



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale in
Teorie e Metodologie del Digital Learning

La scuola come ambiente di apprendimento inclusivo:
prospettive pedagogiche e progettazione educativa

Prova finale di:
Antimo Pedata

Relatore / Relatrice:
Barbara Caprara

Anno Accademico 2024/2025

Sommario

INTRODUZIONE	6
PRIMO CAPITOLO	8
1.1 Inclusione scolastica e pedagogia: fondamenti teorici e prospettive educative	8
1.2 Il contributo della Pedagogia Speciale e la normativa italiana in ambito di inclusione scolastica	10
1.3 Il Rapporto Falcucci e l'avvio del processo di integrazione scolastica	13
1.4 L'insegnante di sostegno: tra cambiamento professionale e sfide dell'inclusione	20
1.5 L'insegnante di sostegno oggi: funzioni e percorso formativo	21
1.6 Il profilo di competenze dell'insegnante di sostegno	23
1.7 Competenze tecniche e professionali	25
1.8 Le competenze metodologiche, organizzative e formative	27
1.9 Difficoltà dell'insegnante di sostegno	28
1.10 Il profilo dell'insegnante di sostegno nelle opinioni dell'insegnante curricolare	29
SECONDO CAPITOLO	33
2.1 Cos'è la didattica inclusiva	33
2.2 Costruire una didattica inclusiva: le differenze come risorsa	35
2.3 La didattica metacognitiva: imparare a imparare	36
2.4 La didattica laboratoriale: apprendere attraverso l'esperienza	38
2.5 Apprendimento Cooperativo: Imparare Insieme per Crescere	40
2.6 La didattica aperta: autonomia e responsabilità nell'apprendimento	44
2.7 L'adattamento come strategia per l'inclusione	46
2.8 Attivare la risorsa dei pari per promuovere il benessere scolastico	48
TERZO CAPITOLO	53
3.1 Pratiche didattiche per l'inclusione	53
3.2 Pedagogia e inclusione: insegnante e storia	54
3.3 Don Milani e Maria Montessori	56
3.4 Metodologie inclusive a servizio della didattica	59
3.5 Cos'è l'UDL?	61
3.6 Dal Design Universale al Design Universale per l'Apprendimento	64
3.7 Le Linee Guida del CAST	65
3.8 Universal Design for Learning: le Linee guida	67
3.9 Tecnologia sul terreno dell'UDL	70
CONCLUSIONE	75
BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA	79
RINGRAZIAMENTI	81

ABSTRACT

Il presente elaborato affronta il tema dell'inclusione scolastica nel sistema educativo contemporaneo, con particolare attenzione al ruolo della pedagogia scolastica, alla figura dell'insegnante di sostegno e alla progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi secondo il modello dell'Universal Design for Learning (UDL). In un contesto sociale sempre più caratterizzato da pluralità culturale, diversità dei bisogni educativi e trasformazioni nei processi di apprendimento, la scuola è chiamata a ripensare costantemente le proprie pratiche educative, al fine di garantire a tutti gli studenti pari opportunità di partecipazione e successo formativo.

Il lavoro prende avvio da una riflessione teorica sulla pedagogia scolastica, intesa come ambito di studio dei processi educativi e delle dinamiche formative che si sviluppano nelle istituzioni scolastiche. Essa non è considerata esclusivamente una disciplina teorica, ma un sapere capace di orientare concretamente l'azione educativa, offrendo strumenti interpretativi utili a comprendere la complessità dei contesti contemporanei. In questa prospettiva, la scuola non è soltanto un luogo di trasmissione di contenuti disciplinari, ma uno spazio educativo in cui si costruiscono relazioni, identità e percorsi di crescita personale.

In tale quadro si inserisce il tema dell'inclusione scolastica, divenuto negli ultimi decenni uno dei principi cardine delle politiche educative e della riflessione pedagogica. L'inclusione non è intesa come un insieme di interventi rivolti esclusivamente agli alunni con disabilità o con bisogni educativi speciali, ma come un orientamento culturale e pedagogico che coinvolge l'intero sistema scolastico. Una scuola inclusiva è infatti in grado di riconoscere e valorizzare le differenze individuali, considerandole non come ostacoli, ma come risorse per la crescita della comunità educativa. In questa prospettiva, la diversità diventa un elemento strutturale della realtà scolastica e richiede una trasformazione delle pratiche didattiche, dell'organizzazione degli spazi e delle modalità di insegnamento.

Particolare attenzione è dedicata al contributo della pedagogia speciale, che ha svolto un ruolo fondamentale nell'evoluzione della scuola verso modelli sempre più inclusivi. Nel tempo, essa ha progressivamente superato un approccio centrato sul deficit, orientandosi verso una visione che pone al centro la persona nella sua globalità e interpreta le difficoltà educative come il risultato dell'interazione tra caratteristiche individuali e contesto ambientale. Questo cambiamento si

inserisce nel più ampio paradigma bio-psico-sociale, che considera l'apprendimento e lo sviluppo come esito di molteplici fattori interconnessi.

L'elaborato analizza inoltre il percorso normativo che ha caratterizzato lo sviluppo dell'inclusione scolastica in Italia, evidenziando come il sistema educativo italiano rappresenti un punto di riferimento a livello internazionale per il superamento delle scuole speciali e per l'integrazione degli alunni con disabilità nelle classi comuni. Dal Rapporto Falcucci del 1975 e dalla Legge 517 del 1977, fino alla Legge 104 del 1992 e alle più recenti normative sui Bisogni Educativi Speciali, la legislazione ha progressivamente promosso una cultura dell'inclusione fondata sul diritto all'educazione per tutti.

