seduttive” (Cook & Friend, 2008; Mastropieri *et al.*, 2005) insieme a limiti, benefici, criticità e possibili aggiustamenti. Si tratta di mettere in campo competenze che si interfacciano a più livelli, come quelle comunicativo-relazionali per stabilire rapporti cooperativi e sinergici con i colleghi insieme alle competenze disciplinari in un sincretismo di saperi, contenuti al fine di definire obiettivi chiari, condividere metodi, strumenti, materiali, sperimentare insieme strategie didattiche, passioni, successi e fallimenti. È un processo che prevede un ricono-

scimento paritario il più possibile equo e calibrato di ruoli e responsabilità, una rivisitazione di tempi, spazi e luoghi. Recenti ricerche si sono focalizzate sull'importanza della co-progettazione condivisa: quest'ultima, quando si basa su relazioni collaborative e autentiche offre una serie di vantaggi, soprattutto quando tutti i *partner* si sentono coinvolti, riconosciuti e valorizzati (Mofield & Phelps, 2021). Alcuni di questi benefici riguardano soprattutto scambio di idee, innovazione, flessibilità delle pratiche d'insegnamento. Si tratta di un approccio sincretico che si interconnette strettamente a una rivisitazione della didattica attiva, istituyente, aperta, evolutiva, perché è in grado di potenziare creatività e superare criticità. L'implementazione di azioni condivise allarga gli orizzonti, favorisce l'incoraggiamento nell'esplorazione di strategie inesplorate attraverso il confronto, il *feedback* e le osservazioni dei colleghi, che sentono di contribuire alle nuove sfide educative (Fogarty & Tschida, 2018). Un altro vantaggio, non meno importante, è il supporto reciproco poiché favorisce la condivisione del carico di lavoro e migliora la gestione della classe. Condividere il piacere di emozionarsi e gioire per i successi raggiunti insieme, inoltre, aumenta il senso di autoefficacia e di appartenenza a un progetto comune, attenuando i momenti di frustrazione, il senso di solitudine nei momenti difficili.

2.2. *Valutare insieme per creare valore*

Anche su questo aspetto è quindi necessario che i docenti intenzionati a lavorare in *co-teaching* condividano l'idea e i sistemi etico-valoriali, oltre che legali della valutazione e della certificazione delle competenze. La valutazione collaborativa presuppone il monitoraggio dei progressi degli studenti verso i traguardi prefissati, oltre alla valutazione dell'efficacia del processo di co-insegnamento (Cook & Friend, 1995).

La valutazione degli apprendimenti rappresenta un momento cruciale, un elemento costituente le fasi progettuali, nonché una componente strettamente connessa a principi etico-valoriali, soprattutto se intesa come strumento per conoscere le difficoltà e innescare processi di crescita, avanzamento e auto-consapevolezza negli alunni delle proprie potenzialità. In tal senso, la valutazione formativa innesca potenzialmente dei processi che innalzano il livello di inclusività. È di-

mostrato, infatti, in letteratura che le pratiche di *co-teaching* stimolando la cooperazione, favoriscono lo sviluppo di sistemi più inclini all'attenzione formativa e personalizzata degli alunni.

Ne deriva che il *team* docente, grazie a un maggiore confronto, acquisisce una visione più approfondita degli alunni con bisogni educativi speciali, non riducendo gli aspetti di verifica e monitoraggio degli apprendimenti ad azioni esclusivamente sommative e concentrate sui contenuti (Bovino & Fiorenza, 2020; Wolffensperger & Patkin, 2013). Un'azione collaborativa tende ad adottare meccanismi di auto-valutazione dei processi d'insegnamento-apprendimento. Ciò favorisce il confronto, per i co-insegnanti, discussioni interprofessionali e una maggiore conoscenza degli alunni. Al contrario, se il sistema di compresenza è poco collaborativo si tende a mettere in atto sistemi di valutazione gestiti separatamente dai due insegnanti, se non concettualmente contrastanti, con il rischio di innescare derive "abiliste" e marginalizzanti. Collaborare nella valutazione vuol dire confrontarsi sull'efficacia dell'azione didattica (Cottini & Morganti, 2015), come specchio dei risultati e degli apprezzamenti ottenuti, ma anche sulla necessità di modificare, apportare aggiustamenti, ricalibrare e individuare interventi personalizzati capaci di mettere realmente l'alunno in condizioni di esprimersi.

In un'ottica di metanalisi riflessiva con i colleghi, è importante considerare "a cosa viene attribuito realmente valore" (D'Ugo & Vannini, 2015) innescando processi di auto-valutazione sul proprio operato da parte dei docenti, ma anche di auto-consapevolezza della propria crescita da parte degli alunni. «È importante, cioè, considerare la validità della valutazione in relazione ai due aspetti basilari discussi ampiamente, quali *fairness* (equità) e *justice* (giustizia)» (McNamara *et al.*, 2019, p. 10). In estrema sintesi, per quanto sul piano valoriale e legislativo la co-progettazione sia un prerequisito determinante nei processi inclusivi, i docenti non sono realmente formati e preparati sul piano didattico e pedagogico a progettare insieme Iacono (Landry *et al.*, 2023). Si tratta di accogliere una nuova linea di tendenza evolutiva, una sfida ideale e complessa, a tratti utopica, certamente non priva di conflittualità, barriere culturali, pregiudizi e resistenze al cambiamento, accogliendo i traguardi dei grandi postulati pedagogici del passato, per rivisitarli in modo innovativo accanto ai numerosi avanzamenti compiuti dalle nuove tecnologie. Si tratta di una scienza,

quella della progettazione, come abbiamo visto ancora embrionale, da sviluppare e interiorizzare in un'ottica polisemica e collegiale. Studi recenti si sono focalizzati in misura sempre maggiore sulla complessità di una progettazione inclusiva ad ampio spettro, sulle percezioni e gli effetti sugli apprendimenti, sulle capacità dei docenti di cercare mediazioni, negoziazioni nel dialogo costante con la didattica generale, valorizzando la trasversalità inter e transdisciplinare proveniente da altri saperi (Mitchell & Sutherland, 2020).

È importante sottolineare che una progettazione partecipata, condivisa e inclusiva si basa su un'osservazione del contesto relazionale e una profonda conoscenza del gruppo classe da parte dei docenti, che faccia leva, oltre che su strumenti quantitativi (come questionari, griglie di osservazione e *check list*), innanzitutto su approcci qualitativi come quelli legati alle storie di vita, alle narrazioni dei vissuti degli alunni con le loro peculiarità e differenze individuali, intese come "infinita variabilità umana". Il primo ostacolo, infatti, è proprio quello di riuscire a cogliere e comprendere i differenti stili cognitivi e di apprendimento degli allievi, dovuti a semplici differenze personali ed evolutive, ma anche di genere, socioculturali, etniche, in definitiva ampliare una visione intersezionale in un'ottica di apertura e accoglienza della persona nella sua globalità. Ad esempio, succede di frequente di incontrare nelle aule alunni con vissuto migratorio che hanno una loro personale esperienza del contesto scuola del loro Paese di provenienza o una diversa padronanza della lingua, a seconda che siano di prima o di seconda generazione, alunni in situazione di disabilità più o meno complesse, altri ancora che stanno vivendo una particolare condizione di disagio emotivo o che manifestano particolari abilità apprenditive (*gifted*), etc.

Uno dei primi dilemmi della progettazione inclusiva, quindi, è proprio quello di evitare che la didattica che si mette in campo possa avvantaggiare alcuni alunni e svantaggiarne altri (Demo, 2018). Coniugare pluralità e singolarità significa coltivare sempre più una cultura della individualizzazione e della personalizzazione, che vada verso una progettazione universale raccomandata già ampiamente dall'ONU (2006), partendo dal presupposto che tale attenzione dovrebbe riguardare tutti gli alunni (Baldacci, 2005) in modo naturale, secondo un accomodamento ragionevole e realmente significativo, orientato nella direzione di traguardi comuni, versatili, alla portata di tutti, nella misura più estesa possibile e nel segno della comune appartenenza.

In una prospettiva inclusiva è necessario individuare azioni efficaci di cambiamento per ridurre ostacoli e barriere fisiche, sociali, culturali che tengano conto delle molteplici diversità e differenze: cognitive, psicologiche e di apprendimento degli alunni. In tale ottica, i concetti di individualizzazione e personalizzazione o differenziazione, in una rilettura istituyente dei nostri assetti educativo-formativi, necessiterebbero di essere applicati in modo sempre più “universale” e più ad ampio raggio e non solo per alcune “categorie” di alunni, per non veicolare implicitamente la rappresentazione che ci sia una progettazione e un percorso didattico standard per “tutti” e una progettazione a “parte” individualizzata e personalizzata per alunni che, per una serie di motivi, sono in una condizione di difficoltà legalmente riconosciuta (Demo, 2016).

2.3. Un “PEI” inclusivo per tutti

Com’è noto, il PEI-Progetto di vita ha ufficialmente aperto la strada al diritto delle persone con deficit di essere riconosciuti nelle proprie specificità permettendo di individualizzare, personalizzare o differenziare i percorsi di apprendimento dell’alunno con disabilità in relazione alle proposte pedagogico-didattiche del progetto comune rivolto alla classe. Si rivela ancora come

[...] uno strumento progettuale di grande attualità, occupandosi non solo di disabilità, ma di tutto il contesto classe e scuola; non solo di scuola, ma anche di famiglia e partecipazione sociale nei molti e diversi contesti di vita; e, infine, valorizzando percorsi di autodeterminazione (Ianes & Demo, 2021, p. 17).

Oggettivamente, va riconosciuto che molti sforzi sono stati fatti sino ad oggi per rimodulare e ricalibrare il nuovo modello di PEI-Progetto di vita, grazie all’introduzione della prospettiva bio-psico-sociale dell’ICF, che ripositiona la persona con il suo “esistere nel mondo” in relazione alle caratteristiche disabilitanti dei contesti di appartenenza e non solo in base alle caratteristiche personali determinate da una condizione di disabilità. In tale ottica, il nuovo modello di PEI sta perseguendo alcune spinte evolutive che pare stiano consapevolmente lanciando una nuova sfida, nel momento in cui l’inclu-

sività viene legittimata all'interno di una progettazione e di un percorso didattico e pedagogico collettivo. Infatti, attualmente, dopo il Decreto interministeriale 29 dicembre 2020 e le novità delle disposizioni correttive introdotte dal Decreto Ministeriale n. 153 del 1° agosto 2023, il nuovo "Modello di PEI" (che non è un semplice documento), aiuta seppure in parte, a superare la visione individuale di interpretazione della disabilità – finora prevalentemente intesa esclusivamente come un problema personale dello studente – per estendersi a "modello sociale e quindi contestuale" (Medeghini, 2018).

Tra gli aspetti di maggior interesse, infatti, emerge la richiesta che viene fatta a ciascun insegnante di curare all'interno della "Sezione n. 8" del PEI-Progetto di vita, una progettazione disciplinare sia nella scuola primaria che secondaria, attualmente parcellizzata per materie. In tale ottica, ogni docente viene oggi chiamato ad assumersi la responsabilità di declinare la progettualità del PEI per il proprio ambito disciplinare in collaborazione con il docente di sostegno. Questo rappresenta potenzialmente un forte richiamo alla piena corresponsabilità educativa di tutti gli insegnanti curricolari nel cooperare per la realizzazione di una didattica meramente inclusiva. Si tratta di capovolgere schemi istituiti di una scuola ancora imbrigliata in retaggi resistenti al cambiamento. La vera sfida attuale è rispondere alle richieste di un'eterogeneità complessa di una scuola capace di accogliere normalmente differenze e diversità. Una traiettoria istituita sul piano culturale che andrebbe maggiormente percorsa è la possibilità di potenziare le risorse di una scuola che lavora coralmemente per il successo di "PEI inclusivi per tutti".

La riflessione sul rinnovato concetto di "sostegno" caratterizzato da diffusività ed evolutività impone, nello specifico, la rivisitazione del ruolo dei docenti curricolari operanti con didattiche flessibili e multidimensionali in contesti apprenditivi ricchi di opportunità per tutti gli alunni. La qualità dell'inclusione richiama una prospettiva progettuale reticolare e sinergica nella quale sia l'insegnante di sostegno, sia quello disciplinare, collaborano dialetticamente nella presa in carico dei bisogni educativi di tutti gli alunni più o meno speciali per giungere alla realizzazione di una reale compresenza educativo-didattica inclusiva. Un altro possibile traguardo di una progettazione corale comporta una particolare attenzione ai concetti di "spazio e tempo" che vanno declinati nell'ottica dell'accessibilità e, quindi, per-

sonalizzati facendo riferimento a una progettazione universale. Un approccio in direzione di una progettazione universale ha preso piede in strutture organizzate a questo scopo in ambito educativo come il CAST (*Center for Applied Special Technology*), in particolare negli Stati Uniti, per promuovere e sviluppare risorse e strategie basate su UDL (*Universal Design for Learning*). Alcuni autori e ricercatori come Rose e Anne Meyer, per esempio, in questo ambito, sono stati pionieri. Anche la legislazione italiana ha iniziato a incorporare principi di progettazione universale. Progettare insieme significa aprirsi e avere la volontà di modificare ambienti, materiali e procedure d'insegnamento, gestire in modo alternativo e più flessibile gruppi, ma soprattutto individuare tempi e luoghi diversificati.

2.4. Ripensare una scuola accessibile e universale

Non è un'utopia. L'accessibilità didattica diventa più "attraente" e "motivante" per tutti quando offre la possibilità di usufruire di conoscenze, risorse, ambienti, tempi, modalità alternative di abitare il contesto nel rispetto dell'unicità di ogni alunno. Una riformulazione flessibile e inclusiva favorisce un'organizzazione democratica degli "spazi che educano", tramite la disposizione non gerarchica degli arredi, basata sulla chiarezza delle informazioni e su un'organizzazione delle routine, accessibile a tutti. Una tale concezione deve permeare gli spazi educativi dell'intero edificio scolastico, per aprirsi poi agli ambienti esterni (cortili e giardini) in un movimento in continuità tra *indoor* e *outdoor*, in una prospettiva capace di destrutturare le barriere e di fornire gli agenti facilitatori. In questo modo non solo possiamo uscire dalle strettoie dell'assimilazione "scuola uguale aula", ma soprattutto possiamo ripensare e smantellare le aule di sostegno, massicciamente presenti nelle scuole, come luogo separato di integrazione.

Una scuola realmente inclusiva non nega la necessità di avere spazi per operare in una relazione 1:1 (Di Barbora & Fedeli, 2023), ma l'importante è che questi ultimi non si riducano a luoghi dedicati a determinate categorie di persone, con il rischio di divenire dei "non luoghi" (Augè, 1999). In tal senso, progettare in una prospettiva inclusiva, significa superare il concetto di aula tradizionale, come spazio rigido e chiuso e nello stesso tempo anche il concetto di gruppo classe inteso

come un gruppo standard di 25/30 alunni che non permettono una gestione della didattica positiva, né la possibilità di personalizzare o individualizzare gli interventi. Prendendo spunto dalla Pedagogia Istituzionale, gli ambienti e il contesto riflettono un sistema aperto inteso come un'agorà; gli spazi informali, le aree, pensate per tutti gli alunni indistintamente, aree ludiche, sportive, musicali diventano altri luoghi della scuola «complementari ma con funzioni differenti in relazione alle progettazioni didattiche, comunque connesse agli ambienti della didattica quotidiana» (Caprino *et al.*, 2022, p. 16).

In tale ottica, quindi, ripensare il concetto di “classe”, tradizionalmente inteso, può essere un primo passo. Alcuni esempi di buone prassi che andrebbero maggiormente indagate hanno sperimentato traiettorie inclusive destrutturando il consueto impianto di fruizione delle discipline e il concetto dell'aula pressoché statica per sperimentare aule laboratorio disciplinari o a tema, assegnate a uno o più docenti (specializzati e non) che hanno la possibilità di personalizzarle con strumenti e materiali e di organizzare la fruizione dei contenuti in modo più esperienziale.

I principi teorici che oggi portano a interrogarsi circa l'efficacia delle aule laboratorio disciplinari possono vedere i loro primi momenti riflessivi, le loro lontane radici, proprio in quei pensatori (Dewey, Kilpatrick, Decroly, Claparède, Montessori, Bovet, Ferrière, Washburne, per citarne alcuni) che enfatizzano il ruolo dell'ambiente e il rapporto diretto con gli oggetti peculiari di una disciplina (Cannella *et al.*, 2016, p. 6).

Un percorso evolutivo rintracciabile, nel contemporaneo, anche negli assiomi proposti dalle nuove normative. In un contesto scolastico, l'ambiente fisico è probabilmente il più semplice da considerare, facendo riferimento a problematiche oggettive facilmente identificabili legate all'accessibilità e alla fruibilità degli spazi o alla disponibilità di attrezzature didattiche o di supporto, materiali per l'apprendimento (ad esempio barriere architettoniche, locali eccessivamente rumorosi, carenza di tecnologie specifiche, mancanza di supporti per l'autonomia personale). «Tuttavia, il processo di deistituzionalizzazione non può basarsi unicamente sull'aver smontato dei luoghi, ma deve saper produrre dei contesti» (Canevaro, 2023, p. 14). Creare contesti inclusivi significa prevedere e pianificare una presenza attiva e

sinergica di una didattica “plurale”, capace di contrastare una proposta standardizzata, unica, statica e monodirezionale rivolta a tutti, re-taglio di una tradizione generalista permettendo di sdoganare l’uso di strumenti e codici comunicativi non più esclusivamente logico-formali e astrattivi, ma anche di mediatori visivi, concreti, tangibili ed esperienziali che possono rivelarsi importantissimi sul piano pratico.

La vera sfida è quella di riuscire a non semplificare, ridurre, annullare o tradire la *mission* della Pedagogia Speciale “banalizzando”, “trascurando” la cura dei bisogni educativi speciali, complessi, significa al contrario rendere tutti partecipi grazie anche all’acquisizione di conoscenze, all’interscambio dei ruoli, alla contaminazione dei saperi. In una prospettiva inclusiva

[...] le finalità della didattica speciale si ampliano in confronto a quelle che l’hanno tradizionalmente caratterizzata come scienza orientata specificamente a individuare risposte qualificate, in termini educativi, ai bisogni formativi speciali (Cottini, 2018, p. 16).

Una prospettiva dinamica che va nella direzione di processi e modelli organizzativi, connotati dalla flessibilità e dallo stile cooperativo, in un’ottica circolare e ricorsiva di ottimizzazione delle risorse, di integrazione delle competenze, dei linguaggi, delle didattiche speciali, e non, tra tutti docenti e la più ampia comunità educante. Riprendendo le indicazioni delle linee guida ministeriali:

Proposte ridondanti e plurali: basate su molteplici forme di fruizione-somministrazione valutazione, considerando canali comunicativi diversi, lasciando aperta la possibilità di scegliere la modalità più efficace per ogni studente/studentessa (MIM, 2023, p. 24)¹.

L’implementazione di azioni didattiche congiunte mira alla realizzazione di connessioni e intersezioni significative tra didattica speciale inclusiva con l’utilizzo di mediatori didattici (Moliterni, 2013), metodologie linguaggi alternativi e non convenzionali (LIS, Braille, CAA, ABA,

¹ Decreto Ministeriale n. 153/2023 <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html#> (consultato il 19-03-2024).

TEACCH, etc.)², e strategie che confinano con la didattica generale, “come l’apprendimento tra pari” e “la didattica metacognitiva”, “l’apprendimento cooperativo”, “*flipped classroom*”, “*gamification*”, “*debate*”, “apprendimento esperienziale”, “tecnologie emergenti” (Cottini, 2004; d’Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015; Demo, 2016; Ianes & Macchia 2008; Miato & Miato, 2003; Moliterni, 2007, 2013, 2020), rivisitando strumenti, materiali ideati e calibrati per rispondere a specifiche esigenze di apprendimento, per renderle significative (*learning by doing*), integrandole senza preconcetti. Ad esempio, una lezione che si basa esclusivamente su una spiegazione orale del docente, che “delega” le questioni “speciali” e che non tiene conto della presenza di un alunno sordo rappresenterebbe una barriera all’apprendimento per l’alunno, oltre che la sua inevitabile esclusione dalla vita scolastica. Rimodulare una proposta sostenuta da mediatori visivi (ad esempio, immagini o sottotitoli), invece, la renderebbe accessibile, oltre che per l’alunno sordo che dovrà comunque essere supportato da un interprete LIS, anche per un allievo che non conosce ancora bene la lingua italiana perché proviene da un altro Paese, o semplicemente faciliterebbe chi ha un diverso stile cognitivo e riesce ad apprendere con più facilità con il supporto di video o mappe concettuali. Alcune ricerche negli ultimi tempi hanno riportato risultati interessanti in termini inclusivi rispetto ad approcci metodologici relegati spesso esclusivamente nell’ambito dell’educazione speciale, focalizzandosi sulle opportunità promosse dai sistemi di Comunicazione Aumentativa Alternativa³ e il loro ruolo euristico nello svi-

² LIS (Lingua Italiana dei Segni); Braille (dal nome dell’ideatore, l’insegnante fr. Louis Braille), sistema di scrittura e lettura per non vedenti e ipovedenti; CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa); ABA (*Applied Behavioral Analysis*); TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*)

³ Con l’espressione Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) non ci si riferisce ad una vera e propria metodologia. Si tratta dell’impiego e il recupero di tutti i mezzi (mediatori) potenziali che possono favorire la comunicazione nelle persone che evidenziano difficoltà ad utilizzare i più comuni canali comunicativi: in particolare il linguaggio verbale. Si fa, quindi, riferimento a strategie, strumenti, tecniche e tecnologie (immagini, simboli, segni, gesti, foto, disegni, lettere, numeri, etc.) utilizzati per potenziare o aumentare (ecco perché si definisce Aumentativa) la comunicazione. In alcuni casi, solo laddove non è possibile utilizzare il linguaggio verbale a causa di gravi compromissioni, la CAA sostituisce il linguaggio verbale (ecco perché si definisce anche Alternativa). Tali mediatori possono, poi, essere veicolati tramite

luppo di strategie inclusive contestuali. Nello specifico, hanno dimostrato come la formazione dei pari e la formazione in itinere di tutto il *team*, sull'utilizzo di tali strategie comunicative favorisca le interazioni tra pari e i compagni con disabilità comunicative complesse, anche grazie all'utilizzo della Lingua dei Segni Italiana⁴; in sostanza, si sono rivelati tutti mediatori facilitanti il processo inclusivo, creando nuove opportunità relazionali (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005).

2.5. Insegnare in "tandem"

Un altro aspetto che caratterizza l'efficacia di una compresenza educativo didattica inclusiva è rappresentato dalla possibilità di condividere le pratiche di insegnamento-apprendimento tra docenti. Insegnare insieme è una prerogativa inespresa o non ancora riconosciuta pienamente nelle prassi comuni. Contitolarità e compresenza si traducono, nella pratica, nella condivisione a pieno titolo della responsabilità dei processi d'insegnamento-apprendimento con i colleghi, dando la possibilità a tutti i docenti, che siano essi insegnanti di sostegno o insegnanti curricolari, di gestire momenti d'insegnamento

mezzi (mediatori) "spartani" (es: su supporto cartaceo) definiti a bassa tecnologia; o tramite apparecchiature elettroniche (es: VOCA), pulsanti con cui è possibile ascoltare frasi o messaggi pre-registrati con la voce o, ancora, Comunicatori simbolici e alfabetici, etc., definiti a media tecnologia. Infine, i mediatori alta tecnologia (software) per la comunicazione, (es: PC corredati di puntatori oculari che permettono di scrivere frasi tramite gli occhi, spostando lo sguardo.

⁴ La Lingua dei Segni Italiana, è una lingua con proprie regole grammaticali, sintattiche, morfologiche e lessicali. Ha una struttura molto diversa dalle altre lingue poichè utilizza componenti manuali (es. la configurazione, la posizione, il movimento delle mani) e non-manuali, quali l'espressione facciale, la postura, etc. È una lingua che utilizza il canale visivo-gestuale. Nasce, principalmente come lingua per persone sorde, consentendo pari opportunità di accesso alla comunicazione e in modo più naturale. La LIS, tuttavia, pur essendo riconosciuta (19 Maggio, 2021) come lingua a tutti gli effetti, «la Repubblica riconosce, promuove e tutela la Lingua dei Segni Italiana (LIS) e la Lingua dei Segni Italiana Tattile (LIST)», risulta essere un fertile mediatore al quale attingere, quando viene utilizzata anche come (CAA) in molte disabilità comunicative (es: prendendo in prestito alcuni segni dall'Italiano Segnato (IS) per supportare visivamente alcune parole o concetti; o dall'Italiano Segnato Esatto (ISE) che è un sistema gestuale (dattilogia) in grado di seguire parola per parola la lingua vocale, utile, invece, per supportare l'apprendimento della grammatica italiana (es: nei Disturbi Specifici dell'Apprendimento).

con l'intero gruppo classe e momenti di insegnamento individualizzato o personalizzato. Questo interscambio dei ruoli, debitamente pianificato e flessibile, diviene indispensabile per ottimizzare le risorse professionali nella stessa classe e confermerebbe la contitolarità del docente di sostegno anche nel suo ruolo d'insegnante; infine, permetterebbe al docente curricolare di avere più occasioni per relazionarsi con gli studenti con disabilità contrastando l'effetto delega. Cook & Friend (1995) hanno proposto diversi modelli di co-insegnamento, che sono ancora utilizzati oggi. Basti pensare alle diverse possibilità codificate da alcuni autori divenute fonte d'ispirazione, come quelle definite nella pratica del *co-teaching*. In questo approccio, esistono diversi modelli didattici e differenti possibilità (Cook & Friend, 1995; Gable *et al.*, 2000; Murawski & Dieker, 2008) per cui le disposizioni nell'ambiente di insegnamento e i ruoli che gli insegnanti assumono sono progettati con diverse modalità. In tal senso, la compresenza diventa un vero e proprio dispositivo strategico, con una diversificazione di opzioni che possono essere impiegate in base agli obiettivi che ci si è prefissi durante la progettazione condivisa attivamente dai docenti. Una di queste opzioni è, per esempio, quella in cui un insegnante insegna, l'altro osserva, ovvero mentre un insegnante spiega, l'altro può svolgere un ruolo di osservatore per comprendere alcune dinamiche conflittuali tra compagni, applicare tecniche di osservazione per comprendere comportamenti comunicativi non verbali, che si svelano solo grazie a un'attenta osservazione del contesto o, ancora semplicemente, ciò può essere utile per verificare la qualità e l'efficacia delle procedure didattiche del collega e apportare insieme degli aggiustamenti. Interessante, secondo il pensiero degli stessi autori, è quello che viene definito insegnamento a stazioni. Questa particolare procedura didattica nasce negli anni '90:

[...] il lavoro a stazioni prevede l'allestimento in aula o in altri luoghi (giardino, palestra, corridoio, laboratorio, ecc.) di diverse postazioni che propongono compiti diversi, ma collegati fra loro dal filo rosso di una tematica comune (Demo, 2016, p. 63).

Il contenuto viene diviso in più parti, per ogni stazione gli insegnanti predispongono materiali e strumenti diversi che gli alunni dovranno elaborare autonomamente spostandosi di stazione in stazio-

ne, per cimentarsi in tutte le possibilità apprenditive. Le “stazioni” permettono di conoscere lo stesso argomento attraverso materiali diversi, linguaggi, stimoli sensoriali, diversificati, con difficoltà di diverso tipo, in modo da offrire a tutti gli alunni di poter esprimersi in maniera differente. Un esempio può essere fatto relativamente alla tematica del carnevale. Possono essere allestite diverse stazioni in cui esercitarsi attraverso varie proposte. In una “stazione” ci sarà l’abbinamento delle maschere italiane alle varie regioni, in un’altra “stazione” saranno esplorati dei dolci tipici, in un’altra ancora saranno studiati dei testi poetici relativi al carnevale. I due insegnanti si soffermano avvicinandosi alternativamente su ciascuno di loro per monitorare lo svolgimento dei lavori, distribuendosi tra gli allievi e offrendo supporto laddove ce ne sia più bisogno. Il modello di “insegnamento parallelo o alternato” permette invece di dividere la classe in due gruppi, per svolgere la stessa attività parallelamente o in modo alternato. Alcune esperienze sono rintracciabili nella sperimentazione di buone pratiche che hanno spostato l’attenzione dal “sostegno individuale” al “sostegno diffuso” (Sapucci, 2015) in cui, come vedremo, i docenti svolgono pratiche di “insegnamento alternato”, sia in funzione di supporto individualizzato, sia in ottica curricolare. Infine, l’“insegnare in *team*” si realizza quando i due insegnanti tengono la lezione interfacciandosi con il gruppo classe in modo complementare. Un esempio di “*team teaching*” potrebbe essere una lezione interdisciplinare tra docenti. Un progetto potrebbe coinvolgere sia argomenti di scienze che quelli di arte, incoraggiando gli allievi a esplorare concetti scientifici attraverso attività artistiche (Arguelles *et al.*, 2000; Murawski & Dieker, 2008). Dai risultati ottenuti dai ricercatori in questo studio, i livelli di soddisfazione scolastica degli studenti sono risultati elevati. Molti studi hanno esaminato le opinioni degli studenti sulle pratiche di co-insegnamento hanno dichiarato di sentirsi bene, hanno trovato i materiali utilizzati interessanti, erano disposti a frequentare la lezione ed erano contenti di trovarsi nell’ambiente scuola/aula. Gli studenti hanno affermato che nelle classi in cui è stata svolta la co-docenza è stato loro fornito un aiuto maggiore, sono stati utilizzati approcci didattici con diversi stili di insegnamento e le competenze sono migliorate. In un altro studio condotto da Rosati (2009), gli studenti hanno compreso il valore di poter ottenere facilmente aiuto e supporto, dovuto alla presenza contemporanea di due insegnanti.

La partecipazione è una strategia educativa che caratterizza l'essere e il fare scuola. La partecipazione dei bambini, delle famiglie, degli insegnanti non solo come "prendere parte" a qualcosa, ma piuttosto come "essere parte", cioè essenza, sostanza di una identità comune [...] educazione e partecipazione si fondono: il "cosa" (l'educazione) e il "come" (la partecipazione) diventano forma e sostanza di un unico processo di costruzione (Rinaldi *et al.*, 2017, p. 19).

Condurre "mini-lezioni", inoltre, è spesso un modo non "minaccioso" per l'insegnante specializzato per guadagnare più tempo di insegnamento all'interno della classe e di insegnamento condiviso. Le "mini-lezioni" servono anche allo scopo di rafforzare la fiducia dell'insegnante curricolare nelle competenze del docente specializzato, nelle aree curriculari e possono aiutare il *team* a collaborare per eventuali altre presentazioni didattiche.

2.6. Le chiavi del successo del co-insegnamento

Numerosi autori (Cook & Friend, 1998; Russo, 2020) hanno descritto alcune delle condizioni che secondo loro, non possono mancare, affinché il co-insegnamento abbia successo. Queste includono la preparazione professionale e il supporto tecnico-amministrativo. La preparazione professionale è «opportunità per lo sviluppo di competenze aggiuntive nelle capacità di comunicazione, strategie didattiche e pianificazione collaborativa» (Cook *et al.*, 2021, p. 472). Tuttavia, ciò che è necessario per quanto riguarda il supporto amministrativo è meno chiaro.

Gli autori affermano che una *leadership* inclusiva e la governance istituzionale dovrebbero essere in grado di facilitare o mettere nelle condizioni i co-insegnanti di pianificare e progettare insieme, fornire incentivi e risorse per contrastare i limiti di tempo. I docenti sono chiamati a fronteggiare sfide quotidiane talvolta eroiche e non sempre supportate da un sistema formativo, politico-economico, burocratico e organizzativo capace di offrire condizioni favorevoli significative alla collaborazione.

Si tratta di una sfida ambiziosa, ardua, che necessita di spostare il "focus" dell'attuale ricerca e dell'agire educativo, dal "singolo" al "sistema". Assumere una visione istituyente dei processi d'insegnamento-apprendimento significa superare le logiche della "soggettività in-

dividuale” per aprirsi a quelle di una “soggettività plurale”: relazionale, culturale, etico-valoriale comune, intesa come gruppo di lavoro, organizzazione, comunità educante, al fine di abbracciare il circolo virtuoso della complessità, abbandonando quello della complicazione (Spaltro & de Vito Piscicelli, 1990).

3. Il *team* docente collaborativo. Un obiettivo da raggiungere insieme

Interrogare e interrogarsi non è lasciare
la realtà che ci circonda così com'è
(Andrea Canevaro).

Gli insegnanti specializzati e curricolari sono chiamati, come abbiamo visto, a progettare e condividere il proprio “spazio”, a risolvere problemi, negoziare linee operative, prendere decisioni, condividere successi, fallimenti, frustrazioni. Ma cosa comporta far parte di un gruppo di lavoro?

Comunemente per gruppo di lavoro si intende un insieme di persone, formalmente costituite all'interno di un'istituzione che condividono lo stesso obiettivo. Un gruppo di lavoro, infatti, esiste quando due o più individui si percepiscono e sono riconosciuti da terzi come membri del gruppo in un determinato contesto professionale; generalmente, a questi individui sono assegnati compiti, norme e ruoli definiti, ma, soprattutto, sono legati da sentimenti di reciprocità e appartenenza, specie se vi è un'interazione prolungata e la costruzione di relazioni affettive più o meno consolidate (Malaguti, 2018). A tale proposito, è importante soffermarsi e comprendere più a fondo le valenze comunicativo-relazionali e socioaffettive di tutti gli attori coinvolti, in particolare, nel nostro caso specifico, dei docenti che sono chiamati a lavorare insieme. Quali sono le determinanti che facilitano, favoriscono, sviluppano cooperazione a supporto delle buone pratiche inclusive?

Collaborare, cooperare significa anche essere disposti a “mettersi in gioco”, arrendersi al lavoro congiunto con un altro insegnante o con un'altra figura professionale con cui si lavora in prossimità. Ciò comporta inevitabilmente uno sforzo: uscire dalla difesa del proprio ruolo, ibridarsi, comprendere che si è parte di un unico processo e di un'impresa educativa collettiva molto più ampia. Tuttavia, le variabili in-

tervenienti all'interno di una dinamica di gruppo sono molteplici. Ad esempio, è possibile perseguire un obiettivo comune, ma non sentirsi parte del gruppo. Calandosi nella pratica quotidiana, non è sempre facile conoscere e capire le forme di disagio di fronte a incursioni del collega in un'area che ritiene di propria esclusiva competenza; spogliarsi del proprio sapere, dei pregiudizi, per abbandonarsi all'idea che si può apprendere dal confronto o, ancora, prevedere la propria reazione dinanzi a nuovi metodi o idee che appaiono estranee rispetto alla propria zona di comfort. A volte, è possibile farsi prendere dalla tentazione di chiudersi nel proprio perimetro d'azione e guardare le cose da una sola prospettiva, pensando: "Perché condividere con il mio collega il legame che ho sviluppato in modo "privilegiato" con gli alunni/studenti o modificare il mio stile d'insegnamento?"

Le questioni possono essere numerose. Arlie Hochschild (2013), nota per la sua teoria della cultura emozionale nell'ambito della sociologia del lavoro, ha esplorato l'influenza emotiva e dei sentimenti sulle prestazioni professionali nelle pratiche quotidiane e come il riconoscimento di queste componenti sia cruciale per il benessere di chi svolge un'attività lavorativa. Ogni persona desidera essere padrona del proprio "spazio" e del proprio "tempo".

L'attività lavorativa è vista come un insieme dinamico (che non separa emozione, attenzione, percezione, azione, comunicazione e interpretazione), che cambia continuamente (grazie all'esperienza acquisita dagli attori), irriducibilmente individuale e collettiva (anche quando l'attore è isolato la sua attività ha aspetti pubblici), incorporata e situata (l'attività si pone al di là di ogni separazione tra corpo, spirito e situazione) (Keefe 2004, p. 58).

In tale ottica, prestare attenzione alle dinamiche comunicative e relazionali diventa uno dei requisiti indispensabili per porre le basi del *team* inclusivo. Tuttavia, i contesti sociali, come ricorda (Weick, 1993), sono fatti di persone che danno forma alle azioni, vanno oltre i confini artificiali imposti dalla struttura organizzativa formale, oscillando tra legami "forti" caratterizzati da regole vigenti, istituite, consolidate e legami "deboli", intesi come più occasionali e discontinui.

Un aspetto più soggettivo in un'organizzazione scolastica è collegato, infatti, alle relazioni che si creano a vari livelli; da una parte, abbiamo i rapporti esterni con le figure professionali e dall'altra i rap-

porti interni tra i pari o tra colleghi, in base ai ruoli attribuiti (formalmente e implicitamente), con i quali è possibile instaurare relazioni di reciprocità che se efficacemente mantenute, portano a un maggior senso di identificazione con la *mission* lavorativa, senso di appartenenza, trasparenza, amicalità, apertura, tutti fattori che si ripercuotono positivamente sul clima della classe e sull'arricchimento e il vantaggio reciproco. In alcune occasioni queste relazioni si concretizzano in buone prassi, dettate da sincronismi, sinergie, interconnessioni relazionali, organizzative e positive, tra docenti, colleghi e professionisti, mossi da uno spirito di squadra che, insieme a forme di associazionismo familiare e risorse del territorio, danno forma alla più vasta comunità educante, dentro e fuori le mura scolastiche.

Molte volte, invece, diviene difficoltoso gestire queste relazioni, ad esempio con i professionisti esterni (neuropsichiatri, psicologi, logopedisti, assistenti sociali o collaboratori amministrativi) e *not but the list* con le figure dirigenziali, a causa di difficoltà comunicative e mancanza di un reale confronto paritario. Non è sempre facile, ad esempio per gli insegnanti, assumere una postura accogliente e non giudicante verso i sentimenti contrastanti di dolore e negazione del deficit del proprio figlio da parte dei genitori, a causa di incomprensioni che a volte si traducono o vengono interpretate come veri e propri "attacchi", "colpevolizzazioni", alla ricerca di responsabilità catartiche. Spesso alla base di tali dinamiche vi è una scarsa competenza comunicativa.

Grazie a un ascolto e un accompagnamento competente, i genitori divengono partner indispensabili nei processi di co-educazione (Caldin & Dainese, 2011; Caldin *et al.*, 2020), ma questo presupporrebbe abilità di comunicazione assertiva, di ascolto attivo ed empatico. In tale ottica, può essere utile in questa sede provare a tracciare alcune linee orientative frutto di studi e ricerche sulle determinanti comunicativo-relazionali implicate nelle dinamiche collaborative. Negli ultimi anni sono state diverse le piste di indagine avviate che hanno indagato la dimensione collaborativa tra docenti (Ghedin, 2012, 2013), l'osservazione della pratica didattica tramite video-ricerca (Ghedin, Di Masi & Aquario, 2014), la co-progettazione (Di Masi, Aquario & Ghedin, 2014), la dimensione specifica del *co-assessment* (Aquario, 2015; Aquario, Ghedin & Di Masi, 2013). Alcuni di questi studi hanno messo in evidenza dinamiche psicologiche derivanti da un "effetto delega" che, se non opportunamente gestito, può provocare una

“simbiosi psico-affettiva” del docente specializzato di sostegno con gli alunni con disabilità, producendo l’insorgenza di comportamenti sociali, relazionali e rappresentativi, non adeguati a un’inclusione armonica (Cottini, 2017).

Non va trascurato, infatti, come sottolinea la letteratura, il possibile rischio di *burnout* dei docenti di sostegno a causa di uno scarso senso di autoefficacia (Bandura, 1977), di demotivazione, di non riconoscimento della propria professionalità: la mancanza di autonomia, l’inadeguatezza dei rapporti con gli alunni e con le loro famiglie e la percezione dei limiti nell’attuazione di attività didattiche che conducono a un forte senso di frustrazione e disimpegno professionale, che a lungo termine potrebbero portare a demotivazione e abbandono del proprio lavoro.