In questo contesto assume un ruolo centrale la figura dell'insegnante di sostegno, la cui funzione è stata nel tempo ridefinita. Tale figura non può essere considerata esclusivamente come il docente incaricato di seguire l'alunno con disabilità, ma deve essere riconosciuta come una risorsa per l'intero gruppo classe e per il team docente. La sua presenza contribuisce alla costruzione di contesti educativi più inclusivi, favorendo la progettazione di percorsi didattici flessibili e promuovendo metodologie capaci di rispondere alla pluralità dei bisogni educativi.

Il lavoro analizza anche le principali competenze richieste all'insegnante di sostegno, tra cui quelle psicopedagogiche, relazionali, metodologiche e organizzative. Tali competenze consentono al docente di svolgere una funzione di mediazione tra studenti, insegnanti, famiglie e servizi territoriali, contribuendo alla costruzione di una rete educativa basata sulla collaborazione e sulla corresponsabilità. Allo stesso tempo, vengono evidenziate alcune criticità, tra cui il rischio di marginalizzazione professionale e la persistente tendenza a delegare a questa figura la gestione esclusiva degli alunni con disabilità.

Un ulteriore elemento centrale riguarda il tema degli ambienti di apprendimento e delle metodologie didattiche inclusive. Essi sono intesi non solo come spazi fisici, ma come contesti educativi complessi in cui si intrecciano relazioni, pratiche didattiche e strumenti. La loro progettazione richiede una riflessione pedagogica attenta, capace di integrare dimensioni organizzative, metodologiche e relazionali.

In tale prospettiva assume particolare rilevanza il modello dell'Universal Design for Learning (UDL), uno dei principali riferimenti teorici per la progettazione di una didattica inclusiva. L'UDL propone un approccio che mira a progettare fin dall'inizio ambienti di apprendimento accessibili a tutti, evitando interventi successivi di adattamento. Il modello si fonda su tre principi: offrire

molteplici modalità di rappresentazione dei contenuti, di espressione e azione, e di coinvolgimento nel processo di apprendimento. In questo modo, consente di rispondere alla varietà degli stili cognitivi e delle modalità di apprendimento presenti nella classe, favorendo una partecipazione più ampia e significativa.

L'integrazione tra pedagogia scolastica, didattica inclusiva e UDL permette quindi di ripensare il processo di insegnamento-apprendimento in una prospettiva più ampia, in cui la progettazione educativa diventa uno strumento fondamentale per costruire contesti scolastici equi e accessibili. In questo senso, l'inclusione non rappresenta un traguardo definitivo, ma un processo continuo che richiede costante riflessione e collaborazione tra tutti i soggetti coinvolti.

Il lavoro si conclude sottolineando l'importanza di promuovere una cultura educativa orientata all'inclusione, in cui la scuola sia in grado di riconoscere la diversità come valore e di costruire ambienti capaci di sostenere il percorso formativo di ogni studente. Solo attraverso una progettazione consapevole, una didattica flessibile e una collaborazione tra le diverse figure professionali sarà possibile realizzare una scuola realmente inclusiva, capace di rispondere alle sfide educative della società contemporanea.

INTRODUZIONE

Questa tesi prende avvio da una riflessione su come le scuole contemporanee possano affrontare la crescente complessità del contesto educativo e rispondere alla molteplicità dei bisogni degli studenti. In questa prospettiva, l'attenzione si concentra sui contesti entro cui si sviluppano i processi di insegnamento e apprendimento.

Gli ambienti di apprendimento non costituiscono un semplice sfondo, ma si configurano come attori attivi, in grado di influenzare il coinvolgimento degli studenti, l'interattività e la capacità della scuola di accogliere ciascun alunno. Attraverso il design pedagogico, tali ambienti possono essere trasformati in strumenti fondamentali per orientare gli studenti lungo percorsi educativi rispettosi delle differenze individuali e capaci di promuovere il successo formativo di tutti.

Il percorso di sviluppo dei bambini non è lineare né riducibile a modelli uniformi, ma rappresenta il risultato di un insieme articolato di scelte educative che coinvolgono diversi attori: insegnanti, istituzioni scolastiche, territorio e comunità di riferimento. In questo quadro, il design educativo assume un ruolo centrale, in quanto garantisce coerenza tra pratiche didattiche, organizzazione degli spazi e obiettivi formativi.

Progettare ambienti di apprendimento inclusivi significa offrire contesti adeguati e sufficientemente diversificati, capaci di rispondere alla pluralità dei bisogni educativi e di favorire la partecipazione attiva degli studenti. Per fondare tali scelte su basi teoriche solide, il lavoro si apre con una ricostruzione critica del quadro normativo e pedagogico relativo all'inclusione scolastica. Questo passaggio consente di inquadrare la riflessione sugli ambienti di apprendimento non come soluzioni contingenti, ma come principi guida della prassi educativa.

In questa prospettiva, gli ambienti di apprendimento assumono valore sia come insieme di materiali sia come sistema di relazioni, dinamiche e modalità di apprendimento che interagiscono tra loro. L'aula inclusiva viene quindi concepita come uno spazio comunitario, in cui tutti gli studenti possono sentirsi parte integrante della scuola.

Particolare attenzione è dedicata al ruolo degli ambienti digitali, che offrono nuove possibilità in termini di flessibilità didattica, accesso e personalizzazione dei percorsi formativi. L'uso consapevole della tecnologia da parte degli insegnanti può infatti facilitare risposte più tempestive ai bisogni degli studenti, ridurre le barriere alla partecipazione e sostenere una pluralità di stili di apprendimento.

Tuttavia, contesti autenticamente inclusivi si fondano su pratiche pedagogiche attente e riflessive. Non esiste un modello unico di inclusione: le pratiche inclusive nascono dall'analisi critica delle situazioni educative e dalla comprensione delle reali esigenze degli studenti. La riflessione pedagogica contemporanea si configura dunque come un processo dinamico, capace di rileggere il passato attraverso il contributo di autori e modelli teorici, al fine di rinnovare le pratiche alla luce delle sfide attuali.

Il lavoro si articola come un percorso che intreccia esplorazioni concettuali e progettuali, includendo contributi pedagogici, riflessioni educative e modelli formativi incentrati sui contesti di apprendimento. L'itinerario prende avvio dall'interno della scuola, ovvero dallo spazio dell'aula, intesa come luogo in cui gli studenti non sono destinatari passivi, ma soggetti attivi nella costruzione di significati e nella vita della comunità scolastica.

In questa direzione, trovano spazio anche le pedagogie espressive, come il disegno e la narrazione, intese come dispositivi educativi capaci di favorire il coinvolgimento, l'espressione personale e il senso di appartenenza al contesto di apprendimento.

La parte conclusiva della tesi analizza il ruolo del pedagogo nella progettazione e nello sviluppo di ambienti di apprendimento inclusivi e innovativi, nonché nella definizione di modelli pedagogici progressivi. Questa figura professionale svolge una funzione di mediazione e coordinamento tra discipline, collaborando con professionisti quali architetti e designer nella progettazione di spazi educativi coerenti con gli obiettivi formativi.

Da questa prospettiva, la pedagogia si configura come una disciplina capace di mettere in relazione la dimensione educativa con quella sociale e territoriale, contribuendo alla costruzione dei percorsi formativi che accompagnano le persone lungo tutto l'arco della vita.

PRIMO CAPITOLO

1.1 Inclusione scolastica e pedagogia: fondamenti teorici e prospettive educative

L'etimologia del termine inclusione deriva dal latino *inclusio*, ovvero l'atto di includere, cioè di inserire, di comprendere un oggetto od una serie di elementi in un tutto, attraverso un inserimento che sia funzionale e stabile (Enciclopedia Treccani). L'inclusione dunque mira a conformare gli elementi nell'insieme senza però omogeneizzarne le peculiarità, bensì esaltando la diversità che è essa stessa un presupposto necessario per l'uguaglianza.

Le differenze importanti da preservare in questo senso sono quindi quelle individuali, poiché ciascun individuo è un fascio a sé stante di diverse capacità, interessi, aspirazioni... che, se valorizzate ed intrecciate con quelle degli altri soggetti, possono fungere da vere e proprie risorse (Mascia, Pievani, 2019, p.19).

Oltre a ciò, sulla base delle direttive circa i diritti dell'uomo stabilite dalla costituzione, che promuovono pari opportunità per chiunque, si può asserire che inclusione ed uguaglianza sono principi necessari da affermare e promuovere al fine di far evolvere e di valorizzare al meglio, l'intera comunità.

Nel contesto scolastico contemporaneo, il tema dell'inclusione riveste un ruolo di primaria importanza. Tale centralità è determinata non solo dall'aumento della presenza di studenti e studentesse con bisogni educativi speciali, ma anche da una crescente sensibilità collettiva verso queste tematiche. Nel corso degli ultimi decenni, la scuola ha intrapreso numerosi percorsi di formazione e aggiornamento orientati all'inclusione, sviluppando una maggiore consapevolezza del fatto che la diversità rappresenta una componente naturale dell'esperienza umana. Essa costituisce, infatti, un valore aggiunto sia per la qualità della didattica sia per la crescita personale di ciascun individuo.

Guardare alla differenza in quanto singolarità positiva, come propone Deleuze, consente di cogliere la portata reale di un approccio alla diversità inteso [...] come condizione che emerge dall'identità stessa della vita e delle persone (Booth, Ainscow, 2002, p.17).

La scuola, proprio per il ruolo che svolge nella costruzione della società e del futuro, non può rinunciare a un impegno costante e consapevole sul tema dell'inclusione. Il suo obiettivo è infatti quello di promuovere contesti più equi e accoglienti, in cui ogni persona possa sentirsi accolta, rispettata e riconosciuta nella propria individualità.