Molte ricerche mettono in evidenza, infatti, il bisogno di un maggiore riconoscimento di un ruolo paritario, di non subordinazione, nelle interdipendenze “Insegnante curricolare/Insegnante di sostegno/genitori/alunni”. Le difficoltà comunicative e la percezione legata al riconoscimento dei ruoli restano un aspetto importante, sul quale soffermarsi maggiormente. Nei docenti curricolari, invece, il depotenziamento motivazionale sembra essere fortemente influenzato da convinzioni di efficacia personale e collettiva inadeguate, dalla relazione con i colleghi, con il dirigente scolastico e con il personale di supporto fortemente insoddisfacenti, che contribuiscono non soltanto a deteriorare la qualità delle dinamiche sociali, ma intaccano soprattutto le risorse psicofisiche dell’insegnante e la sua autostima (Murdaca *et al.*, 2014).

Mentre, come abbiamo visto negli studi più recenti, le pratiche inclusive per gli studenti con bisogni educativi speciali restano più un aspetto valoriale che pragmatico (Ianes, 2023). Ricordando i celebri studi di Albert Bandura (2018) sull’apprendimento sociale o vicario, gli alunni/studenti vedono gli adulti come dei possibili modelli, punti di riferimento. In tal senso, un *team* docente che opera in modo compartimentato e solitario, non favorisce la promozione di una cultura inclusiva producendo un effetto alone anche tra i pari. È, infatti, un ossimoro pretendere che un “docente specializzato o inclusivo” possa perseguire individualmente traguardi complessi. Perseguire un obiettivo comune fornisce, invece, una chiara focalizzazione alla direzione dell’intero gruppo in cui il docente specializzato si trova a operare.

Molti altri studi mettono in risalto i maggiori fattori negativi

(Friend & Bursuck, 2012; McLaughlin & Williams, 2000; Walther-Thomas & Korinek, anno) che influenzano l'attività collaborativa tra docenti specializzati e non, facendo emergere tra le motivazioni principali: obiettivi e responsabilità poco chiare, mancanza di opportunità di sviluppo professionale e risorse limitate. Tra gli altri fattori che ostacolano o facilitano la collaborazione, sono state fondamentalemente individuate, invece, questioni legate alla mancanza di tempo, alla continuità operativa del personale e alla distanza fisica. Infine, sono state identificate come cause concorrenti le caratteristiche organizzative e la *governance* della scuola, che intervengono in maniera preponderante nel favorire o sfavorire un clima di fiducia reciproca e di collaborazione, specie se relative alla creazione di una collegialità artificiosa e non realmente partecipata (Vangrieken *et al.*, 2015).

Esistono alla base di queste dinamiche, teorie e pratiche ma anche elementi di tipo ideologico, filosofico, valoriale e identitario che influenzano le interdipendenze positive in un contesto educativo. In molti casi, competenza ed esperienza pregresse possono sabotare anche gli sforzi più grandi per creare un lavoro fatto di alleanze all'insegna della collaborazione positiva e il raggiungimento con "meno sforzo", perché distribuito e "spalmato", di obiettivi e traguardi, attese, desideri, successi (Lombardi, 2020). L'idea chiave è che il successo di un individuo o del team, nel suo complesso, non dovrebbe essere "a spese di altri", ma dovrebbe essere determinato da una mentalità orientata al beneficio reciproco, in cui tutti contribuiscono al buon esito collettivo. Nel confronto e nello scambio professionale tra individui con diversi *background* culturali e punti di vista differenti è possibile mettersi in discussione, per superare pregiudizi, idee stereotipate o rigide, convinzioni e, nel contempo, apprendere nuove informazioni e visioni, imparando a conoscere e calibrare le proprie abilità e i propri talenti. Gli aspetti comunicativo-relazionali hanno una notevole influenza sui processi collaborativi e, di conseguenza, sull'attuazione di una compresenza efficace e inclusiva, soprattutto, quando si basano su rapporti aperti al dialogo, all'accoglienza, al rispetto reciproco, alla fiducia, all'equità di trattamento e prossimità.

Formare, educare alla collaborazione è un argomento complesso ed è anche una delle finalità più elevate dei processi inclusivi. Sep-pure, come abbiamo visto, sia innegabile il valore della formazione iniziale e in itinere, questa può rivelarsi propedeutica, oltre che a co-

stituire un vero e proprio fattore di “protezione”. Tuttavia, quest’ultima, non è sufficiente per assicurare processi collaborativi e cooperativi tra docenti, sempre efficaci e prevedibili. La collaborazione non può essere indotta o “trasferita”, dettata dall’alto con modelli preconfezionati, sotto forma di ricettari, poiché è strettamente connessa al contesto in cui nasce e si realizza, come realtà unica e irripetibile. Un fattore determinante potrebbe essere caratterizzato dalla cultura inclusiva e di comunità che caratterizza la *mission* di una struttura educativa come quella scolastica. La prima sfida collaborativa si gioca nel contesto classe, per dipanarsi in una rete di relazioni interdipendenti e concentriche. Basti pensare alla cultura organizzativa, alle pratiche di accoglienza dei nuovi docenti, che siano curricolari o di sostegno, e la trasmissione di quell’insieme di valori, prassi, esperienze che la comunità ha acquisito nel corso del tempo, e che conferiscono alla struttura, un’identità specifica più o meno inclusiva della cultura scolastica. Intendo riferirmi alla semplice condivisione degli spazi e dei luoghi, informazioni con i “nuovi arrivati” e al cambiamento che questi ultimi apportano agli equilibri raggiunti in una dinamica di gruppo consolidata. La compresenza educativo-didattica veicola e rispecchia a sua volta il suo gradiente collaborativo mediante le relazioni con le altre figure implicate e con le famiglie.

La condivisione e la collaborazione efficace, in tal senso, possono rivelarsi come fattori predittivi della qualità delle relazioni e del buon andamento dei processi d’insegnamento e apprendimento a vari livelli. Ad esempio, pensiamo alle strategie del *co-teaching*; queste, come ampiamente sottolineato, implicano una forte collaborazione, presuppongono che gli insegnanti concordino sugli obiettivi, condividano un sistema di credenze comuni, dimostrino parità dei ruoli, apprezzino il ruolo di una *leadership* flessibile distribuita tra tutti i membri della comunità educativa, insieme a capacità di comunicazione efficace per la creazione di un rapporto interprofessionale appagante (Friend & Cook, 1992; Sange, 1990).

Un interessante studio ha sondato le pratiche collaborative tra docenti che hanno messo in atto strategie di *co-teaching*, evidenziando le fasi che accompagnano la costruzione di una compresenza educativo-didattica inclusiva (Idol, Paolucci-Whitcomb & Nevin, 1994). Qui di seguito sono descritte le fasi di crescita della relazione collaborativa individuate dagli autori (Gately & Gately, 2001):

- nella fase della *conoscenza* la comunicazione è attenta e vigilata;
- nella fase del *compromesso* la comunicazione si basa su un “dare” e “avere”, con la sensazione di dover “arrendersi” per “ottenere”;
- nella fase della *collaborazione* la comunicazione e l’interazione è aperta, è possibile un’ammirazione e una stima reciproca.

Le dinamiche dei docenti in compresenza nella fase iniziale sono caratterizzate da un atteggiamento cauto; gli insegnanti cercano di interpretare correttamente i messaggi verbali e non verbali, più o meno con successo. Potrebbe esserci uno scontro di stili di comunicazione, mancanza di apertura, superficialità. Si tratta di un approccio alla conoscenza reciproca che oscilla tra momenti di vicinanza nelle fasi costitutive, ma anche da momenti conflittuali, legati al bisogno di autoaffermazione; tra il desiderio di incontrare l’altro e quello di difendersi, con il tentativo di delimitare i confini.

In questa fase la condivisione degli obiettivi diventa difficile e il docente specializzato viene ancora visto come un assistente. Passare da una relazione sociale a una relazione professionale con un collega non è sempre facile. I docenti curricolari possono provare sentimenti di invasione, quelli di sostegno possono sentirsi a disagio, distaccati ed esclusi. A meno che non vi sia un chiaro intento collaborativo e reciproco, gli insegnanti potrebbero mostrare una resistenza a collaborare. Può darsi che gran parte dell’insoddisfazione, che si nota nella letteratura riguardo al co-insegnamento, sia espressa dagli insegnanti che continuano a interagire in modo superficiale, rimanendo bloccati nella prima fase.

Man mano gli insegnanti iniziano a sviluppare e rispettare un diverso stile di comunicazione, ad apprezzare e comunicare con piacevolezza e umorismo; tuttavia, la relazione e la comunicazione si basano ancora su un “dare e avere” e sul compromesso. Solo quando si instaura un clima di fiducia, gli insegnanti comunicano e interagiscono apertamente, si realizza un notevole scambio di idee, di saperi, di conoscenze, e gli insegnanti sono più motivati a condividere obiettivi, a modificare e personalizzare con un atteggiamento osmotico, pronto alla contaminazione, alla ricettività, grazie all’instaurarsi di un clima positivo e di apprezzamento reciproco (Mastropieri *et al.*, 2005).

Gli insegnanti coinvolti in *partnership* collaborative spesso riferiscono un sentimento di valorizzazione, rinnovamento, *compliance* e creatività. In sostanza, un esercizio di empatia, mediazione ed evolu-

zione delle abilità umane e professionali. La collaborazione è un vero e proprio percorso di crescita emotivo-affettivo, si costruisce grazie alla conoscenza reciproca, nelle relazioni quotidiane, necessita di tempo e momenti di condivisione, riflessione e convivialità. Presuppone l'esistenza e la possibilità di usufruire di spazi e luoghi dedicati al confronto, alla discussione, alla narrazione dei propri vissuti, affinché sia possibile elaborare ed esorcizzare contenuti emotivi e carichi psico-affettivi, grazie alla condivisione con il gruppo di lavoro, che può tramutarsi in una vera e propria comunità di pratica o di apprendimento professionale.

La collaborazione tra insegnanti non dovrebbe essere connotata solo da una serie di attività cooperative ma, piuttosto, da un impegno profondo, sentito, partecipato (Hargreaves & Fullan, 2012). La costruzione di un *team* di lavoro si sviluppa non in tempi brevi e viene arricchita da un'esperienza più o meno prolungata di prossimità e vicinanza, per dare la possibilità alle persone di conoscersi, "capirsi", apprendere dagli errori o conquiste e, soprattutto, cercare strategie creative di *problem-solving*, relazionali e professionali.

Covey (2020) sostiene che un clima di fiducia reciproca all'interno di un *team* è fondamentale per stabilire relazioni solide e per permettere ai membri di lavorare insieme in modo efficace. L'autore sottolinea l'importanza di ascoltare attivamente e cercare di capire le esigenze, le aspettative e i punti di vista degli altri; si tratta di fattori fondamentali per costruire un lavoro di squadra.

Crescita personale. Recenti studi hanno messo in evidenza come l'esperienza del lavoro di gruppo permette di "migliorare le proprie competenze", "aumenta il senso di sicurezza" e la voglia di "mettersi in gioco", di evolversi. La realtà è che questa istanza relazionale richiede un consapevole impegno da mantenere costante nel tempo, con la consapevolezza che ogni giorno ci sono sfide impreviste da affrontare: non esistono, infatti, paradigmi di linearità nei processi educativi declinati nel vissuto quotidiano.

In questi casi, nei momenti di sconforto, di crisi, è importante fare il possibile per superare quella iniziale, legittima e spontanea reazione del "sentirsi soli", ricordando che vi è una possibile e vicina strategia, dietro l'angolo, un'ancora possibile. Riconoscere i bisogni del gruppo di lavoro e adattare di conseguenza le nostre singole azioni, prendendosi del tempo per chiedere di cosa ciascun membro

possa avere bisogno (invece di supportarlo), basterebbe nella maggior parte dei casi per risolvere tensioni e dissidi che talvolta possono avvelenare interi anni scolastici (Lombardi, 2020).

Questa riflessione ben sintetizza l'atteggiamento che dovrebbe caratterizzare chi lavora *in e per* una scuola inclusiva, che è quello di non cristallizzarsi in posizioni e comportamenti dogmatici e non smettere di interrogarsi e interrogare, ricercando il costante confronto con gli altri. Ascoltare, con l'intenzione di integrare il più possibile il proprio punto di vista con quello altrui, andando oltre i precostituiti modelli pregiudiziali è il primo passo (la più grande sfida) per superare gli ostacoli che influenzano negativamente l'efficienza del gruppo ma anche il benessere degli insegnanti che ne fanno parte. Condividere valori, atteggiamenti e informazioni, una comunicazione aperta, una disponibilità all'aiuto reciproco, all'interno del gruppo di lavoro, crea, infatti, i presupposti base per la costruzione di interdipendenze positive nel *team* educativo.

Un lavoro *d'équipe* nel contesto inclusivo deve necessariamente essere il frutto di un lavoro di rete condiviso, al fine di tradurre nelle pratiche di routine il modello di una cooperazione necessaria a far funzionare la relazione sistemica e olistica tra scuola, famiglia e servizi per perseguire l'ideale regolativo dell'inclusione, attraverso la partecipazione, la pluralità, la corresponsabilità, la coeducazione e la coevoluzione. Ritornando al principio di inclusione come impresa collettiva (Both & Ainscow, 2000), è chiaro che il processo, dinamico e in continua evoluzione, di creazione di una struttura pedagogica efficace sul campo implica un impegno da parte di ogni componente del team, basato su una condivisa visione di progettazione e azione, ma anche su un linguaggio comune che aiuta a disinnescare i rischi di incomprensioni e marginalizzazioni.

Il *team* dei docenti va inteso come un organismo in cui sono soprattutto gli aspetti relazionali a regolare l'equilibrio del buon funzionamento ecosistemico. Ad esempio, un mancato riconoscimento dei bisogni o una precaria gestione delle attività di mediazione ostacolano la creazione di dinamiche partecipative dell'intero contesto classe. Si tratta di una competenza professionale che si costruisce, in parte, durante i percorsi formativi ma che, soprattutto, è il frutto dell'esperienza sul campo. Per tutti i docenti l'esperienza nei contesti scolastici, infatti, oltre a promuovere competenze formali di tipo tec-

nico-operativo, implica anche la necessaria sperimentazione dei limiti e delle potenzialità delle proprie risorse emotive, comunicative, relazionali. Un percorso che, beninteso, in alcuni momenti può essere davvero arduo, poiché richiede di abbandonare comportamenti meramente individualistici e di affrontare conflitti interiori, incertezze, antipatie e inibizioni, superabili catarticamente solo imparando a fare spazio all'ascolto e alla comprensione dell'altro, fronteggiando le difficoltà di ogni giorno con un atteggiamento positivo e senza ansia. Tale "esposizione" implica la necessità di fare leva su competenze umane e professionali particolarmente "solide" e "sostenibili", ma soprattutto collegiali, per le quali occorrono una formazione specifica e un'elevata capacità di riflettere sul proprio agire professionale, per affinare abilità di analisi situate in contesti e spazi deputati alla "metariflessione" (Benasayag, 2004; Schön, 1993).

Guardare al mondo come a una rete di relazioni tra elementi in continua evoluzione e percepire sé stessi come parte integrante di questo flusso di relazioni è il nucleo della proposta del sostegno diffuso che supera quello tradizionale, attraverso la collaborazione integrata di realtà educative, produttive e di ricerca fortemente interconnesse, che assicurano una grande spinta motivazionale alla partecipazione. Come ci ricorda ancora la straordinaria sensibilità dell'osservazione di Canevaro, assumere una "rilettura costruttiva", in tal senso, significa mettere in discussione, comprendere profondamente ciò che è dato (istituito) in modo che possa essere modificato (istituente), in base agli interessi, ai desideri, agli scopi (Canevaro, 2023) di un'impresa che appartiene a tutti. Le scuole sono insiemi di ecosistemi, i quali a loro volta sono parte di un ecosistema più complesso (Bateson, 1972), rappresentando uno dei nodi nevralgici di una rete interdipendente capace di contribuire fortemente allo sviluppo dell'inclusione sociale in senso ampio (Booth & Ainscow, 2014).

Carl Gustav Jung (1930) saggiamente ci ricorda che: ognuno desidera una vita semplice, sicura e senza ostacoli; ecco perché i problemi sono tabù. L'uomo vuole certezze e non dubbi, risultati e non esperienze, ma le certezze non possono che provenire dai dubbi e i risultati dalle esperienze.

Per questo, risulta attualmente prioritario osservare alcune esperienze di buone prassi che focalizzano il loro agire dal "sostegno tradizionale" al "sostegno diffuso", nella logica in cui "il fare sostegno"

diviene responsabilità di tutti gli insegnanti (e non solo). Questa pertinente riflessione spinge alla consapevolezza di fondo che l'inclusione scolastica è parte di un processo di sviluppo più ampio, riguardante la società e il suo progresso verso una sempre maggiore affermazione di inclusione, democrazia e giustizia sociale.

3.1. La formazione dei docenti. Uno sguardo attuale

Appare stranamente anacronistico, ancora oggi, dover ribadire che l'insegnamento non si realizza solo nel mettere in pratica la trasmissione dei contenuti, ma anche nel saper trasformare il "sapere" in sapere disciplinare, attraverso puntuali e approfondite conoscenze e competenze, inerenti al piano socio-relazionale, della progettazione, della ricerca, del lavoro in *team* e dell'interdisciplinarietà, ma nonostante, negli ultimi anni, siano stati fatti innegabili passi avanti e siano state progressivamente apportate frequenti modifiche agli itinerari formativi dei futuri docenti ed educatori – sia nella scuola di base che in quella secondaria di I e di II grado – non emerge ancora una svolta continuativa e approfondita nella preparazione delle figure professionali direttamente implicate nei processi inclusivi.

Dall'osservazione analitica del contesto empirico, come evidenziano i dati ISTAT, nell'anno scolastico 2021/2022 sono più di 316.000 gli alunni con disabilità frequentanti le scuole italiane (pari al 3,8% degli iscritti fonte MIUR), circa 15mila in più rispetto all'anno precedente (+5%). Superano l'8% degli iscritti invece gli alunni che presentano "Bisogni educativi speciali", in particolare, risultano maggiori nella scuola secondaria.

Più della metà sono alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (51,8%); l'altra quota più importante è rappresentata dallo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale (35,4%). A fronteggiare questo aumento di interventi educativi sono stati impiegati oltre 207.000 insegnanti per il sostegno: quasi 200.000 nella scuola statale e più di 7.000 nella scuola non statale.

Di questi oltre il 32% sono stati selezionati dalle liste curricolari e non hanno una formazione specifica, ma vengono impegnati nelle classi frequentate da alunni con disabilità per far fronte alla carenza di figure specializzate. Inoltre, all'insufficienza di insegnanti con for-

mazione specifica si affianca, spesso, un ritardo nell'assegnazione: a un mese dall'inizio della scuola, infatti, circa il 14% degli insegnanti per il sostegno non risulta ancora individuato.

Nel report Istat emerge poi un altro aspetto critico in ambito di pratiche inclusive scolastiche e formazione: gli strumenti tecnologici a supporto della didattica sono numerosi e in continua evoluzione, ma per il loro corretto utilizzo risulta fondamentale il progressivo aggiornamento degli insegnanti; al contrario, la formazione dei docenti di sostegno sull'applicazione e l'utilizzo di tecnologie educative specifiche per gli alunni con disabilità risulta ancora poco diffusa. In una scuola su 10 nessun insegnante di sostegno ha mai frequentato un corso specifico di aggiornamento per l'utilizzo di tali tecnologie; nel 62% delle scuole soltanto alcuni docenti hanno usufruito di corsi, mentre nei restanti casi (28%) tutti gli insegnanti hanno frequentato almeno un corso.

Le scuole in cui tutti i docenti per il sostegno utilizzano questi strumenti sono soltanto il 54%, un valore ancora lontano dalla copertura totale. Un lucido spaccato sulla realtà inclusiva del nostro contesto scolastico – sollevando il velo di retorica che solitamente ricopre il principio d'inclusione nel nostro sistema scolastico – emerge anche dalla lettura della recente indagine, pubblicata dall'Associazione Italiana Dislessia (AID), rivolta a genitori, studenti e docenti, "Quanto è applicata la legge 170/2010 nelle scuole italiane?".

Il progetto di ricerca è nato per comprendere quanto, a dodici anni dal varo della legge che per la prima volta ha riconosciuto diritti agli studenti con DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento), la normativa sia stata realmente applicata nelle scuole italiane in un'accezione pedagogico-didattica.

Questi risultati disattendono gli obiettivi, anche forse a causa degli infelici effetti della pandemia. *In primis*, tra i dati più significativi per la nostra riflessione, emerge che oltre un terzo dei genitori (35%) e degli studenti intervistati (36%) dichiara che i docenti non hanno un'adeguata conoscenza di cosa siano i Disturbi Specifici dell'Apprendimento e che il 50% degli alunni afferma di aver avuto, di norma, accesso alle misure dispensative e agli strumenti compensativi richiesti, mentre il 37% di loro afferma di aver usufruito saltuariamente.

Alla luce di questi dati, quindi, si evidenzia che l'evoluzione del sistema scolastico nel tempo ha dimostrato una innegabile apertura e

attenzione alle necessità e alle virtù del contesto in cui si è trovata a interagire, ciò nonostante agli insegnanti viene richiesta una sempre maggiore e rapida capacità di adattamento ai cambiamenti e alle acquisizione di competenze professionali più specifiche, tuttavia, il più delle volte ancorate a linguaggi tecnicistici e una cultura dei processi di insegnamento apprendimento non sempre supportata adeguatamente da una formazione in prospettiva inclusiva e universale; si tratta di una tendenza che, il più delle volte vira verso la medicalizzazione dell'apprendimento (Goussot, 2014) e che con fatica e contraddizioni si sta cercando di superare.

Diviene pertanto necessario formare professionisti capaci di fugare i rischi della *logica differenzialistica* insita nelle classificazioni, le quali, andando nella direzione dell'etichettamento clinico-diagnostico, tendono a costruire rappresentazioni mentali discriminanti nei confronti di una parte consistente della popolazione scolastica (Mura & Zurru, 2023, p. 131).

Ormai è un dato di fatto che, in parallelo ai nuovi paradigmi della società contemporanea, il ruolo e la funzione del docente sta cambiando ed è più pressante nei loro riguardi la richiesta di diventare agenti attivi di cambiamento. Un compito delicato che, quindi, sottintende un integrato e trasversale bagaglio di nuove competenze e conoscenze, sintonizzate sugli scenari in costante mutamento di una società che si trasforma con esponenziale rapidità. Nella scuola della società complessa, il ruolo degli insegnanti è mutato e continua a cambiare.

Il profilo del "docente inclusivo" (EASDNE, 2012) riflette, già da anni, il disagio di abitare la società contemporanea e anela a una profonda revisione dai modelli formativi, iniziali e in servizio, rivolti agli insegnanti (Amatori, 2019). Non a caso i recenti provvedimenti normativi nazionali, accanto ai numerosi documenti internazionali, sottolineano l'urgenza di intraprendere incisivi processi di riqualificazione degli itinerari formativi di *tutti* i docenti, per adeguarsi alle nuove emergenze educative, speciali, e non, e realizzare così delle comunità educanti realmente inclusive e accoglienti.

Facendo riferimento alla normativa riguardante il Piano nazionale di formazione dei docenti di cui all'articolo 1, comma 124, della legge 13 luglio 2015, n. 107, è possibile comprendere come quest'ultimo sia finalizzato all'acquisizione di: "elevate competenze linguistiche e di-

gitali, nonché di conoscenze e competenze teoriche e pratiche inerenti lo sviluppo e la valorizzazione della professione del docente negli ambiti, pedagogico, psico-pedagogico, didattico, delle metodologie e tecnologie didattiche applicate alle discipline di riferimento e delle discipline volte a costruire una scuola di qualità, improntata sui principi dell'inclusione e dell'eguaglianza, con particolare attenzione al benessere psicofisico ed educativo degli alunni con disabilità e degli alunni con bisogni educativi speciali.

Si tratta di un quadro complesso e ambizioso che sembra avanzare lentamente verso una cultura inclusiva più ad ampio raggio, rivolgendosi all'intera comunità del *team* docente. Indubbiamente, molte difficoltà sono da attribuirsi anche al cambiamento dei modelli formativi dovuto a una sostanziale instabilità politica, al sistematico e rapido cambio dei governi che ha portato a un'eccessiva sovrapposizione delle riforme, senza spesso comportare l'azione di sedimentazione delle precedenti. Ad esempio, basti pensare alla passata esperienza, nel complesso abbastanza positiva, dei corsi biennali SISS, che in molte regioni italiane hanno permesso una maggiore assimilazione dei processi apprenditivi. Questi percorsi professionalizzanti avevano dato luogo a veri e propri laboratori pedagogici, di carattere interdisciplinare, volti all'integrazione di docenti delle diverse discipline con esperti di metodologia didattica e insegnanti di scuola con funzione di tutor (Benvenuto, 2023).

Attualmente, tra episodiche regressioni e piccoli passi avanti, si profila ancora un "debole e incerto" sistema educativo-formativo che, pur riconoscendo fortemente il valore dei saperi tecnico-professionali, non ha pienamente legittimato una vera e propria cultura della progettualità educativo-didattica comune e condivisa, implicante competenze professionali e abilità sociali necessarie per "lavorare bene con gli altri", identificato come uno dei pilastri fondamentali del processo di insegnamento-apprendimento (Aquario, Ghedin & Pocaterra, 2017), allo scopo di promuovere logiche interdisciplinari in grado di mettere "in dialogo" linguaggi differenti, nell'ottica della co-disciplinarietà e della co-educazione in prospettiva ecosistemica. In tal senso, il problema della formazione si scontra con l'ambiguità della separazione delle carriere dei docenti curricolari e di sostegno, disattendendo i principi della prospettiva inclusiva (Gaspari, Lombardi & Testa, 2023).

Si tratta, in altri termini, di modificare gli assetti di un istituito an-

corato a vecchie impostazioni e di superare gli schemi formativi che orientano in modo compartimentato i saperi disciplinari, incanalando già a monte in binari paralleli e disgiunti i docenti di sostegno e curricolari, che finiscono per posizionarsi quasi “naturalmente” nell’attività didattica quotidiana, in dinamiche “perimetrare” e “isolate” dal resto del contesto. Si profilano, in questo modo, pericolosi rischi di “diadi educative”, docente specializzato/alunno con disabilità, docente specializzato/docente curricolare, docente specializzato/genitore e così via. Alla luce di questa tendenza polarizzante, quindi, risulta sempre più necessario gettare le basi per una *forma mentis* mirata a una progettualità pedagogico-didattica, educativa e formativa condivisa, deputata alla mediazione, all’interazione comunicativa, in estrema sintesi a un vero e proprio “lavoro in team” (Lombardi, 2020) in ottica inclusiva per il bene comune e per la costruzione di una scuola di qualità. Come sostiene Baldacci:

[...] sulla questione della formazione iniziale dei docenti pesa una concezione semplificante dell’insegnamento, ridotto a mera trasmissione del sapere, che richiede soltanto il possesso dei contenuti culturali da parte del docente. Il mestiere d’insegnare esige una pluralità di competenze: culturali (relative ai saperi disciplinari); didattiche (inerenti alle metodologie d’insegnamento); relazionali (concernenti il rapporto con gli alunni); organizzative (relative alla gestione degli ambienti della formazione) (Baldacci, 2023, p. 7).

L’auspicata ridefinizione degli *iter* formativi dei docenti, dunque, deve avvenire anzitutto in termini valoriali per poi, progressivamente, costituirsi in ottica funzionale. La formazione degli insegnanti in prospettiva inclusiva, infatti, riveste un’importanza prioritaria nel garantire, sul piano pratico e operativo, che i docenti, gli educatori e, più indirettamente, le altre figure professionali che compongono la comunità educante, siano messe in condizione di agire e rispondere alle esigenze di tutti i bambini, alunni, studenti, indipendentemente dalle loro particolari condizioni di disabilità, lingua, cultura o *background*.

Come più volte sottolineato, l’educazione inclusiva si concentra sulla creazione di contesti di apprendimento capaci di accogliere e supportare la diversità e le differenze di tutti e di ciascuno. Rispetto ad alcuni aspetti chiave relativi alla formazione dei docenti, in prospettiva inclusiva, si deve necessariamente partire da formare, *in primis*, a una cultura intesa come visione filosofica etico-valoriale, cono-

scienza, sensibilizzazione alle diversità e differenze (Aiscow, 2000), in un'ottica di intersezionalità (bell hooks, 2003, 2010; Bocci, 2022; Crenshaw, 1989) dell'essere umano, pensando a ogni persona nella sua "interezza" per poter comprendere completamente la sua identità in una logica eco-sistemica di cui tutti facciamo parte. Una cultura inclusiva, ovviamente, diviene terreno fertile per la formazione collegiale di tutti i docenti al "lavoro di squadra" all'insegna della collaborazione, della condivisione tra insegnanti e le altre figure professionali per il perseguimento di un obiettivo comune: educare nelle diversità e nelle differenze (de Anna *et al.*, 2014; Dovigo 2007). L'acquisizione di tali competenze è imprescindibile per la messa in opera di un'educazione inclusiva, capace di raccordare il progetto comune con la creazione di un curriculum integrato e di "obiettivi cerniera", in sinergia con percorsi personalizzati e individualizzati più specifici. L'imperativo categorico è, quindi, una formazione che sappia coniugare competenze legate alla didattica generale, speciale e inclusiva per acquisire gli strumenti, sviluppare e modificare il modo di insegnare e acquisire nuove strategie per rispondere alle esigenze individuali di tutti e di ciascuno. Si tratta di formare, ad esempio, tutti gli insegnanti, alla conoscenza e all'utilizzo di mediatori didattici, linguaggi alternativi e non convenzionali (LIS, *Braille*, CAA, etc.) in particolare, le tecnologie assistive afferenti al mondo dell'informatica e dell'intelligenza artificiale, intese come parte integrante facilitanti il processo formativo, possono agevolare la partecipazione di tutti gli studenti, con disabilità e non, nei processi di insegnamento-apprendimento, al di là dei pregiudizi o delle resistenze per abbattere barriere e ostacoli all'apprendimento e alla socializzazione. Sull'importanza delle Tecnologie dell'Informazione, Comunicazione e dati (TIC o ICT, in inglese) poi, intese come competenze legate al settore informatico e digitale, nella Scuola Inclusiva è quanto mai necessario aprire una nuova parentesi di riflessione. Nonostante le differenze politiche e pratiche, tutte le nazioni europee concordano sull'utilizzo consapevole delle nuove tecnologie come strumento preferenziale per soddisfare i bisogni educativi di ogni alunno. Migliorare la qualità dell'istruzione attraverso le tecnologie multimediali e le risorse rese disponibili dal web e dalla diffusione globale di internet, rimane una delle priorità in Europa. Per questo motivo, tutte le scuole e le classi dovrebbero essere ben attrezzate, con dispositivi tecnologici e reti di

trasmissione dati efficienti e tutti gli insegnanti – in particolare quelli specializzati nell’educazione degli alunni con disabilità – dovrebbero essere in grado di utilizzare opportunamente queste strumentazioni tecnologiche per diversificare la loro pratica educativo-didattica a favore di tutti gli alunni e, in maniera specifica, di coloro che manifestano maggiori difficoltà.

Si pensi alle recenti misure attivate dal Ministero dell’Istruzione e Merito nel 2023, nell’ambito delle progettualità di “Scuola Futura”, piattaforma per la formazione del personale scolastico, nell’ambito delle azioni del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Oggi, le attività di formazione permanente in ambito delle Tecnologie dell’Informazione e Comunicazione, sia per gli insegnanti curricolari che di sostegno, sono ritenute una priorità assoluta. L’accesso a un’adeguata conoscenza e utilizzo delle tecnologie abilitanti, sono una *conditio sine qua non* per disporre di strumenti strategici atti a ridurre l’ineguaglianza nell’istruzione a sostegno dell’inclusione scolastica. Ancora oggi, molti problemi sono associati alla mancanza di conoscenze e competenze degli insegnanti nell’uso della tecnologia multimediale e digitale che, invece, possono garantire nuove opportunità e rilevanti risorse metodologiche sia per gli insegnanti curricolari e sia per gli insegnanti specializzati, integrando le nuove culture digitali come parte integrante della formazione per stimolare e accrescere le potenzialità dell’alunno con disabilità, così come di quello con difficoltà specifiche di apprendimento come la dislessia, la disgrafia o la discalculia, che possono costituire una importante limitazione per alcune attività della vita quotidiana. Come afferma Valentina Scuccimarra in una breve intervista⁵:

Esistono infinite possibilità, in questo periodo storico... si tratta di applicazioni fruibili su pc, mobile e tablet, che hanno già superato e ampliato le funzioni dei tradizionali supporti di sintesi vocale e/o di video scrittura – già da anni utilizzati per sviluppare alcune specifiche componenti dei pro-

⁵ Docente di Semiotica dei linguaggi digitali presso l’Università degli studi di Foggia; il testo è tratto da una breve intervista durante il convegno dal titolo: “La relazione a scuola in presenza e a distanza. La partecipazione nell’era digitale”, tenutosi a Bari il 23 aprile 2022, indetto da INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa) e ARTI Puglia (Agenzia Regionale per la Tecnologia e l’Innovazione).

cessi di lettura e scrittura come l'analisi fonologica, la sintesi fonemica e l'accesso lessicale – per proporre soluzioni semplici che con l'aiuto dell'Intelligenza Artificiale creano mappe concettuali online a partire dai testi digitali, foto e audio (come il noto *Algor Education*) o aiutano l'apprendimento delle lingue straniere e delle discipline matematiche e scientifiche. Sul mercato attuale le proposte didattiche innovative da parte di Case editrici e aziende dell'Education sono davvero tantissime, spesso sviluppate con le dinamiche proprie del "gaming", per favorire i meccanismi di coinvolgimento nell'apprendimento (come, ad esempio, le varie applicazioni educative proposte dalla casa editrice Erickson pensate per le attività scolastiche o anche per l'autismo, della Pearson Italia, Lattes ecc.). Questi strumenti digitali possono semplificare alcune attività da parte di insegnanti e professionisti in vari settori (dal metaverso alla realtà aumentata e virtuale, utilissime per esempio per attività anche in remoto) ed è davvero ampissimo il catalogo delle soluzioni d'innovazione tecnologica, sviluppate anche con le università, per ogni fascia d'età. Sempre il Ministero dell'Istruzione rende disponibili numerose risorse sulla piattaforma "Scuola Futura", anche per orientare alla scoperta di linguaggi di programmazione, sistemi di produzione multimediale e immersiva, importantissimi per stimolare l'ideazione di nuove progettualità per i docenti, anche in ottica inclusiva. In questo campo, infatti, si sta rapidamente affermando la diffusione di piattaforme e sistemi che permettono di diventare creatori di contenuti, interattivi e digitali, anche senza conoscenze informatiche. Ad esempio, parliamo di piattaforme di *low coding* o *no coding* che sono metodiche di progettazione e sviluppo di applicazioni basate sull'utilizzo di strumenti intuitivi che riducono o eliminano la necessità di ricorrere alla scrittura di codice da parte di sviluppatori tradizionali, come le già ampiamente diffuse piattaforme di CSS, che permettono di progettare articolati *siti web* senza conoscere i linguaggi di programmazione, attraverso *tools* accessibili a tutti. Va precisato però che le tecnologie, nonostante possano favorire l'apprendimento, eliminando barriere, riconoscendo le diversità e realizzando un'educazione accessibile per tutti, non sono da considerare come un punto di arrivo ma come uno fra i diversi mezzi, insieme a quelli pratici e manuali che l'insegnante ha a disposizione.

Gli insegnanti devono sempre mirare a essere creativi e pieni di risorse, capaci di progettare ambienti di apprendimento flessibili che soddisfano la variabilità degli studenti, usando una gamma di soluzioni tecnologiche e non. Questi strumenti, infatti, devono essere ritenuti come un utile supporto per valutare e migliorare la didattica, per accompagnare il docente nella ricerca e progettazione di opzioni flessibili di obiettivi, ridurre gli ostacoli, ottimizzare i metodi di suppor-

to, per soddisfare i bisogni di tutti, sin dall'inizio, e anche come soluzioni per favorire la valutazione del raggiungimento dei livelli di inclusività. Nell'ambito della prospettiva d'innovazione degli interventi formativi, infatti, assume grande rilevanza l'adozione di sistemi di valutazione inclusiva. Spesso, uno dei punti di maggiore criticità del nostro sistema di inclusione scolastica è proprio la mancanza di valutazione dell'efficienza ed efficacia delle attività e prassi. Premesso che valutare, come precedentemente descritto, dal punto di vista etimologico non significa solo stimare, ma anche "attribuire valore", è proprio in questa seconda accezione che la valutazione deve essere intesa in ambito educativo. Questo perché, il docente inclusivo oltre a "dare valore", "crea valore" nel momento in cui rimanda a un atteggiamento consapevole e dinamico, in cui non ci si limita a osservare e quantificare, ma a ri-conoscere l'allievo, le sue caratteristiche, i suoi stili di apprendimento, i suoi punti di forza e le sue criticità, comportando la partecipazione attiva dell'alunno di cui si ha "cura", perché l'atto del valutare è, in questa accezione, uno strumento formidabile di potenziamento dei costrutti di autostima e di autoefficacia, fondamentali per la motivazione ad apprendere e per inserire dei tasselli nella costruzione del proprio Progetto di vita. A questo punto, non si può trascurare l'assoluta rilevanza rivestita dallo sviluppo delle competenze socio-emotive dei docenti, perché l'educazione inclusiva va oltre la sola dimensione accademica. La formazione contemporanea, infatti, dovrebbe enfatizzare maggiormente lo sviluppo delle competenze dell'intelligenza emotiva, orientate all'acquisizione di abilità comunicative deputate alla mediazione, all'assertività, alla gestione dei conflitti, all'aiuto, alla condivisione e alla cooperazione tra gli adulti e tra pari, oltre che all'emozione e la felicità di apprendere (Lucangeli, 2019). Il poter acquisire durante il proprio percorso di studi le competenze comunicative e relazionali necessarie a raggiungere una piena consapevolezza del lavoro di gruppo è un'opportunità primaria per il profilo dei professionisti della cura e dell'aiuto (Nevin *et al.*, 2009; Torlone, 2018) e apprendere, quindi, a gestire rapporti e relazioni con le famiglie degli alunni con disabilità, caratterizzate da una delimitazione non ambigua dei rispettivi ruoli e confini, ma apprendendo a considerare i genitori come "esperti dei propri figli", detentori del sapere dell'esperienza genitoriale (Canevaro, 1999, 2009; Zucchi & Moletto, 2013) e la co-educazione (Humbeeck, 2012). Queste

tecniche di mediazione devono fare parte del patrimonio di conoscenze del docente specializzato, affinché sappia intavolare una progettualità dialogica tra insegnanti, genitori, operatori dei servizi socio-sanitari del territorio, le associazioni sportive, religiose, artistico-culturali, in una prospettiva co-evolutiva e co-educativa (Goussot, 2014). Nel solco della riflessione di Edgar Morin (1993, 2000), ritengo sia prioritario investire sulla formazione dei docenti orientata a sviluppare una modalità di pensiero o un metodo capace di raccogliere la sfida della complessità, capace di operare con il reale, di dialogare con il reale, di negoziare con esso. In tal senso, la direzione da percorrere è il superamento della tendenza autoreferenziale e del solipsismo per proiettarsi in una rete di relazioni in continuo cambiamento (Weick, 1988) capace di coinvolgere tutti gli elementi della realtà. Solo in questa logica di approccio, la diversità diventa un elemento determinante del processo di co-costruzione dei significati, e la responsabilità reciproca è un valore che sorregge il processo.

La formazione degli insegnanti nell'educazione inclusiva è, in estrema sintesi, un processo continuo che richiede un impegno costante per rispondere alle esigenze in evoluzione formativa e per creare un ambiente scolastico, veramente inclusivo per tutti. Non può esistere una scuola inclusiva di qualità che prescinde da una formazione di un *team* docente inclusivo. Si tratta di un'impresa di natura "sociale complessa" e per tale ragione presuppone un cammino che apra inevitabilmente le porte alle sfaccettature multiformi dei nuovi modi di approcciarsi alla conoscenza, quella che già vent'anni fa Morin (1993) definiva un "tessere insieme" "costituenti inseparabilmente associati nel paradosso dell'uno e del molteplice", che ben incarna le dimensioni composite e la potenziale realizzazione di una Pedagogia Speciale in prospettiva inclusiva.

Negli ultimi anni, la Comunità Europea ha dimostrato una particolare apertura verso le problematiche legate alla disabilità, ma ancora oggi, nonostante le varie raccomandazioni a livello nazionale e internazionale, la strada da percorrere in favore di un'inclusione totale è ancora lunga. In particolare, tra gli indirizzi politici che risultano più incisivi per un rinnovamento del sistema educativo, c'è proprio l'attenzione a una maggiore e più qualificata formazione del docente specializzato, al fine di assicurare un *background* che lo accompagni nello svolgere la propria professione con dignità e competenza.

Si tratta di creare un modello di formazione non solo iniziale, ma continuo, in un'ottica di ricerca-azione capace di indagare le qualità delle proprie pratiche aggiornando il sapere pedagogico e didattico speciale per contribuire attivamente a rivitalizzare la qualità dell'inclusione e della formazione degli studenti con disabilità, bisogni educativi, speciali e non. I migliori risultati in ambito di pratiche inclusive, in sintesi, possono essere garantiti quanto più, oltre alle competenze acquisite, la comunità educante e di pratica (Wenger, 1996) saprà aprirsi a una continua ricerca critica e progettuale, a uno studio continuo sul campo, al positivo confronto con un grande numero di esperienze, vissuti, applicazioni di teorie e protocolli, che hanno avuto risvolti positivi nel tempo ma, soprattutto, entrare in una logica di sinergia, cooperazione effettiva all'interno dei *team*. In estrema sintesi, il ripensare a un'organizzazione armonica e innovativa del *team* in cui la positiva interazione tra i docenti specializzati e curricolari rappresenta il nucleo propulsore da cui ripartire, per costruire dinamiche inclusive della comunità educante.

La formazione degli insegnanti è un problema sociale e politico, numerose sollecitazioni arrivano costantemente anche dai grandi organismi internazionali (UNESCO, 2020; ONU, 2015, 2021)⁶ poiché è una questione non più solo ad appannaggio di specifiche categorie di soggetti che la abitano e il profilo inclusivo dell'insegnante non può riguardare solo la categoria dell'insegnante di sostegno, non può essere sempre calata dall'alto ma, nasce dall'agentività degli insegnanti, dal senso di autoefficacia che si sperimenta grazie alle "comunità di pratica", dalla ricerca educativa sul campo che andrebbe maggiormente valorizzata e codificata (Bocci, 2018).

Ripensare alla formazione degli insegnanti, risulta, quindi, un passaggio prioritario, alla luce del dato che tutte le società umane siano

⁶ UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Retrieved from: <https://unric.org/it/agenda-2030/> [Accessed 10.02.23].

ONU (2021). *The Sustainable Development Goals Report 2021*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Statistics Division. Retrieved from: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/> [Accessed 10.02.23]

state, e siano, periodicamente chiamate a ridefinire le proprie istituzioni educative e, quindi, i compiti e le strutture dei propri sistemi di istruzione e, di conseguenza, della preparazione dei propri insegnanti, soprattutto nella logica di una prospettiva che li vede parte integrante di una collettività, elementi costituenti una comunità, in cui devono intervenire necessariamente le dinamiche tipiche del “*team building*”, su cui le metodologie di positiva costruzione da tempo sono progredite con lo sviluppo e l’applicazione di tecniche laboratoriali, già ampiamente testate e utilizzate in ambito psico-pedagogico. Ad esempio, favorire in misura maggiore, nei percorsi formativi dei docenti e in itinere, approcci che si ispirano a metodi-narrativo-autobiografici permetterebbe agli insegnanti di riappropriarsi della propria identità professionale, in continuo mutamento, di una trama narrativa che riconnette, restituisce, ricompono, dà significato e permette di riflettere sulla propria esperienza professionale che si intreccia con l’intera esistenza. Una formazione che si nutre dell’approccio narrativo al fianco di approcci tradizionali, infatti, permette di creare ambienti di apprendimento significativi, aperti all’immaginazione, alla partecipazione, alla reificazione (Gaspari, 2008; Wenger, 2006) in cui tutti i partecipanti si sentono maggiormente coinvolti e motivati per dare, forza e linfa vitale al proprio operato. Incitando meccanismi di empatia e reciproco scambio nel gruppo con i colleghi compagni di viaggio, attraverso la narrazione di vissuti, episodi, storie, in qualsiasi forma, linguaggio ed espressione, si dà vita a rispecchiamenti e pratiche in cui ci si “sporca le mani”, si affrontano i conflitti, ci si conosce e ri-conosce, sovrascrivendo etichette, categorie e confini imposti dall’alto, riconnettendosi al significato affettivo della propria *mission*. Si tratta di una dinamica che permette l’accesso a risorse che facilitano la partecipazione su percorsi più coinvolgenti di apprendimento, perché permettono di identificarsi, sentirsi protagonisti in azioni, discussioni e riflessioni condivise. Tutto questo dovrebbe esimersi profondamente da inutili “scorciatoie”⁷, formazioni sempre più a basso costo che rispondono a inutili leggi di mercato, serpeggianti tendenze

⁷ Documento SIPeS in riferimento alle decisioni assunte con il recente Decreto-legge n.71 del 31 maggio 2024 - <https://s-sipes.it/no-alle-scorciatoie-si-a-una-formazione-di-qualita-del-docente-specializzato-sul-sostegno-documento-sipes-in-riferimento-alle-decisioni-assunte-con-il-recente-decreto-legge-n-71-del-31-maggio-2024/> (consultato il 30 Giugno, 2024)

ad approcci formativi esclusivamente virtuali o telematici che tolgono sempre più spazio e tempo a una formazione di qualità. Come afferma Folgheraiter:

È necessario lasciare l'approdo sicuro dei concetti assimilati e avventurarsi nel mare ignoto della teoria. Non si tratta oltretutto di una uscita in superficie, su una comoda barca. È piuttosto un'immersione in profondità dove bisogna andare in apnea tenendo a bada l'impazienza e il pressapochismo. Esplorando con calma i fondali scuri degli atteggiamenti professionali possiamo schiarirci la vista anche in superficie e ritrovarci infine a ragionare in un altro modo, ma chiaro, nel frenetico scorrere della pratica professionale (Folgheriter, 2020, p. 38).

3. Il ruolo della formazione del gruppo docente: riflessioni e approfondimenti*

1. Ripensare la formazione inclusiva

La formazione dei docenti costituisce una tematica al centro di numerose riflessioni nel panorama pedagogico italiano (Bocci, 2015; Bocci, Guerini & Travaglini, 2021; d'Alonzo *et al.*, 2018; Fiorucci, 2019; Gaspari, Lombardi & Testa, 2023). Si tratta di un ambito che ha suscitato, con il tempo, interventi legislativi di diverso tipo e sul quale tuttora non vi è concordanza di opinioni e prospettive. Da un lato, infatti, emerge con chiarezza, dall'analisi di alcune ricerche riguardanti la scuola italiana (INVALSI, 2023; ISTAT, 2024), la presenza di criticità sia nel conseguimento da parte delle/gli allieve/i di apprendimenti ritenuti significativi, sia nella percezione diffusa, a livello della comunità scolastica, di un senso di benessere collettivo; dall'altro, le normative che, via via, si sono succedute in merito alla formazione dei docenti, iniziale e in servizio, non hanno contribuito a far maturare un'idea condivisa di formazione. Ci riferiamo, nello specifico, a un lungo *iter* – che per la scuola secondaria va dalle Scuole di Specializzazione Insegnamento Secondario (SISS) ai Tirocini Formativi Attivi (TFA), passando per i 24 cfu, per poi giungere agli attuali 60 cfu, introdotti dal DPCM 4 agosto 2023, mentre per la primaria ricordiamo il Decreto ministeriale 249 del 2010 – che ha cercato via via di dare una risposta all'annosa questione di come regolare e orientare la formazione dei docenti. Nell'ambito di tale contributo cercheremo di individuare alcune piste di riflessione riferite a tale tematica, partendo

* I paragrafi 1 e 2 sono stati curati da Alessia Travaglini; i paragrafi 3, 4 e 5 da Susanna Testa.

da un'osservazione sulle esigenze molteplici alle quali la scuola è chiamata a dare una risposta. *In primis*, è necessario riflettere sulla molteplicità dei bisogni educativi speciali riconosciuti nella scuola italiana. Come noto, tale locuzione descrive una macrocategoria che racchiude un numero molto elevato di funzionamenti – disabilità, disturbi specifici di apprendimento, svantaggio sociolinguistico-culturale, plusdotazione – con esigenze molto differenti tra di loro. Per ciascuno di questi sono predisposti dai docenti dispositivi specifici – il Piano Educativo Individualizzato (PEI), il Piano Didattico Personalizzato per i disturbi specifici di apprendimento (PDP), da declinare in linea con le specifiche situazioni di volta in volta individuate – aventi il fine di facilitare il processo di partecipazione dell'allievo alle attività didattiche. Nonostante ciò, i dati di ricerca evidenziano le difficoltà dei docenti di costruire contesti autenticamente inclusivi (ISTAT, 2023), volti a garantire la piena partecipazione delle/gli allieve/i alle attività proposte. Spesso le/i docenti si dichiarano impreparati di fronte alla varietà e variabilità delle situazioni con le quali si confrontano quotidianamente. Pertanto, se è vero che la formazione dei docenti appare un ambito fondamentale sul quale investire, è altresì imprescindibile riflettere in modo adeguato sul senso da attribuire alla formazione, sulle finalità che questa persegue, nonché sul ruolo e sulle funzioni che deve assumere la/il docente inclusivo. Un aiuto in tal senso può provenire dall'analisi di quanto indicato dal documento "Il profilo del docente inclusivo" elaborato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education* (2012), in seguito a una ricerca triennale alla quale hanno contribuito 25 paesi europei. Tale dispositivo persegue il fine di indicare

[...] le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari a tutti coloro che intraprendono la professione docente a prescindere dalla materia di insegnamento, dalla specializzazione, dall'età degli alunni cui si andrà ad insegnare o dal tipo di scuola in cui si andrà a lavorare (EADSNE, 2012, p. 5).

Il nostro intento in questa sede è di declinare in chiave operativa alcuni principi indicati nel documento, mettendo in relazione dialettica aspetti teorici e metodologici. *In primis*, il Profilo evidenzia una forte circolarità tra valori e aree di competenza, individuando nei primi una base imprescindibile per l'azione dei docenti. Le seconde,

a loro volta, si declinano in comportamento, conoscenza e competenza. Il principio di fondo è che «un determinato comportamento o convinzione personale richiede un determinato livello di conoscenza o comprensione e quindi di capacità di tradurre quella conoscenza in pratica» (EADSNE, 2012, p. 8).

In altre parole, è necessario, come evidenziato anche nell'*Index* per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2014), operare in modo tale che i valori dichiarati nei contesti scolastici abbiano la possibilità di essere tradotti in comportamenti e pratiche osservabili e trasferibili, seppur con i dovuti adattamenti, in situazioni educative diversificate. Nello stesso tempo, è opportuno che la formazione su determinate metodologie o strategie sia sempre affiancata da una riflessione accurata sui valori ai quali questa si ispira, nonché da una riflessione, da parte delle/i docenti, sul proprio sistema di convinzioni e attribuzioni con i quali decodificano la realtà. I docenti che aderiscono a una visione incrementale dell'intelligenza tendono, ad esempio, a concepire l'errore dell'allievo come una difficoltà insita nel processo di insegnamento piuttosto che come la risultante di un deficit dell'allievo (Montesano & Straniero, 2019). Al contrario, la tendenza a considerare la persona con disabilità un soggetto di cui prendersi cura, in accordo con il modello medico della disabilità, genera la tendenza nelle/i docenti ad assumere comportamenti tesi alla mera assistenza, piuttosto che alla valorizzazione delle differenze individuali, nella prospettiva dell'*empowerment* (Montesano, Straniero & Valenti, 2021). È necessario, pertanto, per delineare percorsi formativi significativi, porre in relazione circolare gli elementi indicati nel Profilo – valori, aree di competenza, comportamenti, conoscenze e competenze – con quanto suggerito dalla ricerca educativa e didattica.

Di seguito proponiamo alcune piste di riflessione e di formazione, che traggono ispirazione da quanto indicato nel Profilo del docente inclusivo.

Tab. 1 - La formazione del docente inclusivo in relazione al valore Valutare la diversità dell'alunno (adattato da EADSNE, 2012).

Valore: Valutare la diversità dell'alunno	
<i>Aree di competenza</i>	Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione.
<i>Comportamento o convinzioni</i>	Tutti gli alunni devono essere impegnati in attività di apprendimento utili e importanti per loro.
<i>Conoscenza o comprensione</i>	I docenti devono comprendere la possibile forza e debolezza dei sistemi scolastici in cui operano.
<i>Competenza</i>	Esaminare criticamente le proprie convinzioni e i propri comportamenti e quanto questi incidono sulle azioni personali.
Proposte formative: autobiografia formativa, analisi istituzionale, i principi fondanti della Pedagogia e della Didattica Speciale.	
<i>Aree di competenza</i>	Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe.
<i>Comportamento o convinzioni</i>	La diversità degli alunni va rispettata, valorizzata e intesa come una risorsa che migliora le opportunità di apprendimento.
<i>Conoscenza o comprensione</i>	Gli studenti imparano in modo diverso e possono fungere da sostegno al proprio apprendimento e a quello dei loro coetanei.
<i>Competenza</i>	Usare la diversità negli approcci e negli stili di insegnamento come risorsa didattica.
Proposte formative: <i>Universal Design for Learning</i> , apprendimento cooperativo, <i>peer tutoring</i> .	

In questo caso, l'idea di fondo è che, prima di proporre attività formative centrate, ad esempio, sull'acquisizione di strategie didattiche inclusive – come, ad esempio, l'*Universal Design for Learning* – sia necessario far riflettere le/i docenti sui propri stili di attribuzione che, come evidenziato precedentemente, possono inficiare i processi di insegnamento-apprendimento (Levine, 2017).

Tab. 2 - La formazione del docente inclusivo in relazione al valore Sostenere gli alunni (adattato da EADSNE, 2012).

Valore: Sostenere gli alunni	
<i>Aree di competenza</i>	Promuovere l'apprendimento accademico, pratico, sociale ed emotivo di tutti gli alunni.
<i>Comportamento o convinzioni</i>	Gli studenti dovrebbero essere responsabili attivi delle decisioni che riguardano il loro apprendimento e negli eventuali processi di valutazione in cui sono coinvolti.
<i>Conoscenza o comprensione</i>	Capire i modelli e i percorsi tipici e atipici della crescita e, in particolare, della capacità di sviluppo sociale e della comunicazione.
<i>Competenza</i>	Utilizzare la valutazione tenendo conto degli aspetti sociali, emotivi, nonché accademici.
Proposte formative: Proposte formative: i Bisogni Educativi speciali, valutazione e autovalutazione degli allievi, didattica metacognitiva.	
<i>Aree di competenza</i>	Utilizzare approcci didattici efficaci in classi eterogenee.
<i>Comportamento o convinzioni</i>	Gli insegnanti capaci insegnano a tutti gli alunni.
<i>Conoscenza o comprensione</i>	Approcci positivi di gestione della classe.
<i>Competenza</i>	Saper comunicare attraverso una vasta gamma di modalità verbali e non verbali per facilitare l'apprendimento.
Proposte formative: la differenziazione didattica, la gestione della classe.	

Tale valore risulta centrale nella promozione, da parte del/la docente, di azioni tese a sostenere le fragilità delle/gli allievi: in tal senso, è importante conoscere sia le caratteristiche fondamentali dei Bisogni Educativi speciali - tenendo tuttavia presente che le difficoltà da queste/i incontrate spesso rappresentano la risultante di processi di esclusione, non risultando pertanto riconducibili, di per sé, alla presenza di un eventuale deficit (Bocci, 2016) - sia le strategie legate alla gestione della classe (d'Alonzo, 2020) e ai processi valutativi e autovalutativi (Corsini, 2023).

Tab. 3 - La formazione del docente inclusivo in relazione al valore Lavorare con gli altri (adattato da EADSNE, 2012).

Valore: Lavorare con gli altri	
<i>Aree di competenza</i>	Lavorare con i genitori e le famiglie.
<i>Comportamento o convinzioni</i>	Interpretare la comunicazione e la collaborazione con i genitori e le famiglie come una responsabilità professionale.
<i>Conoscenza o comprensione</i>	L'importanza delle competenze interpersonali.
<i>Competenza</i>	Saper comunicare efficacemente con i genitori e le famiglie provenienti da diversi contesti culturali, etnici, linguistici e sociali.
Proposte formative: l'intelligenza emotiva, la comunicazione verbale e non verbale.	
<i>Aree di competenza</i>	Lavorare con altri professionisti.
<i>Comportamento o convinzioni</i>	L'integrazione scolastica richiede di lavorare in team.
<i>Conoscenza o comprensione</i>	Approcci di insegnamento collaborativi in cui gli insegnanti assumono un approccio di squadra che coinvolge direttamente gli alunni, i genitori, i compagni di classe, i docenti delle altre scuole e il personale di sostegno, diversi membri del <i>team</i> a seconda dei casi.
<i>Competenza</i>	Codocenza e lavoro in gruppi aperti.
Proposte formative: la <i>leadership</i> distribuita, la comunicazione efficace.	

Come evidenziato in più occasioni all'interno del presente lavoro, la qualità della collaborazione delle/i docenti, sia con le famiglie, sia con le/gli altri membri del *team*, risulta imprescindibile per la costruzione di un contesto inclusivo: diversi studi sul *burnout* professionale evidenziano, infatti, la correlazione tra lo *stress* delle/i docenti e la quantità e qualità del supporto sul quale queste/i possono contare nell'ambito della comunità scolastica (De Stasio *et al.*, 2015; Skaalvick & Skaalvick, 2010, 2011). Per tale ragione, promuovere competenze centrate sulla comunicazione efficace e sulla *leadership* distribuita (Johnson & Johnson, 2005) può risultare significativo ai fini dell'innalzamento dei livelli del benessere individuale e collettivo.

Tab. 4 - La formazione del docente inclusivo in relazione al valore Aggiornamento professionale (adattato da EADSNE, 2012).

Valore: Aggiornamento professionale	
<i>Aree di competenza</i>	I docenti come praticanti riflessivi.
<i>Comportamento o convinzioni</i>	L'insegnamento è un'attività di risoluzione dei problemi che richiede un'azione sistematica e in itinere di programmazione, valutazione, riflessione e quindi di azione.
<i>Conoscenza o comprensione</i>	Metodi di ricerca-azione e l'importanza del ruolo docente.
<i>Competenza</i>	Coinvolgere gli altri nella riflessione sulla didattica e l'apprendimento.
Proposte formative: coinvolgimento dei docenti in attività di ricerca-azione, costruzione condivisa di attività progettuali, corredate di strumenti finalizzati alla valutazione degli esiti dell'apprendimento e dei processi attivati.	
<i>Aree di competenza</i>	La formazione iniziale è la base del successivo aggiornamento e sviluppo professionale.
<i>Comportamento o convinzioni</i>	L'insegnamento è un'attività di apprendimento; essere aperti ad apprendere nuove abilità e a chiedere informazioni e consigli è una cosa buona, non una debolezza.
<i>Conoscenza o comprensione</i>	Possibilità, opportunità e i percorsi di formazione in servizio al fine di sviluppare conoscenze e competenze utili a migliorare le proprie prassi inclusive.
<i>Competenza</i>	Contribuire ai processi di sviluppo dell'intera comunità scolastica.
Proposte formative: formazione professionale come opportunità di crescita condivisa, co-costruzione di percorsi di miglioramento inclusiva (es. <i>Index</i> per l'inclusione).	

Tale valore risulta centrale nel far sì che la formazione possa incidere in modo significativo sulle aree del sapere, del saper fare, del saper essere e del saper stare con gli altri che, secondo Pellerrey e Grzadzziel (2004), costituiscono le dimensioni fondamentali entro le quali si situa l'azione del/la docente.

La schematizzazione qui presentata non deve essere intesa in sen-

so prescrittivo: a nostro avviso, l'aspetto più significativo di tale documento risiede nella centralità assegnata ai valori, che sono ritenuti fondamentali per affrontare qualsiasi processo di insegnamento-apprendimento, non risultando legati «all'età degli alunni, al tipo e ordine di scuola, alla disciplina di insegnamento e non sono collegati ad alcun percorso o metodo didattico specifico» (EADSNE, 2012, p. 11). L'apprendimento di una o più metodologie didattiche non può pertanto essere considerata l'unica via per promuovere dei cambiamenti stabili: le pratiche, per poter essere efficaci, devono poter essere inserite e applicate all'interno di un contesto che sia in grado di valorizzarle pienamente. La dialettica istituyente-istituito ha più volte sottolineato il meccanismo di resistenza avanzato dall'uno (l'istituyente) nei confronti dell'altro (l'istituito) e, viceversa, nel momento in cui l'uno o l'altro cercano di immettere in un sistema consolidato delle innovazioni di diversa natura. Prendiamo, ad esempio, l'iter storico dell'inclusione in Italia, iniziato ufficialmente con la legge 517/1977: tale norma ha avviato un percorso verso la piena inclusione che tuttavia non si è ancora concluso. Il sistema scolastico, infatti appare rigido di fronte ai cambiamenti. Ne sono un esempio il fenomeno del *push/pull out* (Demo, 2014), la situazione di marginalizzazione degli insegnanti specializzati al sostegno (Canevaro & Ianes, 2024) oppure i numerosi episodi di esclusione vissuti dalle/gli allieve/i con disabilità nei contesti scolastici, che hanno visto un ampio incremento in occasione della pandemia (Guerini *et al.*, 2020). D'altro canto, è altresì vero che le spinte innovative avanzate dall'istituyente non sono riuscite a trasformare l'istituito, al fine di ri-orientare le prassi educative. In questo caso ci riferiamo all'introduzione di norme e procedure che enfatizzano atteggiamenti ispirati alla competizione e che valorizzano alcune tipologie di competenze, a scapito di altre, ritenute meno indispensabili e spendibili socialmente. Pensiamo, ad esempio, alla trasformazione del Ministero dell'Istruzione in Ministero dell'Istruzione e Merito: tale cambiamento, apparentemente solamente terminologico, mette in luce l'introduzione di categorie fondative profondamente diverse. Come sostiene Foucault (2013), le parole non sono neutrali, in quanto sottendono una modalità di concepire e di vedere il mondo, che si esplica in pratiche predeterminate e predefinite. Il concetto di merito rinvia, a sua volta, a quello di competizione, nonché di remunerazione: chi ha merito, infatti, deve essere riconosciuto.

La meritocrazia si trasforma così in un dogma, che accresce ulteriormente le disuguaglianze tra gli individui, sulla base di criteri standardizzati ritenuti prioritari in un determinato contesto sociale (Bruni, 2017). Quello che avviene, in molti casi, è la presenza di messaggi e pratiche contrastanti che, da un lato, premono per un cambiamento radicale nel modo di concepire il sistema dell'istruzione, dall'altro, creano le condizioni per impedirlo.

È necessario, pertanto, come sottolineato dall'*Index*, partire da un quadro valoriale comune, condiviso, che divenga portatore di nuove istanze e significati sociali.

2. La cattedra inclusiva nella scuola secondaria di secondo grado: alcune riflessioni critiche

Quanto espresso finora appare imprescindibile per contestualizzare una questione estremamente importante ai fini della definizione del ruolo del docente specializzato. Numerosi studi evidenziano persistenti criticità in merito al raggiungimento di una piena corresponsabilità tra docenti curricolari e specializzati per le attività di sostegno (Gaspari, 2012; Mura & Zurru, 2019; Pilotti & Travaglini, 2023; Pugnaghi, 2020; Tore *et al.*, 2021). La scuola secondaria di secondo grado, in particolare, appare quella che evidenzia una maggiore discrepanza tra culture e pratiche inclusive. Le/gli allievi con disabilità, infatti, hanno minori opportunità, all'interno della scuola, di vivere situazioni di coeducazione con le/i proprie/i compagne/i, risultando maggiormente esposte/i a situazioni di marginalizzazione. Tale situazione risulta avvalorata, secondo la percezione delle/i docenti, dalla possibilità, sancita dalla normativa, di prevedere diversi *iter* formativi, stabilita sulla base di un'ipotetica gravità del *deficit*, con inevitabili ricadute sui processi inclusivi: coloro che conseguono, al termine del quinquennio, un attestato formativo anziché il diploma, vivono situazioni di maggiore esclusione dal *mainstream* della classe mentre, al contrario, coloro che svolgono, seppur con i dovuti adattamenti, il percorso ritenuto "ufficiale", si trovano a poter interagire maggiormente con i propri coetanei. Secondo l'ISTAT (2024), infatti, più la disabilità è complessa, più il tempo trascorso dagli allievi fuori dalla classe è significativo. Un'ipotesi di cambiamento per migliorare i processi inclusivi è

stata avanzata da un gruppo di studiosi, i quali hanno formulato il 25 gennaio 2024 la proposta di legge denominata *“Introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado”*, in base alla quale tutte/i le/i docenti delle scuole di ogni ordine e grado dovrebbero prestare servizio sia in attività disciplinari, sia nelle attività di sostegno (Ianes *et al.*, 2024). In tal modo è possibile superare il ben noto meccanismo della delega, in favore di una più piena corresponsabilità educativa e didattica. Per rendere più efficace tale trasformazione, la proposta prevede l’istituzione di un Coordinamento Pedagogico, al quale spetta la funzione di supervisionare, in itinere, il lavoro delle/i docenti. A nostro avviso, la cattedra inclusiva, se da un lato ha il forte merito di ricondurre a unità la funzione e la formazione dei docenti, evitando ripartizioni e differenziazioni tra docenti curricolari e specializzati, risulta di difficile attuazione, soprattutto nella scuola secondaria di primo e secondo grado, caratterizzata da un forte ginepraio tra le tipologie di cattedre, con tutto ciò che ne consegue dal punto di vista organizzativo. Nello stesso tempo, l’istituzione di un coordinamento pedagogico potrebbe non risultare così significativo, in quanto nella scuola esistono già gruppi e commissioni di diverso tipo che dovrebbero promuovere a tutto tondo i processi inclusivi: ci riferiamo, nello specifico, alle commissioni per l’inclusione (spesso ancora definite con il nome di Commissioni Bes), per la formazione, per il Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF). A nostro avviso, piuttosto che modificare gli assetti e le funzioni delle/i docenti specializzati, sarebbe opportuno modificare il sistema di aspettative e di credenze che orientano il loro lavoro. Il rischio, in alternativa, è che ci si trovi di fondo a un cambiamento di funzioni che, tuttavia, non interpella in modo significativo il sistema scolastico. Per attivare processi inclusivi giocano un ruolo centrale le aspettative e le credenze delle/i docenti verso l’inclusione: queste, infatti, possono contribuire in modo determinante nel creare un clima favorevole o meno alla strutturazione di contesti inclusivi (Di Martino & Longo, 2023; Fiorucci, 2014). La promozione di rapporti collaborativi autentici tra docenti specializzate/i e non può rappresentare, pertanto, un elemento significativo sul quale investire per promuovere prospettive di cambiamento stabili (Ghedin & Aquario, 2023). Potrebbe essere utile, a tal fine, introdurre nella scuola di secondo grado delle modalità istituzionali per condividere percorsi e piste di riflessioni: in assenza di queste, il confronto tra le/i docenti

avviene spesso in modo estemporaneo, non sulla base di opportune pianificazioni. La/il Dirigente Scolastica/o ha un fine strategico nel promuovere i processi inclusivi: questa/i deve porsi come un/a *leader* che ha a cuore tanto la dimensione pedagogica, quanto quella manageriale (Moliterni & Covelli, 2020), creando le premesse per garantire un'autentica scuola che valorizzi le differenze individuali (Dettori & Letteri, 2022). Si tratta, in altre parole, di costituire spazi e luoghi di riflessione affinché il sostegno condiviso possa divenire parte integrante delle culture inclusive, trasformandosi poi in prassi da applicare in modo continuativo nei diversi contesti. È necessario, inoltre, adottare una molteplicità di approcci per rendere più funzionali, per tutti, i contesti educativi (Gaspari, 2017).

Se tale aspetto sembra consolidato nella scuola primaria, è ancora lungo il percorso nella scuola secondaria di primo e - ancora di più - nella secondaria di secondo grado, che risulta maggiormente attraversata da matrici abiliste, ispirate a logiche neoliberiste (Bocci, 2018).

3. Il tirocinio come luogo di vita, di cultura e di ricerca inclusiva

L'inclusione degli alunni con "bisogni educativi speciali" è un processo complesso, dinamico, in continua evoluzione che richiede la destrutturazione e la ristrutturazione dell'assetto organizzativo istituito e del tradizionale modo di fare scuola. Nella scuola democratica e inclusiva i docenti specializzati sono veri e propri agenti di cambiamento, perché modificano in senso innovativo e flessibile le pratiche didattiche e utilizzano, secondo i principi dell'*Universal Design for Learning* (Cottini, 2019; Savia, 2016), una pluralità di metodologie per rendere accessibili le conoscenze agli alunni con differenti stili di apprendimento. La cultura inclusiva condivisa dai dirigenti e dal personale docente orienta le politiche e le buone prassi educative e rende la scuola un contesto capace di aver cura degli allievi e di promuovere la loro piena partecipazione alla comunità di appartenenza. Il docente specializzato svolge, a scuola, l'importante ruolo di raccordo all'interno del *team* docente nella corresponsabile progettazione di interventi previsti per *tutti* gli alunni e per *ciascuno* ed è una figura strategica in grado di attivarsi e regolare, in ottica ecosistemica, le reti di sostegno a supporto delle politiche e delle pratiche inclusive nella

scuola (Cottini, 2014; Gaspari, 2016). La professionalità del docente specializzato si costruisce nel tempo, grazie alla capacità di apprendere *dall'esperienza e nell'esperienza*, utilizzando una didattica innovativa caratterizzata dal pluralismo metodologico che risponde all'eterogeneità dei bisogni formativi degli alunni con disabilità presenti nelle aule scolastiche.

Non esiste, quindi, una scuola inclusiva di qualità senza una formazione adeguata del team docente, irrinunciabile requisito della rinnovata professionalità educativa [...] (Gaspari, Lombardi & Testa, 2023, p. 8).

Il corso di specializzazione per le attività di sostegno (D.M. 30 settembre 2011) prevede insegnamenti teorici che forniscono fondamenta epistemologiche di Pedagogia Speciale, attività laboratoriali ed esperienze di tirocinio, in cui la dimensione operativa agita nei contesti scolastici (tirocinio diretto) è completata dai tempi (tirocinio indiretto) dedicati alla rielaborazione e alla riflessione sull'esperienza personale e professionale e dall'apprendimento delle tecnologie inclusive. La Pedagogia Speciale promuove, grazie al proprio ruolo di mediazione e negoziazione interdisciplinare, una riflessione sulla didattica con lo scopo di rispondere alle richieste culturali, emancipative e di autodeterminazione della persona con disabilità secondo una prospettiva globale e pluridimensionale e non più limitata e circoscritta agli aspetti patologico-sanitari (Canevaro, 2006; Gaspari, 2016a), come risulta evidente anche da numerosi documenti internazionali: la Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006), l'ICF (WHO, 2001), ICF-CY (WHO, 2007), l'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2008) e la Strategia Europea sulla Disabilità 2010-2020 (UE, 2010), che hanno contribuito a sottolineare l'importanza della condizione esistenziale dell'allunno intesa come capacità di autodeterminarsi, di partecipare e di realizzarsi. Le riflessioni del presente contributo riguardano il tirocinio formativo, che rappresenta, nell'articolazione complessiva del corso di specializzazione, il luogo in cui il futuro docente vive

l'insegnamento come un campo di problemi a cui far fronte in modo pensante e in uno spirito di ricerca; ossia, porta a porsi domande, formulare ipotesi di lavoro, sperimentarle, riflettere sui risultati e tornare così a porsi nuove domande, e via di seguito. Articolato in questo modo, l'insegnamento diviene una ricerca-azione continua (Baldacci, 2023, p. 9).

Il tirocinio, nella declinazione del corso di specializzazione, rappresenta un *dispositivo di politica attiva*, finalizzato a creare un *contatto diretto* tra un soggetto ospitante, in questo caso la scuola e il futuro docente che apprende *in situazione*, allo scopo di favorirne l'arricchimento del bagaglio di conoscenze e l'acquisizione di competenze organizzative, progettuali, metodologico-didattiche e relazionali. In particolare, durante il tirocinio i futuri insegnanti specializzati si sperimentano come praticanti riflessivi, leggono e interpretano le variabili di contesto e co-costruiscono risposte organizzative e metodologico-didattiche che soddisfano i bisogni educativi e formativi degli alunni con disabilità e non solo individuando soluzioni creative e innovative per far fronte a imprevisti e a nuove emergenze. La maggior parte dei docenti che frequentano l'attuale corso di specializzazione (VIII ciclo) è consapevole di non avere strumenti culturali e metodologico-didattici idonei a far fronte all'eterogeneità dei bisogni formativi degli alunni con "bisogni educativi speciali". Riflettere, dunque, sulla qualità della formazione non è una questione marginale, ma sostanziale per rileggere la pluralità delle competenze chiamate in causa.

4. Il tirocinio palestra di formazione e autoformazione

Il tirocinio consente di *imparare in situazione*, sotto la supervisione del tutor scolastico (*tutor dei tirocinanti*), di apprendere *dall'esperienza e nell'esperienza* lavorando (Gadamer, 2004): è un luogo di ripensamento critico, di confronto e di autovalutazione che permette al futuro docente di acquisire efficaci competenze didattico-progettuali, relazionali, di cura degli alunni con disabilità. Il tirocinio diretto e indiretto promuove nei futuri docenti specializzati competenze osservative, progettuali e operative, riflessive, di cura, favorisce lo sviluppo di atteggiamenti critici e di ricerca, di monitoraggio e di valutazione della qualità dell'inclusione presente nelle scuole del territorio. Il tirocinante sperimenta in classe situazioni di vulnerabilità e attiva pensiero e azione che nella loro inscindibile complementarità costituiscono trama e ordito di un intreccio armonico in cui si genera, a partire dalla lettura del contesto e dall'emergenzialità del bisogno, l'individuazione delle più adeguate scelte progettuali.

L'accompagnamento competente (Canevaro, 2006) e leggero del *tutor* scolastico nella dimensione pratico-riflessiva promuove la comprensione dei processi e delle dinamiche osservate in classe e l'eventuale ricerca di modelli progettuali e di intervento inclusivi finalizzati a rispondere alle esigenze formative di *tutti* e di *ciascuno alunno*. Attraverso il dialogo e le conversazioni con il *tutor* scolastico, lo specializzando si orienta in classe in situazioni mai lineari caratterizzate dall'imprevisto, dall'incertezza, osserva l'agire esperto del *tutor* che attua interventi mirati che rispondono a esigenze educative e formative contingenti, si tratta di un sapere pratico che implica l'esercizio di una co-riflessione continua nelle situazioni «[...] cioè l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza» (Mortari, 2003, p. 17).

Nell'incontro tra il futuro docente specializzando e l'alunno con disabilità è fondamentale la mediazione del *tutor* scolastico, specie nella delicata interpretazione dei documenti che accompagnano il percorso scolastico dell'allievo e nell'approfondita conoscenza del contesto classe. Osservare l'alunno con "bisogni educativi speciali" in azione, nel vivo della relazione educativa con gli insegnanti, nelle dinamiche con i compagni, nella co-costruzione degli apprendimenti consente al tirocinante di acquisire ulteriori elementi di conoscenza orientati a focalizzare e a eliminare i pregiudizi, spesso anche inconsciamente presenti nella rappresentazione sociale degli alunni con disabilità. Il futuro docente si mette alla prova, analizza gli elementi del contesto, individua barriere, facilitatori e vive la complessità delle dinamiche d'aula, in cui è chiamato a decodificare, destrutturare, partecipare alla progettazione di interventi didattici con atteggiamento critico e di riflessione sistematica sulle prassi, secondo un ricorsivo processo di ricerca-azione, riorientando così, in modo innovativo ed efficace, le proprie azioni in rapporto ai *feedback* ricevuti dagli allievi.

La ricerca-azione favorisce quindi quel rapporto circolare tra didattica e ricerca focalizzandosi sull'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento. Tale circolarità a sua volta genera e sviluppa la scienza didattica in una relazione dialogica tra teoria e prassi, dalla quale scaturisce la riflessione generativa di ricerca (Covelli, 2015, p. 139).

L'*expertise* didattica che si forma sul campo caratterizza un agire professionale che non è solo orientato alla mera trasmissione delle conoscenze, ma promuove il pieno sviluppo della persona in una logica di

emancipazione antropologica dell'allievo (Mura, 2012). La riflessione (Schön, 1993) sulle prassi genera ideazioni progettuali innovative e supporta la capacità di apprendere dalla propria esperienza, ricercando ogni volta concrete ed efficaci soluzioni, anche quando si è di fronte a eventi imprevisti e contraddittori: il tirocinio si configura, quindi, come una vera e propria palestra di vita in cui si sviluppa un'interconnessione creativa tra conoscenze dichiarative, procedurali e innovativi processi di pensiero critico ed euristico, che caratterizzano il docente ricercatore. La capacità di riflettere *sulle e nelle* pratiche, da una parte mette in discussione valori, credenze, modelli culturali, atteggiamenti cristallizzati e routine inefficaci, dall'altra, permette di rimodulare il proprio modo di fare scuola. Lo sviluppo di un *habitus* riflessivo e autoregolativo richiede che il futuro insegnante rilegga in modo continuativo la propria storia professionale, per reinvestire in modo circolare nella pratica, le conoscenze maturate nelle esperienze pregresse, mettendo in relazione pensiero euristico, emozioni, saperi teorici formali e schemi d'azione impliciti. Il *tutor* scolastico, grazie alla conversazione riflessiva, supporta il tirocinante a interpretare con uno sguardo ampio le dinamiche d'aula e a valutare il livello di consapevole corresponsabilità del *team* inclusivo nella co-progettazione e nella co-gestione degli interventi didattici individualizzati, personalizzati (Baldacci, 2006) o differenziati (d'Alonzo, 2017). L'analisi critica delle azioni professionali osservate e attuate in situazione fa emergere gli schemi d'azione inconsapevoli, agiti in modo automatico, rapido ed economico, routine e procedure disfunzionali costruite in uno spazio mentale implicito che, per poter essere modificate, devono diventare oggetto di dialogo e di consapevole riflessione. Osservando in modo sistematico il *tutor* scolastico mentre si relaziona con gli allievi in condizione di disabilità e realizza interventi didattici perseguendo gli obiettivi inseriti nel PEI-Progetto di vita in modo collaborativo e costruttivo con i colleghi, si possono individuare diverse dimensioni relative all'inclusività dei alunni con disabilità e con "bisogni educativi speciali" come, ad esempio, il sostegno individuale o diffuso, le eventuali situazioni di *push* e *pull out* (Dal Zovo & Demo, 2017; Demo, 2014; Demo & Ianes, 2015) e il livello di cosciente corresponsabilità esistente nell'elaborazione e nell'attuazione del PEI-Progetto di vita. Le attività di tirocinio diretto e indiretto rappresentano concrete esperienze di vita, in quanto il tirocinio costituisce un'*officina di cultura pratica* e non solo un momento burocratico-istruttivo e appli-

cativo di teorie, metodi e strategie progettati da altri. Ridefinire i preesistenti modelli di tirocinio in prospettiva innovativa e inclusiva significa ideare, progettare e abitare insieme al docente accogliente, significative e condivise attività di mediazione e di negoziazioni delle esperienze, «[...] in un processo osmotico di creazione di spazi di relazione “orizzontali” nel gruppo di lavoro e con altri gruppi, “verticali” tra tutor e studenti, “trasversali nel gruppo dei docenti disciplinaristi e tutor» (Massaro & Vera, 2016, p. 173).