Negli ultimi decenni, l'idea di inclusione scolastica è stata al centro del discorso pedagogico ed educativo, diventando più di un insieme di pratiche; è emersa come un vero e proprio orizzonte culturale ed etico della scuola contemporanea. Parlare di inclusione in questo contesto significa interrogarsi su cosa significhi essere educati, sul diritto di apprendere e sulla responsabilità delle istituzioni educative nei confronti della molteplicità della diversità presente in tutti i contesti educativi. L'inclusione non è ciò che definiamo come un intervento specifico per gli studenti, come indicato nell'introduzione alla pedagogia e didattica dell'inclusione scolastica, è un principio di una struttura normativa complessiva nell'educazione. Questo indica un'inversione di prospettiva: verso una visione che guarda oltre l'importanza della carenza o dell'assenza, come negli approcci medicalizzanti, e comprende la diversità come una caratteristica costitutiva della vita umana. In questo spirito, si dovrebbe innanzitutto distinguere la nozione di inclusione da quella di integrazione, che l'ha preceduta. Se l'integrazione presuppone una normalità data che deve essere colmata con lo studente "diverso" attraverso alcuni adattamenti compensatori, l'inclusione sfida questa logica, concentrandosi invece sulla costruzione di ambienti educativi in grado di accogliere tutti gli studenti fin dall'inizio. Così la scuola inclusiva non chiede allo studente di seguire un modello prestabilito in relazione alla sua attività di apprendimento, ma si interroga continuamente su come riorganizzare spazi, tempi, approccio e relazioni affinché ogni membro possa svolgere un ruolo attivo nell'apprendimento. Centrale a questo cambiamento è il modello bio-psico-sociale del

funzionamento umano che si estende oltre una concezione puramente individuale della disabilità. Sotto questo paradigma, le sfide non risiedono esclusivamente sull'individuo ma sono intrecciate con le caratteristiche personali e l'ambiente. L'azione educativa deve quindi non solo rispondere a questo deficit compensandolo, ma anche agire sul contesto scolastico affinché rimanga adattabile alle esigenze di vita di tutti gli studenti. Da un approccio pedagogico, l'inclusione presuppone quindi un valore profondamente politico e sociale. Arruola l'ideale di equità, che viene interpretato non come uguaglianza di percorsi, ma piuttosto come riconoscimento e arricchimento della differenza, e facilita considerazioni critiche rispetto al ruolo della scuola nella costruzione di una comunità democratica. Una scuola inclusiva è quella in cui ogni studente non è selezionato o escluso ma partecipa attivamente, si sente incluso e ha la dignità di ogni persona. In questo sistema l'insegnante è profondamente trasformato. Ora, l'insegnante passa dall'essere mero trasmettitore di contenuti, ad essere mediatore pedagogico, progettista di ambienti di apprendimento, professionista riflessivo e capace di lavorare in team, adattando pratiche didattiche flessibili. Perché l'inclusione non può, certamente, essere lasciata alle singole azioni di un singolo insegnante ma deve essere responsabilità di tutti nella comunità scolastica. Di conseguenza, sia l'inclusione scolastica, che la pedagogia contemporanea articola, è una sfida a diversi livelli: teorico, metodologico e valoriale. Allo stesso tempo, non costituisce un obiettivo da raggiungere in un unico momento ma un progetto continuo di reimmaginare la scuola in relazione alla tutela del diritto all'educazione e allo sviluppo integrale dell'individuo.

1.2 Il contributo della Pedagogia Speciale e la normativa italiana in ambito di inclusione scolastica

La riflessione sull'inclusione scolastica richiede un inquadramento pedagogico ampio, poiché è all'interno della pedagogia che vengono definite le finalità dell'educazione, i modelli di apprendimento e le modalità attraverso cui la scuola risponde ai bisogni degli alunni. La pedagogia può essere intesa come la scienza che riflette sui processi educativi e sulla formazione della persona, ponendosi in un rapporto costante tra teoria e pratica. La riflessione teorica, infatti, non è mai separata dall'esperienza educativa concreta, ma nasce da essa e, allo stesso tempo, contribuisce a orientarla.

Nel linguaggio comune, la pedagogia viene spesso associata esclusivamente all'infanzia o all'adolescenza; tuttavia, questa visione risulta riduttiva. L'educazione non riguarda soltanto una fase iniziale della vita, ma accompagna l'individuo lungo tutto il suo percorso esistenziale. La pedagogia si occupa, quindi, dell'intero arco della vita, considerando l'educazione come un processo continuo che si sviluppa dalla nascita fino all'età adulta. In questa prospettiva, l'apprendimento e la formazione non si esauriscono all'interno del contesto scolastico, ma si realizzano anche nei diversi ambienti sociali, culturali e relazionali in cui la persona è inserita.

All'interno di questo quadro si colloca la pedagogia speciale, che non rappresenta un ambito separato o marginale rispetto alla pedagogia generale, ma una sua articolazione specifica. La pedagogia speciale si concentra sulle situazioni in cui il processo educativo incontra particolari difficoltà, legate alla presenza di disabilità, disturbi dell'apprendimento o condizioni di svantaggio. Il suo obiettivo non è quello di creare percorsi paralleli o differenziati in senso esclusivo, ma di contribuire alla costruzione di contesti educativi capaci di rispondere ai bisogni di tutti gli alunni.

Nel tempo, la pedagogia speciale ha progressivamente superato un approccio centrato esclusivamente sul deficit o sulla mancanza, orientandosi verso una visione che mette al centro la persona nella sua globalità. In questa prospettiva, le difficoltà educative non vengono considerate come caratteristiche immutabili dell'individuo, ma come il risultato dell'interazione tra fattori personali, sociali e ambientali. Tale cambiamento ha avuto un ruolo fondamentale nello sviluppo di una concezione inclusiva dell'educazione, che riconosce il valore delle differenze e promuove la partecipazione attiva di tutti gli studenti alla vita scolastica.