Il diario di tirocinio, base per la redazione della relazione di tirocinio, è lo strumento operativo in cui lo specializzando documenta attraverso la scrittura narrativa ciò che osserva e vive, rileggendo criticamente i punti forza e debolezza relativi agli ambiti di macro-progettazione (PTOF) e di micro-progettazione (Progettazione di classe, PEI-Progetto di vita, Piano Didattico Personalizzato), valuta la capacità del *team* docente di lavorare secondo una logica di corresponsabilità didattica condivisa ed espone le diverse fasi di ideazione e di realizzazione del progetto di tirocinio. La compilazione del diario è costantemente monitorata dal *tutor* scolastico e universitario che sollecitano i tirocinanti a individuare e ad analizzare le problematiche emergenti, gli ostacoli e gli elementi facilitanti che si riscontrano nei diversi contesti di lavoro, con lo scopo di migliorare la qualità della progettazione inclusiva considerando, non solo ciò che l'alunno con disabilità sa “fare” o “non sa fare” ma, soprattutto, i possibili livelli di sviluppo ulteriore e possibile. Nel diario il futuro docente specializzato descrive sé stesso in azione e, contemporaneamente, ne prende le distanze secondo il processo di “bilocazione cognitiva” (Demetrio, 1996, 2012): ripensando a ciò che ha attuato, riflette soffermandosi sugli aspetti percettivi, emotivi e motivazionali che hanno strutturato e connotato i gesti e le azioni. La scrittura delle esperienze professionali facilita la riflessione, permette al docente di rileggere, reinterpretare i vissuti consentendogli di prendere spunto dal passato e di costruire il suo sapere professionale, riorganizzandolo in modo ricorsivo e circolare. La narrazione delle esperienze personali e professionali permette di individuare alcune finestre attraverso le quali intravedere direzioni alternative, ulteriori possibilità, sentieri praticabili (Demetrio, 2012; Mortari, 2009). Il percorso di tirocinio, se declinato nell'ottica del rinnovamento della professionalità inclusiva del docente, si caratterizza per il superamento della dicotomia esistente tra teoria e

prassi, attraverso l'uso di processi didattici di circolarità-ricorsiva, rispettosi della complessità degli attuali percorsi formativi (Morin, 2023). All'interno del progetto di tirocinio una risorsa produttiva è rappresentata dall'approccio narrativo autobiografico che promuove la riflessività sul proprio agire personale e professionale quale meta-competenza da raggiungere che permette di connettere pensieri ed emozioni, motivazioni, attese e aspetti problematici riguardanti, spesso, gli stereotipi esistenti sulle possibili rappresentazioni sociali della disabilità e del docente stesso come esclusivamente "dedicato" all'allunno con disabilità. La narrazione scritta delle esperienze vissute a scuola dà forma e ordine al flusso degli eventi rendendo evidenti pensieri, idee, emozioni, relazioni che si intrecciano nelle trame dell'accaduto. I *tutor* scolastici e universitari contribuiscono a "valutare" assieme ai tirocinanti gli aspetti problematici riguardanti il ruolo che andranno a ricoprire come docenti specializzati, le motivazioni e l'immagine di sé sotto l'aspetto professionale consolidando, così, la costruzione di una identità professionale forte. Nella relazione finale si ricompongono pensieri e azioni proprie e altrui, si descrivono le dinamiche relazionali e comportamentali, caratterizzate dall'imprevisto, dal caos, dalla contraddittorietà, si ricostituisce il quadro complessivo dell'esperienza integrando frammenti, fotogrammi, secondo una prospettiva ologrammatica che acquista nuovo significato e valore. I docenti ri-leggono il proprio vissuto formativo in relazione al grado di inclusività rilevato nelle scuole per documentarlo nell'immediatezza nel diario di bordo e riportarlo, successivamente, nella relazione finale. Di fondamentale importanza per formare abiti mentali e professionali profondamente rinnovati e capaci di accogliere la sfida dell'inclusione risulta, quindi, l'esperienza del tirocinio diretto che consente all'insegnante specializzato di *sporcarsi le mani* calandosi nell'apparente *banalità* del *quotidiano* per abitare ostacoli, barriere, e individuare le risorse e le potenzialità degli alunni con bisogni educativi speciali nel rispetto dell'imprescindibile valore esercitato da necessario connubio tra ricerca e azione. Uno dei momenti più importanti dell'esperienza di tirocinio è il "ritorno a casa" con il bagaglio pieno di attrezzi, ma soprattutto di interrogativi e domande aperte che richiedono necessariamente la selezione delle esperienze più significative e la rivisitazione della propria identità professionale. La capacità del futuro docente specializzato di monitorare i processi di insegna-

mento e apprendimento, di porsi interrogativi e di argomentare in merito all'efficacia e all'inclusività o meno di alcuni interventi, rendono significativa l'esperienza professionale del tirocinio, in cui i quadri teorico-epistemologici recepiti durante le lezioni accademiche si traducono in prassi inclusive. Il progetto di tirocinio costituisce l'ultima fase del lavoro del futuro docente che, dopo essersi inserito nella classe e aver costruito relazioni significative con gli alunni con disabilità e non solo, co-elabora, con l'aiuto prezioso del *tutor*, una proposta progettuale inclusiva utilizzando tra i diversi mediatori, anche le tecnologie inclusive. In sintesi, il futuro docente specializzato vive il tirocinio come un luogo di formazione e di autoformazione, un contesto in cui la riflessività e la metacognizione permettono di sviluppare una professionalità orientata alla ricerca. La co-costruzione del progetto di tirocinio, connotata da elevata flessibilità e dinamicità, allarga gli orizzonti culturali e consente al futuro docente specializzato di potersi reinventare come figura di sistema, avendo cura di favorire, a seconda dell'analisi del contesto, il passaggio dal sostegno individuale a quello diffuso (Canevaro & Ianes, 2019), mettendo a disposizione dei colleghi e degli allievi *tutti* le proprie competenze teoriche e metodologico-didattiche inclusive all'interno di una rete ecosistemica di linguaggi, risorse e strumenti.

5. Riflessioni critiche sul tirocinio formativo

Analizzando le relazioni e il diario di tirocinio si rileva che i docenti specializzandi riflettono in modo critico sugli itinerari progettuali attuati e sulle differenti strategie metodologico-didattiche utilizzate, contribuendo, in qualità di co-protagonisti affiancati dai tutor, a modificare in maniera inclusiva il contesto scolastico grazie alla promozione di continui processi circolari di ricerca-azione. Il tirocinio è il luogo formativo in cui il futuro docente mantiene il suo sguardo pedagogico aperto, pronto a valorizzare i punti forza degli alunni, ad ascoltare le loro storie esistenziali per abbattere barriere culturali, ostacoli e imprevisti. Grazie al diario di tirocinio, inteso come dispositivo formativo, lo specializzando narra le esperienze, ri-organizza le conoscenze, documentando e rivedendo il suo agire progettuale. I futuri docenti specializzati si confrontano dialetticamente con i *tutor*, con i

docenti disciplinari, con gli educatori armonizzando attraverso la mediazione e la negoziazione le proposte didattiche. Durante il tirocinio la compresenza delle diverse figure consente di sperimentare nel campo il *co-teaching* che promuove un approccio collaborativo nell'organizzazione delle attività didattiche e nella realizzazione del PEI-Progetto di vita. Tra le criticità emerse all'interno dei gruppi coordinati dai *tutor* universitari, la netta percezione dei tirocinanti riguardo il fatto di non avere mai *tempi sufficientemente distesi* per poter assimilare in modo efficace quanto appreso, per approfondire e consolidare il sapere accademico compiendo una sintesi produttiva con le conoscenze pratiche attivate a scuola: tali osservazioni provengono in genere dai docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado che possiedono conoscenze tecniche e disciplinari forti e più superficiali competenze metodologico-didattiche e organizzative di natura inclusiva.

L'organizzazione del corso di specializzazione secondo le tempistiche attuali appare inadeguata, rispetto alla costruzione del robusto *identikit* professionale inclusivo che deve essere connotato dalla piena padronanza di saperi, articolati nelle imprescindibili dimensioni metodologico-didattiche del saper fare e, soprattutto, caratterizzato da un nuovo modo di pensare, sentire ed essere che pone al centro l'inclusione delle differenze e delle diversità. Gaspari, in riferimento ai percorsi formativi dell'attuale corso TFA, scrive che garantiscono

[...] un'infarinatura formativa "leggera", dotata di pochi insegnamenti frontali sulle discipline inclusive: la maggior parte dei corsisti, provenienti dalla scuola secondaria di primo e di secondo grado, non possiede adeguate conoscenze e competenze pedagogico-didattiche e non ha padronanza dei modelli progettuali di fronte alla complessa gestione del PEI-Progetto di vita (Gaspari, 2023, p. 12).

I tirocinanti, inoltre, chiedono di poter acquisire competenze non solo "speciali", ma "specialistiche", per far fronte a situazioni più complesse, ove avvertono la loro inadeguatezza formativa. Si fa riferimento, ad esempio, alla conoscenza della comunicazione alternativa (CAA) che può agevolare, tra l'altro, anche il contenimento dei "comportamenti problema", del *Braille* e della LIS, etc. e al sostegno fornito dagli ausili tecnologico-informatici, di natura assistiva, specifici per potenziare l'accessibilità ai saperi e alle conoscenze. I futuri docenti specializzati di ogni ordine e grado scolastico,

pur evidenziando le criticità del corso di specializzazione sopra citate, riconoscono che la formazione ricevuta, strettamente ancorata all'epistemologia della Pedagogia Speciale inclusiva, è trasformativa e generativa di innovativi abiti mentali, volti alla costruzione di contesti inclusivi caratterizzati da plurali approcci metodologico-didattici secondo la logica dell'UDL e affermano che il corso dovrebbe essere obbligatorio per tutti i docenti e propedeutico per l'accesso a scuola. Ancora oggi, infatti, i docenti disciplinari non si sentono parimenti corresponsabili del percorso formativo dei ragazzi con disabilità e delegano ai docenti specializzati la progettazione e la realizzazione del PEI-Progetto di vita. Vista la grande eterogeneità degli alunni con "bisogni educativi speciali", ritengo che l'esperienza effettuata sul campo a fianco di un allievo con disabilità e con l'accompagnamento di un *tutor* esperto per le attività di sostegno sia "unica" per il futuro docente perché gli permette di mettersi alla prova nella predisposizione di contesti inclusivi, nell'individuazione di barriere e di facilitatori, nella progettazione del Piano Educativo Individualizzato, creando relazioni educative e di cura autentica degli alunni con disabilità, superando stereotipi culturali che purtroppo, ancora oggi, influenzano le rappresentazioni sociali della disabilità, in particolare, nella scuola secondaria di primo e di secondo grado. Nel nuovo percorso di abilitazione relativo ai docenti disciplinari (D.L. n. 36 del 30 aprile 2022) partendo dal presupposto che la costruzione dei contesti inclusivi non può essere il prodotto del solo docente specializzato, ma deve essere una conseguenza delle sinergie dell'intero *team* docente, una parte del tirocinio (corrispondente a 3 CFU su 20) sarà dedicato alle attività formative inclusive.

È, quindi, auspicabile continuare a riflettere criticamente sulla strutturazione degli itinerari formativi riferiti non solo ai futuri docenti specializzati, ma anche a quelli disciplinari, per consentire agli insegnanti *tutti* di acquisire competenze relazionali, organizzative, metodologico-didattiche inclusive per affrontare e rispondere in modo efficace ai "bisogni educativi" di *tutti* e di *ciascun* alunno, in quanto la qualità professionale del personale scolastico e la ricaduta nella costruzione o nella ri-organizzazione dei contesti inclusivi è direttamente proporzionale all'innalzamento della qualità della formazione erogata, che non interessa solo i docenti specializzati, ma l'intero corpo docente.

4. Buone pratiche di compresenza inclusiva presso il CEIS (Centro Italo Svizzero di Rimini)

1. Narrazione di uno “studio di caso”: un’indagine esplorativa

La prossimità, e i sostegni di prossimità, non sono un dato esistente in natura. Sono una costruzione sociale. Ci possiamo educare alla logica dei sostegni di prossimità che hanno bisogno di fiducia (Andrea Canevaro, 2016, p. 258).

Il presente lavoro di ricerca nasce da uno studio sulle buone prassi di “sostegno alternativo” con lo scopo di contribuire, seppur in minima parte, alla costruzione di nuovi paradigmi d’insegnamento-apprendimento capaci di ottimizzare le risorse professionali del *team* docente in prospettiva inclusiva. Sulla base delle criticità precedentemente descritte, nel modello di sostegno tradizionale, sono emerse alcune domande di carattere generale: una compresenza basata su una differente modalità organizzativa, su un interscambio sistematico dei ruoli, può rappresentare davvero un’evoluzione del sistema di sostegno tradizionale?

Queste sono solo alcune delle questioni dilemmatiche che hanno accompagnato il percorso d’indagine da me avviato in questi ultimi anni, lungo in un sentiero intricato, quello della ricerca educativa, non facile da percorrere per l’immensa complessità fenomenologica delle variabili umanistico-esistenziali implicate.

La fase che ha preceduto la stesura di questo disegno di ricerca, infatti, è stata, nello specifico, caratterizzata da un “limbo”, *kenosis* o “vuoto” apparente, che si è rivelato foriero di un fertile pensiero

creativo per la raccolta di spunti, idee, *insight*, scaturiti anche da dibattiti (*debate*) con gli studenti, gli insegnanti in formazione o *in action*; il tutto condito da istanze dialettiche della comunità scientifica che anelano già da tempo a paradigmi evolutivi in preda a “onde di cambiamento” del tradizionale modello di sostegno (Canevaro & Ianes, 2019; Ianes, 2014, 2015; Ianes & Cramerotti, 2015; Fasce, 2014; Gaspari, 2015; Ghedin & Acquario, 2023). Questo *step* preliminare, infatti, è risultato utile per inquadrare meglio il mio oggetto d’indagine mirato a individuare e analizzare alcune soluzioni divergenti e innovative, in grado di porsi come valida opzione al modello di sostegno istituito.

Nello specifico, il mio interesse si è soffermato su un particolare sistema d’insegnamento e supporto educativo-didattico, definito “sostegno diffuso” (Sapucci, 2007, 2015). Come precedentemente illustrato, in generale si tratta di un’espressione che si riferisce a una sperimentazione di pratiche educative e principi pedagogici che hanno inteso spostare l’attenzione dal “sostegno, ai sostegni” (Canevaro & Ianes, 2019), un sistema diversamente organizzato in cui i docenti (specializzati e curricolari) svolgono in modo alternato sia una funzione di supporto individualizzato, sia una funzione curricolare al fine di favorire una maggiore condivisione dei progetti educativi tra docenti, un ampliamento della cultura inclusiva, una più ampia continuità degli interventi educativo-didattici rivolta a tutti gli alunni (Bortolotti, 2011; Canevaro, 2011; Sapucci, 2007). Questa modalità operativa è incentrata essenzialmente su una forte collaborazione tecnico-gestionale tra docenti specializzati e docenti curricolari in classe, durante lo svolgimento delle lezioni.

L’aspetto di maggior interesse che contraddistingue questo particolare sistema, tuttavia, non è l’applicazione di una *semplice strategia* di *co-teaching* o “interscambio di ruoli” tra docente curricolare e di sostegno, ma si basa su un approccio culturale inclusivo che sottende una ristrutturazione dell’impianto tecnico-organizzativo istituito, anche sul piano di una *governance* scolastica e se vogliamo politica. Ne deriva una differente progettazione organizzativa (spazi, tempi, risorse umane, divisione di compiti, approcci metodologici e strategie), in grado di facilitare lo scambio sistematico di saperi e conoscenze, la creazione di una stretta sinergia professionale capace di consolidare relazioni e consuetudini. Si tratta, in sintesi, di una modalità operativa che introduce l’implementazione di una progettualità sia generale che

in un'ottica di personalizzazione individualizzata per rispondere in modo preciso a particolari bisogni, soprattutto degli alunni con disabilità o altri tipi di difficoltà o svantaggio che richiedono un'attenzione specifica. Un'organizzazione del lavoro "distribuita" e "diffusa" tra docenti tutti ed educatori e mira a tessere interdipendenze positive, capaci di contrastare "l'effetto delega" al solo docente specializzato di sostegno dei processi inclusivi o del progetto educativo comune al solo docente curricolare. Il modello di "sostegno diffuso" è improntato, infatti, sul rendere l'ambiente fisico e contestuale scevro da barriere che possano ostacolare le relazioni professionali tra docenti, educatori, compagni e altre figure coinvolte nei processi d'insegnamento-apprendimento e promuove la condivisione di obiettivi, saperi, linguaggi disciplinari, didattiche diversificate, competenze relazionali che altrimenti rischiano di restare compartimentati (Canevaro, 2003, 2012; Sapucci, 2007).

Tale modello si rivela, nelle prassi quotidiane che lo adottano, una struttura connettiva (Canevaro, Lippi & Zanelli, 1988) un approccio positivo poiché può potenzialmente incrementare nei docenti (curricolari e specializzati), la costruzione di pratiche collaborative sinergiche, al fine di raggiungere un traguardo educativo-formativo comune. Nello stesso tempo, questo sistema incentiva sia negli alunni che nei docenti, lo sviluppo di un maggiore senso di appartenenza alla comunità educante, in una più ampia visione condivisa operativa e concettuale.

Va precisato, però, che il "sostegno diffuso", anche se comporta un sistema organizzativo strutturato, non è da intendere come un modello pre-confezionato, ma come il risultato di un lavoro di squadra, un processo "metabolico" che cerca delle soluzioni concrete per i bisogni di ciascun alunno grazie al contributo, l'*agentività* di tutti componenti del gruppo, che si sentono coinvolti responsabilmente, soprattutto nella cura degli alunni con più difficoltà. Il successo riscontrato già in questo approccio sottende tutta una serie di variabili intervenienti che vanno da una *vocacy* istituzionale, dirigenziale a una cultura valoriale diffusa in tutta la comunità educante, che partecipa in prima linea alla sua realizzazione e che analizzeremo nel dettaglio, qui di seguito.

1.1. Lo sfondo semantico e le origini del CEIS

Il contesto che fa da sfondo semantico a questa ricerca, condotta per approfondire le tematiche salienti della *compresenza* e della *corresponsabilità educativo-didattica* del *team* docente, va inquadrato all'interno di un piccolo *excursus* storico che ha creato le basi etico-valoriali, culturali e pedagogiche del "sostegno diffuso" presso il CEIS (Centro Educativo Italo Svizzero) di Rimini. Il Centro appare oggi come una realtà originale, nata sulle macerie della Seconda guerra mondiale, quando la città era "in ginocchio", costituita da una popolazione decimata, di persone senza abitazione, afflitte da perdite e separazioni e che sopravviveva con i viveri forniti dalle truppe di occupazione alleate. L'esperienza di questa struttura, che appare oggi come un'affascinante e nota realtà socioeducativa, è nata grazie all'opera di una donna dalla personalità carismatica: Margherita Zoebeli. La struttura prende forma nel secondo dopoguerra italiano in un periodo storico già in preda a un fermento culturale che interessò l'Italia dopo la caduta del fascismo. Margherita Zoebeli è una volontaria volitiva e determinata e sul campo si rivelerà una grande educatrice e pedagogista. Margherita ha dato vita a quella che oggi è una realtà unica nel suo genere, concretizzatasi in un'opera collettiva, promossa e sostenuta con tenacia da tutti coloro che vi hanno creduto sostenendola, come insegnanti, educatori, famiglie, studenti, docenti universitari, ricercatori, emeriti studiosi e figure istituzionali, tramandandola fino ai nostri giorni.

Il progetto prese le mosse dalla richiesta del sindaco di Rimini, Arturo Clari, al "Soccorso Operaio Svizzero", che optò per costruire una struttura da adibire a scuola materna e orfanotrofio per i bambini riminesi, facendo affidamento anche alla solidarietà nazionale. Il vicesindaco di Rimini, il socialista Gomberto Bordoni, grazie ai contatti con il

[...] neosindaco di Milano, Antonio Greppi – che durante il fascismo aveva trovato rifugio in Svizzera per merito del Soccorso Operaio – favorì in tempi rapidi la ricostruzione di questo fondamentale servizio sociale per la comunità. In risposta arrivò, infatti, una commissione inviata in supporto alla città, di cui faceva parte Margherita Zoebeli, che divenne immediatamente l'anima del progetto. Sviluppato a Zurigo, nel novembre del 1945, insieme all'architetto Felix Schwarz (Piroli, 2016, p. 121).

Grazie a questo progetto venne costruita una struttura fatta di baracche di legno, ma organizzata come un villaggio accogliente e accessibile, con la sua agorà, in cui il connubio tra natura, ambiente e popolazione era proiettato a favorire interazioni relazionali e attività creative e cooperative. Il Centro Educativo Italo Svizzero, infatti, era il risultato di una progettazione architettonica consapevole, che aveva l'obiettivo di promuovere le coordinate di determinati valori culturali. In breve tempo il Centro riminese divenne una fucina laboratoriale capace di suscitare l'interesse di autorevoli studiosi in ambito pedagogico, innescando, tra il 1946 e il 1947, una serie di dibattiti con relatori eccellenti, tra cui ci limitiamo a ricordare Piaget, Freinet, Naville.

Si trattava di una scuola privata laica, a tempo pieno, che operava facendo riferimento ai valori, alle metodologie, alle pratiche ed alla didattica dell'educazione attiva e della cooperazione educativa nelle loro versioni più aggiornate, oltre che della psicologia scientifica (Dewey, Freinet, Don Milani, Laporta, Lodi, Piaget, Wallon, Vygotskij, ecc.) (Straniero, 2021, p. 98).

È importante ribadire l'atmosfera culturale del tempo, alla ricerca di nuovi sguardi e bramosa di innovazione e cambiamento emancipativo. In questa fertile realtà si compì subito il superamento degli spazi tradizionalmente organizzati nelle scuole pubbliche di impostazione fascista. Invece di cattedra e banchi furono, infatti, realizzati ambienti strutturati non in maniera "gerarchica", ma predisposti in una logica circolare o a isole al fine di favorire la comunicazione paritaria, la collaborazione interattiva e il lavoro in piccoli gruppi.

Le aule (contrassegnate dai diversi colori) erano progettate come spazi flessibili e polifunzionali, per diventare in pochi minuti, un ambiente più intimo; le lavagne erano mobili e gli sgabelli trasformabili in giganteschi cubi da costruzione. Il progetto educativo di Margherita Zoebeli mirava, *in primis*, a trasformare la scuola autoritaria del Ventennio fascista in una scuola-comunità, secondo i principi di "libertà", "scoperta" e "compagnia", per veicolare i valori pedagogici di una cooperazione democratica e partecipata. Zoebeli aveva, non a caso, sviluppato la riorganizzazione degli elementi spaziali della sua scuola, ritenendo che la componente architettonica fosse in grado di stimolare la creatività, l'interesse e la comunicazione.

Fondamentale fu la collaborazione con l'architetto Schwarz, che

firmò il progetto, ancora oggi riconosciuto come figura pionieristica nel rapporto tra organizzazione dello spazio e pedagogia. In un articolo apparso sul giornale locale, "Città nuova", Schwarz, come monito all'"oscuro" periodo della guerra appena trascorso, scrisse:

L'architettura è l'espressione più chiara della volontà, delle intenzioni politiche dell'umanità. L'uomo servendosi direttamente dell'architettura, ne è direttamente influenzato. Fedeli alle nostre concezioni socialiste, tentiamo di organizzare il materiale da costruzione di cui disponiamo in modo da favorire attraverso le forme ambientali la libera educazione dei nostri bambini (Schwarz, 1946; in Straniero, 2021, p. 96).

È possibile rintracciare in questa visione le caratteristiche dello "sfondo integratore" (Zanelli, 1986) tipico della "pedagogia istituzionale" (Oury & Vasquez, 1967), caratterizzato da un'organizzazione intenzionale dell'ambiente degli spazi, dei materiali, dei tempi che diventano veri e propri mediatori nei processi educativi. Si tratta di «un quadro di fondo che permette di integrare i diversi elementi e dinamicizzare l'azione educativa» (Canevaro, 1997, p. 78). Le iniziali tredici baracche di legno caratterizzate da porte e finestre basse "a misura di bambino", erano disposte in modo tale da permettere l'inserimento di viali che collegassero i padiglioni e i grandi spazi verdi, con l'idea di impedire che lo sguardo dei bambini raggiungesse l'esterno del Villaggio, dove il paesaggio era ancora tragicamente spettrale.

La Zoebeli, infatti, riteneva che l'ambiente fosse un elemento prioritario ai fini di una organica educazione. Non a caso i giardini, ricchi di alberi, piante e fiori, permettevano lo svolgersi di attività didattica per il rispetto dell'ambiente. Un approccio che rispondeva a una visione olistica e proiettata sul lungo periodo. Decontestualizzando la funzione dei piccoli "casali", riuscì a farli sopravvivere per molto tempo e, infatti, ancora oggi il CEIS è quasi interamente in legno e, delle tredici baracche iniziali, tre sono ancora funzionanti. Grande spazio nella sua missione pedagogica rivestiva, anche, lo sviluppo armonioso del corpo, nella convinzione che attraverso la musica e l'esercizio psico-fisico il bambino avrebbe sviluppato più facilmente le abilità di comunicazione a livello orale e scritto. Il "movimento dell'educazione attiva", diffuso in Italia ad opera di Ernesto Codignola, contemporaneamente offrì nuovo slancio a questa visione educativa promuovendo le idee tipiche dell'attivismo pedagogico. Il Centro Educativo Italo Svizzero di

Margherita Zoebeli, dopo pochi anni dalla nascita, divenne subito un esempio di scuola moderna e un luogo di formazione per i giovani insegnanti aderenti a queste associazioni, che svolgevano un'attività di tirocinio proprio all'interno del Centro Educativo.

Un progetto unico e d'avanguardia che si trasformò in una vera e propria Comunità Educante, costruita e concepita con le caratteristiche di un "villaggio" aperto e partecipato che ancora oggi, anche nei momenti di vita extrascolastici, vive all'insegna dell'accessibilità di tutti e di ciascuno. Ci sono alcuni aspetti dell'impostazione pedagogica di Zoebeli che sono rimasti inalterati nel corso degli anni e che sono profondamente attuali:

[...] l'importanza dell'educazione per arrivare a una nuova società; l'impossibilità di disgiungere teoria e pratica, pensiero e azione; la coerenza tra fini e mezzi – la democrazia come fine e come mezzo e dunque l'importanza dell'organizzazione democratica dell'ambiente educativo; la centralità dei valori della solidarietà e della cooperazione; il primato dato alla pedagogia della comunità; rispetto dell'altro e valorizzazione di ogni membro del gruppo, ruolo attivo verso gli altri atteggiamento di fiducia; infine, l'amore per la natura e per l'ambiente (Straniero, 2021, p. 94).

Un approccio pedagogico che ha, in sintesi, gettato le sue fondamenta operative partendo proprio dall'aiuto ai più vulnerabili, dalla ricostruzione, dopo lo scempio della Seconda guerra mondiale, dai beni "immateriali" (l'educazione) e "materiali" (la scuola), basandosi sui principi teorici del metodo naturale della pedagogia di Freinet e il Movimento di Cooperazione Educativa, tra diritti umani, pari opportunità e equità. In un'intervista tratta dal libro a lei dedicato, *Paesaggio con figura. Margherita Zoebeli e il CEIS. Documenti di un'utopia*, (2007) edito dalla Fondazione Margherita Zoebeli di Rimini, la pedagogista, riferendosi ai bambini con disabilità o bisogni particolari afferma:

[...] l'esistenza di questi bambini è la ragione per cui si è creata la scuola elementare, perché era difficile inserirli nella scuola pubblica. Allora abbiamo pensato di organizzare la scuola elementare, in modo da utilizzare una metodologia diversa: individualizzare l'apprendimento, introdurre un secondo insegnante nella classe e collaborare con lo psicologo e il medico (Zoebeli, 1997, p. 429).

Si trattò di una scelta volta alla personalizzazione degli apprendi-

menti che si rivelerà all'avanguardia. Bisognerà giungere agli anni Settanta, quando la presenza di numerosi bambini con disabilità o con svantaggio ha pian piano modificato gli assetti organizzativi della struttura, che ha operato l'implementazione di classi integrate nella scuola primaria, diventando parificata.

Questo passaggio segna la sperimentazione di una diversa modalità operativa rispetto a quella originaria, che prevedeva la presenza di classi ordinarie e classi "differenziali", superando tale schema, sul piano culturale e strutturale. L'organizzazione diede vita, infatti, a un gruppo di 30 bambini costituita da 2 classi parallele e identiche di 15 bambini ciascuna, fra cui 2 bambini con disabilità. In seguito, all'inizio degli anni Ottanta, il CEIS divenne un centro di documentazione per la formazione di insegnanti ed educatori. Negli anni 2000 si costituì, invece, il Consorzio EDUCAID, che diede vita al progetto Città Educativa, dedicato in particolare a bambini e giovani in situazione di svantaggio socioeconomico e alla cooperazione educativa internazionale, con il "Progetto Bosnia". Nel 2013 il CEIS si aggiudicò, poi, la gara d'appalto per la gestione del servizio di sostegno ai bambini con disabilità nei nidi e nelle scuole dell'infanzia del Comune di Rimini, rinnovata negli anni.

Il 23 gennaio del 1989 l'Università di Bologna conferirà a Margherita Zoebeli la laurea *honoris causa* in Pedagogia insieme ad altri due grandi Maestri: Mario Lodi e Paulo Freire. Durante il suo discorso pronunciò queste parole lungimiranti:

Se provo a definire meglio questo progetto direi che si delinea proprio come un progetto-sogno sempre alla ricerca di perfezionarsi. Un centro punto d'incontro di bambini, adulti di ogni età e appartenenza sociale, in un clima di reciproco rispetto e di cooperazione. Un luogo di confronto e scambio culturale e soprattutto una scuola intesa a promuovere l'integrazione fra individualità e socialità mediante concrete esperienze¹.

¹ Intervento di Margherita Zoebeli, Laurea Honoris Causa in Pedagogia, Università di Bologna, 23 gennaio 1989

1.2. Il contesto attuale del CEIS e la pratica del “sostegno diffuso”

Per comprendere pienamente la funzione del CEIS ricordiamo, ancora una volta, le parole della stessa fondatrice che, a mio modesto avviso, coronano in maniera esaustiva il pensiero che ha ispirato questo libro:

Un'altra caratteristica del CEIS è la continua ricerca di forme di cooperazione tra insegnanti, tra insegnanti e bambini della stessa classe, e tra i vari gruppi che compongono la comunità intera. Appositi laboratori sono pensati e funzionano per favorire il lavoro di insieme tra i bambini e quelli affetti da gravi problemi psicofisici con accentuate implicazioni psicopedagogiche e sociali che vanno continuamente discusse, come pure vanno studiati altri aspetti della conduzione del gruppo [...]. Non nego le difficoltà manifeste e quelle non espresse che sono connesse ad ogni progetto di integrazione educativa. Per la sua realizzazione esso richiede la cooperazione aperta e impegnata di tutti ma è sempre difficile trovare una sintesi tra responsabilità individuale e collettive [...]. La cooperazione di tutti gli operatori a un progetto educativo, l'autonomia progettuale nei bambini a proporre esperienze socializzanti e sollecitare espressioni creative verbali e non verbali; e per gli insegnanti problemi di organizzazione della classe, di riflessione sui propri atteggiamenti, sulle abilità tecniche, problemi per i quali spesso oggi, si risulta impreparati e tantomeno lo si era nel passato (Zoebeli, 1997, p. 56).

Il modello del “sostegno diffuso” come pratica ufficiale nasce così nel contesto della scuola paritaria (primaria e dell'infanzia) del CEIS di Rimini a partire dall'anno accademico del 2003/2004, grazie a un progetto sperimentale, messo a punto con la direzione scientifica del Prof. Andrea Canevaro, già docente ordinario dell'Università degli Studi di Bologna e dalla dirigenza scolastica del Prof. Sapucci, entrambi facenti parte del Consiglio di amministrazione della scuola, con l'obiettivo di riorganizzare il lavoro scolastico e la didattica dell'Istituto. Numerosi sono i ricordi emersi dai racconti delle docenti cresciute professionalmente e umanamente al CEIS, testimoni dell'opera di Margherita Zoebeli. Come evidenza sapientemente in un suo articolo l'allora dirigente, Prof. Sapucci:

[...] la struttura organizzativa tradizionale insegnante di sostegno-curricolare in classe si è rivelata non del tutto efficace a causa delle difficoltà di integra-

zione delle competenze delle diverse figure professionali, la separazione dei ruoli docente specializzato curricolare, la frammentazione degli interventi per gli alunni con bisogni educativi speciali con il conseguente effetto “delega” all’insegnante di sostegno. Il progetto di “sostegno diffuso” ha avviato un processo di cambiamento organizzativo, in modo che tutti gli insegnanti fossero responsabili e coinvolti nelle attività di insegnamento con tutti gli alunni. Il gruppo di lavoro è caratterizzato, infatti, dalla presenza costante degli educatori a supporto di alunni con disabilità complessa. Anche in questo caso, l’educatore individuale è assegnato ad una delle aree disciplinari e assume la responsabilità della conduzione di almeno una delle attività didattiche previste dal piano di lavoro della classe mentre gli insegnanti hanno la responsabilità e svolgono operativamente almeno una delle attività previste con il bambino con disabilità complessa (Sapucci, 2007, p. 17).

Dal punto di vista pragmatico questo si realizza grazie a una co-progettazione concordata tra docenti ed educatori che si alternano, tra attività individualizzate e attività curricolari, in base anche alla loro formazione e alle loro competenze pregresse. L’apporto del docente curricolare diventa indispensabile nella progettazione di interventi mirati per gli alunni con disabilità, naturalmente con il supporto delle competenze dell’insegnante specializzato e degli educatori, competenze che in questo caso si allargano gradualmente all’intero *team*.

Un modello organizzativo che si è dimostrato, innegabilmente, molto efficace e vantaggioso. Dopo due anni di sperimentazione, infatti, questo paradigma organizzativo si è ulteriormente rinforzato con la sua formalizzazione anche nel rapporto con l’Ufficio Scolastico Regionale, distribuendo fra tutte le insegnanti della classe le ore di “sostegno”. All’insegnante specializzato di sostegno viene, altresì, deputata la conduzione di attività curricolari, pur restando referente del progetto educativo dell’alunno con disabilità. In questo modo tutti gli insegnanti del CEIS sono insegnanti di classe per una parte del monte ore e insegnanti di sostegno, anche in termini formali, per le restanti ore (Sapucci, 2007).

Dal punto di vista formale e pedagogico-didattico ciascun componente è specializzato ed esperto in diverse aree curricolari (area linguistica, storia, attività espressive, area logico matematica, scienze, geografia, informatica). In tale dimensione i ruoli vengono “diffusi” in un *turnover*, in base al quale, ogni insegnante è, contemporaneamente, insegnante di classe per la propria area disciplinare e docente

di sostegno per gli alunni in situazione di disabilità o altri bisogni educativi speciali.

2. L'approccio metodologico

La scelta metodologica adottata per conoscere le caratteristiche di questo particolare modello di compresenza educativo-didattica si configura come indagine esplorativa preliminare, all'interno di un disegno di ricerca semi-strutturato. Si avvale di un approccio quali-quantitativo inteso come sondaggio di "avanscoperta". L'obiettivo principale è comprendere il contesto, identificare i fattori rilevanti e sviluppare domande di ricerca più precise che potranno essere investigate in studi successivi più strutturati. In tal senso, lo studio non si basa su un campione rappresentativo, ma su una prima raccolta di informazioni ricche e variegate, al fine di gettare le basi per ricerche sperimentali e "conclusive".

Da tale angolazione prospettica la scelta metodologica è ricaduta sullo studio di caso (Trincherò & Robasto, 2019). Si tratta di un approccio ad ampio raggio, considerato adatto, per ottenere una comprensione dettagliata del "sostegno diffuso" che si realizza presso il CEIS di Rimini. Lo studio di caso, definito comunemente anche *case study*, è generalmente utilizzato, sia nelle scienze sociali che nelle scienze naturali o in altre discipline accademiche, per esaminare approfonditamente un singolo individuo, ma anche un gruppo o, addirittura, un evento o un fenomeno e si contraddistingue per la flessibilità e la vasta gamma di possibilità investigative. Rispetto al *focus* dell'indagine, questa metodologia si è rivelata adeguata a "osservare" la particolare tipologia di "sostegno diffuso", per rintracciare punti di forza e debolezza ma, soprattutto, per rilevare concetti complessi non sempre facili da classificare e quantificare, come quelli che sottendono la costruzione di un sistema relazionale collaborante che può avere vita in un gruppo di lavoro in un determinato contesto. Un sistema che, nel caso del CEIS, era potenziato da una storicità di esperienza su campo, maturata nel tempo e avviata all'inizio degli anni Duemila e che, senza dubbio, rappresenta un caso di buone prassi a livello nazionale. Le caratteristiche chiave di uno studio di caso sono, infatti, la focalizzazione sull'unicità di un sistema per la sua particolarità, le sue "buone pratiche" e l'interesse che suscita per

poterlo confrontare con le consuetudini più diffuse e in successivi sviluppi della ricerca. In tal senso, il contesto osservato ha offerto la possibilità di un'indagine multidimensionale, attraverso una raccolta ed esamina di dati eterogenei caratterizzati da: osservazioni non strutturate, in cinque classi della scuola primaria, con una ricognizione di fonti, documenti, archivi, video-documentario sulla struttura, insieme a una raccolta di dati più sistematica mediante questionari e interviste.

Lo studio di caso è l'approccio metodologico che risulta più adatto a identificare schemi e strutture organizzative, tendenze, dinamiche socio-relazionali e cooperative, modalità pedagogico-didattiche, strategie e altri aspetti significativi per un oggetto di studio nato in un contesto molto originale. Si è operata, in tal senso, una preliminare osservazione olistica dei fattori storici, sociali e culturali, che hanno condotto nel tempo alla realizzazione di tale sistema, al fine di produrre una narrazione organica del fenomeno in esame e sviluppare una comprensione profonda del modello inclusivo adottato. L'indagine sulle specifiche dinamiche applicative del "sostegno diffuso" sul campo è partita da novembre 2023, in una fase di avanzamento e stabilizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento scolastici, utile per rilevare degli indicatori di risultato con maggior chiarezza. Gummesson (1988) sostiene che un importante vantaggio dello studio di caso è l'occasione per una visione olistica del processo.

Il dettaglio le osservazioni implicate nel metodo dello studio del caso ci consentono di studiare molti aspetti diversi, esaminarli in relazione tra loro, visualizzare il processo nel suo ambiente totale e utilizzare anche la capacità dei ricercatori (p. 76).

È importante sottolineare che uno studio di caso non può generalmente essere utilizzato per trarre conclusioni universali su una popolazione più ampia, poiché si basa su un campione limitato o su una realtà originale difficile da replicare, perché l'esperienza "osservata" acquista un determinato valore laddove prende vita e si realizza (Corbetta, 1999; Dovigo, 2007; Trincherò, 2004). Tuttavia, questo non esclude la possibilità di comprendere i meccanismi chiave, i punti in comune, le analogie, nonché l'ispirazione e generazione di nuove ipotesi per l'implementazione di ulteriori piste di ricerca sulla tematica in differenti sistemi scolastici di diverso ordine e grado. La speranza è che

questo piccolo contributo possa unirsi alle tante voci del dibattito corale in atto, che va verso “un nuovo modo di intendere la scuola”.

Nello specifico, gli obiettivi della ricerca partono dal presupposto che, grazie al sistema organizzativo e tecnico-gestionale del “sostegno diffuso”, si verifichi: A) *una maggiore condivisione della progettualità educativo-didattica in ottica inclusiva nel team docente*; B) *una maggiore diffusione delle culture e delle didattiche inclusive tra tutti i docenti*; C) *una maggiore riconoscimento e valorizzazione dei ruoli, in un’ottica paritaria, tra docente curricolare, specializzato ed educatore* (Canevaro, 2003; Friend & Cook, 2003; Ianes, 2014, 2015; Murawski, 2003; Sapucci, 2003).

2.1. L’indagine qualitativa e l’osservazione del contesto

All’interno del disegno di ricerca si è ritenuto opportuno intraprendere la prima fase dello studio utilizzando un approccio fenomenologico, con una sospensione del giudizio o *epoché* (Husserl, 1983), “mettendo da parte il progetto” (Mortari, 2007) per concentrarsi sull’esperienza immediata, immergendosi in un’osservazione diretta, senza preconcetti o atteggiamenti pregiudiziali al fine di cogliere, seppure parzialmente, gli aspetti rilevanti e il significato più profondo. La piacevolezza dell’atmosfera accogliente offerta dagli spazi della scuola densa di suoni, canti di bambini, voci degli insegnanti, infatti, ha favorito un atteggiamento ricettivo, di massimo ascolto e osservazione non strutturata (Corbetta, 1999; Trincherò, 2002). Il principale punto di forza dell’osservazione diretta, infatti, è l’interazione con i partecipanti (Adler & Adler, 1994). Solo, successivamente, in modo graduale, è stata introdotta una partecipazione osservativa mirata all’analisi attiva degli ambienti e dei contesti (D’Ugo & Lupi, 2017) con l’aiuto di un diario di bordo, al fine di integrare le informazioni acquisite per analizzarle nel momento dell’analisi dei dati, rintracciando *insight* preziosi, schemi, tendenze e relazioni tra le variabili osservate.

Durante l’osservazione sul campo, particolarmente significativi sono apparsi i momenti dedicati all’inizio della mattinata e al *circle-time* con il gruppo classe, in cui era evidente la realtà di un insieme coeso, di adulti e bambini, immerso in un quotidiano didattico armonico, non episodico. La dimensione osservata era, infatti, quella di una routine consolidata e organizzata in modo cooperativo abituale

nell'agire giornaliero. È stato così possibile constatare come si manifestasse la dinamica del *Consiglio*, un approccio trasversale a tutta l'impalcatura organizzativa della scuola, che spinge all'interazione partecipata e comunicativa dell'intera comunità scolastica. Prendere la parola, proporre è facile e naturale nel contesto e questo permette agli alunni di avere uno scambio costruttivo sui vissuti, in merito a episodi particolari o significativi per il gruppo, sulle attività da svolgere durante la giornata, lasciando anche la libertà alle iniziative dei piccoli allievi, alle loro idee, alla possibilità di prendere decisioni insieme, adulti e bambini. Nel CEIS, infatti, sin dalla scuola dell'infanzia, sia gli alunni, sia gli insegnanti si incontrano in gruppi dedicati (Consigli), in cui, sono stimolati a riflettere criticamente sulle loro esperienze e sui vari passaggi di apprendimento, in modo da potenziare, in ogni momento, lo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo. In questo caso lo sfondo integratore è la connessione narrativa, grazie alla condivisione di significati, vissuti, storie fra bambini e fra gruppo di bambini e insegnanti. «Ogni membro del gruppo ha diritto di parola e avviene comunque uno scambio comunicativo alla pari: è un luogo linguistico dove il punto di vista di ciascuno è ascoltato e dove la decisione del gruppo è sovrana» (Santarelli, 2017, p. 270).

È evidente un'attenzione alla compartecipazione nella gestione dei problemi, delle attività, che permette ai bambini la costruzione di un sistema di valori in vista del rispetto del bene comune e della costruzione del senso di appartenenza, della cura della comunità, nell'ottica di un clima collaborativo e di mutuo aiuto, in cui nessuno viene escluso. Resta pertanto vivo "tra le righe", il metodo naturale di Célestin Freinet, uno dei pedagogisti più influenti del XX secolo, e i valori dell'Educazione dei CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva) che contrastano i metodi più tradizionali, focalizzati sulla tipologia d'insegnamento frontale e sull'apprendimento passivo. Come noto, secondo tali principi, il ruolo dell'insegnante è visto più come un facilitatore o una guida che supporta l'apprendimento e le esperienze, piuttosto che come una fonte autoritaria di conoscenza che seleziona e "punisce". L'insegnante, quindi, aiuta a creare un ambiente in cui gli studenti possono esplorare, scoprire e imparare attraverso l'azione, una dimensione che ho osservato sia nei momenti di lezione che di gioco.

Oltre alla massima importanza data al lavoro di gruppo emerge, soprattutto, in questo contesto, la prevalenza di un clima orientato alla

solidarietà tra alunni, piuttosto che alla competizione. Inoltre, all'interno delle aule è possibile osservare gli arredi a "misura di bambino", ricordando la Pedagogia di Maria Montessori (Coluccelli, Gilsoul & Pavan, 2023), con piccoli angoli in cui sono sempre ubicati dei divanetti per accogliere gli alunni nei momenti di *relax* che definiscono un ambiente "domestico", familiare e caloroso. È possibile percepire la parte di responsabilità che ognuno ci mette nel buon andamento delle cose, il contributo individuale alla cura del contesto, l'approccio ludico e responsabile degli alunni nello stesso tempo, ma, soprattutto, lo sviluppo di un'autonomia di pensiero che nasce dalla consapevolezza di esercitare un ruolo attivo e non quello di meri esecutori di routine prive di un significato intelligibile. Questo stimola nei bambini il principio di auto-determinazione sin dagli albori, la consapevolezza dell'essere artefici, protagonisti attivi del processo di co-costruzione della propria società di appartenenza. Le immagini apposte sulle pareti presentano esperienze e calendari operativi delle attività didattiche, dai quali è possibile scorgere strategie e approcci metodologici, grazie ai mediatori iconici caratterizzati da agende visive per ricordare a tutti i bambini la scansione delle attività del giorno, utili soprattutto agli alunni con disabilità comunicativa o difficoltà di auto-regolazione. Queste strategie riflettono l'attenzione alla partecipazione di ciascuno alla vita della classe e alla co-creazione collettiva di un contesto inclusivo da parte di tutti.

Ad esempio, i mediatori illustrano l'organizzazione della classe in cui ogni bambino, a turno, ha degli incarichi specifici: giardiniere, quadernista, giocattolaio, bibliotecario o di *tutor* di un compagno con disabilità, che può avere bisogno d'aiuto durante lo svolgimento di alcune attività.

Ne risulta, dunque una prassi pedagogica: una comunità umana concreta di vita e di lavoro, di legami sociali e di rispetto dell'intima singolarità di ciascun essere: i bambini e l'insegnante non sono solamente degli agenti sociali che riproducono o consumano un sapere deciso altrove, e di cui essi avrebbero solo il dovere di applicarlo (Zoebeli, 1997, p. 58).

La ricreazione e il gioco sono tendenzialmente organizzati negli spazi aperti, nei giardini, concepiti come un'agorà, dove è possibile osservare i bambini che si aiutano, specie se uno di loro ha un *impairment* motorio (ad esempio, se si sposta grazie a una sedia a rotelle). In tal

senso, nessun bambino resta mai solo perché c'è sempre qualche compagno che ha una funzione di "accompagnamento". In questo luogo si respira un'atmosfera che affonda le radici nel passato, ma che continua a rigenerarsi e ad accogliere le sfide educative del presente.

Andrea Canevaro, padre della Pedagogia Speciale, pioniere e da sempre sostenitore del modello di sostegno diffuso insieme alla più ampia comunità scientifica che ha operato presso il CEIS, in uno dei suoi ultimi libri curato da Emanuela Cocever, *Andiamo oltre: accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale* (2023), ricorda l'opera di Margherita Zoebeli riconoscendo il valore di un'educazione rivolta non alla competizione, ma alla cooperazione, ai principi di solidarietà, di educazione alla pace, partendo dall'"aver cura" dei più fragili. Si tratta di fare delle vere e proprie scelte culturali a vari livelli.

La scuola del villaggio [...] è una storia che ha prodotto un'organizzazione stabile ed evolutiva che certo ha avuto un avvio dell'emergenza, ma che ha guardato oltre, per essere una buona organizzazione, una buona prassi [...] senza misure straordinarie eccezionali, senza aprire parentesi con il desiderio esplicito di chiuderle al più presto, ovvero appena spenta l'eco dell'emergenza (Canevaro, 2023, p. 99).

Gli approcci pedagogici ai processi di insegnamento-apprendimento si basano sul concetto di "scoperte", "esperienze", "narrazioni" e il raggiungimento di traguardi personalizzati e di ogni allievo. A tal fine, ad esempio, il libro di testo è il frutto dalla partecipazione attiva di ciascuno. Materialmente il libro nasce, infatti, dalle narrazioni dei vissuti dei bambini che lo scrivono collettivamente. Le esperienze significative condivise nel gruppo vengono trascritte e stampate, seguendo il "metodo naturale", che motiva e coinvolge attivamente gli allievi guidandoli in modo significativo alla lettura, permettendo ai bambini di creare e riconoscere il valore dell'apprendimento di cui sono protagonisti e artefici. Al CEIS, anche la questione della *valutazione* assume una connotazione differente. Non esiste un concetto di valutazione formale tradizionale numerica, ma esistono traguardi formativi che, certamente, si assimilano alle linee guida ministeriali, ma che gli alunni raggiungono durante un processo di scambio dialogico con gli insegnanti, di riflessione e negoziazione sui propri punti di forza e debolezza, oltre a processi di autovalutazione rispetto allo svolgimento

di determinate attività e del proprio operato. In tal senso, l'approccio alle metodologie valutative che pongono l'accento sulla formazione e sugli aspetti valoriali di quest'ultima (D'Ugo, 2013), intesi come processo etico e di rispetto globale della persona, accolta in tutte le sue possibilità di espressione, connotano la componente culturale ed ermeneutica del CEIS. Si tratta di un processo *in progress* che si realizza nella quotidianità, si avvale anche di strumenti più strutturati, un portfolio e la pagellina. Il portfolio è una sorta di diario personale del bambino sul quale annotare i suoi progressi e le sue difficoltà: come "vive" la scuola o lo svolgimento delle attività. La pagellina, invece, consente agli alunni di auto-valutarsi rispetto ai vari ambiti di apprendimento. Questi strumenti rappresentano un'occasione per sviluppare gradualmente un maggiore senso di "autoefficacia intrinseca" (Bandura, 1997), un atteggiamento vigile e partecipato "del proprio essere e del proprio agire nel mondo" (Heidegger, 1970) determinati non solo da un giudizio esterno, ma promuovendo potenzialmente un processo partecipato e consapevole di co-costruzione del sé.

2.2. *Organizzazione del sostegno diffuso*

In ciascuna casetta di legno è presente un gruppo di circa 44 alunni, con relativi insegnanti ed educatori di riferimento (2 insegnanti di linguistica, 2 insegnanti di matematica, 2/3 educatori). Il gruppo così formato per fare lezione viene suddiviso in 2 sottogruppi più piccoli di 22 alunni. Nella casetta sono presenti, infatti, 2 aule spaziose per permettere ai 2 sottogruppi di interscambiarsi tra di loro (sia adulti che bambini) e mettere in atto il particolare sistema di sostegno diffuso. Dal punto di vista tecnico-organizzativo è molto interessante come ciò avviene. Ad esempio: nell'aula A un'insegnante spiega la lezione e l'altro insegnante svolge delle ore di sostegno alla classe, in base alle esigenze dei bambini con bisogni educativi speciali. Fondamentale risulta essere la figura dell'educatore (anch'esso di supporto all'area linguistica), il quale segue i bambini nei momenti in cui richiedono attività più individualizzate o differenziate. Anche se l'organizzazione è ben scandita, la distribuzione delle ore da dedicare al sostegno diffuso nella quotidianità è comunque caratterizzata da una certa flessibilità tra insegnanti ed educatori. Parallelamente, avviene lo stesso nell'aula B adiacente, per la

lezione di matematica. Infatti, terminata la lezione di linguistica il gruppo di alunni si sposta nell'aula B dove seguirà appunto la lezione di matematica. Nell'aula A, invece, il nuovo gruppo si prepara a svolgere la sua ora di linguistica: in questo caso però l'insegnante, che prima aveva condotto la lezione, svolgerà le sue ore di sostegno alla classe, mentre l'insegnante che era stata di supporto alla classe, terrà la lezione. Questa organizzazione avviene per tutte le 10 classi della scuola primaria. Da tale prospettiva, l'attività di osservazione si è rivelata molto efficace, mi ha dato la possibilità di "partecipare", cogliere sfumature e dettagli non previsti o codificati, che altrimenti si sarebbero persi, allo stesso tempo mi ha permesso di "familiarizzare" con la comunità scolastica, in un clima di reciproca accoglienza e fiducia.

2.3. Le interviste

Le interviste *vis à vis* (interamente audio registrate), si sono rivelate uno strumento indispensabile per analizzare la natura qualitativa e "umana" del "sostegno diffuso", permettendo di stabilire un clima accogliente. Le "conversazioni" sono risultate fondamentali per ottenere informazioni più dettagliate e accurate. Sono state pertanto somministrate n. 21 interviste, come descritto nella Tab. 1.

Tab. 1 - Caratteristiche dei partecipanti

Campione	Caratteristiche	Numero
Totale	Interviste	n. 21
Età	Dai 23 ai 60 anni (età media 36/38)	
Sesso	Donne	n. 16
	Uomini	n. 5
Ruolo	Insegnanti	n. 10
	Educatori	n. 7
	Dirigente	n. 1
	Psicologa	n. 1
	Genitori	n. 2
Titolo di studio	Laurea	n. 15
	Diploma, Corsi perfezionamento in itinere	n. 6

L'intervista semi-strutturata (Gaspari-Lombardi, vedi allegato in appendice) è composta da 37 items ed è suddivisa in due sezioni. Una anagrafica, per la raccolta di dati generali (Sesso, Ruolo, Età, Titolo di studio), e una finalizzata a esplorare una serie di dimensioni sottostanti per rilevare informazioni più dettagliate e approfondite sui processi di insegnamento-apprendimento, il tutto corredato da un approccio empatico, volto al desiderio di conoscere, apprendere in un'ottica di scambio reciproco, nella consapevolezza di poter rappresentare "un elemento invasivo".

Le interviste semi-strutturate rappresentano un metodo utile nella ricerca sociale ed educativa quando si desidera "coprire" un'ampia gamma di informazioni e penetrare maggiormente nei processi esperienziali, emotivo-affettivi e nella prospettiva degli intervistati (Trincheiro, 2002). Le domande sono state formulate tenendo conto di alcuni parametri generali, indicati in letteratura (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Bezzi, 2001; Bianquin, 2017, 2018, 2020; Canevaro, 1999b, 2001; Castoldi, 2025; Cottini *et al.*, 2016; Nocera, 2002; OECD, 2008; UNESCO, 2009):

- *indicatori di struttura*: aspetti strutturali, gestione degli spazi e degli ambienti, risorse umane e finanziarie, barriere, facilitatori, flessibilità organizzativa, istituzionale, rapporti con soggetti pubblici e privati, politiche, gestione e supporto al processo di inclusione istituito;
- *indicatori di processo*: piano dell'offerta formativa, organizzazione del lavoro in *team*, compresenza-corresponsabilità, ambito pedagogico-educativo-didattico, modalità operative (tempi, spazi e luoghi) in cui si realizza il sostegno diffuso, interscambio dei ruoli, divisione dei compiti (chi fa che cosa), metodologie, strategie, didattica inclusiva, formazione, compilazione dei documenti, programmazione educativa generale, individualizzata e personalizzata (PEI, PDP), criteri organizzativi delle classi, delle riunioni, formali e informali, rapporti scuola-famiglia, formazione, alla costruzione di comunità, culture inclusive;
- *indicatori di risultato*: elementi di valutazione e autovalutazione, monitoraggio e verifica dei processi, obiettivi, riflessione sul proprio operato.

2.4. L'indagine quantitativa e comparativa

Un secondo livello di analisi è stato effettuato tramite un confronto tra la pratica del “sostegno diffuso” e quella del “sostegno tradizionale”, mediante un'indagine di tipo quantitativo avvalendosi della somministrazione di un questionario. La finalità è stata quella di rilevare le opinioni degli insegnanti afferenti a diversi contesti, per evidenziare somiglianze, differenze e comprendere meglio i fattori che influenzavano i risultati dei processi inclusivi.

Tab. 2 - Caratteristiche dei partecipanti

Campione	Questionari somministrati	Grado di scuola
Gruppo “CEIS” (Rimini)	n. 40 (insegnanti e educatori) (rappresentativo della quasi totalità degli insegnanti e degli educatori della struttura)	Infanzia e Primaria
Gruppo “STANDARD” (Rimini, Pesaro, Urbino)	n.114 (insegnanti e educatori) delle scuole statali	Infanzia e Primaria

I questionari sono stati somministrati agli insegnanti e agli educatori della scuola dell'Infanzia e della scuola Primaria per dare loro la possibilità di riflettere sul proprio operato nella modalità dell'autovalutazione (Salvadori, 2022). Il campione è costituito da n. 40 soggetti (n. 29 insegnanti di scuola primaria, n. 11 educatori di supporto per gli alunni con disabilità complessa).

Infine, un *secondo livello* di analisi quantitativa comparativa è stato effettuato su un campione costituito da 2 gruppi di *insegnanti* in *formazione* frequentanti il Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità - VIII ciclo presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, per indagare le opinioni dei futuri docenti specializzati.

Tab. 3 – Caratteristiche del campione

Campione (Insegnanti in formazione presso il Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità -VIII ciclo)	n. questionari
Scuola Primaria e Infanzia	59
Scuola Secondaria di I e II grado	138
Totale questionari	197

2.5. I questionari

Il questionario (Lombardi-Gaspari) (anonimo) è un *Self-Report* composto di 29 *items*, suddiviso in 4 *macroaree* principali. Le asserzioni sono state, formulate evitando di fare riferimento ad un contesto specifico o a indicazioni storico-temporali, per assicurare una “neutralità” dello strumento. Nel questionario ogni affermazione viene valutata su una scala di 4 posizioni (1 = per nulla, 2 = poco, 3 = abbastanza, 4 = molto). Le *macroaree* di riferimento sono:

- A = *Agentività*. L’agentività è intesa come la capacità degli insegnanti di agire in modo autonomo, proattivo e creativo. Si riferisce alla consapevolezza del proprio ruolo e all’autodeterminazione nel raggiungere i propri obiettivi, nell’indirizzare la propria crescita professionale e dei colleghi (Calvert, 2016).
- R = *Riconoscimento del ruolo*. Include il riconoscimento di identità e competenze professionali. Non consiste solo nella mera assegnazione formale di responsabilità, ma implica aspettative e attribuzioni, esplicite e implicite, da parte del contesto sociale. Questi due ruoli “formale” e “attribuito” a volte possono essere discordanti o non coincidere tra di loro rispetto alle mansioni, agli obiettivi, ai mezzi a disposizione e alla reale possibilità di raggiungerli. Influenzano il consolidamento della propria identità, la motivazione e il coinvolgimento nelle azioni professionali, la soddisfazione per i risultati ottenuti, il senso di autoefficacia e di autostima (Herzberg, 1993; Maslow, 1973; Merton, 1968).

- C = *Compresenza educativo-didattica inclusiva*. Capacità di lavorare insieme con gli altri, co-progettare, co-insegnare, co-valutare attività educativo-didattiche, strategie, approcci metodologici, intercambio di ruoli per rispondere alle esigenze educative di tutti gli alunni specie quelli con difficoltà o bisogni educativi speciali (Cook & Friend, 1998; Friend & Cook, 1992; Graafeiland, 2002; Van Cook & Friend, 1995).
- D = *Didattiche inclusive*. Utilizzo di linguaggi, mediatori e strategie diversificate per rendere accessibili gli apprendimenti a tutti e ciascuno, nell'ottica di una didattica individualizzata e personalizzata, creare raccordi tra progettazione comune e PEI-Progetto di vita, (Piano Educativo Individualizzato), PDP (Piano Didattico Personalizzato) (Booth, & Ainscow, 2008; Cajola & Ciraci, 2013; Cottini, 2019b; d'Alonzo 2019b, 2020; Demo, 2016; Miato & Miato, 2003; Rivoltella, 2015).
- CR = *Collaborazione, comunicazione assertiva, ascolto, condivisione, aiuto*. Comunicare in modo efficace e assertivo mostrando disponibilità reciproca all'aiuto, all'ascolto, alla condivisione, all'empatia (Alberti & Emmons, 2017).
- W = *Comunità di pratica e riflessività*. Intesa come la capacità di condividere un dominio di interesse comune e di socializzare delle informazioni, esperienze, strategie, pratiche, costruire relazioni significative negoziando nuovi significati che consentono di apprendere gli uni dagli altri (Wenger, 1999). Capacità di apprendere continuamente e in modo critico dall'esperienza e dai propri errori, adattarsi e risolvere problemi in modo artistico e creativo (Schön, 1993).
- F = *Formazione e supporto e coordinamento psico-pedagogico*. Intesi come la capacità di mettere in pratica e generalizzare le competenze acquisite nella formazione iniziale, essere supportati da un coordinamento psico-pedagogico in itinere mediante corsi di aggiornamento e formazione sulle pratiche inclusive (Folgheraiter, 2020).

3. L'analisi dei dati delle interviste

Le narrazioni degli intervistati, ha permesso di comprendere in profondità la complessità di un contesto più unico che raro, grazie alla condivisione di esperienze, pensieri, opinioni, emozioni e senti-

menti, che hanno creato un contatto empatico con i vissuti personali degli “attori” coinvolti. È stato sotto il profilo personale, oltre che professionale, molto coinvolgente entrare nel vivo dei processi tecnico-organizzativi, relazionali ed etico-valoriali, in tempo reale.

Nella fase di analisi dei dati, la trascrizione delle interviste, ha favorito il familiarizzare con i contenuti, grazie a un processo di lettura effettuato più volte, annotando e assegnando dei codici per identificare dei temi centrali. Sono stati, quindi, identificati i concetti ricorrenti, nonché l’uso di espressioni, vocaboli significativi appartenenti al medesimo campo semantico. I contenuti così raccolti sono stati organizzati in una mappa concettuale per essere scandagliati sul piano concettuale e interpretati. A tale proposito, è stata effettuata una revisione incrociata delle informazioni con la *team* di ricerca, utilizzando il metodo della triangolazione. Tale metodo ha visto il coinvolgimento di altre due ricercatrici coadiuvate dal coordinamento scientifico della prof.ssa Patrizia Gaspari². Tale processo di raccolta e analisi dei dati ha avuto la finalità di ridurre il *bias* individuale.

Ogni ricercatrice ha interpretato i dati da una prospettiva diversa, mentre i risultati ottenuti hanno permesso di convergere verso le stesse conclusioni, consolidando la robustezza dei risultati. Si è trattato di un lavoro di analisi laborioso che ha permesso, tuttavia, successivamente di trovare i punti di contatto con la letteratura di riferimento e di arrivare a costruire macrocategorie di significato nell’ambito dell’indagine svolta. I principali nuclei tematici individuati, sono stati così definiti:

- “essere comunità”: cultura, appartenenza, partecipazione di tutti;
- una nuova terminologia: “sostegno diffuso”, tra flessibilità e interscambio dei ruoli;
- il “Collettivo” come comunità di apprendimento professionale;
- la formazione in itinere;
- comunicazione e relazione: ascolto, confronto, fiducia, venirsi incontro;

² Alessia Travaglini, ricercatrice a tempo determinato, e Susanna Testa, dotto-randa, entrambe nell’ambito della Pedagogia Speciale, in qualità di esperte in processi di insegnamento-apprendimento hanno rivestito a scuola, rispettivamente, il ruolo di docente curricolare e di docente specializzato. Patrizia Gaspari è docente di Didattica e Pedagogia Speciale presso l’Università degli Studi di Urbino e responsabile scientifico del progetto di ricerca.

- il tempo aiuta a cambiare;
- approcci metodologici e strategie: tra didattica speciale e generale;
- riconoscimento;
- andare nella stessa direzione;
- lo spazio che educa.

“Essere comunità”, cultura, appartenenza, partecipazione di tutti

La cornice che permea l’atmosfera delle narrazioni dei 21 soggetti intervistati è l’insegnamento dei grandi maestri del passato che hanno condotto alla realizzazione di questa realtà, caratterizzata da una visione educativa ed etico-valoriale ampiamente condivisa all’interno della comunità sociale e scolastica, al punto da guidare le azioni anche a distanza di tempo. Il nome di Célestin Freinet, Margherita Zoebeli, Andrea Canevaro connotano l’avamposto identitario di un patrimonio da tramandare in cui la *leadership* cambia e inevitabilmente si trasforma, ma resta la cultura: lo sfondo di un “sentire” collettivo (Shapiro, 2008). Si tratta di un progetto dinamico, mai troppo vincolato ad approcci metodologici monomodali, gerarchici, ma vissuto in spazi di apprendimento accessibili e ruoli improntati sulla flessibilità. Questa riflessione nasce come abbiamo visto da una precisa posizione ideologica ed epistemologica, in cui si rintracciano le fondamenta della nostra disciplina in una più ampia relazione di critica sociale con il sistema di pensiero dominante, capace di indirizzare azioni tecnico-organizzative e socio-politiche (più o meno inclusive) a seconda del periodo storico.

Culture e valori comunitari, si avverano concretizzandosi nelle politiche (policies) inclusive che si delineano in tutte le figure presenti nella scuola in una logica d’azione orizzontale, cooperativa, finalizzata a valorizzare tutti e ciascuno (Bocci *et al.*, p. 20)!

Emerge il senso di appartenenza, orgoglio, partecipazione a una scuola/comunità come l’aveva concepita Margherita, rappresentata dall’idea di un “Villaggio” a misura di tutti: “la scuola di tutti”, sottolinea di Ilaria Bellucci, la giovane dirigente che all’interno della struttura, preferisce farsi chiamare per nome:

[...] la filosofia della scuola parte dall'importanza di offrire ad ognuno la possibilità di esprimersi all'interno della comunità ma le cose funzionano se ognuno si prende cura del gruppo e di quello che serve al gruppo (Ilaria Bellucci, dirigente)³.

Dalla voce delle insegnanti, della dirigente, degli educatori, della pedagoga, della psicologa, dei genitori, degli alunni, "il Villaggio" appare oggi come una comunità di bambini e di adulti, nella quale ogni membro viene sollecitato a dare un contributo concreto al funzionamento della convivenza, della partecipazione, nel rispetto delle regole, elaborate, negoziate, condivise, nei Consigli degli adulti e nei Consigli dei bambini dove è possibile:

[...] i bambini imparano a prendersi cura della scuola, degli ambienti perché sono un bene comune... ad esempio l'altro giorno due classi sono entrate in conflitto sull'uso del campetto di calcio... È importante che imparino a trovare insieme delle soluzioni a risolvere delle divergenze autonomamente (A1, insegnante area linguistica).

Emergono i presupposti di un progetto pedagogico basato su un'idea di scuola come "laboratorio di democrazia" (Milito, 2015), capace di mobilitare le risorse, le energie e le prospettive di un gruppo di persone che sostengono, costruiscono e rappresentano la comunità educante. Dalla voce degli intervistati risuona l'espressione "la partecipazione di tutti":

[...] dal primo momento in cui sono entrata qua dentro, ho rivoluzionato completamente il concetto di scuola perché il fatto stesso che tutti i bambini vengono inclusi, dai giochi alle attività, a ogni scoperta, si trovano dei modi per i bambini con disabilità anche la cosa più difficile viene adattata in una maniera in cui loro riescono. Quindi per me questo è il massimo dell'inclusione. L'essere partecipi, attivi, in qualsiasi cosa che viene fatta... ogni scoperta (B2, educatrice area linguistica).

Si palesa un contesto che si modifica e in cui le proposte sono diversificate per garantire successo e apprezzamento anche ai bambini più fragili. Il CEIS, come sosteneva Margherita, nasce originariamente, come descritto in precedenza, per dare una risposta resiliente alla precarietà dell'esistenza mettendo al centro l'educazione che salva il

³ I nomi per esteso degli intervistati sono reali, i restanti sono contrassegnati da codici alfanumerici.

mondo partendo proprio dagli alunni più vulnerabili. Lucia Biondelli, l'insegnante "storica" del CEIS, nel suo laboratorio colorato di lingua inglese, straripante di giochi, libri, materiale didattico di ogni sorta, mette in evidenza la connotazione di una cultura inclusiva che si respira in questa realtà.

Quello che mi ha sempre colpito degli alunni, qui al CEIS, è la mancanza di "pietismo" verso i compagni con disabilità, sanno che ogni bambino partecipa per "dare il suo massimo" come sosteneva Sapucci, le attività più inclusive sono quelle in cui tutti posso partecipare, ognuno con il suo "massimo" (C5, insegnante di lingua inglese).

Eugenio Cetro, attualmente nonno, il quale ha visto crescere i suoi due figli e ora i suoi nipoti nella struttura scolastica del CEIS, risultando tuttora socio volontario, ricorda con nostalgia il suo rapporto di amicizia con Margherita Zoebeli e Andrea Canevaro: narra il suo sentirsi parte attiva di un grande progetto collettivo, di una vera e propria comunità educante, dove è stato possibile mettere a disposizione le sue competenze professionali, musicali, manuali, ad esempio per contribuire alla manutenzione del villaggio, nonché la sua partecipazione al coro musicale che si è protratta per molti anni sino ad oggi.

[...] io ero uno di quei genitori, oggi nonno, che ha sempre creduto negli ideali del CEIS, Margherita aveva un sogno quello di creare una grande orchestra... perché la musica diventa un mezzo che unisce, un linguaggio che insegna l'ascolto, il rispetto per l'altro, la condivisione (C8).

Una nuova terminologia: "sostegno diffuso" tra flessibilità e interscambio dei ruoli

Ilaria, la giovane dirigente, illustra nel dettaglio come funziona l'approccio del sostegno diffuso:

[...] nel CEIS la struttura dei ruoli degli insegnanti è un po' particolare, non c'è un insegnante curricolare o di sostegno, ma per ogni classe ci sono quattro insegnanti che lavorano parallelamente, due dell'area linguistica e due dell'area matematica; in questa coppia c'è sempre chi conduce l'attività e chi si affianca ai bambini con disabilità insieme agli educatori. È una logica diversa. Sì, certo, le competenze sono molto diverse anche a partire dalla formazione universitaria, ma queste competenze diventano diffuse. Il contrario comporterebbe una separazione e non è soltanto una que-

stione ideale, ma verrebbero a mancare proprio dei pezzi del progetto educativo. Non si tratta solo di seguire specifiche attività ma di occuparsi di un progetto educativo a tutto tondo che coinvolge gli insegnanti e gli educatori, in tutti i momenti di vita, da quelli in classe, a quelli del pranzo, al gioco (Ilaria Bellucci, dirigente).

Ilaria, infatti, prospetta grazie alla sua descrizione, una visione circolare nella distribuzione dei ruoli nella scuola infanzia/primaria pur nel rispetto delle diverse identità professionali. Una cooperazione orizzontale richiede un approccio più distribuito e non gerarchico delle responsabilità, dove i membri del gruppo sono incoraggiati a prendere iniziative e ad assumere ruoli di *leadership*, in base alle loro competenze e al contesto specifico (Duran *et al.*, 2021; Gaspari, 2016; Ianes, 2015).

In poche parole, perché quando una collega inizia a fare l'attività, l'altra segue i bambini che hanno più bisogno e poi ci si dà il cambio. Quindi io svolgo l'attività didattica, la collega segue i bambini in difficoltà anche perché così riusciamo a ruotare un po' tutti, così abbiamo l'ottica generale di tutto il processo (C3, insegnante di linguistica).

È importante ribadire, come già ampiamente descritto da molti autori in letteratura, l'efficacia della compresenza educativo-didattica necessita del supporto amministrativo-istituzionale (Cook & Friend 1998; Dainese, 2019). Nello specifico, è un processo che deve essere favorito da una *leadership* dirigenziale lungimirante (Cramerotti & Ianes, 2022), in grado di promuovere la pianificazione, di fornire incentivi che facilitino la co-progettazione, ma soprattutto, con la necessità di distribuire il tempo, le risorse, le dimensioni ridotte delle classi e lo sviluppo professionale in itinere (Ghedini & Aquario, 2016). Sappiamo che gli insegnanti da soli non possono essere responsabili del superamento di molti dei problemi sopra citati che, il più delle volte, diventano vere e proprie barriere sistemiche (Keefe, Moore & Duff, 2004). Secondo gli autori, tutti questi fattori sono necessari per realizzare pratiche di co-insegnamento di successo (Cook & Friend, 1998). Sul piano tecnico-organizzativo la pratica del sostegno diffuso si espleta in questo modo:

Questa mattina alle 8:30 della nostra classe eravamo tutti e 46, tutti in cerchio e formavamo un gruppo unico. Il Team è formato da quattro insegnanti, due di linguistica, due di matematica e tre educatori di sostegno all'area linguistica o matematica: dopo il circle time il gruppo si divide in due gruppi, per cui i bambini ri-

spettano un gruppo di appartenenza, anche i bambini con disabilità seguono appunto i propri gruppi per cui non c'è sempre l'educatore o l'educatrice con lo stesso bambino, ma il bambino segue i movimenti della classe quindi ha anche un'interazione con tutte le insegnanti della classe e non sempre con una sola, quindi gira proprio come gli amici, lavora al banco... (D4, insegnante di matematica).

L'organizzazione della modalità del sostegno, oltre a essere caratterizzata da un interscambio dei ruoli tra insegnanti della medesima area, è connotata da una nuova terminologia e dalle espressioni utilizzate dai protagonisti di queste azioni pedagogiche. La dirigente spiega, infatti come:

All'interno della struttura scolastica non viene dato troppo peso alle tradizionali definizioni di "insegnante di sostegno" o "insegnante curricolare" (Ilaria Bellucci, dirigente).

Gli insegnanti non si riconoscono nella tradizionale definizione di insegnante curricolare o di sostegno, proprio perché ognuna di loro riveste questa doppia funzione. Tale riposizionamento terminologico sembra contrastare una netta separazione di ruoli e quindi di categorie di alunni, una visione assimilabile alla posizione critica dei *Disability Studies*. Da un punto di vista culturale, come sostiene Fabio Bocci (2018), l'espressione "insegnante di sostegno", sottende implicitamente domande legittime, "per chi" e "per cosa"?

La figura del docente specializzato, infatti, nella prassi viene sempre inevitabilmente associata esclusivamente all'alunno con disabilità, anche per una serie di legittimazioni normative precedentemente descritte. Tali questioni, tuttavia, ci pongono dinanzi ad una problematizzazione epistemologica ed ermeneutica e al rischio di creare nei contesti educativi categorie etichettanti e marginalizzanti (Medeghini, 2018). Nel contesto del CEIS l'espressione si evolve, per cui non esiste la figura dell'insegnante di sostegno in quanto tale, ma una modalità circolare e distribuita di personalizzazione e individualizzazione degli interventi didattici tra i docenti, grazie alla strategia del "sostegno diffuso". Viene superato, grazie a questo sistema, un "approccio individuale" alla condizione di disabilità, per fare spazio a un orientamento plurale, che inizia a spostare "l'agire inclusivo" dal singolo alunno al gruppo classe, dalla classe alla comunità. Questa prospettiva non intende banalizzare la complessità relativa ad alcune condizioni di disa-

bilità: non implica l'annullamento o l'importanza di acquisire competenze e strategie specifiche relative alla Didattica Speciale (Shakespeare, 2017), ma si focalizza, piuttosto, su una modalità pedagogico-didattica che adotti pratiche di co-insegnamento. Tale modalità strettamente condivisa, è più probabile che favorisca una diffusione delle competenze nel *team* docente e un maggiore senso di "corresponsabilità" nei processi inclusivi. Come descritto nel secondo capitolo, il dibattito è tuttora aperto in ambito nazionale, a tale proposito si è già fatto riferimento all'associazionismo familiare, il quale desidera una più forte connotazione della specializzazione dei docenti di sostegno, per permettere loro di acquisire competenze altamente specifiche al fine di intervenire soprattutto in alcune situazioni di disabilità come ad esempio l'autismo; c'è invece, chi auspica una maggiore condivisione e diffusione delle competenze tra tutti i docenti (Ianes, 2014, 2015, 2016, 2023), di contro chi invece vuole consegnare la formazione dei docenti di sostegno a percorsi più ridotti e telematici.

In alcuni casi, all'inizio, i bambini possono avere bisogno di un educatore o di una figura di riferimento, gradualmente si arriva a situazioni in cui il bambino riesce a stare con più figure con cui entrare in contatto e ci possono anche essere situazioni di crisi da gestire di alcuni bambini con disabilità, si fa un passo indietro con l'educatore e poi ritornano con l'insegnante, non è così per tutti i bambini non c'è rigidità, ma molta flessibilità, capire cosa è più funzionale per i bambini in quel momento (L9, insegnante area logico-matematica).

La compresenza educativo-didattica si fonda sulla consapevolezza che gli insegnanti collaborano per creare un ambiente favorevole (Roth & Tobin, 2005). Il coteaching riposiziona gli insegnanti come partner reciproci che condividono le responsabilità della classe (Tobin & Roth, 2006). Nel CEIS la pratica del sostegno diffuso favorisce questa modalità, conferma un'altra insegnante intervistata affermando:

[...] il sostegno diffuso risponde un po' alle esigenze di far stare all'interno del gruppo per tutto il tempo i bambini, non c'è l'educatore per qualcuno, le risorse dell'educatore vanno a spalmarsi sulla classe, la stessa cosa per l'insegnante. Lo vedo come un momento di condivisione perché ci sono delle giornate difficili. In alcuni giorni, io per esempio sono completamente incapace di fare alcune attività manuali, la presenza del collega è una ricchezza, nella gestione della classe, oppure delle volte puoi avere bisogno e c'è la possibilità di intervenire scambiarsi opinioni (E5, insegnante area logico-matematica).

La ricerca qualitativa sostiene che l'uso del co-insegnamento ha riportato esperienze positive, come descritto da molti studi (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016), favorisce maggiori opportunità di impegno e supporto aggiuntivo nel soddisfare i bisogni formativi individuali. Le interazioni quotidiane tra i co-insegnanti favoriscono la discussione continua e la riflessione sulla pratica, introducono nuove risorse al programma curricolare, aumentano le interazioni tra le classi le opportunità etero- formative.

[...] l'insegnante sta con il gruppo, l'altro insegnante sta con un bambino che ha bisogno di un'attenzione individuale o eventualmente con altri che possono avere qualche bisogno particolare. Ma c'è flessibilità nella gestione ordinaria del lavoro in realtà ruotiamo su tutti (F5, educatrice area linguistica).

Sul piano operativo la pratica del sostegno diffuso permette di superare la discrepanza tra aspetti valoriali e aspetti pragmatici della prospettiva inclusiva (Ghedin & Aquario 2023; Ianes, 2023).

[...] parlare del bambino è un conto, stare con il bambino alcune ore è diverso, ti viene di più anche di fare delle domande. Tutti condividono una parte del sostegno nei fatti e non solo a parole è questo che secondo me fa la differenza (B2, educatrice area linguistica).

Il "Collettivo" come comunità di apprendimento professionale

Un grande progetto iniziale a tema, condiviso e sviluppato da tutte le classi, fa da sfondo durante l'intero anno scolastico per convogliare nel mese di maggio nella grande festa del "Villaggio". La comunicazione e il coordinamento pedagogico avvengono mensilmente grazie a un "Consiglio generale", cui partecipano insegnanti ed educatori referenti, la psicologa e la dirigente, Ilaria. Ogni classe, invece, nello specifico, ha una sua interessante organizzazione interna. Molti studi confermano come la corresponsabilità si verifica quando gli insegnanti si assumono la responsabilità di tutti gli aspetti della classe: dell'insegnamento, dei risultati e dell'apprendimento (Baldacci, 2006; Tobin, Alexakos & Powietrzynska, 2022; Tobin & Roth, 2006; Wassell & LaVan, 2009). La co-progettazione didattica prevede la pianificazione partecipata, giorno per giorno, settimana per settimana e unità

per unità. Una pianificazione efficace richiede che gli insegnanti comprendano la necessità di modifiche del curriculum, nonché accettino le responsabilità di essere insegnanti di tutti.

Tutti i lunedì abbiamo due ore di collettivo, siamo tutti e sette insegnanti e educatori. Ogni lunedì, organizziamo tutta la settimana (il collettivo) ma tutto proprio tutto, es. l'ingresso la mattina e come è più funzionale al momento del pranzo, alle attività che devono essere fatte. Viene affrontata veramente ogni cosa, non si lascia nulla al caso, d'altronde niente qua dentro è per caso. Io ho un ruolo di supporto proprio all'area logico-matematica (G6, educatrice per l'area matematica).