Il concetto di inclusione scolastica si fonda sull'idea che ogni alunno abbia diritto a un'educazione di qualità all'interno del contesto scolastico comune. L'inclusione non si limita all'inserimento fisico degli alunni con difficoltà nella classe, ma implica una riorganizzazione dell'intero sistema educativo, affinché esso sia in grado di accogliere e valorizzare la diversità. In questo senso, l'attenzione si sposta dai singoli deficit alle barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione, come quelle di natura organizzativa, didattica, culturale o relazionale.

In tale cornice si sviluppa il concetto di Bisogni Educativi Speciali, che amplia lo sguardo della scuola oltre la sola disabilità certificata. I Bisogni Educativi Speciali comprendono una vasta gamma di situazioni in cui gli alunni possono incontrare difficoltà nel percorso scolastico, anche in modo temporaneo. Questo approccio consente di riconoscere la complessità delle situazioni educative e di intervenire in modo flessibile e personalizzato, evitando categorizzazioni rigide e stigmatizzanti.

Il riferimento al modello bio-psico-sociale rappresenta un ulteriore passaggio significativo in questa direzione. Tale modello considera la persona come il risultato dell'interazione tra dimensioni biologiche, psicologiche e sociali, superando una visione esclusivamente medica della disabilità e delle difficoltà educative. In ambito scolastico, ciò si traduce nella necessità di progettare interventi che tengano conto non solo delle caratteristiche individuali dell'alunno, ma anche del contesto in cui egli vive e apprende. La scuola diventa così un ambiente chiamato ad adattarsi ai bisogni degli studenti, piuttosto che richiedere agli studenti di adeguarsi a modelli standardizzati.

Alla base della prospettiva inclusiva propria della pedagogia speciale vi è il riconoscimento dell'educabilità di ogni persona, intesa come un processo aperto e dinamico, che non può essere ridotto a traiettorie prestabilite. L'educabilità non riguarda soltanto lo sviluppo in senso evolutivo, ma si fonda anche sulla capacità dei contesti educativi di accogliere la complessità e l'imprevedibilità dei percorsi individuali. A questo proposito, Canevaro (2013) chiarisce il significato di un'educabilità intesa in senso evolutivo e inclusivo, affermando:

Cosa significa (un'educabilità) evolutiva e inclusiva? Con evolutiva vogliamo intendere una dinamica che produce ciò che lo stesso processo dinamico mette a disposizione, e che quindi non può avere previsioni definite e controllabili a priori. Con inclusiva vogliamo intendere un processo che connette elementi imprevedibili e tali da non permettere razionalmente la visibilità di un nesso tra loro (Canevaro, 2013, p.54).

Questa concezione dell'educabilità rafforza l'idea di una scuola che non si limita a trasmettere contenuti, ma che si pone come spazio di crescita e di partecipazione per tutti. L'inclusione scolastica, in tale prospettiva, non rappresenta un obiettivo aggiuntivo, ma un principio fondante dell'azione educativa.

In questo quadro, l'Italia assume un ruolo di particolare rilievo grazie allo sviluppo di un articolato impianto normativo che riconosce l'inclusione come un diritto fondamentale di ogni individuo. L'evoluzione della legislazione italiana ha contribuito alla diffusione di una cultura inclusiva, orientando la scuola verso una maggiore attenzione ai bisogni educativi, alla personalizzazione dei percorsi e alla collaborazione tra le diverse figure professionali coinvolte nel processo educativo. La pedagogia speciale si inserisce pienamente in questo contesto, offrendo strumenti teorici e operativi per tradurre i principi dell'inclusione in pratiche educative concrete e per garantire a ogni alunno pari opportunità di apprendimento e di sviluppo.

Il riconoscimento dell'inclusione scolastica quale principio fondante dell'azione educativa ha trovato, nel tempo, una progressiva formalizzazione all'interno del quadro normativo. In Italia, il diritto all'inclusione si è delineato attraverso un percorso legislativo articolato, caratterizzato dall'emanazione di leggi e decreti che hanno orientato l'organizzazione del sistema scolastico e le pratiche didattiche verso una crescente attenzione ai bisogni educativi degli alunni.

Il paragrafo che segue è pertanto dedicato all'analisi dei principali riferimenti normativi che hanno contribuito a definire, consolidare e garantire il diritto all'inclusione nel contesto scolastico, evidenziandone l'impatto sulle scelte organizzative e sulle prospettive pedagogiche.

1.3 Il Rapporto Falcucci e l'avvio del processo di integrazione scolastica

Uno strumento fondamentale per stimolare la riflessione pedagogica è il Rapporto della Commissione Falcucci del 1975 sull'importanza dell'integrazione scolastica tra gli studenti con disabilità, che tratta degli studenti handicappati. Questo documento costituisce ciò che alcuni definirebbero cruciale quando si tratta di articolare una visione dell'educazione per bambini con disabilità, iniziando a trattarli non come vittime ma come attori attivi nel loro sviluppo, che hanno difficoltà nell'apprendimento, la capacità di adattarsi e crescere. È chiaro dal Rapporto che il potenziale cognitivo, operativo e relazionale degli studenti con disabilità è spesso ostacolato non tanto da limitazioni individuali quanto piuttosto dalle rigidità presenti nel contesto sociale e scolastico. Pertanto, la scuola deve svolgere un ruolo centrale nello sviluppo dell'individuo. Come sottolineato nella conclusione del documento, «favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola, considerando che la funzione di questa è appunto quella di portare maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile, le possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane» (Documento Falcucci 1975), che è quindi obbligata a sviluppare le possibilità di sviluppo culturale, sociale e civile di ogni bambino e giovane. Si afferma che gli studenti con disabilità possono trarre un maggiore vantaggio dalle opportunità di crescita in una scuola regolare e, tuttavia, si sottolinea come anche i compagni di classe beneficino dell'esperienza comune dei loro coetanei, sia attraverso la diversità che acquisendo atteggiamenti di accettazione e rispetto per le differenze. Pertanto, la Commissione Falcucci rappresenta il primo passo nella nuova prospettiva sull'attuazione dell'integrazione scolastica e sociale degli studenti con disabilità, fungendo da base per future azioni normative. E qui si colloca la Legge n. 118 del 1971, una norma che aveva già creato un'opportunità per gli invalidi civili—i ciechi e i sordi nel caso degli invalidi civili—di