Gli studi in letteratura, anche sul piano internazionale confermano l'importanza, ormai da molto tempo, di contrastare l'isolamento degli insegnanti nella gestione della classe (Gallo-Fox & Stegeman, 2020; McIntyre, Byrd & Fox, 1996).

Questo avviene con la programmazione didattica, ma noi educatrici veniamo assegnate ad un'area, io a quella linguistica, insieme alle due insegnanti dell'area linguistica ci confrontiamo tra di noi su come vogliamo arrivare a quelle didattiche e strategie, poi ci sono le educatrici che vengono assegnate all'area matematica e organizzano il progetto con le insegnanti dell'area matematica. Sia insegnanti che educatrici ruotiamo, non stiamo mai con lo stesso bambino anche quando ci riferiamo ad un supporto più individuale. Un lavoro di squadra, di équipe, io lo chiamo il collettivo, in modo che tutte le persone che fanno parte di un contesto siano pronte a creare un ambiente inclusivo avere uno scambio continuo riguardo ad ogni bambino come poter fare per far accedere il bambino con le proprie risorse alle attività che vengono proposte: anche l'ambiente deve essere adattato (H7, insegnante per l'area linguistica).

La promozione di un clima ecologico inclusivo è incentrata sul potenziamento di azioni e attività didattiche frutto di una formazione sul campo e in itinere. Il tempo inoltre è una risorsa limitata, il co-insegnamento suggerisce e richiede relazioni multiple e complesse da gestire, che non possono essere improvvisate.

Avere del tempo in più per confrontarsi con i colleghi. Poter partecipare durante la programmazione di linguistica mi aiuta di più (F5, Educatrice area linguistica).

La fattibilità di una proficua collaborazione tra insegnanti dipende da diversi fattori evidenziati in letteratura (Aquario, Ghedin & Urli, 2015; Cramerotti & Cattoni, 2015; Friend & Cook, 2000; Ghedin &

Aquario, 2016; Tardif & Lessard, 1999; Veteska *et al.*, 2022). Uno di questi è la variabile “tempo”. Emerge chiara questa variabile dalla voce degli intervistati.

A volte è una questione di tempo, c'è bisogno di tempo, perché lavorare in gruppo non è facile, gli obiettivi ai quali vuoi tendere (I8, insegnante area linguistica).

Il tempo necessario alla progettazione delle attività didattiche condivise: questo rappresenta ancora oggi un ostacolo difficile da superare nelle scuole pubbliche, se si considerano che

i momenti necessari alla programmazione di un piano collaborativo necessitano di ore extrascolastiche non facenti parte del carico di lavoro riconosciuto e pertanto svolto volontariamente. In questo caso, l'istituzione scolastica può fornire risorse adeguate destinate a supporti e servizi per favorire il co-teaching, può creare un calendario degli orari per l'insegnamento che risultino gestibili ed efficaci e attuare un sistema di supporto per affrontare i problemi che si presentano (Aquario & Ghedin, 2016, p. 177).

Questo scambio avviene già, però un po' più di tempo sarebbe utile, e quindi dobbiamo trovare il tempo per farlo (L9, insegnante area logico-matematica).

Gli insegnanti hanno bisogno di pianificare, riflettere sull'insegnamento, trovare un momento in cui potersi sedere e lavorare insieme e ancora, adattarsi al fatto che si tratta di persone diverse, con stili di insegnamento differenti che cercano di prepararsi e abituarsi a ciò. Questa comunicazione e riflessione (Schön, 1993) continua rappresentano una componente essenziale per aiutare gli insegnanti a riposizionarsi, andare a fondo, risignificare e migliorare la loro pratica (Gallo-Fox *et al.*, 2016, 2020).

È importante ritagliare più momenti per la riflessione in generale, anche nell'accoglienza dei nuovi insegnanti o educatori, del perché si fanno le cose perché si è scelto di fare una certa cosa. Ad esempio, perché i bambini hanno questi incarichi? Perché si spostano nel villaggio, perché il villaggio è pensato così con tutte queste stradine, piazzette perché all'epoca Margherita ha organizzato in questo modo gli spazi, perché le finestre sono basse (M10, educatore area linguistica).

Visto che una comunità professionale che apprende si fonda sull'idea di sviluppare riflessioni, dialoghi e azioni in modo collaborativo, è

evidente che la risorsa “tempo” è di fondamentale importanza insieme alla pianificazione didattica, specie se eseguita a un certo livello di complessità. La “riflessione sulla pratica”, come sostiene Schön (1993), dovrebbe rispecchiare l’approccio critico sulle esperienze degli insegnanti e degli educatori, sui loro vissuti, sulle loro emozioni, i loro racconti. Il confronto con le emozioni e i sentimenti altrui permette di esorcizzare momenti di fatica e frustrazione. “Non sentirsi soli” aiuta a superare le difficoltà e promuove solidarietà oltre che a migliorare capacità e competenze. Si tratta di un vero e proprio processo formativo ed etero formativo capace di guardare alle esperienze passate per trovare nuove soluzioni, correggere gli errori, prevenire e apportare modifiche creative in base a ciò che si è appreso, per rielaborarlo e generare qualcosa di nuovo; tutto questo dà vita a una “comunità di apprendimento professionale” (Ellerani, 2015; Lieberman, 2007; Schön, 1996, 1993). Il termine “comunità professionale di apprendimento” non si caratterizza solo in atti isolati di collaborazione fra docenti, ma nella creazione di una cultura collaborativa continua e focalizzata criticamente sul proprio operato e sulle proprie azioni, affinché queste divengano buone prassi

[...] viene fatta una spiegazione ai bambini sul perché utilizziamo determinati strumenti con alcuni compagni, ad esempio il comunicatore, per quale motivo. Da parte nostra c’è una spiegazione ed una mediazione continua. Non solo il cerchio la mattina. Ad esempio, se un bambino urla si riflette sul perché lo sta facendo dando una spiegazione. Ad esempio, riflettere sul fatto che lui in questo modo ci vuol dire qualcosa e la prossima volta che vediamo urlare il compagno si lavora sul “perché è successo questo”? (M10, educatore area linguistica).

Formazione in itinere

Per concludere, la formazione iniziale può rappresentare uno *scaffolding* propedeutico, per affrontare l’esperienza lavorativa, “luogo” in cui si attiverà un processo trasformativo di crescita personale e collettivo: un apprendimento continuo e in itinere è frutto della cultura organizzativa in cui si opera, dai meccanismi di *leadership*, dagli approcci di *learning organization* (apprendere dalle organizzazioni) (Donadio, 2021) per migliorare le pratiche pedagogico-didattiche inclusive.

[...] puoi studiare su un manuale l'autismo a memoria ma poi nella pratica è un altro paio di maniche. Qui c'è una formazione interna. Molti argomenti li proponiamo noi, magari qualcosa che ci interessa, una formazione sulle emozioni, una formazione sui corsi di storia, si propongono e poi si attuano, molto spesso viene proprio da noi, nel collettivo. Invece poi c'è un autoaggiornamento, sono delle giornate studio. Tutti gli educatori insieme, tutti gli insegnanti di linguistica insieme, tutti gli insegnanti di matematica insieme, qualcuno di noi che si sente di presentare un'esperienza formativa, sente e vuole portare il tema magari esporre quell'argomento. Ogni insegnante presenta un progetto. Vengono dati sempre stimoli nuovi anche della psicologia interna. Abbiamo anche delle formazioni con lei, in cui lei ci riporta dei video e ci fa vedere appunto delle cose, ci parla della teoria e poi ci fa vedere effettivamente come applicarla e anche qui, non si sofferma sempre su un unico modo e cioè come dicevo prima, si tende a conoscere prima il bambino, prima la sua storia perché una metodologia sola non va bene (N11, insegnante, area logico-matematica).

[...] qualche anno fa c'è stata la formazione sull'approccio TEACCH ovvero l'organizzazione strutturata visiva degli spazi. Molti bambini che vengono qui a scuola e vengono selezionati anche dalla ASL in base a criteri di gravità e di disagio sociale e qui abbiamo molti bambini compromessi ed è chiaro che l'educazione strutturata è molto funzionale. Usiamo molto la CAA con le PECS anche perché i bambini con autismo che non parlano sono tanti. Facciamo molto uso di SEGNI, VOCA e tutte le strategie derivate dall'ABA per l'insegnamento di abilità e cerco di formare gli educatori per renderli indipendenti; spesso si tratta soprattutto di un confronto. Gli insegnanti, per esempio, magari non sanno come introdurre una nuova immagine PECS, questo è più ad appannaggio dell'educatore che vi dedica più tempo, ma l'insegnante conosce in generale la strategia della CAA e dei PECS e riesce successivamente a cogliere e comprendere il messaggio che veicola quell'immagine. ecc. (H1, psicologa).

Approcci metodologici e strategie tra didattica speciale e generale

Molte forme di esclusione sono causate da barriere comunicative o dall'utilizzo di linguaggi monomodali, standard o convenzionali (Booth & Ainscow, 2008). Un nodo critico per la realizzazione di una didattica inclusiva è riferito proprio alla mancanza di una diversificazione delle proposte (Bocci, 2016), quest'ultime appaiono ancora poco sincretiche, con poche interazioni epistemiche tra didattica generale e Didattica Speciale, risultando come due mondi a parte. In molti casi manca, come descritto nel secondo capitolo, una vera e propria formazione iniziale che coinvolga tutti gli insegnanti, e non solo alcune categorie dedicate. È stato riscontrato che la possibilità dei docenti di formarsi

insieme, crea i presupposti fondativi per lo sviluppo di una partnership collaborativa. Apprendere attraverso uno sguardo plurale sul come applicare metodi e strategie didattiche appartenenti a diverse discipline diviene il fulcro di una compresenza educativo-didattica inclusiva (Brendle & Friend *et al.*, 2010; de Anna, 2016b; Lock & Piazza, 2017).

[...] non seguiamo solo un metodo, però abbiamo appunto tutte queste strategie che noi attuiamo in base alla personalità del bambino. Se il bambino ha bisogno di un'agenda visiva o di un comunicatore... anche se in realtà non è un linguaggio che serve solo a quel bambino. È un linguaggio universale. Siamo noi a creare il materiale, però anche il pensiero che venga da parte degli insegnanti in questo senso è importante perché spesso fuori risulta difficile (G6, educatrice per l'area logico-matematica).

Ciò implica la condivisione di approcci metodologici per preparare risposte su misura (de Anna, 2016b), così come l'abilità di utilizzare mediatori (Moliterni, 2013), tecniche e strategie didattiche; e la capacità di organizzare il lavoro in modi diversi, per proporre situazioni diverse,

*[...] in sintesi, estrema, la prospettiva dell'inclusione per tutti gli allievi passa attraverso la messa in campo di specifiche procedure organizzative e metodologico-didattiche, in modo da promuovere il ruolo attivo di ogni allievo, facilitando la partecipazione di tutti, oltre a stimolare rapporti interattivi e di supporto reciproco (Cottini *et al.*, 2016, p. 66).*

Un'agenda visiva la usiamo non solo per i bimbi con particolari deficit ma anche per gli altri bambini. Avere lo schema settimanale degli spazi di gioco serve a tutti. Dalla prima alla quinta, lei deve imparare che lunedì siamo in giardino, che martedì siamo nell'aula di musica. Lo schema è appeso lì, alla porta, in realtà è per tutti. Lo facciamo in modo che non si dica "Guarda quello schema è per lei". La visibilità degli incarichi è utile per tutti (F5, insegnante area linguistica).

In un contesto educativo, in presenza di alunni con disturbi dello spettro autistico e/o, per esempio, con difficoltà di apprendimento o difficoltà di autoregolazione, sordità. Le strategie visive, come immagini, simboli, segni, rappresentano dei mediatori, per l'acquisizione di conoscenze, ma soprattutto per favorire l'interazione comunicativa o anche semplicemente per abbattere barriere emotive: ad esempio gli alunni con autismo non amano i cambiamenti, ma si sentono rassicurati dalle routine rese visibili attraverso delle immagini (Corona & De Giuseppe, 2016).

Sicuramente l'agenda visiva è quella che si trova un po' in tutte le classi, le mappe concettuali, ad esempio, noi cerchiamo di dare un po' tutto. Il lab book un altro modo di studiare, cerchiamo di dare una diversa gamma di strategie in modo che ognuno possa trovare la sua. Le misure dispensative e compensative le usiamo per tutti. Abbiamo due portatili che all'occorrenza usiamo. Super mappa o super quaderno. Ad esempio, con una bambina che chiamiamo per privacy Maria c'è stato un percorso molto particolare, in terza è venuto fuori che aveva una doppia corteccia cerebrale e questo le provocava crisi epilettiche; quindi, tutto quello che conquistava nel momento in cui arrivava la crisi epilettica la portava a regredire. Così abbiamo provato vari canali, il canale verbale, insegnandole qualche segno della LIS (Lingua Segni Italiana) e dopo abbiamo provato varie strategie e tutt'ora le usiamo un po' tutte (L9, insegnante per l'area logico-matematica).

La pratica è un insieme di prove situazionali, che costituiscono spesso il momento di sviluppo per consolidare le conoscenze pregresse su prestazioni future (Lampert, 2010), richiedendo di essere esplorate dall'interno. Gli insegnanti esperti sostengono che imparano le cose importanti sull'insegnamento dalla loro pratica, nelle loro classi e ciò che apprendono diviene a volte, la loro buona prassi, un sapere ad alto livello pratico, "high-leverage practices" (Grossman & McDonald, 2008; McLeskey et al., 2022). Il "progetto tutor", si svolge da qualche anno, come spiega l'insegnante intervistata:

I bambini tra gli altri incarichi svolgono anche quello di tutor, una volta a settimana e durante il circle time la mattina, si riflette su com'è andata l'esperienza con i compagni. I bambini che vengono dalle scuole esterne fanno inizialmente più fatica quando non sono abituati a rapportarsi con bambini con disabilità. Altre volte fanno semplicemente più fatica in generale... ma non è importante stabilire dei rapporti di amicizia con tutti, l'importante è avere l'opportunità di conoscersi meglio e interagire. Mara l'anno scorso ti prendeva i capelli e non mollava è chiaro certe volte riuscivi ad anticiparla altre volte no, ma il più delle volte i compagni imparano che bambini con difficoltà possono insegnare... finché li vedono solo sempre con l'educatore al fianco fanno più fatica a percepirlo, magari percepiscono molto le difficoltà... però quando si confrontano loro stessi capiscono che anche il compagno può insegnare, ha degli interessi, ama fare determinati giochi possono essere di aiuto a noi (O13, Insegnante area linguistica).

Molte delle strategie cui abbiamo fatto riferimento sono importanti, ma non acquistano un reale significato se non sono inserite all'interno di un clima di positivo e accogliente, in cui la Didattica Speciale con le sue strategie, si contestualizza e assume significato all'interno di una trama narrativa caratterizzata dalle relazioni e dagli impliciti del conte-

sto. Fra queste strategie inclusive, un ruolo di primo piano viene sicuramente rivestito dalla didattica collaborativa tra compagni per favorire apprendimenti, anche con allievi che presentano bisogni educativi speciali (Johnson, Johnson & Holubec, 1996). A tale proposito è importante fare riferimento al “progetto tutor”. Tra i vari incarichi i bambini hanno il compito di prendersi cura di un loro compagno.

[...] con il progetto tutor noi adulti abbiamo capito che i bambini riescono a cogliere delle sfumature dei loro compagni che noi non sempre riusciamo a cogliere, ad esempio, alcuni dettagli relativi alle preferenze al loro modo di giocare o altre particolarità. C'era una bambina che improvvisamente piangeva è stato fantastico erano in prima, loro sapevano che se cominciano a cantare una certa canzoncina lei si tranquillizzava. A volte noi adulti facciamo più fatica dei bambini. I grandi che venivano qui dall'Università o a visitare la struttura facevano domande del tipo “Ma gli altri li accettano”? (P14, insegnante area logico-matematica).

Due importanti meta-analisi (Davis & Vannest, 2013) riferite a molti studi sperimentali sul *peer tutoring* hanno messo in evidenza che la strategia risulta molto efficace nell'ambito dell'educazione speciale finalizzata a obiettivi inclusivi: a giovarsene non sono soltanto gli allievi ai quali vengono insegnate delle abilità dai pari (*tutee*), ma anche i compagni che svolgono la funzione di *tutor*, i quali ottengono importanti vantaggi sia dal punto di vista cognitivo e metacognitivo emozionale e sociale. Dalle voci dei bambini partecipanti al progetto tutor, emergono pensieri relativi all'esperienza,

Prima di fare il tutor non riuscivo a capirla quando ho fatto il tutor di P. abbiamo fatto un lavoretto insieme e mi sono divertito molto (B01).

Ho imparato che giocando con i bambini che hanno più bisogno, ti rendi conto che hai bisogno anche te e dopo li aiuti a vicenda e ti diverti, mi sono sentita felice emozionata e ho scoperto una nuova cosa (B02).

Mi è piaciuto qualcuno un po' meno e qualcuno un po' di più. Io così e così però qualcuno mi ha fatto capire com'è lui e io gli ho fatto capire come sono io, non giochiamo sempre insieme, poiché ho degli amici con cui mi sento meglio. Però è stato comunque. Io gioco più o meno sempre con le stesse persone (B03).

Ho imparato come tutor che alcune volte bisogna sempre stargli vicino a M. Ho imparato che alcune volte vuole essere lasciato in pace, ad esempio vuole il suo cerchio e quindi lo lascio in pace. Io da lui ho imparato alcuni gesti, ad esempio, questo

significa “acqua” e altri gesti “bolle”. M. vuole stare sempre con qualcuno e quindi ci sto (B04).

Ho imparato che tutti gli altri sono importanti per noi e anche molte cose divertenti. S. ha imparato l’hula hop, ha imparato a usare la forchetta e a buttare fuori la gioia, quindi, sono molto rari per noi è bellissimo (B05).

Ho imparato che tutti devono condividere tutto e che siamo tutti uguali ma diversi (B06).

Ho imparato che anche i bambini speciali riescono a fare delle cose, sanno fare molte cose. G. sa arrampicarsi, gli piace guardare con le plastiche colorate. A G. piace mettere i bicchieri. Io mi sono sentito bene perché ho fatto nuove scoperte (B07).

Comunicazione e relazione: ascolto, confronto, fiducia, cambiamento

Lavorare in *team* non può essere considerato un semplice “stare insieme”, ma implica una serie di competenze imprescindibili, quali capacità comunicativo-relazionali. “Lavorare con gli altri” significa non solo essere portatori di una propria storia personale, ma costruire anche una storia collettiva; attraversare fasi evolutive di crescita: conoscersi, mediare, venirsi incontro, imparare ad avere fiducia, sicurezza in ciò che si fa, evolversi (Hackett *et al.*, 2021).

[...] sicuramente il fatto di essere un *team* di insegnanti di classe numeroso fa sì che ognuno porta il proprio punto di vista e si discute molto su ciò che c’è da fare e ciò che ognuno di noi può fare, poi bisogna coinvolgere tantissimo i bambini e per primo ci devi credere (B2, educatrice area linguistica).

Ai condizionamenti e ai vissuti di ciascuno si dovrebbe promuovere nel gruppo un “ascolto gentile”, fondato sul reciproco riconoscimento di identità, condizione che permette di “uscire fuori di Sé”, per incontrare l’altro.

Il mio punto di vista può essere condiviso, può essere ascoltato. Sicuramente la possibilità di non avere un pensiero unico quindi delle volte è naturale, siamo anche un pochino costretti ad ascoltare l’opinione diversa dalla nostra e questo, oltre ad essere un limite, è sicuramente una cosa che ti arricchisce (S1, educatrice, area logico-matematica).

Il Noi rappresenta l'insieme dei Sé che, attraverso i possibili "Io", selezionati, scelti, scartati da ognuno, in un gioco di mediazione permanente e mutevole, esplicitano la struttura collettiva e personale in movimento continuo, per la fluidità delle manifestazioni personali. L'ascolto è un'espressione che compare frequentemente dalla voce degli intervistati.

L'essere ascoltata e l'essere compresi, l'essere presi proprio in considerazione, l'essere valorizzati proprio, anche nel momento in cui c'è un'idea, a me viene un'idea, a te ne viene un'altra, ok mettiamola insieme (R1, insegnante di linguistica).

Il reciproco condizionamento, che viene sviluppato tra i diversi "Io" e "Noi" del gruppo, non può costituire un fattore di inibizione educativa, al contrario dovrebbe potenziare la messa in atto di elementi resilienti per realizzare un percorso formativo robusto.

Nasce così una "pratica della comunità", intesa come patrimonio comune, in cui passano, si socializzano, si scambiano, si mediano le esperienze emotivo-affettive dei singoli, che solo il gruppo permette di sperimentare e introiettare (de Nicolò, 2020, p. 42).

Anche la condivisione resta un aspetto essenziale per acquisire fiducia:

[...] è importante la condivisione, se un genitore ha detto qualcosa a qualcuno, va socializzata. Le grandi attività vanno condivise. È facile guardare nel proprio orto. I bambini vedono quello che fai e se c'è qualche difficoltà con il collega devi fare un passo indietro. Una cosa che ho riscontrato al di fuori è una mentalità un po' chiusa, ad esempio se non c'è l'insegnante di sostegno ma c'è l'educatore, senti dire questo bambino mi dà fastidio, mi sta rallentando la classe, non è affar mio, invece non è assolutamente questo, quindi penso che anche gli ingredienti siano un po' un continuo lavorare insieme, dove non arriva uno c'è l'altro, dove c'è l'altro magari si fa insieme e questo penso che lo sentano anche i bambini (F5, Educatrice area logico-matematica).

Il tempo aiuta a cambiare

La dinamica di un gruppo professionale per sua natura è attiva e non contemplativa, tende comunque a provocare cambiamenti. Possiamo dire che il gruppo è un concetto plurale in un mondo prevalentemente singolare (Spaltro, 2010). Un gruppo diventa un misto di

speranza e paura, ma lo scambio e il confronto, se mossi da uno spirito autentico aiutano a migliorarci con il tempo (Lombardi, 2020). Queste sono alcune delle espressioni che mostrano un'evoluzione possibile più frequentemente rilevate durante le interviste come confermato anche da alcuni studi.

Ascoltare e trovare un punto d'incontro non è facile, non siamo tutti uguali, questo ascolto continuo, questo capire l'altro, cioè analizzare meglio e trovare un punto d'incontro, sicuramente ha cambiato anche una mia visione generale in tutti i miei rapporti, mettersi di più nei panni dell'altro... questo confronto ne ho bisogno e lo cerco (T1, educatrice area logico-matematica).

Saper pazientare, saper rispettare le opinioni divergenti forse un po' anche la capacità di pazientare su alcune cose nel senso che per arrivare a certi risultati forse dovrebbe servire un po' più di pazienza. Alle volte sembra anche che si sta forzatamente all'interno del gruppo, può sembrare difficile delle volte, soprattutto se si ha a che fare con dei ragazzini che magari sono al di là dell'essere "vivaci", qui c'è Gabri lo senti con i suoi vocalizzi, però il tempo permette anche di andare oltre quello che è, alla fine è un disturbo, scoprire e scoprirsi con il tempo. I primi anni sei un po' disorientato dopo, in quinta meno. I bambini cambiano, cominciano a conoscersi un po' di più, a capirsi, magari anche dall'espressione facciale. Ciò ti porta ad uscire dal tuo egocentrismo e ad entrare anche di più nel pensiero degli altri, come con le famiglie (N11, Insegnante per l'area linguistica).

[...] c'è bisogno di tempo per conoscersi, perché quando hai uno schema in testa (F5, educatrice area logico-matematica).

È il tempo che porta al cambiamento. Nel tempo sono cambiata. Il tempo, l'esperienza, ti spingono a modificarti, cambi, lavorando in gruppo migliori e verifichi che magari quella scelta che hai fatto in un periodo precedentemente non la vuoi ripetere, vuoi provare a modificarla (M10, educatore).

Riconoscimento

Ci si riconosce all'interno di una comunità educante quando tutti i componenti non seguono regole rigidamente gerarchiche dei ruoli, ma ci si sente apprezzati, di avere pari diritti nell'esprimere la propria professionalità, sviluppando senso di appartenenza e partecipazione a tutte le pratiche (Wenger, 1999). Le sfide della compresenza inclusiva rispetto al riconoscimento dei ruoli appaiono numerose in letteratura.

Isherwood e Barger-Anderson (2008) hanno rivelato che i docenti specializzati si sentono riconosciuti come *partner* alla pari se hanno una conoscenza più specifica del contenuto curricolare. Allo stesso modo, (Scruggs *et al.*, 2007; Scruggs & Mastropieri, 2017) descrive casi in cui il docente specializzato non viene relegato a un ruolo di assistente se mostra livelli simili di competenza sui contenuti curricolari, ovvero quando “assomiglia” al docente curricolare. Tuttavia, molte scuole non possono garantire che i docenti specializzati abbiano livelli profondi di conoscenza dei contenuti:

L'educatore è sul gruppo e questo aiuta il gruppo a sentire l'educatore come parte del gruppo e non con l'educatore del bambino. Qui è diverso ma nella scuola dovrebbe anche cambiare un po' questa distinzione che c'è così netta tra educatore e insegnante perché noto che spesso c'è questo discorso dell'educatore che va a riempire dei buchi in un certo senso, come se fosse un'altra figura sul piano gerarchico (B2 educatrice area linguistica).

[...] sentirsi parte attiva, essere coinvolti, non essere esclusivamente per quel bambino, io mi sento a tutti gli effetti un "insegnante", cioè parte attiva proprio della scuola, della classe, delle decisioni che vengono prese da tutti. Non mi sono mai sentita solo esclusivamente per quel bambino, tutti sono per me i miei bambini. Sia da parte della matematica che dalla parte delle lingue. Io mi sento a tutti gli effetti un'"insegnante" della classe, sia da parte dei bambini che da parte degli insegnanti. Così come l'insegnante non è solo un insegnante, se un insegnante deve stare con un bimbo autistico ci sta. È proprio questo il principio della scuola che ti fa sentire parte integrante. Qualsiasi decisione viene presa da tutti. Ad esempio, la decorazione di Natale, è una decisione che viene presa da tutti all'interno del villaggio. Lo scambio che ho con gli insegnanti è allo stesso livello dell'educatore. Le insegnanti sono realmente coinvolte nell'educazione di tutti i bambini anche i bambini che hanno educatori (E4, insegnante per l'area linguistica).

Andare nella stessa direzione

Avere un obiettivo comune, cioè per il bene comune, sì e quello che ti fa sentire bene sia nella classe che con i colleghi è sempre questa visione di andare nella stessa direzione comunque lavoriamo tutti per quell'obiettivo (T2, insegnante area matematica).

Occorre che gli insegnanti siano messi nella condizione di sperimentare i benefici di un lavoro di gruppo, valorizzando e integrando le differenze fra i membri. Questo innesca un vero e proprio

apprendimento di gruppo grazie al dialogo e alla discussione aperta tra i membri del *team*, permette al gruppo di superare i limiti del pensiero individuale e di raggiungere nuovi livelli di comprensione e soluzioni.

Lavoro con un team di persone che comunicano tra di loro che comunque portano avanti lo stesso lavoro, cioè tutto, non è che ognuno lavora a caso, c'è una grande conversazione, un grande scambio di informazioni, continuo, tra tutti gli adulti che lavorano con i bambini (D4, Insegnante area matematica).

Un gruppo che lavora insieme ha maggiori probabilità di avere successo quando è spinto da una motivazione intrinseca al gruppo, un senso di appartenenza, il desiderio di contribuire al raggiungimento degli obiettivi comuni.

Qualcosa che accende la motivazione, che porta tutti in quella direzione", "l'idea di realizzazione di un percorso, un progetto, proprio perché l'obiettivo è lo stesso e le strategie... insomma la strada è la stessa. Poi ovvio, il fatto che ci lavoro o qualcun altro. Io mi rapporto con il bambino con il mio carattere cioè con Francesco, quello è chiaro, è il lavoro di squadra, persone pronte a rendere tutto l'ambiente inclusivo, avere uno scambio continuo riguardo ad ogni bambino. Il villaggio di per sé è un luogo ed un contesto in cui ci sentiamo coesi per raggiungere un obiettivo (G7, educatrice area linguistica).

Senge (1990), introduce il concetto di organizzazione che apprende: il pensiero sistemico promuove una visione olistica dell'organizzazione come un insieme interconnesso di parti che influenzano reciprocamente.

Lo spazio che educa

Un ultimo nucleo tematico è rappresentato dall'accessibilità degli spazi e delle didattiche. La comunità scolastica, infatti, è uno dei primi luoghi che abitiamo in modo plurale, in cui siamo chiamati a relazionarci per condividere spazi, materiali, culture, valori, credenze portatori di differenze e singolarità non sempre facilmente conciliabili. Come ricorda Margherita Zoebeli, l'ambiente condiziona molti aspetti del comportamento e del benessere psicofisico dell'uomo. Questo sapere,

oggi, comune a tutti, non è più appannaggio esclusivo di architetti, urbanistici e sociologi. Spazi esterni e interni favoriscono l'incontro tra bambini, genitori e adulti, rappresentano il colloquio con la natura e diventano mediazione alla socialità, nella quale il benessere è assicurato anche dalla qualità e della cura degli elementi naturali e strutturali, dalla partecipazione creativa responsabile a una simile cura dei ruoli e delle cose della consapevolezza che essi sono parte integrante della comunità (Zoebeli, 1997). Una giovane educatrice descrive l'importanza degli spazi e l'abbattimento di barriere per creare un contesto inclusivo.

Per creare un contesto inclusivo è necessario partire anche solo dalle strutture degli ambienti che spesso non vengono tenuti in considerazione. Uno spazio aperto è il luogo giusto dove è possibile muoversi, dove tutti possono accedere, dove non ci sono barriere o se ci sono, la mente è pronta a intervenire per far sì che quella barriera non ci sia, e far sì che anche il bambino con disabilità, come gli altri, abbia accesso a tutti gli spazi e possa muoversi indipendentemente. Questo non è possibile, purtroppo, in tutte le scuole perché tante scuole hanno strutture... insomma, prestabilite e vecchie. Già da tempo, però, penso che il contesto dell'ambiente sia l'aspetto fondamentale per permettere ai bambini di fare da soli e di muoversi negli spazi (G8, educatrice area linguistica).

L'accessibilità, insieme alla *usabilità* e alla partecipazione di tutti, sono i pilastri dell'inclusione. Rendere accessibili i luoghi e le informazioni significa garantire un trattamento paritario a tutti e tutte, senza discriminazioni culturali, etniche, sulla base delle abilità possedute o di genere. Il termine "usabilità" si riferisce alla capacità di un prodotto, di un servizio, di un'interfaccia digitale, etc., di essere utilizzati in modo efficace, efficiente e soddisfacente da persone con diverse abilità e disabilità in modo autonomo e indipendente, senza cioè l'aiuto di un'altra persona. Non sono solo di supporto a chi le utilizza in prima persona, bensì contribuiscono a promuovere trasversalmente, in tutto il tessuto sociale, l'indipendenza, l'autonomia e l'inclusione delle persone con disabilità (Straniero, 2023).

Ad esempio, qui al CEIS andare a prendere il carretto per apparecchiare è una cosa che, nel tempo, i bambini con disabilità imparano a fare da soli, senza la nostra presenza, perché possono muoversi autonomamente e con facilità, andare nelle diverse aree, una cosa che anche loro apprezzano tantissimo quindi prima di tutto le strutture e le barriere, quindi essere subito pronti ad intervenire, se ci sono, insomma, per evitarle (G8, educatrice area linguistica).

La progettazione degli spazi a scuola è, infatti, una delle componenti chiave dei processi inclusivi secondo la Convenzione ONU, all'articolo 2, definisce l'*Universal Design*, ovvero la progettazione universale così:

la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate pur non escludendo dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità ove siano necessari (ONU, 2006, p. 9).

Un'insegnante di matematica con una disabilità motoria, conferma questa prospettiva di lettura esprimendo il suo pensiero a riguardo:

Intanto l'ambiente prima di tutto. La prima cosa che mi sono chiesta è: riesco a muovermi? Poi ovviamente tutto quello che è il gruppo, fare in modo di creare un gruppo. Le scuole vicino a casa mia non sono adatte a me, hanno tante barriere che purtroppo mi impediscono o mi obbligano a dover chiedere sempre. Cosa che non voglio assolutamente (T4, insegnante di linguistica con disabilità motoria).

Ripensare agli ambienti come parte intrinseca e attiva per la realizzazione di un contesto inclusivo, quindi rappresenta uno step fondamentale, se non il primo, significa progettare una scuola sotto il segno dell'accessibilità pedagogica, educativa, sociale, strutturale, come rispecchiamento di una cultura che permetta vera partecipazione di tutti. La scuola va intesa come un bene comune e come soggetto collettivo, mediatore reticolare capace di costruire interazioni con la comunità extrascolastica e fare da ponte verso una più ampia prospettiva inclusiva.

Se organizzo una gita, ad esempio ed il luogo non è adatto al bambino con disabilità, converto il gruppo da un'altra parte perché credo che comunque i bambini che non hanno questo genere di difficoltà nella vita possono avere delle altre possibilità, loro non le hanno (C3, insegnante di linguistica).

Un ex alunno (L), ora genitore di un alunno che frequenta il CEIS, racconta la grande differenza con le scuole che ha frequentato dopo:

Quello che mi ha colpito era lo stare tante ore a guardare la cattedra mentre al CEIS era tutto molto diverso, il senso di autonomia e libertà di movimento (C9).

L'accessibilità degli spazi e della cultura, non può avvenire in un ambiente pedissequamente lineare, necessita di una maggiore educazione all'apertura, alla flessibilità, alla libertà di espressione e di movimento.

La scuola è un contesto aperto, sempre pronto a mettersi in discussione, non si cristallizza su particolari metodologie, ma le rielabora, diviene capace di riorganizzarsi costantemente attivando una solidale e condivisa rete di sostegni e di aiuti in grado di soddisfare le diversificate esigenze di tutti gli alunni (Sandri, 2014).

4. L'analisi dei dati dei questionari

L'analisi dei dati dei questionari è stata condotta grazie alla collaborazione di un *team* di ricercatori esperti⁴ in analisi dei dati quantitativi.

Tab. 3 - Caratteristiche dei partecipanti

VARIABILI	Gruppo CEIS	Gruppo STANDARD
SESSO	95% donne	90% donne
ETÀ (media)	36 anni	43 anni
GRADO DI SCUOLA (Infanzia-primaria)	71%-29%	75%-25%

⁴ Stefano Zappacosta, matematico, è un *Data Scientist* presso Poste Italiane. Dopo essersi occupato inizialmente di equazioni differenziali si è concentrato nel campo della matematica applicata, studiando algoritmi e modelli computazionali per l'apprendimento delle reti neurali. Ha collaborato con l'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR. È co-autore del libro *Simulazioni al computer: teoria ed applicazioni* (2007) e di diverse pubblicazioni su riviste nazionali ed internazionali nel settore dell'intelligenza artificiale.

Andrea Ianni, ingegnere, lavora come *Senior Data Scientist* presso la Funzione Digital, Technology e Operations (DTO) di Poste Italiane, ha conseguito il Dottorato in Ricerca Operativa, presso l'Università La Sapienza di Roma e l'École Polytechnique de Montréal (Université de Montréal) in Québec. La sua attività nell'ambito della Ricerca Operativa si è focalizzata su "*Derivative-Free Optimization*". Dal 2021 ha iniziato a lavorare per la divulgazione di temi relativi a "Data Science e Machine Learning" tenendo corsi di specializzazione post Laurea e scrivendo per riviste specializzate tra le quali *Towards AI*.

ESPERIENZA	da 3 anni in poi 60,0%	da 3 anni in poi 72,8 %
Laurea	68%	69%
Specializzazione per il sostegno didattico	3 %	24%
Corsi di formazione sulle pratiche inclusive	94%	63%

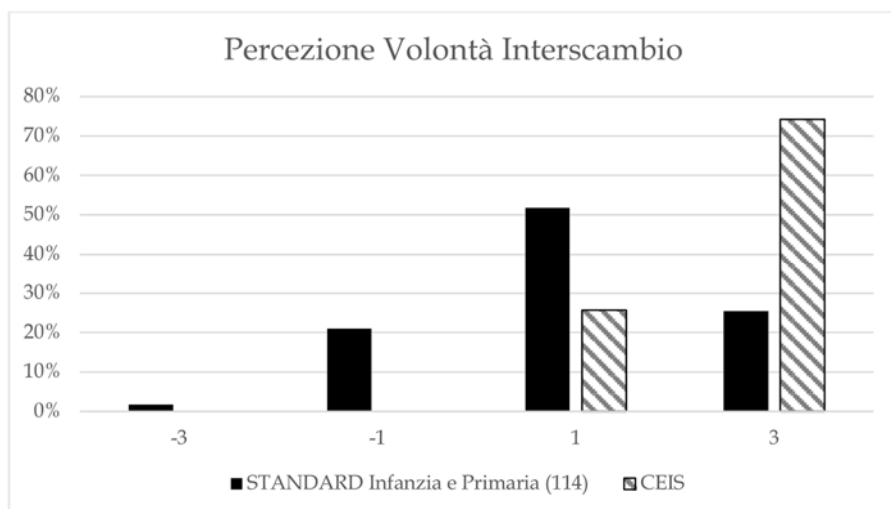
Nella Tab. 4, delle 29 domande esaminate, la quasi totalità mostra una tendenza più "ottimistica" e proattiva da parte del "CEIS". L'item n. 23 indica, seppure, di poco una tendenza più elevata del gruppo "STANDARD".

Tab. 4 - Medie dei due gruppi "CEIS" e "STANDARD" e differenze

Descrizione delle medie ottenute	CEIS	STANDARD	DIF.
1. <i>Mi sento riconosciuta nel mio ruolo di docente in una relazione alla pari</i>	2,54	1,49	1,05
2. <i>Esprimo liberamente la mia opinione e proposte.</i>	2,37	1,60	0,77
3. <i>Sono libera di cercare soluzioni innovative e creative.</i>	2,49	1,32	1,17
4. <i>I miei colleghi sono aperti all'uso di diversi linguaggi comunicativi.</i>	2,43	1,02	1,41
5. <i>Gli alunni/studenti mi riconoscono come docente di tutto il gruppo classe</i>	2,71	1,81	0,91
6. <i>Sono attivamente coinvolto nel percorso pedagogico didattico di tutto il gruppo classe (non solo in caso di interventi personalizzati ed individualizzati)</i>	2,60	1,79	0,81
7. <i>Sono attivamente coinvolto/a nel percorso pedagogico didattico degli alunni con disabilità</i>	2,43	0,84	1,59
8. <i>Condivido con il mio collega le regole e il comportamento degli alunni/studenti</i>	2,94	2,09	0,86

9. <i>Partecipo attivamente alla progettazione del contenuto curricolare di classe e delle attività didattiche proposte</i>	2,66	1,81	0,85
10. <i>Utilizzo linguaggi e strategie diversificate per rendere accessibili gli apprendimenti a tutti gli alunni/studenti (es. mediatori iconici, sonori, simbolici, gestuali, etc.) anche nell'ottica di una didattica personalizzata e individualizzata</i>	2,51	1,67	0,85
11. <i>Creo collegamenti tra obiettivi individualizzati/personalizzati per gli alunni/studenti con bisogni educativi speciali e programma della classe</i>	2,37	1,58	0,79
12. <i>Lavoro utilizzando competenze di didattica speciale in prospettiva inclusiva (strategie visive come la CAA, PECS, Tecniche di osservazione, LIS, BRAILLE, etc.)</i>	1,69	0,67	1,02
13. <i>Adotto metodi compensativi/dispensativi previsti per alunni con bisogni educativi speciali a tutta la classe</i>	2,54	1,40	1,14
14. <i>Valuto attivamente e concordo con il mio collega, tempi e modalità per le verifiche orali o scritte, qualificando formalmente il livello degli apprendimenti raggiunti</i>	2,26	1,07	1,19
15. <i>Esistono costanti dinamiche collaborative all'interno del contesto classe tra docenti e altre figure professionali</i>	2,37	0,91	1,46
16. <i>In presenza di un interscambio dei ruoli il carico burocratico/amministrativo sarebbe equilibrato</i>	1,69	1,16	0,53
17. <i>Risulta o risulterebbe funzionale organizzare un interscambio dei ruoli tra docente specializzato e curricolare</i>	2,49	1,02	1,47
18. <i>Esistono modalità di aiuto reciproco e confronto attraverso il dialogo tra colleghi</i>	2,49	1,30	1,19
19. <i>Nel team esiste un clima di aiuto reciproco</i>	2,31	1,37	0,95
20. <i>Condivido e metto a disposizione le informazioni e le mie competenze con i colleghi</i>	2,54	2,04	0,51
21. <i>Le relazioni e le comunicazioni tra i colleghi sono empatiche</i>	2,26	1,37	0,89
22. <i>Nel team esiste un clima di ascolto reciproco</i>	2,31	1,37	0,95

23. Considero importante una formazione di base alle pratiche inclusive di tutti i docenti (specializzati/curricolari)	2,49	2,58	0,09
24. Trovo produttive le riunioni formali dedicate alla programmazione educativo-didattica per co-progettare, collaborare, condividere strategie	2,71	1,70	1,01
25. Trovo importante per un lavoro di squadra in prospettiva inclusiva la presenza di un coordinamento psico-pedagogico (es. pedagogisti, funzioni strumentali)	2,54	2,18	0,37
26. Sono sufficienti i momenti di riflessione comune e autoriflessione sull'agire professionale e sulle buone pratiche	2,09	0,72	1,37
27. Mi sento adeguatamente sostenuto dalla qualità dei suggerimenti delle figure specialistiche esterne	1,97	0,28	1,69
28. Il supporto delle figure specialistiche incide sulla qualità dell'inclusione	1,80	1,23	0,57
29. Il team lavora per creare collegamenti con il territorio per realizzare il Progetto di vita di tutti gli alunni	1,86	0,86	1,00



Graf. 1 - Confronto tra le medie dei due gruppi, (percezione, volontà, interscambio dei ruoli).