frequentare le scuole pubbliche. Il Decreto del Presidente della Repubblica n. 970 del 31 ottobre 1975 istituisce la figura dell'insegnante di sostegno come insegnante "specialista", distinto dal corpo docente curricolare. Ma è il processo di Integrazione Scolastica del 1977 che ha una fase definitiva che ha causato una grande evoluzione nella storia della scuola italiana.

Con l'approvazione della Legge n. 517 del 1977 si avvia in Italia un processo decisivo di integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Questo provvedimento rappresenta una svolta storica nel panorama educativo nazionale, poiché segna il superamento delle scuole speciali e delle classi differenziali, orientando il sistema scolastico verso l'inserimento degli alunni con disabilità nei contesti scolastici comuni. In tal senso, l'Italia si colloca tra i primi Paesi a livello internazionale a intraprendere un percorso innovativo e coraggioso in direzione dell'integrazione scolastica.

La Legge 517 del 1977 trova il proprio fondamento nei principi costituzionali, in particolare nel secondo comma dell'articolo 3 della Costituzione italiana, che affida alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini e impediscono il pieno sviluppo della persona umana. In questa prospettiva, il provvedimento non rappresenta soltanto un riconoscimento formale dei diritti delle persone con disabilità e delle loro famiglie, ma esprime un impegno concreto dello Stato e della società nel promuovere una visione dell'educazione orientata alla valorizzazione delle differenze e all'arricchimento del capitale umano.

Numerosi studiosi hanno sottolineato la portata innovativa di tale legge. In particolare, Dainese evidenzia come la vera "rivoluzione" introdotta dalla Legge 517 del 1977 consista nell'aver rafforzato il principio del diritto all'istruzione per tutti e nell'aver dato un impulso significativo agli interventi educativi individualizzati, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo di ciascun alunno. In questo quadro, assume un ruolo centrale la presenza dell'insegnante di sostegno, già introdotta con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 970 del 1975, quale figura specializzata a supporto dei percorsi di integrazione scolastica.

Il superamento di ogni forma di emarginazione passa, dunque, attraverso un ripensamento complessivo del modo di concepire e organizzare la scuola. L'integrazione non implica l'abbassamento degli obiettivi formativi o il raggiungimento di traguardi culturali minimi comuni, ma richiede piuttosto la costruzione di percorsi educativi flessibili, capaci di rispondere alle caratteristiche e ai bisogni di ciascun alunno. In questa prospettiva, la scuola è chiamata a diventare un ambiente realmente accogliente, in grado di sostenere lo sviluppo personale e sociale di ogni bambino e adolescente.

Un importante riferimento in ambito internazionale è rappresentato dalla Dichiarazione di Salamanca del 1994, che sancisce la necessità e l'urgenza di garantire l'educazione a tutti i bambini, giovani e adulti con esigenze educative speciali, promuovendo la loro integrazione all'interno del sistema educativo comune. Tale documento sottolinea come l'educazione inclusiva rappresenti uno degli strumenti più efficaci per contrastare le discriminazioni e per realizzare il diritto all'istruzione per tutti.

Negli anni successivi, il concetto di disabilità viene progressivamente ridefinito alla luce del modello sociale, che la interpreta come una condizione variabile e non permanente, strettamente legata al contesto ambientale, culturale e relazionale. Questo cambiamento di prospettiva si riflette anche nel linguaggio, che tende ad abbandonare l'uso dell'etichetta "disabile" per privilegiare l'espressione "persona con disabilità", ponendo l'accento sulla centralità della persona piuttosto che sulla condizione.

Un ulteriore passaggio significativo è rappresentato dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, intitolata Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Con tale documento si introduce ufficialmente il concetto di Bisogni Educativi Speciali, ampliando l'attenzione della scuola anche alle situazioni di svantaggio non riconducibili esclusivamente alla disabilità certificata. Tuttavia, l'inclusione dell'area dello svantaggio scolastico all'interno dei BES è stata oggetto di dibattito, in quanto ritenuta da alcuni una forzatura sul piano pedagogico. In una prospettiva autenticamente inclusiva, infatti, il bisogno educativo può essere considerato una dimensione che riguarda ogni studente, poiché ciascuno presenta esigenze personali a cui la scuola è chiamata a rispondere.

Negli anni più recenti, il dibattito sull'inclusione scolastica ha portato all'elaborazione di ulteriori interventi normativi. Nel 2014 è stata presentata una proposta di legge finalizzata al miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali, elaborata con il contributo delle principali federazioni nazionali che rappresentano le persone con disabilità. Tra gli aspetti più discussi emerge la proposta di separazione delle carriere tra docenti curricolari e docenti di sostegno, con l'istituzione di ruoli specifici per il sostegno.