Gli items analizzati sono i seguenti:

- *Risulta o risulterebbe funzionale organizzare un interscambio dei ruoli tra docente curricolare e di sostegno.*
- *In presenza di un interscambio dei ruoli il carico burocrati-co/amministrativo sarebbe equilibrato.*

Entrambi i gruppi valutano positivamente l'interscambio dei ruoli. In particolare, il gruppo del CEIS è "Molto" favorevole a tale pratica, il gruppo STANDARD risulta tendenzialmente "abbastanza" favorevole.

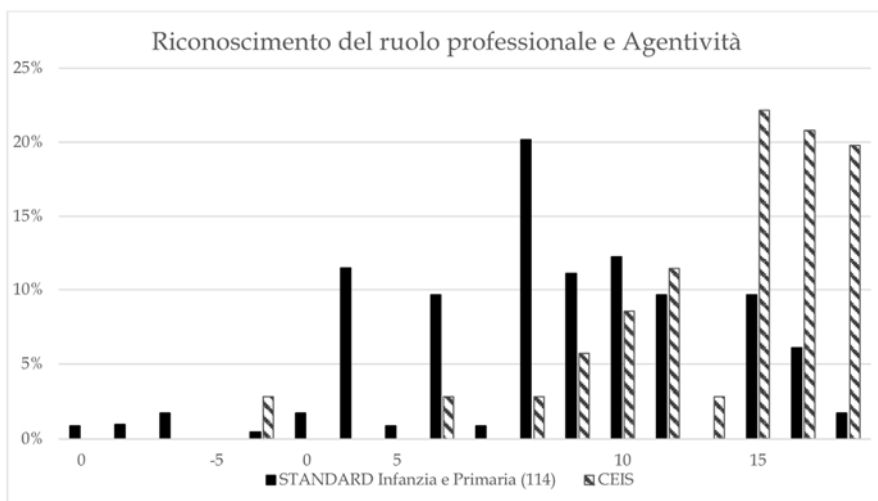
Per esplorare più a fondo le risposte degli insegnanti e degli educatori sono stati creati dei raggruppamenti tematici relativi agli items del questionario più simili tra di loro:

- *Riconoscimento del ruolo e agentività*, che comprende gli item n. 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 23.
- *Compresenza, Corresponsabilità, Coteaching, Didattiche inclusive*, che comprende gli item n. 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 22.
- *Collaborazione, comunicazione assertiva, ascolto, condivisione, aiuto*, che comprende gli item n. 17, 18, 21, 25, 26, 27.
- *Comunità di pratica riflessività*, che comprende gli item n. 4, 24, 29, 30.
- *Formazione, supporto tecnico, coordinamento psico-pedagogico*, che comprende gli item n. 28, 31, 32, 33, 34, 35.

Per valutare, invece, come ogni soggetto interpreta i processi indagati è stato creato un *mapping* che aiuta ad assegnare un valore numerico alla valutazione e a fornire una metrica che le inglobi tutte.

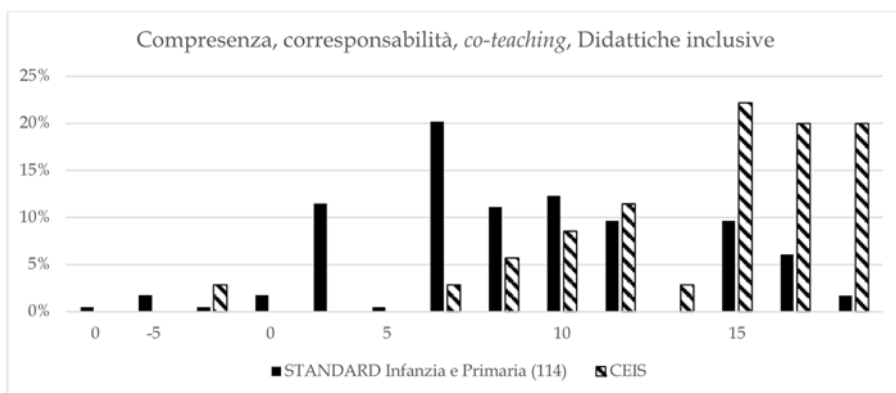
Nei grafici che seguono nell'asse x è rappresentata, quindi, la somma algebrica dei punteggi assegnati alle risposte (*per niente*: -3, *poco*: -1, *abbastanza*: +1, *molto*: +3), nell'asse y la percentuale dei soggetti che totalizzano tale punteggio. Se ne deduce che man mano che ci si sposta da sinistra a destra dell'asse x si passa gradualmente a una frequenza sempre più alta di "abbastanza" e "molto".

Anche nel Graf. 2, rispetto al nucleo tematico "Compresenza educativo-didattica, riconoscimento del ruolo e agentività" è possibile notare "a colpo d'occhio" una tendenza dei soggetti del gruppo "CEIS" a sentirsi "molto" riconosciuti nel proprio ruolo e a essere "molto" proattivi nelle attività svolte rispetto al gruppo "STANDARD, le cui risposte si concentrano maggiormente sugli "abbastanza".



Graf. 2 - Confronto tra le medie dei due gruppi relativo al nucleo tematico: Riconoscimento del ruolo professionale e Agentività.

Nel Graf. 3 rispetto al nucleo tematico “Didattiche inclusive” è possibile notare una tendenza dei soggetti del gruppo “CEIS” a utilizzare “Molto” frequentemente didattiche e approcci legati alla didattica speciale e inclusiva, rispetto al gruppo “STANDARD” che le mette “Abbastanza” in pratica.



Graf. 3 - Confronto tra le medie dei due gruppi sul nucleo tematico: Compresenza, corresponsabilità, co-teaching, Didattiche inclusive.

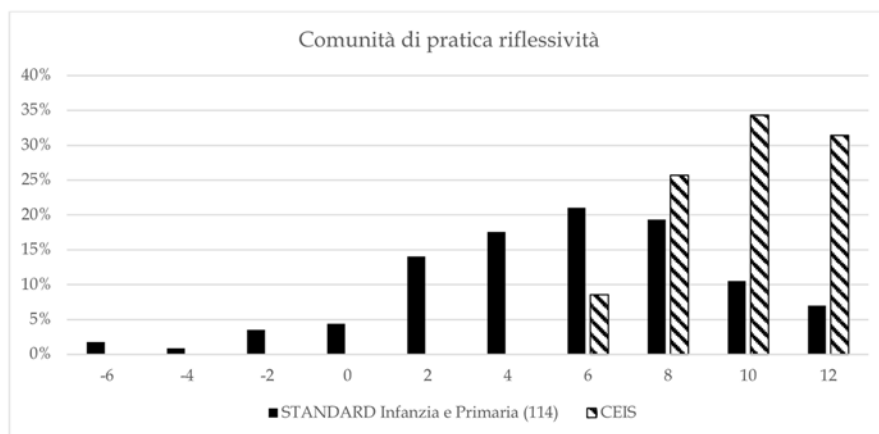
Nel Graf. 4, rispetto al nucleo tematico è possibile notare una forte

tendenza dei soggetti del gruppo “CEIS”, a essere “molto” collaborativi, inclini all’ascolto, all’empatia” rispetto al gruppo “STANDARD” che risulta “abbastanza” incline a tali dinamiche comportamentali.



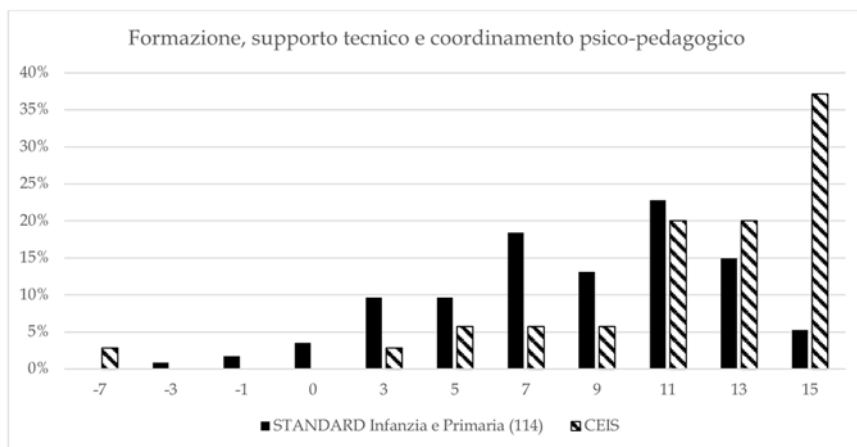
Graf. 4 - Confronto tra le medie dei due gruppi sul nucleo tematico: Collaborazione, comunicazione assertiva, ascolto, condivisione, aiuto.

Anche nel Graf. 5 i soggetti del gruppo “CEIS” affermano più frequentemente di dedicare tempo alla condivisione delle pratiche e alla riflessione sul proprio operato con i colleghi rispetto al gruppo “STANDARD” che afferma più frequentemente “abbastanza” a questo nucleo di domande.



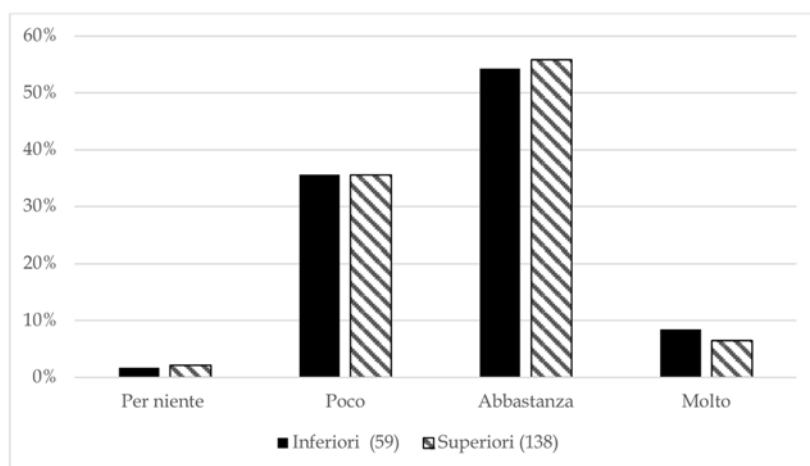
Graf. 5 - Confronto tra le medie dei due gruppi relativo al nucleo tematico: Comunità di pratica riflessività.

Nel Graf. 6 anche in questo caso i due gruppi considerano favorevolmente il nucleo tematico relativo alla *Formazione, il coordinamento e il supporto psico-pedagogico*. Il gruppo “CEIS” considera di poco, “molto” favorevolmente il ruolo della formazione rispetto al gruppo “STANDARD”.

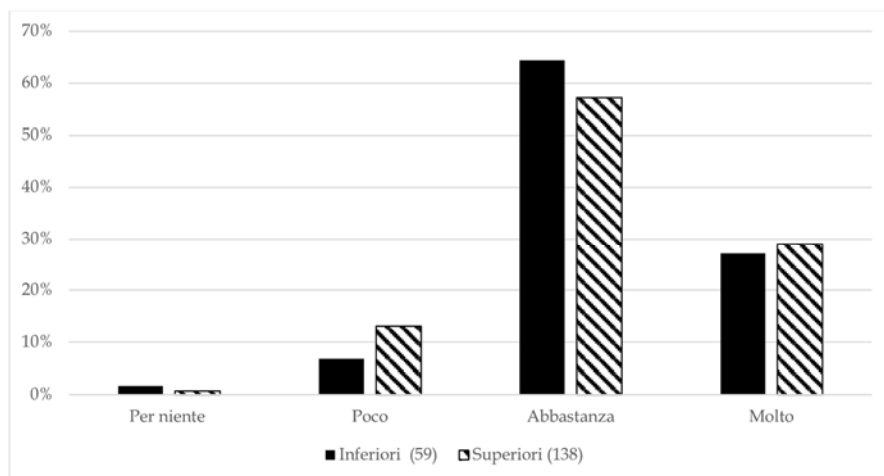


Graf. 6 - Confronto tra le medie dei due gruppi relativo al nucleo tematico: Formazione, Supporto tecnico e coordinamento psico-pedagogico.

Infine, l’ultimo livello di analisi quantitativa effettuato sul campione di insegnanti in formazione, afferenti al Corso di Specializzazione VIII ciclo ha riportato i seguenti risultati:



Graf. 7 - Confronto tra le medie dei due ordini di scuola.



Graf. 8 - Confronto tra le medie dei due ordini di scuola.

Nei Grafici 7 e 8 è possibile osservare come non ci siano grandi differenze tra i due ordini di scuola. I due gruppi si mostrano abbastanza favorevoli relativamente agli items: *Risulta o risulterebbe funzionale organizzare un interscambio dei ruoli tra docente curricolare e di sostegno* INFANZIA E PRIMARIA (54,24%), SECONDARIA I e II grado (55,80). *In presenza di un interscambio dei ruoli il carico burocratico/amministrativo sarebbe equilibrato* INFANZIA E PRIMARIA (64,41%), SECONDARIA DI I e II grado (57,25%).

5. Conclusioni e prospettive

Giunti al termine di questa “narrazione”, è possibile trarre alcune considerazioni di carattere generale e alcuni spunti di riflessione. Mentre la Pedagogia Speciale in ottica inclusiva migra verso nuove direzioni di carattere epistemologico e applicativo che cavalcano onde di cambiamento, l’indagine esplorativa vuole essere un piccolo contributo negli oceani del sapere che introduce futuri, possibili approfondimenti su un tema ancora poco battuto e dilemmatico. L’uso integrato, sinergico e “raccomandato” di metodi quali-quantitativi è servito per indagare e conoscere in modo trasversale l’originale realtà osservata nella sua poliedricità. Le nuove prospettive di ricerca in ambito educativo richiedono di abbandonare, sempre più, scelte mono-

direzionali, per dirigersi verso approcci integrati di tipo quali-quantitativo di natura transdisciplinare. Si tratta di assumere uno sguardo ecologico-ecosistemico, in grado di catturare il più possibile la complessità dei fenomeni, tradurli in dati quantificabili, ma nello stesso tempo, capaci di interconnettere qualitativamente trame narrative che si avvicinano, per quanto possibile, a una visione d'insieme delle variabili indagate (Formenti, 2015; Gaspari, 2024).

Sul piano meramente qualitativo l'osservazione e l'utilizzo di interviste semi-strutturate ha permesso di penetrare, più in profondità, nel contesto operativo, tecnico-gestionale e dinamico-relazionale del CEIS, principale oggetto di studio, quale realtà unica e affascinante nel suo genere. Rispetto alle domande iniziali dello studio intrapreso, le opinioni e la percezione degli insegnanti del CEIS ci induce a sperare positivamente sulla possibilità di concepire modelli di sostegno e d'insegnamento-apprendimento differenti. In tale dimensione, dai dati raccolti, appare quasi nullo "l'effetto delega" alla figura dell'insegnante di "sostegno" dei processi inclusivi. A tale proposito si rivela interessante, dal punto di vista terminologico, l'espressione "sostegno diffuso" che in un'ottica rappresentazionale contribuisce a favorire sul campo la distribuzione delle responsabilità di tali dinamiche su tutto il team, docenti/educatori. Nessuna di queste figure, si ancora sul piano identitario al ruolo predefinito "docente curricolare" o "di sostegno", ma semplicemente, tutti gli insegnanti del CEIS si definiscono in generale "docenti". La dimensione del riconoscimento del ruolo professionale emerge anche rispetto alla figura dell'educatore socio-pedagogico, che risulta essere ugualmente coinvolto nella progettazione "collettiva" e nelle pratiche educativo-didattiche rivolte a tutto il gruppo classe. È prioritario sottolineare che l'educatore, svolge un'importante funzione di personalizzazione e individualizzazione per gli alunni in situazione di disabilità complessa, soprattutto, in determinate occasioni (ad esempio, le fasi di adattamento, accoglienza) oltre che è dedito maggiormente all'utilizzo di approcci metodologici afferenti alla "didattica Speciale"; tuttavia la "turnazione" flessibile e l'interscambio dei ruoli favorisce *una diffusione delle culture e delle didattiche inclusive* ad ampio raggio, innescando un processo eteroformativo dinamico di tutti i componenti del team. A ciò contribuisce inoltre una sistematica formazione in itinere, presso il CEIS, sulle pratiche inclusive e il supporto psico-pedagogico "interno", che diviene parte integrante dei processi ope-

rativi del gruppo di lavoro. Il sistema tecnico-organizzativo e di co-progettazione del “sostegno diffuso” e dei “collettivi”, consolida e stimola momenti di metanalisi e riflessione, di scambio di esperienze, vissuti e narrazioni, generando nuovi significati, oltre che una vera e propria “comunità di apprendimento professionale” che si autoalimenta.

Inoltre, grazie anche all’indagine quantitativa, comparativa dei dati raccolti tramite il questionario è stato possibile avvalorare linee di tendenza positive, in entrambi i gruppi: quello del “CEIS” (in cui si pratica sistematicamente il sostegno diffuso) e il gruppo “STANDARD” (scuole, in cui non si pratica sistematicamente il sostegno diffuso) rispetto a tutte le dimensioni oggetto di studio. Le aree indagate mediante il questionario erano le seguenti: *Compresenza educativo-didattica inclusiva; Riconoscimento del ruolo e agentività; Didattiche inclusive; Collaborazione, comunicazione assertiva, ascolto, condivisione, aiuto; Comunità di pratica, riflessività; Formazione, supporto tecnico, coordinamento psico-pedagogico.*

Tuttavia, in generale, sembra, emergere un maggiore “ottimismo” da parte del gruppo “CEIS” rispetto alla compresenza educativo-didattica. In particolare, la pratica del “sostegno diffuso” osservata presso il CEIS di Rimini tende (da un confronto delle medie dei due gruppi) a favorire maggiormente la condivisione della progettualità educativo-didattica del *team* docente e una “forte” tendenza al riconoscimento dei ruoli professionali, delle figure coinvolte, in un’ottica paritaria.

La questione formativa, invece è “molto” sentita dai docenti del gruppo “STANDARD” *Considero importante una formazione di base alle pratiche inclusive di tutti i docenti (specializzati/curricolari), mettendo in risalto ancora una volta l’importanza della preparazione dei docenti come componente imprescindibile per edificare una scuola inclusiva, di qualità, per tutti e per ciascuno.*

Così come preponderanti risultano essere le competenze comunicativo-relazionali dei docenti e degli educatori. Sia dalle interviste che dai questionari somministrati presso il CEIS, scaturisce, un clima “molto” collaborativo, incline all’ascolto reciproco, all’empatia, che si tramuta in un vero e proprio lavoro di squadra che “*va nella stessa direzione*” e aiuta a migliorare gli aspetti personali del carattere. Come affermano gli intervistati: *con il tempo si apprende a pazientare e a trovare un punto d’incontro oltre che ad avere fiducia.*

Ed è proprio la “variabile tempo” che sembra essere particolarmente influente e determinante per la qualità di una compresenza educativo-didattica inclusiva, allo scopo di realizzare delle azioni di co-progettazione: talvolta “*ci sarebbe bisogno di più tempo*”, perché risulta non essere sempre sufficiente.

Importante tener conto dell’“effetto alone” sugli intervistati, rappresentato dalla “*mission storico-culturale*” del CEIS, connotante la forte identità inclusiva, della struttura, una vera e propria impalcatura che contribuisce a determinare il senso di “comunità”, “appartenenza” e “partecipazione di tutti”, nonché la presenza di una *leadership* democratica e flessibile. Infine, secondo gli intervistati l’accessibilità e l’architettura degli spazi, nonché l’abbattimento degli ostacoli e delle barriere che impediscono l’autonomia e il libero movimento, soprattutto degli alunni e dei docenti con disabilità, sono parte integrante del processo inclusivo.

Il presente *case study* mostra dei suoi punti di debolezza rispetto al campione rappresentativo dell’esperienza del gruppo “CEIS”, sia per la numerosità che per il tipo di “cultura”. In particolare, quest’ultimo è una piccola realtà “originale”, unica nel suo genere, pertanto, per fornire un valore scientifico occorre procedere con cautela. L’indagine qualitativa effettuata con le interviste, inoltre, andrebbe realizzata anche nel gruppo “STANDARD” per completare e rilevare dati in modo più approfondito e comparabile. Inoltre sarebbe interessante coadiuvare la raccolta delle informazioni con dei *focus group*, delle *storie di vita* e le opinioni degli alunni in situazione di disabilità. In merito agli strumenti di tipo quantitativo è basilare evidenziare che il questionario non è stato validato; sarebbe utile, in tal senso, tararne la sua efficacia e supportare questo tipo di analisi con ulteriori strumenti già “validati”. Nonostante tutto, il suo impiego ha contribuito a identificare variabili chiave e costrutti preliminari per formulare nuove ipotesi e definire ulteriormente il “fenomeno studiato” in una ricerca successiva.

Con questo contributo di tipo “esplorativo” l’intento è stato, quindi, quello di rivolgere ancora una volta l’attenzione a un “tema in cerca di soluzioni” nel dibattito professionale, scientifico e politico, attuale. Numerose sono le perplessità e i timori, pronunciati dalla comunità scientifica e dagli “addetti ai lavori” rispetto all’evoluzione del “modello tradizionale” del sostegno, oltre che molteplici sono sta-

ti e sono, i tentativi rappresentati da una spinta istituyente verso il cambiamento. A mio modesto parere, non posso che abbracciare il pensiero lungimirante di Andrea Canevaro, che ha sempre volto lo sguardo in questa direzione, cui oltretutto dedico questo testo, con la speranza e l'ottimismo che il "sostegno diffuso", anche nella sua accezione più metaforica, diventi un traguardo possibile nei nostri sistemi educativo-formativi e sociali.

Ringraziamenti

Non mi resta che ringraziare tutti quelli che hanno contribuito con pazienza, amicizia, affetto, professionalità, competenza e sostegno alla stesura di questo libro: Valentina Scuccimarra, Anastasio Lombardi, Stefano Zappacosta, Andrea Ianni, Daniele Bullegas, Antioco Luigi Zurru, Ilaria Tatulli, Claudia Camerini, Susanna Testa, Giovanna Lombardi, Alessia Travaglini, Ciro Cetro, Eugenio Cetro, Luca Cetro, Alessandra Cetro, Fabio Cassanelli, Rossella D'Ugo, Berta Martini, tutte/i gli insegnanti ed educatori del CEIS, Giulia Tomasetti, Lucia Biondelli, Pascal Fiordalisi, Floriano Ugolini, Monica Pironi, Giuliana Zannuccoli, Tamara Toronto, Veronica Matassini, Martina Scanu, Benedetta Morri, Romeo Selvatici, Francesco Franco, Matilda Bernardi, Carla Salvatore, Maria Laura Zanzani, Noemi Rinaldi, Francesca Giambianchi, Valentina Castro, Maria Lucia Giannone, Virginia Balboni, Lucia Calderone, Nazzarena Galazzi, Carlotta Tacchini, Alessandra Cangini, Ilaria Bellucci, Pia Colabella e Costanzo Mastrangelo (AS.SO.RI. Foggia), Patrizia Gaspari e, *last but not least*, Annina Caggese.

Riferimenti bibliografici

- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377-392). Sage.
- AESIAD (2012). La formazione del docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi. *European Agency for Development in Special Needs Education*.
- Aiello, P., Corona F., & Sibilio, M. (2014). Ipotesi di evoluzione funzionale dell'insegnante di sostegno in Italia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2) 21-34.
- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, 10(19), 13-28.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alberti, R., & Emmons, M. (2017). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships*. New harbinger publications. Impact Pub.
- Allulli, G. (2008). Autonomia e valutazione, Programma Education, fga Working Paper, *Fondazione Giovanni Agnelli*, 7 (12),1-13.
- Alnasser, Y. A. (2021). The perspectives of Colorado general and special education teachers on the barriers to co-teaching in the inclusive elementary school classroom. *Education*, 3-13, 49(6), 716-729.
- Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. FrancoAngeli.
- Aquario, D., Ghedin E., & Urli, G. (2015). Inclusive assessment design: una ricerca in una scuola secondaria di primo grado, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), 103-122.
- Aquario, D., Ghedin, E., & Pocaterra, M. B. (2017). La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria, *Form@re*, 17, 3.

- Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Schumm, J. S. (2000). Co-Teaching: A Different Approach to Inclusion. *Principal*, 79 (4).
- Arnold, R. D., & Wade J. P. (2015). A definition of systems thinking: A systems approach. *Procedia computer science*, 44, 669-678.
- Ascari, A. (2016). La comunità che nutre, la comunità che educa, L'esperienza del CEIS in Emilia Romagna, *Rivista di Scienze dell' Educazione*, 54,1.
- Aquario, D., Ghedin, E., & Pocaterra, M. B. (2017). *La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria*, *Form@re*, 17(3), 162-173.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Erickson.
- Augè, M. (2018). *Non luoghi. Introduzione a un'antropologia di una surmodernità*. Elèuthera.
- Ausubel, D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Bair, M., & Woodward, R. G. (1964). A Rationale for Team Teaching, *Teaching Aids News*, 4(10)1-9.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Erickson.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia: Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2017). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Carocci.
- Baldacci, M. (2020). *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*. In M. Baldacci, E. Nigris, & M. G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2023). *Appunti sulla formazione dei docenti*, *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42) 7-13.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, Worth Publishers.
- Bassi, G. (2009). *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*. Erickson.
- Bateson, G., & Longo, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Laterza.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Benvenuto, G. (2023). *Lezioni dal passato, Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione*. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42) 14 - 24.
- Berlini, M. G., & Canevaro, A. (Eds.). (1996). *Potenziali individuali di apprendimento: le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*. La Nuova Italia.
- Berretta, C., Chiocca E., Fasce P., Giani G., Gianguialano M., & Naccarato T. (2015). *Riflessioni su una nuova prospettiva: la cattedra mista*. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 3(2) 23-32.

- Besio, S., Caldin, R. (2020), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Guerini Scientifica.
- Bethel, D. M. (1973). *Makiguchi il Creatore di Valore: Rivoluzionario Educatore Giapponese e Fondatore del Soka Gakkai*, Weatherhill.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa. adulti con complessi bisogni comunicativi*. Erickson.
- Bezzi, C. (2001). *Il disegno della ricerca valutativa*. FrancoAngeli.
- Bianquin, N. (2017). Disabilità e qualità dei processi inclusivi a scuola. Una proposta per l'autovalutazione. *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete*, 17(3), 216-233.
- Bianquin, N. (2020). *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*. Guerini Scientifica.
- Bianquin, N., & Zurru, A. L. (2023), Strategie inclusive in classe: un confronto tra insegnanti curricolari e su posto di sostegno. In Società Italiana Di Pedagogia Speciale (ed.), *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi. Un'indagine della SiPeS (93-107)*. FrancoAngeli.
- Blankenship, S. S., & Ruona, W. E. A. *Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review*. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas.
- Bocci, F. (2014). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2) 139-153.
- Bocci, F. (2015). Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies, *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 100-109.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni, In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, & U. Zona (Eds.), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-69). Pensa MultiMedia.
- Bocci, F., Catarci, M., & Fiorucci, M. (a cura di). (2018). *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. TrE-Press.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione. Una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies, In AA.VV. (a cura di), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, (pp.141-171). Erickson.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1), 8-23.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo d'essere della scienza dell'educazione*. Guerini Scientifica.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Borgnolo, G., de Camillis, R., Francescutti, C., Frattura, L., Troiano, R., Bassi, G., & Tubaro, E. (Ed.). (2009). *ICF e Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*. Erickson.
- Bonvino, E., & Fiorenza, E. (2020). *Valutare per includere. Il valore dei repertori linguistici plurali*. EL. LE, 9(2), 197-218.
- Bortolotti, A. (2011). Insegnanti di sostegno in cerca di identità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 10(3), 277-283.
- Bottge, B. A., Toland, M. D., Gassaway, L., Butler, M., Choo, S. Griffen, A. K., & Ma X. (2015). Impact of enhanced anchored instruction in inclusive math classrooms. *Exceptional Children*, 81(2) 158-175.
- Brendle, J., Lock, R., & Piazza, K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education*, 32(3), 538-550.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruni, L. (2017). Economics and vulnerability: Relationships, incentives, meritocracy. In P. Rona, & L. Zolsnai (a cura di), *Economics as a Moral Science. Virutes and economics* (pp. 107-128). Springer, Cha.
- Cabassi, M. (2022). Contemporary Queer Storytelling: spunti pedagogici per una lettura oltre lo schermo delle identità LGBTQI* nella cultura televisiva. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LI(2), 77-102.
- Cajola, L. C., & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?* Armando Editore.
- Caldin, R., Argiropoulos, D., & Dainese, R. (2010), Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 5(1), 1-38.
- Caldin, R., Sandri, P., (2013). Riflessioni sui recenti documenti ministeriali riguardanti i BES, *in collaborazione con Gruppo congiunto Supervisor/tutor del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria*.
- Caldin, R., Montuschi F., Canevaro, A. (2016). Il contributo culturale della Rivista "Studium Educationis" alla Pedagogia Speciale. Dimensioni concettuali e aree di ricerca. *Studium Educations-Rivista semestrale per le professioni educative*, 17 (2), 85-100.
- Caldin, R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi. *Pedagogia oggi*, 15(2), 187-196.

- Caldin, R. (2020). *Pedagogia e didattica speciale /1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Erickson.
- Caldin, R. (2022). *Pedagogia e didattica speciale /2. Le origini, lo stato dell'arte e gli scenari futuri*. Erickson.
- Calvert, S. L., & Cocking, R. R. (1992). Health promotion through mass media. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13 (2) 143-149.
- Cambi, F. (2007). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Utet.
- Cannella, G., Cinganotto, L., Garista, P., Iommi, T., Laici C., Pizzigoni, F., & Roma, P. (2016). Linee guida per l'implementazione dell'idea "Aule laboratorio disciplinari". *Avanguardie educative*, versione 1.0, 1-45.
- Canevaro, A., Lippi, G., & Zanelli, P. (1988). *Una scuola, uno sfondo*. Milano.
- Canevaro, A. (1997). Pedagogia istituzionale, in M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 1 (pp. 77-92). Luigi Pellegrini Editore.
- Canevaro, A., & Chierigatti, A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Carocci.
- Canevaro, A. (1999a). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Mondadori.
- Canevaro, A. (1999b). Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione, in D. Ianes & M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica* (pp. 15-35). Erickson.
- Canevaro, A., & Goussot, A. (Eds.). (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Carocci.
- Canevaro, A. (2001). L'integrazione in Italia, in S. Nocera (A cura di), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa italiana* (pp. 209-223). Erickson.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo L., & Ianes, D. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1997 al 2007: una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie e delle persone con disabilità*. University Press.
- Canevaro, A. (a cura di). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo L., & Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. University Press.
- Canevaro, A. (2009). Accompagnamento competente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8(5) 417-439.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2009). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Erickson.

- Canevaro, A. (2009). La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8(5), 417-439.
- Canevaro, A., & de Anna, L. (2010). The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. *Alter*, 4(3), 203-216.
- Canevaro, A. (2011a). Dal sostegno ai sostegni, dal contesto ai contesti. *Rivista dell'istruzione*, (2), 35-43.
- Canevaro, A. (2011b). Il CEIS, una scuola per tutti: un esempio da seguire? In *Intervento sociale e azione educativa: Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra. Atti del convegno tenutosi al Centro Educativo Italo Svizzero, Rimini, 7 maggio 2011* (133-157). CLUEB.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 181-184.
- Canevaro, A., Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97-108.
- Canevaro, A., Ianes, D., (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Erickson.
- Canevaro, A. (2020). Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori. *Educazione interculturale*, 18(2), 3-13.
- Canevaro, A., Zoffoli, R., Callegari, L., & Gianni, M. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Erickson.
- Canevaro, A. (2021). Chiaroscuri dell'integrazione: verso l'inclusione. In A. Canevaro R. Ciambrone, & Nocera S. (A cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future* (pp. 23-34). Erickson.
- Canevaro, A. (2022). Auguri, Mario Lodi. Istantanea. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(1), 134-137.
- Canevaro, A. (2023). *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una Pedagogia Istituzionale*. Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2024). *Un altro sostegno è possibile: Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Erickson.
- Caprino, F. (2022). Quando lo spazio include. Progettare ambienti di apprendimento inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(1), 31-53.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*, Hoboken N.J. Blackwell Publishers.
- Castells, M. (2015). *Reti di indignazione e speranza. Movimenti sociali nell'era di Internet*, EGEA S.p.A., Università Bocconi.
- Castoldi, M. (2015). *Monitorare la qualità delle scuole dell'infanzia: l'esperienza della FISM di Milano*. In A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Esperienze* (pp. 267-283). Edizioni Junior-Spaggiari.

- Causton-Theoharis, J. N., & Malmgren, K. W. (2005). Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessional training. *Exceptional children*, 71(4), 431-444.
- Cigman, R. (2007). *Included or excluded. The Challenge of the Mainstream for Some Special Educational Needs Children*. Routledge.
- Coluccelli, S, Gilsoul, M., & Pavan, C. (2023), *Maria Montessori. Uno spazio a misura di bambino: L'ambiente ideale per crescere autonomi e sereni*. Giunti.
- Commissione Europea. (2010). Strategia europea sulla disabilità 2010-2020: un rinnovato impegno per un' Europa senza barriere.
- Cook, L., & Friend, M. (1991). Collaboration in special education: Coming of age in the 1990s. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35(2), 24-27.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. il Mulino.
- Corona, F., & De Giuseppe, T. (2016). I disturbi dello spettro autistico e la comunicazione nella didattica inclusiva. *Mizar. Costellazione di pensieri*. 2(3), 10-23.
- Corsini, C., (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. FrancoAngeli.
- Corona, F., & De Giuseppe, T. (2017), L'assertività prosociale nel sistema-comunità educante in Metodologia Flipped tra sistemica inclusione e prospettive didattico-assertive. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 17-34.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. (pp. 1-316). Carocci.
- Cottini, L. (2014a). Insegnante di sostegno: le scuole dell'inclusione ne hanno bisogno? <http://www.orizzontescuola.it/news/insegnante-sostegno-scuole-dellinclusione-ne-hannobisogno-prima-parte>.
- Cottini, L. (2014b). *Quale insegnante di sostegno per un'inclusione scolastica di qualità?* In D. Ianes (a cura di), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno* (pp. 155-172). Erickson.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 116-128.
- Cottini, L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F., & Zoletto D. (2016), A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness, *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), 65-87.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica* (pp. 1-435). Carocci.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19.
- Cottini, L. (2019a). La didattica speciale e i passi lenti dell'inclusione scolastica, In S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (137-147). PensaMultimedia.

- Cottini, L. (2019b). *Universal Design for Learning. Verso il curricolo per l'inclusione*. Giunti Edu.
- Covelli, A., & de Anna, L. (2021). La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica: le valutazioni degli insegnanti. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 81-101.
- Covelli, A. (2015), *Le rappresentazioni sociali come strumento didattico-pedagogico di inclusione*, In L. De Anna, P. Gaspari, & A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari per la formazione per la professione*, FrancoAngeli.
- Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*, Free Press.
- Cramerotti, S., & Ianes, D. (2022). Passi verso una leadership inclusiva a scuola!. *IUL Research*, 3(5), 151-168.
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, *University of Chicago legal forum*.
- Crispiani, P. (2016). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. ETS.
- Cuomo, N. (1995). *Pensami adulto*. UTET.
- Dainese, R. (2016). *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*. FrancoAngeli.
- Dainese, R. (a cura di). (2020). *La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione*. Traiettorie inclusive. FrancoAngeli.
- Dainese, R., & Ghedin E., (2023). Conoscere e scegliere le strategie didattiche per l'apprendimento: un focus sulla scuola secondaria di I e II grado. In Società Italiana Di Pedagogia Speciale (ed.), *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi: un'indagine della SIPeS* (pp. 75-91). Traiettorie inclusive. FrancoAngeli.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Sense Publishers.
- D'Alessio, S. (2014). Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusive? La prospettiva dei Disability Studies. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e BES*, Anicia.
- D'Alessio, S. (2015). La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(3), 243-250.
- D'Alessio, S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive: riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies. In Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A. D., & Medeghini, R. (a cura di), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 121-140). Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., Valtellina, E., (Eds).

- (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- d'Alonzo, L., Canevaro A., Ianes D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson.
- d'Alonzo, L. (2013). L'integrazione della persona con disabilità a scuola tra problemi e prospettive. In M. d'Alonzo L. (2017), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per inclusione*. Scholè.
- d'Alonzo, L., Elia, G., Bocci, F., Cinotti, A., Caldin, R., Fantozzi, D., Fratini, T, M. A. Galanti, Gatto S, Maggolini, S., Sannipoli, M., Zappaterra, T., & Zinant, L. (2018). Gruppo 12. *Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno*. <https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1136393/354035/2017-Firenze-Atti-13-Gruppo-12-1063-1142.pdf>
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- d'Alonzo, L. (Ed). (2019a). *Dizionario di pedagogia speciale*. Scholè.
- d'Alonzo, L. (2019b). *Ognuno è speciale, Strategie per la didattica differenziata*. Pearson Italia.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Scholè.
- d'Alonzo, L., (2023). Indagine esplorativa sulle strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi. In Società Italiana Di Pedagogia Speciale (a cura di), *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi. Un'indagine della SiPeS, (7- 13)*. FrancoAngeli.
- 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.
- D'Amico, M., & G., Arconzo (a cura di). *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge 104 del 1992*. FrancoAngeli.
- Damiani, P., Gomez Paloma, F., & Ianes, D. (2015). L'utilizzo dell'ICF come sfondo integratore scientifico per i processi inclusivi: Il progetto di ricerca nazionale EDUFIBES attraverso la didattica per competenze. In *Special education needs and inclusive practices: An international perspective. Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive: Una prospettiva internazionale* (pp. 56-61). Atti del convegno, Università di Bergamo.
- de Anna, L. (1992). *Integrazione scolastica: Francia e Italia: modelli operativi e sistemi a confronto*. LED.
- de Anna, L. (1998). *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*. Guerini e Associati.
- de Anna, L. (Eds) (2003). *Telefoniamo a... Lucia de Anna, Canevaro A., & Ianes D Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Erickson.
- de Anna, L., Gardou, C., Ricci C., Olivar, R. R., & Lombardi, G. (2014). Educare nelle

- differenze per una cultura prosociale. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 3(1), 115-131.
- de Anna, L. (2022). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Carocci.
- de Anna, L. (2014). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 109-127.
- de Anna, L., Moliterni, P., Magnanini, A., Lucattini, P., & Caione, G. (2018). Pedagogia dello sport integrato: l'esperienza dell'Università degli Studi di Roma "Foro Italico". *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*. 1-12. Campinas- GALOÁ.
- de Anna, L. (2016a). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. FrancoAngeli.
- de Anna, L. (2016b). *Teaching Accessibility and Inclusion*. Carocci.
- de Anna, L., & Covelli, A. (Eds). (2018). *Inclusione, culture e disabilità. La ricerca della pedagogia speciale tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà: uno sguardo ai cinque continenti*. Erickson.
- de Anna, L., & Covelli A., (2021). Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento. *Italian Journal for inclusion*, 9(1), 15-22.
- Deluigi, R. & Fedeli L. (2021), Approccio laboratoriale e co-teaching: metodologie plurali per una formazione integrata, *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 95-106.
- De Nicolò, M. (2020), *Il Sé, l'altro, il "noi" nel processo educativo inclusivo*. In G. Lombardi (a cura di), *Il team nei processi d'inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori*. PensaMultimedia.
- De Maria, C. (2015), *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo svizzero di Rimini*, Viella.
- De Maria C. (a cura di). (2012). *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*. CLUEB.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- Demetrio, D. (2014). I sentimenti taciuti: scrivere i silenzi d'amore. *Educazione sentimentale*, 22(2), 62-81.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2 (2), 202-217.
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Erickson.
- Demo, H. & Ianes, D. (2015). *Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'Integrazione Scolastica Italiana*. In R. Vianello, S. Di Nuovo, (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?* (pp. 101-124). Erickson.
- Demo, H. (2016), *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson.

- Demo, H. (2018). Didattica Inclusiva. In d'Alonzo L. (a cura di) *Dizionario di pedagogia speciale per l'inclusione*. Scholé.
- Dettoni, G. F., & Letteri, B. (2022). Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze. *IUL Research*, 3(5), 87-102.
- de Nicolò, M. (2020), *Il Sé, l'altro, il "noi" nel processo educativo inclusivo. Conversazione con Marina De Nicolò*. In G. Lombardi (a cura di), *Il team nei processi d'inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contest educativo. Conversando con gli addetti ai lavori* (pp. 75-84). PensaMultiMedia.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Chiarito, G., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Fattori predittivi nel burnout degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e secondaria. *Psicologia dell'educazione*, 2(3), 114 -132.
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W., (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13.
- Di Barbora, E., & Fedeli, D. (2023). Ambienti per l'apprendimento e accessibilità tra barriere e facilitatori: una ricerca empirica sullo spazio come terzo educatore. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(2), 90-98.
- Di Martino, V., & Longo, L. (2023). Gli atteggiamenti dei futuri insegnanti di sostegno verso l'inclusione: uno studio longitudinale. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 470-488.
- Donadio, A. (2021). *Learning organization: L'apprendimento diffuso come leva di antifragilità*. FrancoAngeli.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson.
- D'Ugo, R. (2013). *La qualità della Scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI: La scala di valutazione PraDISI*, FrancoAngeli.
- D'Ugo, R., & Vannini, I. (2015). PraDISI. La valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare. FrancoAngeli.
- D' Ugo, R., & Lupi, A. (2017). *Valutare la qualità delle scuole e dei docenti nel metodo Montessori*. Zeroseiup.
- Duran D., Flores M., Ribas T., & Ribosa, J. (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, (2), 495-510.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (a cura di). (2017). *I cento linguaggi dei bambini, l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.
- Ellerani, P. (2015). La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle Comunità di Apprendimento Professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *Ricercazione*, 2(7), 253-276.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo: casi, modelli, teorie*. Carocci.
- Farrell, M. (2000). Educational inclusion and raising standards. *British journal of special education*, 27(1), 35-38.
- Fasce, P. (2014). Diffondere la cultura della compresenza nella scuola italiana. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 13(3), 243-257.
- Fedeli, D., & Munaro, C. (2022). L'ICF come spazio di co-progettazione inclusiva a scuola: criticità e punti di forza nella prospettiva degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 10(2), 20-31.
- Festinger, L. (1962). Cognitive dissonance. *Scientific American*, 207(4), 93-106.
- 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. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re*, 16(3), 20-34.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7 (2), 271-293.
- Folgheraiter, F. (2020). Le forme e il significato del fare insieme. Conversazione con Fabio Folgheraiter. In G. Lombardi (a cura di). *Il team nei processi d'inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori* (pp. 41-47). PensaMultiMedia.
- Fondazione Margheita Zoebeli (1998). *Paesaggio con figura: Margherita Zoebeli e il Ceis documenti di una utopia*. Edizioni Chiamami Città.
- Fogarty, E. A., & Tschida, C. M. (2021). *Using coteaching as a model of professional learning*. In Novak, A. M., Weber, C. L., (eds.) *Best Practices in Professional Learning and Teacher Preparation Methods and Strategies for Gifted Professional Development* (Vol. 1) (151-171). Routledge.
- Formenti, L. (2015). *Mettersi in gioco: quando raccontare è trasformare*, in Alastra V., Batini F. (a cura di), *Pensieri circolari. Narrazioni, Formazione e Cura* (101-122). Pensa Multimedia.
- Frabboni, F. (1999). *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*. Pearson Italia Spa.
- Foucault, M. (2013). *Le parole e le cose*. Bur.
- Freinet, C., Tamagnini, G., & La Marca, G. (1963). *La scuola moderna*. Loescher.
- Friend, M., & Cook, L. (1992a). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Longman Publishing Group.
- Friend, M., & Cook, L. (1992b). The new main streaming. *Instructor*, 101(7), 30-32, 34, 36.

- Friend, M. (2007). The co-teaching partnership. *Educational Leadership*, 64(5) 58-62.
- Friend, M. (2008). *Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all*. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19.
- Gadamer, H.G. (2004). *Verità e metodo*. Bompiani.
- Gable, R. A., Hendrickson, J. M., Tonelson, S. W., & Acker, R. V. (2000). Changing disciplinary and instructional practices in the middle school to address IDEA. *The Clearing House*, 73(4), 205-208.
- Galanti, M. (2017). Dall'integrazione all'inclusione, tra tensioni utopistiche e resistenze. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(4), 333-338.
- Galanti, M. A., Giacconi, C., & Zappaterra, T. (2021). Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 7-14.
- Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 104436 (139), 191-202.
- Gallo-Fox, J., & Stegeman, L. (2020). Coteaching in early childhood clinical field experiences: a cross-case study of learning affordances. *Teaching Education*, 31(3), 298-322.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Mondadori.
- Gardou, C. (2022). *La fragilité de source. Ce qu'elle dit des affaires humaines*. Editions Érès.
- Gaspari, P. (1995). *Vietato escludere. Per una pedagogia di frontiera*. Anicia.
- Gaspari, P. (2002). *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*. Guerini.
- Gaspari, P. (2004). La complessità delle competenze dell'insegnante specializzato. *L'integrazione scolastica e sociale*, 3(3), 234-238.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Anicia.
- Gaspari, P. (2011). *Sotto il segno dell'inclusione*. Anicia.
- Gaspari, P. (2012a). *Vietato escludere. Per una pedagogia di frontiera*. Anicia.
- Gaspari, P. (2012b). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Anicia.
- Gaspari, P. (a cura di) (2014). *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Anicia.
- Gaspari, P. (2015). *Insegnanti specializzati al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2016a). Lo sguardo educativo contro i rischi della medicalizzazione. Il contributo dell'approccio narrativo. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2), 419-427.
- Gaspari, P. (2016b). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 31-44.

- Gaspari, P. (2017a). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione dell'insegnante specializzato. *Pedagogia PIU' didattica*, 3(1), 1-7.
- Gaspari, P. (2017b). *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Guerini Scientifica.
- Gaspari, P. (2018). Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 27-42.
- Gaspari, P. (2021a). La Pedagogia speciale come scienza inclusiva: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 30-34.
- Gaspari, P. (2021b). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Anicia.
- Gaspari, P. (2022). Pedagogia speciale e/o pedagogia inclusiva? Alcune riflessioni critiche. *Primo convegno internazionale, Cosa significa essere inclusivi oggi*. Urbino.
- Gaspari, P. (2023). La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni. FrancoAngeli.
- Gaspari, P., Lombardi, G., & Testa, S. (2023). La scuola inclusiva come contesto di cura e di formazione del docente specializzato. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 6-24.
- Gaspari, P. (2023). *Lo sguardo narrativo della pedagogia speciale*. FrancoAngeli.
- Gately, S. E., & Gately, Jr., F. J. (2001). Understanding coteaching components, *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47.
- Ghedin, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 6(11), 157-175.
- Ghedin, E., & Aquario, D. (2016). Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 165-182.
- Ghedin, E., Aquario, D., Di Masi, D., & Caprara, G. (2016). *Quale collaborazione a scuola? Le prospettive dei docenti sul co-teaching, Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva*. University of Bergamo.
- 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., & Aquario, D. (2023), "Co-progettare, co-insegnare, co-valutare. Una ricerca sul valore della collaborazione tra pratiche e atteggiamenti degli insegnanti". *L'Integrazione scolastica e sociale*, 22 (3), 81-106.
- Gherardini, P., Nocera, S., & AIPD (2000). *L'integrazione scolastica delle persone Down: Una ricerca sugli Indicatori di Qualità in Italia*. Erickson.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. FrancoAngeli.

- Giaconi, C., Socci, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., d'Angelo, I., & Capellini, S. A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggestioni*, 10(2) 274-291.
- Goussot, A. (2013). Nuove prospettive per la pedagogia speciale: piste e proposte di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 12-19.
- 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.
- Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico terapeutico o pedagogico?. *Educazione democratica*, 5(9), 15-47.
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A.D., & Medeghini R. (Eds). (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson.
- Greensboro, NC, Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration. *Special education, Journal of educational and psychological consultation*, 20(1),9-27.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.
- Gummesson, E. (2003). All research is interpretive! *Journal of business & industrial marketing*, 18(6/7), 482-492.
- Guerini, I., Montanari, M., Ruzzante, G., & Travaglini, A. (2020). Disabilità ed emergenza sanitaria: quale inclusione scolastica? . *Nuova Secondaria*, 2, 304-320.
- Habermas, J., & Ceppa, L. (1998). *L'inclusione dell'altro*. Studi di teoria politica. Feltrinelli Editore.
- Habermas, J. (2013). *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli.
- Hackett, J., Kruzich, J., Goulter, A. & Battista, M. (2021). Tearing down the invisible walls: Designing, implementing, and theorizing psychologically safer co-teaching for inclusion. *Journal of Educational Change*, 22(1), 103-130.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Heidegger, M. (1970). *Essere e tempo*. Longanesi.
- Herzberg, F. I. (1993). *The Motivation to Work*. Transaction Publishers.

- Hooks, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Psychology Press.
- Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Routledge.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy*. Northwestern University Press.
- Husserl, E., & Gibson, W. R. B. (1983). *Ideas: general introduction to pure phenomenology*. Collier Books.
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2023). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 27(13), 1454-1468.
- Idol, L., Nevin, A., & Paolucci-Whitcomb P. (1994). *Collaborative consultation*. Pro-ed.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2013). *Piano educativo individuale - Progetto di vita*. Erickson.
- Ianes, D., (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. L'integrazione scolastica e sociale*. Erickson.
- Ianes, D., (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva* (nuova edizione). Erickson.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Erickson.
- Ianes, D. (2016a). *Evolgere il sostegno si può (e si deve): alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Erickson.
- Ianes, D. (2016b). *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., & Cattoni, A. (2018). *Superare il modello dell'insegnante di sostegno*. *Ricercazione*, 10(2), 299-313.
- Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49(3), 249-263.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2019). *Per un nuovo PEI inclusivo*. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20 (2), 34-49.

- Ianes, D., & Demo, H. (2022). *Specialità e normalità*. Erickson.
- Ianes, D., H. Demo (2023). *Specialità e normalità. Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Erickson.
- Ianes, D., & Augello, G. (2023). *Gli inclusio scettici: Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Erickson.
- Ianes, D., Zagni, B., Zambotti, F., Cramerotti, S., & Franch, S. (2024). Inclusionione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile?. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(1) 33-54.
- INVALSI. *Rapporto Prove Invalsi 2023*.
- ISTAT. (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - Anno Scolastico 2022-2023*.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Erickson.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*. Erickson.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of learning disabilities*, 33(3), 239-256.
- Keefe, EB, Moore, V. & Duff, F. (2004). I quattro "saperi" dell'insegnamento collaborativo. *Insegnare a bambini eccezionali*, 36(5) 36-42.
- Levine, M. (2017). *I bambini non sono pigri*. Mondadori.
- Lombardi, G. (2020). *Il team nei processi d'inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori*. PensaMultiMedia.
- Lombardi, G., & Lucattini, P. (2020), *Gli allievi con disabilità di cittadinanza non italiana: oltre i confini e le barriere*. In L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Come fare Sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva* (pp. 373-380). Anicia.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Carocci.
- Laurillard, D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie: Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. FrancoAngeli.
- LaVan, S. K., & Beers, J. (2005). The role of cogenerative dialogue in learning to teach and transforming learning environments. *Improving urban science education: New roles for teachers, students and researchers*, 147-164.
- Lieberman, A. (2007). *Professional learning communities: a reflection. Professional Learning Communities: Divergence, Depth And Dilemmas: Divergence, Depth and Dilemmas*, 199, Open University Press.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson.

- Lucattini, P. (2022). Migrant children with disabilities in Italian schools. Critical issues and perspectives. In M. Cagol & S. Nanni (a cura di). *Una scommessa per il futuro tra emergenze e resilienza. Approcci complessi dell'educativo* (pp. 77-83). Zeroseiup.
- Magnanini, A. (2020). Il "progetto educativo" di Anne Sullivan Macy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 11-25.
- Magnanini, A. (2021). *Pedagogia speciale e sport: Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola ed extrascuola*. Soares Editore.
- Maslow, A. H. (1973). *Motivazione e personalità*. Armando.
- Massaro, S., & Vera, E. (2016). La narrazione nell'esperienza di tirocinio SFP come dispositivo di formazione del tiro-cinante e del tutor. *Metis*, 6(1), 173-184.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in school and clinic*, 40(5), 260-270.
- McNamara, T., & Knoch, U. (2019). *Fairness, justice and language assessment*. Oxford University Press.
- Medeghini, R. (2009). *L'inclusione scolastica: processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Erickson.
- Medeghini, R. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley., S. D'Alessio., B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A. D. Marra., R. Medeghini (a cura di). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (205-230). Erickson.
- McLeskey, J., Maheady, L., Billingsley, B. S., Brownell, M. T., & Lewis, T. J. (2022). *High leverage practices for inclusive classrooms*. Routledge.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*, Free Press.
- Merton, T. (1977). *The collected poems of Thomas Merton*. New Directions Publishing.
- Miato, S. A., & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Erickson.
- Milito, D. (2015). La cultura dell'inclusione per il soddisfacimento dei BES. In D. Milito (a cura di), *Scuola come comunità educante e cultura dell'inclusione* (pp. 11-20). Anicia.
- Moletto, A., & Zucchi, R. (2013). *La metodologia pedagogia dei genitori*. Maggioli Editore.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

- Mofield, E., & Phelps, V. (2021). *Collaboration, coteaching, and coaching in gifted education: Sharing strategies to support gifted learners*. Routledge.
- Moliterni, P. (2007). La strutturazione delle competenze in relazione al profilo della mediazione didattica. In A. Canevaro, (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (249-266). Erickson.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie: tra mediatori e integrazione*. Armando.
- Moliterni, P. (2016). Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(12), 205-217.
- Moliterni, P. (2017). Formare i professionisti dell'educazione inclusiva. *Pedagogia oggi*, 15(2), 250-261.
- Moliterni, P., & Covelli, A. (2020). Il ruolo del dirigente scolastico per la qualità dell'inclusione scolastica: la percezione degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 237-259.
- Moliterni, P. (2021). L'Integrazione come attitudine transdisciplinare della Pedagogia Speciale. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 9(1), 35-40.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 335-349.
- Montesano, L., & Straniero, A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 309-321.
- Montesano, L., Straniero, A. M., & Valenti, A. (2021). Sistema di credenze dei futuri insegnanti di sostegno. Un'indagine condotta presso l'Università della Calabria. *Form@re*, 21(1), 69-84.
- Montuschi, F., (1993). *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*. La Scuola.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Sperling & Camp, Kupfer.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere, Manifesto per cambiare educazione*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2016). *Lezioni sul pensiero globale*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2023). *La sfida della complessità*. Le Lettere.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza, Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.

- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci.
- Mortari, L. (2021). I modi della cura educativa. In Mariani A. (eds.), *La relazione educativa: prospettive contemporanee* (pp. 29-49). Carocci.
- Mura, A. (2004). *Associazionismo familiare, handicap e didattica*. FrancoAngeli.
- Mura, A. (2007). Dalle barriere architettoniche all'accessibilità: cultura e formazione intorno ai temi della disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6(4), 48-56.
- Mura, A. (2012). *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, FrancoAngeli.
- Mura, A., de Anna L. & Gaspari P. (2015), *L'insegnante specializzato. Itinerari di Formazione per la professione*. FrancoAngeli.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione*. FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2018). Dialogo tra Pedagogia speciale e scienze mediche: forme ed elementi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 13-25.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 18(1), 43-57.
- Mura, A., Tatulli, I., & Zurru, L. A. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 260-273.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2022). Gli elementi per un modello di formazione inclusivo degli insegnanti. In M. Fiorucci, & E. Zizioli (a cura di). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 212-215). Pensa MultiMedia.
- Mura A., & Zurru, A. L. (2023). Innovation in thinking and educational practice: a dialogue with Alain Goussot on Special Educational Needs. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 128-134.
- Murawski, W. W., & Lee Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?. *Remedial and special education*, 22(5), 258-267.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48.
- Murawski, W., & Dieker, L. (2013). *Leading the Co-Teaching Dance: Leadership Strategies to Enhance Team Outcomes*. Council for Exceptional Children.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Italian Journal of Educational Research*, 7(12), 99-120.
- Nussbaum, M. (2003). *Coltivare l'umanità*, Carocci.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia*. il Mulino.
- Nussbaum, M. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana, Da individui a persone*. il Mulino.

- Nussbaum, M. C. (2014). *Creare capacità*. il Mulino.
- Nocera, S. (2015). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Erickson.
- Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire*. Trilce.
- Norwich, B. (2007). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. Routledge.
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*. Routledge.
- OMS. (2001). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson.
- OMS. (2007). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Erickson.
- ONU. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. United Nations.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. United Nations.
- ONU (2021). *The Sustainable Development Goals Report 2021*. United Nations.
- ECD. (2008). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: policies, statistics and indicators*. OECD.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. FrancoAngeli.
- Palumbo, C., & Tremoloso, L. (2011). *Un'indagine sugli insegnanti italiani: Valori costituzionali e comportamenti professionali. Dossier insegnare : quadrimestrale del Centro di iniziativa democratica degli insegnanti*. Editoriale Ciid.
- Paschetta, L. (2017). *Inclusione Scolastica: Storia di un "modello mai nato, Superando*.
- Pavone, M. (2009). *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Erickson.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione, Lo sguardo della Pedagogia speciale*. Mondadori.
- Pavone, M. R. (2012). *Inserimento, integrazione, inclusione*. In Pavone M. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale* (pp. 145-158). Liguori.
- Pavone, M. R. (2013). *L'inclusione di bambini con disabilità dai nidi alla scuola primaria. Specificità e riflessioni sull'esperienza in Francia, Belgio, Canada e Italia. L'Integrazione Scolastica e Sociale, 12(2), 106-108*.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori.
- Pavone, M. R. (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.
- Pellerey, M., & Grzadziel, D. (2017), *Educare: per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. LAS, Roma.
- Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, E., & Paquay, L. (2006). Feconde incertezze o come formare degli insegnanti prima di avere tutte le risposte. In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, & P. Perrenoud (traduction italienne par R. Rigo de l'ouvrage (a cura di), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 229-242). Armando.
- Piazza, V. (2009). *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*. Erickson.
- Pilotti, F., & Travaglini, A. (2023), *La qualità dell'inclusione scolastica: un'esperienza di analisi e riflessione con i corsisti del sostegno della scuola secondaria*. In I. Guerini (a cura di), *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno* (141-160). Roma Tre Press.
- Pironi, T. (2016). Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(12), 115-128.
- Pugnaghi, A. (2020). La specializzazione unica per l'attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19 (1), 82-108.
- Putton, A., Molinari, A. (2011). *Manuale di Empowerment con i genitori. Preparare i figli ad affrontare la vita*, Maggioli.
- Rossiello, M. C. (2020). *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità*, Edizioni Conoscenza.
- Ronen, I. K. (2020). Action research as a methodology for professional development in leading an educational process. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100-826.
- Rosati, M. L. (2009). *Student, teacher, and administrator perceptions of a co-teaching inclusion model in one Virginia high school* (Tesi di dottorato, ProQuest LLC). ProQuest Dissertations Publishing.
- Roth, W. M., & Tobin, K. (2004). Coteaching: From praxis to theory. *Teachers and teaching*, 10(2), 161-179.
- Rinaldi, C., Cagliari, P., & Giudici, C. (2008). I genitori e i servizi educativi. *Rivista Sperimentale di Freniatria*, (2008/2).
- Rivoltella, P. C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. La Scuola.
- Salvadori, I. (2022). La collaborazione come asset strategico per una formazione sostenibile dei futuri insegnanti. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome I), 374-381.
- Sandri P., & Gaspari P. (2010), *Inclusione e Diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*. FrancoAngeli.

- Sandri, P. (2014). L'educazione degli "ineducabili": i contributi di Jean Itard, Édouard Séguin e Maria Montessori. *MeTis*, 4, 1-19.
- Sandri, P. (2014). Bisogni educativi «speciali» e diritti di inclusione. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia Speciale e «BES». Spunti per una riflessione critica verso una scuola inclusiva* (pp. 123-150). Anicia.
- Sandri, P., Pietrantonio, M. (2023). Innovazione e inclusione possono coesistere? Una ricerca esplorativa nelle scuole italiane e finlandesi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(2), 6-33.
- Sannipoli, M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. FrancoAngeli.
- Santarelli, G. (2017). Pedagogia istituzionale. *Studium Educationis*, 3, Open teaching. Bononia University Press.
- Sapucci, G. (2007). Dall'insegnante di sostegno al sostegno diffuso. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6 (5), 434-437.
- Sapucci, G. (2012). L'attualità del Villaggio italo-svizzero e di un insegnamento. In *Intervento sociale e azione educativa: Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra: Atti del convegno tenutosi al Centro educativo italo-svizzero*, Rimini, 7 maggio 2011 (159-163).
- Sapucci, G. (2015). *Integrazione scolastica di bambini disabili e sostegno diffuso*. Effeta. Fondazione Gualandi.
- Savia, G. (2016). *Universal design for learning. Progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*, Erickson.
- Scantlebury, K., Gallo-Fox, J., & Wassell, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and teacher education*, 24(4), 967-981.
- Shakespeare, T. (2017). Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali. Erickson.
- Shakespeare, T., Cooper, H., Bezmez, D., & Poland, F. (2018). Rehabilitation as a disability equality issue: A conceptual shift for disability studies?. *Social Inclusion*, 6(1), 61-72.
- Schön, D., & Argyris, C. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison Wesley.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. Doubleday/Currency.
- Sen, A. K. (1994). *La diseguaglianza: un riesame critico*. il Mulino.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori.
- Sen, A. K. (2009a). *The Idea of Justice*. Penguin.

- Sen, A.K. (2009b). Capability: Reach and Limits. In E. Chiappero-Martinetti (a cura di), *Debating Global Senge*. P. M. (1990), *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*, Currency Doubleday.
- Shakespeare, T. (2017). *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Erickson.
- Shapiro, J. P., & Gross, S. J. (2008). *Ethical educational leadership in turbulent times*. Routledge.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teaching Education*, 30(1),1069-1059.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teaching Education*, 27, 1029-1038.
- Spaltro, E. (2004). *Il clima lavorativo, Manuale di meteorologia organizzativa*. FrancoAngeli.
- Straniero, A. M. (2021). Rompete le righe! L'innovazione pedagogica di Margherita Zoebeli nell'Italia del dopoguerra. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 20(3), 92-105.
- Straniero, A. (2023). L'Universal design for learning come sfida didattica e organizzativa per un'università accessibile. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 9(2), 56-64.
- Taddei, A., & Deluigi, R. (2023). Rimini città aperta: Nuove sfide per l'accoglienza: l'educazione in emergenza. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 11(1), 222-229.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.
- Tobin, K. Alexakos, K. & Powietrzynska, M. (2022). Coteaching: then, now, and in future. *Transforming learning and teaching: heuristics for educative and responsible practices*, 73, 18-38.
- Tombolato, M. (2020). *La conoscenza della conoscenza scientifica*. FrancoAngeli.
- Tortello, M. (2000). L'integrazione scolastica ha compiuto trent'anni: quattro parole chiave per fare qualità. Seminario *Obbligo di istruzione, obbligo di formazione. Quali saperi e quali risorse per gli allievi in situazione di handicap*. Torino. <http://www.integrazionescolastica.it/article/586>.
- Treille, A., Italiana, C. & Agnelli F. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Erickson.
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 251-258.
- Tore, R., Carmela, G., Katia, B., & Alberto, S. (2021). Sperimentare il co-

- teaching tra docenti curricolari e specializzati per favorire l'inclusione di tutti gli studenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20, 71-92.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*, Laterza.
- Trincherò, R. & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.
- Trisciuzzi, L., Fratini, C., & Galanti, M. A. (1996). *Manuale di pedagogia speciale*. Laterza
- Trisciuzzi, L., Zappaterra, T., & Bichi, L. (2006). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze University Press.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO.
- Valenti, A., & Salis, F. (2019). Aperture, contaminazioni, meticciami. Scienze in dialogo nell'era della complessità. In *La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili* (pp. 203-218). Guerini e Associati.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Corwin Press.
- VanGraafeiland, Wendy J. (2002). Improving Co-Teaching Using the Co-Teaching Rating Scale. *Mathematical and Computing Sciences Masters*. Paper 131, 6-42 https://fisherpub.sjf.edu/mathcs_etd_masters/131.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Corwin Press.
- Vannest, K. J., & Davis, H. S. (2013). Synthesizing single-case research to identify evidence-based treatments. In A. M. Pennington, & J. A. Courtade (Eds.), *Evidence-based practices* (pp. 93-119). Emerald Group Publishing Limited.
- Warwick, D. (1971). *Team teaching*. University of London.
- Wassell, B., & LaVan, S. K. (2009). Tough transitions? Mediating beginning urban teachers' practices through coteaching. *Cultural Studies of Science Education*, 4(2), 409-432.
- Weber, L., A. Novak (eds). *Best practices in professional learning and teacher preparation Professional Development for Teachers of the Gifted in the Content Areas: Vol. 3*. Routledge.
- Weick, K. E. (1988). Enacted sensemaking in crisis situations. *Journal of management studies*, 25(4) 305-317.
- Wenger, E. (1998). *Comunità di pratica, Apprendimento, significato, identità*. Raffaello Cortina.
- Wolffensperger, Y., & Patkin, D. (2013). Self-assessment of self-assessment in a process of co-teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 16-33.

- Zanelli, P. (2019). Costruire contesti educativi inclusivi: lo “sfondo integratore” ieri e oggi. In P. Sandri (Ed.), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali* (pp. 69-84). FrancoAngeli.
- Zurru, A. L. (2020). Incertezze, paure e occasioni di dialogo tra Medicina e Pedagogia Speciale. *L'integrazione Scolastica e sociale*, 19(4), 40-50.
- Zucchi, R. (2020). La Metodologia “Pedagogia dei genitori”. Per educare un bambino ci vuole un villaggio!. Conversazione con Rizio Zucchi. In G. Lombardi (a cura di), *Il team nei processi d'inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori* (pp. 49-57). PensaMultimedia.

Appendice



a cura di
Grazia Lombardi-Patrizia Gaspari

DATA _____ CITTA' _____

NOME DELLA SCUOLA _____

GRADO _____

Intervista Docente/Educatore

INDICATORI DI PROCESSO (Compresenza-Corresponsabilità-Ambito educativo- didattico: come la scuola sviluppa le potenzialità e tiene sotto controllo il processo di apprendimento di tutti gli alunni?)

1. Qual è il tuo ruolo?

Docente specializzato.

Sesso _____ età _____

Docente curricolare.

Sesso _____ età _____

2. Da quanti anni rivesti questo ruolo?

3. Quante ore ti sono state attribuite formalmente per il sostegno educativo didattico?

4. Hai conseguito corsi per attivare pratiche inclusive? (es. corsi di specializzazione per il sostegno, formazione accademica universitaria, corsi di perfezionamento post laurea ecc.).

Sì, quale tipologia?

No, perché?

Altro.

5. Quali sono secondo te le caratteristiche fondamentali di un contesto inclusivo?

6. Collabori regolarmente con un insegnante di sostegno/curricolare/educatore?

- Sì, sempre.
- No, mai.
- A volte.

6. In che modo si realizza la co-progettazione (tempi, spazi e luoghi) nella gestione della classe tra docente specializzato, docente di sostegno, educatore?

7. Quali sono le attività ricorrenti?

8. Il "sostegno diffuso" è un primo passo. A tuo avviso, basta per creare un lavoro di squadra ed una comunità inclusiva. Quale potrebbe essere una possibile evoluzione?

9. In qualità di docente specializzato/educatore, collabori con il tuo collega/colleghi per rispondere oltre che ai bisogni educativi speciali degli alunni con disabilità anche e a quelli di tutti gli alunni della classe?

- Sì, in che modo?
- NO, perché?
- NON SEMPRE, perché?

10. Se sì, come descriveresti qualitativamente la vostra collaborazione?

- Sì, in che modo?
- No, perché?
- Non sempre, perché?

11. In qualità di docente curricolare modifichi la tua didattica tenendo conto delle esigenze degli alunni con disabilità o con altri bisogni educativi speciali?

- Per nulla collaborativa.
- Poco collaborativa.
- Collaborativa, ma solo per ciò che concerne l'alunno con disabilità
- Collaborativa per l'alunno con disabilità e per "tutti e per ciascun alunno" della classe.
- Riflessioni e proposte.

12. Quali modalità organizzative risultano più efficaci per collaborare tra insegnanti sostegno/curricolari/educatori?

- Interscambio dei ruoli, estemporaneo, mantenendo sempre dei ruoli formali specifici, insegnante curricolare/sostegno.
- Sostegno diffuso (ogni insegnante dovrebbe essere formato per svolgere formalmente in una classe, alcune ore di sostegno, alcune ore di insegnamento curricolare).

- Divisione tradizionale dei ruoli (insegnante di sostegno/curricolare) sia formale che informale, in cui ognuno dovrebbe svolgere esclusivamente il suo compito.
- Altre modalità.

13. **Il PEI-Progetto di vita da chi viene redatto?**

14. **Viene garantito un raccordo coerente tra il PEI-Progetto di vita e la programmazione della classe e il territorio ?**

- Sì, in che modo?
- No, perché?
- Non sempre, perché?

15. **Come viene sviluppato il lavoro di rete sul territorio?**

16. **Cosa è cambiato sostanzialmente con il nuovo modello di PEI-Progetto di vita?**

17. **Utilizzate altre modalità progettuali? Se sì, quali?**

18. **In che modo rispondete ai bisogni educativi speciali di alunni con vissuto migratorio?**

19. **Hai mai sperimentato strategie collaborative (es. *co-teaching*), rispetto a un approccio tradizionale di insegnamento?**

- Sì, in che modo?
- No, perché?
- Non sempre, perché?

20. **Se sì, quali sono i benefici che avete sperimentato grazie alle strategie collaborative?**

21. **Quali svantaggi?**

22. **Quali di questi mediatori, approcci metodologici o strategie vengono impiegate più frequentemente nel contesto classe?**

- Visive. Può specificare__
- Stimoli sonori. Può specificare__
- LIS.
- BRAILLE.
- CAA.
- Approccio TEACCH.
- Metodo ABA.
- Strategie cognitivo-comportamentali in generale.
- Approcci interculturali.
- Approccio narrativo-autobiografico.
- Altro.
- "Sfondo integratore".

23. **Potrebbe specificare chi se ne occupa maggiormente e con quali modalità?**
24. **A suo avviso, viene rispettato il principio di “autodeterminazione” dell’alunno con disabilità?**
25. **Quali di questi dispositivi tecnologico-informatici vengono impiegati più frequentemente nel contesto classe?**
- LIM.
 - VOCA.
 - Computer.
 - Tablet.
 - Software didattici specifici.
 - Altro. Quali?
26. **Chi le propone o le mette in pratica?**
- Docente specializzato di sostegno.
 - Docente curricolare.
 - Educatore.
 - Pedagogista.
 - Figura esterna (specificare).
27. **Come vengono applicate queste strategie in ottica inclusiva, intendendo l’aver cura di tutti e di ciascun alunno?**
28. **Il gruppo classe viene preparato all’accoglienza e alla relazione con la “diversità”?**
- Sì.
 - No.
 - Non sempre.
29. **L’alunno/a viene preparato ad inserirsi nel contesto? Come?**
30. **Il team viene preparato all’accoglienza e al percorso formativo dell’alunno con disabilità?**
- Sì, come?
 - No.
31. **C’è collaborazione tra gli insegnanti curricolari e famiglie degli alunni con bisogni educativi speciali?**
- Sì, perché?
 - No, perché?
 - Altro.
32. **Cosa pensi del modello tradizionale di “sostegno”?**
33. **Cosa pensi del modello di “Sostegno diffuso”?**

34. Cosa ha cambiato nel tuo stile di lavoro tradizionale?

35. Quali sarebbero ulteriori accorgimenti cambiamenti per migliorare il livello dell'inclusività tenendo presenti limiti e risorse?



A cura di Grazia Lombardi- Patrizia Gaspari

DATA _____
CITTA' _____ SCUOLA _____
ETA' _____ GRADO _____
TITOLO DI STUDIO _____
FIGURA PROFESSIONALE (docente o educatore, altro)

QUESTIONARIO¹

Item	1	2	3	4
1. Mi sento riconosciuta/o nel mio ruolo di docente curricolare/sostegno o di educatore in una relazione alla pari con i miei colleghi.				
2. Esprimo liberamente le mie opinioni e proposte.				
3. Sono libera/o di cercare soluzioni innovative e creative.				
4. I miei colleghi sono aperti all'uso di diversi linguaggi comunicativi.				
5. Gli alunni/studenti mi riconoscono come docente curricolare/sostegno o educatore di tutto il gruppo classe.				
6. Sono attivamente coinvolto/a nel percorso educativo-didattico all'interno del gruppo-classe.				
7. Sono attivamente coinvolto/a nel percorso pedagogico-didattico degli alunni con disabilità (anche in caso di percorsi individualizzati-personalizzati).				
8. I genitori mi riconoscono il ruolo di docente curricolare-sostegno o educatore di tutti gli alunni.				
9. Condivido con il mio collega le regole e il comportamento degli alunni/studenti.				
10. Partecipo attivamente alla progettazione delle attività curriculari in classe e delle iniziative didattiche proposte.				
11. Utilizzo linguaggi e strategie diversificate per rendere accessibili gli apprendimenti a tutti gli alunni/studenti, con disabilità compresi (es. mediatori iconici, sonori, simbolici, gestuali, ecc.) nell'ottica di una didattica personalizzata e individualizzata.				

¹ 1: Per nulla; 2: Poco; 3: Abbastanza; 4: Molto.

12. Creo collegamenti tra obiettivi individualizzati/personalizzati per gli alunni/studenti con bisogni educativi speciali e programma della classe.				
13. Nei primi mesi di scuola vengono identificati e condivisi gli "obiettivi cerniera" della classe (raccordo tra progettazione comune e PEI).				
14. Lavoro utilizzando competenze di didattica speciale in prospettiva inclusiva (strategie visive come la C.A.A, P.E.C.S, TEACCH, ABA, Tecniche di osservazione, L.I.S, BRAILLE, ecc.) (indicare qui quali sono più utilizzati).				
15. Adotto metodi compensativi/dispensativi per alunni con bisogni educativi speciali spendibili anche per gli altri componenti della classe.				
16. Valuto attivamente e in sinergia con i miei colleghi, tempi e modalità di realizzazione delle verifiche orali o scritte, qualificando formalmente il livello degli apprendimenti raggiunti.				
17. I compagni tendono spontaneamente ad aiutarsi tra di loro.				
18. I compagni intervengono attivamente nei confronti del compagno con bisogni educativi speciali.				
19. Ritengo che ci sia un'efficace distribuzione del carico didattico tra docente specializzato/sostegno.				
20. Risulta funzionale l'interscambio dei ruoli tra docente curricolare e di sostegno.				
21. Esistono costanti dinamiche collaborative all'interno del contesto classe tra docenti e altre figure professionali.				
22. In presenza di un interscambio dei ruoli il carico burocratico/amministrativo è equilibrato (es. compilazione dei registri, ecc.).				
23. Il mio posizionamento nell'aula è fluido, diversificato e riconosciuto dagli altri.				
24. Condivido e metto a disposizione le informazioni e le mie competenze con i colleghi.				
25. Le relazioni e le comunicazioni tra i colleghi sono empatiche.				
26. Nel team esiste un clima di ascolto reciproco.				
27. Esistono modalità di aiuto reciproco e confronto attraverso il dialogo tra colleghi.				
28. Considero importante una formazione di base alle pratiche inclusive di tutti i docenti curricolari/sostegno o educatori.				
29. Trovo produttive le riunioni formali dedicate alla programmazione educativo-didattica per co-progettare, collaborare, condividere strategie				

30. Sono sufficienti i momenti di riflessione comune e autoriflessione sull'agire professionale e sulle buone pratiche.				
31. Considero importante per consolidare un lavoro di squadra in prospettiva inclusiva la presenza del coordinamento psico-pedagogico e didattico (es. pedagogisti, funzioni strumentali).				
32. Trovo importante per un lavoro di squadra l'apporto specialistico di altre figure professionali (pedagogisti, psicologi, logopedisti, operatori-socio-educativi).				
33. Mi sento adeguatamente sostenuto dalle qualità dei suggerimenti delle figure specialistiche esterne				
34. Il supporto delle figure specialistiche incide nella qualità dell'inclusione.				
35. Il team docente lavora per creare collegamenti con il territorio per realizzare il Progetto di vita di tutti gli alunni.				

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169109

Una compresenza educativo-didattica collaborativa fra docenti dovrebbe essere l'ineludibile presupposto per una scuola inclusiva. Accendere un riflettore critico-orientativo su un dibattito sempre aperto è la finalità di questo libro, che esamina un sistema d'insegnamento tradizionale in cui troppe volte docenti curricolari e docenti di sostegno si arenano in *nicchie* solitarie, eludendo la prospettiva di una inclusione collegiale e condivisa. Partendo da un'analisi epistemologica della Pedagogia Speciale in tutte le sue declinazioni di scienza, l'autrice si sofferma sulla natura istituyente della disciplina, da sempre orientata con uno sguardo provocatorio e trasgressivo all'evoluzione di modelli pedagogici istituiti. L'opera si conclude con un'indagine esplorativa che analizza un modello di sostegno *alternativo*, un esempio di compresenza inclusiva messo a punto presso il CEIS (Centro Italo Svizzero di Rimini), con l'auspicio di un *sostegno diffuso*, anche nella sua accezione più metaforica, come traguardo possibile nei nostri sistemi educativo-formativi e sociali.

Grazia Lombardi nasce professionalmente come psicologa dell'educazione e dell'età evolutiva. Dopo una lunga esperienza sul campo come psicopedagoga nei contesti scolastici, continua la sua formazione e i suoi studi in Italia e all'estero, focalizzando la sua attenzione sui processi inclusivi. È attualmente assegnista di ricerca in Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Urbino. Fra i lavori più recenti ricordiamo *Il Team nei processi d'inclusione - Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli "addetti ai lavori"* (2020).