Nel 2015, con la Legge n. 107, nota come "La Buona Scuola", viene riaffermato il ruolo centrale dell'istituzione scolastica, promuovendo una maggiore autonomia, il miglioramento delle competenze degli studenti, il contrasto alle disuguaglianze sociali e culturali e la prevenzione dell'abbandono scolastico. A tale legge fanno seguito il Decreto Legislativo n. 66 del 2017 e il Decreto Legislativo n. 96 del 2019, che ne rappresentano i decreti attuativi. In particolare, il

Decreto Legislativo 66/2017 introduce disposizioni volte a rafforzare l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, intervenendo sulla certificazione, sulla formazione iniziale e in servizio dei docenti e sulla promozione di una cultura inclusiva condivisa all'interno delle scuole. Il Decreto Legislativo 96/2019 integra e corregge alcune disposizioni del decreto precedente, contribuendo a rendere più organico il quadro normativo.

L'insieme di questi provvedimenti costituisce la base su cui si fonda la progettazione inclusiva in ambito scolastico ed educativo. Più che di semplice progettazione, appare tuttavia più appropriato parlare di co-costruzione, intesa come il risultato della collaborazione tra una pluralità di soggetti – scuola, famiglia, servizi e territorio – impegnati nella realizzazione di percorsi educativi orientati al pieno sviluppo di ogni persona.

Nel percorso legislativo italiano che, ha portato la scuola ad essere lo spazio per eccellenza in cui si è data la possibilità ai bambini di riscoprirsi portatori di risorse e valori, è importante delineare anche le principali normative che hanno portato a considerare l'insegnante di sostegno come risorsa di classe per l'inclusione.

Nel 1974 il ministro della pubblica istruzione nominò una commissione presieduta dalla senatrice Franca Falcucci con il compito di studiare e fare il punto sulla situazione degli alunni disabili in Italia e con l'obiettivo di predisporre eventuali suggerimenti in merito alle loro difficoltà scolastiche e sociali. La circolare n.227 fissò i principi generali a cui doveva uniformarsi la scuola, per la realizzazione dell'integrazione.

Le scuole dovevano perciò aprire le porte agli alunni handicappati, in conformità agli obiettivi educativi e al superamento delle strutture scolastiche specializzate fino a quel momento in essere. Il documento Falcucci rappresenta una vera e propria rivoluzione nel campo delle istituzioni scolastiche ma, anche, sul piano sociale e culturale (Ministero pubblica istruzione, 1975).

La circolare n.178 del 31 luglio 1978 si richiede la presenza degli insegnanti di sostegno specializzati, all'interno della scuola.

L'iter legislativo prosegue con la Circolare ministeriale n. 199 del 28 luglio 1979, attraverso la quale vengono fatte delle precisazioni di rilievo sull'insegnante di sostegno, il quale deve essere in possesso di una qualifica o esperienza diretta sulle condizioni di handicap. Inoltre, l'insegnante deve essere pienamente coinvolto nella programmazione educativa e partecipare a pieno titolo alle attività di competenza dei consigli e dei collegi docenti. Negli anni '90, con l'introduzione della legge n.104, l'insegnante di sostegno assume pari dignità rispetto ai docenti titolari di classe.

La figura dell'insegnante di sostegno, venne sostenuto poi da altre normative per far sì che essa rappresenti, per ogni ordine e grado di scuola, una risorsa importante sia per il team di classe o consiglio di classe, sia per gli alunni. La sua specializzazione consente una lettura dei bisogni facendo emergere in modo particolare le risorse di ciascuno e favorendo in fase di programmazione, delle attività didattiche la messa in campo di modalità operative, che tengano conto dei bisogni educativi specifici emersi.

Seppur la legge che, sancisce la figura del docente di sostegno una figura fondamentale e facente parte del team/collegio docenti, appartenga oramai al secolo scorso, ancora oggi non vi è la piena consapevolezza del valore inclusivo di tale figura lasciandola nell'immaginario collettivo legata al singolo alunno disabile. In particolar modo, i docenti di classe faticano a riconoscere la ricchezza soprattutto nell'attenzione agli alunni con bisogni educativi speciali. L'impegno di tutti i docenti dovrebbe proprio essere quello di "fare squadra" ognuno con le sue competenze specifiche in un'ottica di inclusione olistica che tenga conto anche dei limiti e delle risorse di tutta la comunità scolastica educante.

Nel percorso di costruzione di una scuola orientata all'inclusione, la figura dell'insegnante di sostegno assume un ruolo centrale. La sua introduzione nel sistema scolastico italiano rappresenta una risposta concreta alla necessità di garantire il diritto all'educazione degli alunni con disabilità all'interno dei contesti scolastici comuni. L'insegnante di sostegno nasce infatti con l'obiettivo di favorire la partecipazione attiva degli alunni alla vita della classe, superando modelli educativi di tipo separativo e promuovendo una visione della scuola come spazio condiviso di crescita e apprendimento.

Il docente di sostegno non può essere inteso come una figura destinata esclusivamente all'alunno con disabilità, né come un professionista che opera in modo isolato rispetto al resto del corpo docente. Il suo ruolo si fonda piuttosto sulla collaborazione con i docenti curricolari e sulla condivisione della responsabilità educativa. In questa prospettiva, il sostegno non rappresenta un intervento individuale separato, ma una risorsa che contribuisce al miglioramento complessivo del contesto classe e alla qualità dell'offerta formativa.

Dal punto di vista pedagogico, la presenza dell'insegnante di sostegno favorisce un cambiamento di sguardo sui bisogni educativi degli alunni. L'attenzione si sposta dalla difficoltà in sé alle potenzialità di ciascuno, riconoscendo che ogni studente apprende secondo tempi e modalità differenti. Questo approccio si colloca pienamente all'interno di una prospettiva inclusiva, che

considera la diversità una caratteristica strutturale della realtà scolastica e non un'eccezione da gestire.

Uno degli ambiti principali di intervento dell'insegnante di sostegno riguarda la progettazione educativa.

Attraverso la partecipazione alla stesura del Piano Educativo Individualizzato e alla progettazione didattica di classe, il docente di sostegno collabora alla definizione di obiettivi, strategie e strumenti che permettano all'alunno di partecipare in modo significativo alle attività scolastiche. Tale lavoro richiede un costante confronto con i docenti curricolari, con la famiglia e con le altre figure professionali coinvolte, in un'ottica di corresponsabilità e di lavoro in rete.

All'interno di questo quadro si inseriscono i principali metodi e principi dell'inclusione scolastica.

- Un primo elemento fondamentale è la personalizzazione dei percorsi di apprendimento, che consente di rispondere ai bisogni specifici degli alunni senza rinunciare alla dimensione collettiva dell'esperienza educativa. Personalizzare non significa abbassare le aspettative, ma individuare strategie e strumenti diversi affinché ciascun alunno possa esprimere le proprie potenzialità.
- Accanto alla personalizzazione, un ruolo rilevante è svolto dalla flessibilità didattica, intesa come capacità di adattare tempi, modalità e strumenti dell'insegnamento. L'utilizzo di metodologie attive e cooperative favorisce la partecipazione di tutti gli studenti e contribuisce a creare un clima di classe inclusivo. Strategie come il lavoro di gruppo, il tutoring tra pari e l'apprendimento collaborativo permettono di valorizzare le relazioni tra gli alunni e di promuovere forme di apprendimento fondate sulla collaborazione piuttosto che sulla competizione.

In questo contesto, l'insegnante di sostegno svolge una funzione di mediazione educativa, supportando l'organizzazione delle attività e facilitando la partecipazione degli studenti che incontrano maggiori difficoltà. L'inclusione, infatti, non riguarda soltanto l'acquisizione di competenze cognitive, ma coinvolge anche la dimensione relazionale ed emotiva dell'esperienza scolastica. Creare ambienti di apprendimento accoglienti e attenti alle differenze significa intervenire anche sulle dinamiche di gruppo, sul clima della classe e sulle relazioni tra pari.

Nel percorso di costruzione di una scuola orientata all'inclusione, la figura dell'insegnante di sostegno assume un ruolo centrale. La sua introduzione nel sistema scolastico italiano rappresenta

una risposta concreta alla necessità di garantire il diritto all'educazione degli alunni con disabilità all'interno dei contesti scolastici comuni. L'insegnante di sostegno nasce infatti con l'obiettivo di favorire la partecipazione attiva degli alunni alla vita della classe, superando modelli educativi di tipo separativo e promuovendo una visione della scuola come spazio condiviso di crescita e apprendimento.

Il docente di sostegno non può essere inteso come una figura destinata esclusivamente all'alunno con disabilità, né come un professionista che opera in modo isolato rispetto al resto del corpo docente. Il suo ruolo si fonda piuttosto sulla collaborazione con i docenti curricolari e sulla condivisione della responsabilità educativa. In questa prospettiva, il sostegno non rappresenta un intervento individuale separato, ma una risorsa che contribuisce al miglioramento complessivo del contesto classe e alla qualità dell'offerta formativa.

Dal punto di vista pedagogico, la presenza dell'insegnante di sostegno favorisce un cambiamento di sguardo sui bisogni educativi degli alunni. L'attenzione si sposta dalla difficoltà in sé alle potenzialità di ciascuno, riconoscendo che ogni studente apprende secondo tempi e modalità differenti. Questo approccio si colloca pienamente all'interno di una prospettiva inclusiva, che considera la diversità una caratteristica strutturale della realtà scolastica e non un'eccezione da gestire.

Uno degli ambiti principali di intervento dell'insegnante di sostegno riguarda la progettazione educativa. Attraverso la partecipazione alla stesura del Piano Educativo Individualizzato e alla progettazione didattica di classe, il docente di sostegno collabora alla definizione di obiettivi, strategie e strumenti che permettano all'alunno di partecipare in modo significativo alle attività scolastiche. Tale lavoro richiede un costante confronto con i docenti curricolari, con la famiglia e con le altre figure professionali coinvolte, in un'ottica di corresponsabilità e di lavoro in rete.

All'interno di questo quadro si inseriscono i principali metodi e principi dell'inclusione scolastica. Un primo elemento fondamentale è la personalizzazione dei percorsi di apprendimento, che consente di rispondere ai bisogni specifici degli alunni senza rinunciare alla dimensione collettiva dell'esperienza educativa. Personalizzare non significa abbassare le aspettative, ma individuare strategie e strumenti diversi affinché ciascun alunno possa esprimere le proprie potenzialità.

Accanto alla personalizzazione, un ruolo rilevante è svolto dalla flessibilità didattica, intesa come capacità di adattare tempi, modalità e strumenti dell'insegnamento. L'utilizzo di metodologie attive e cooperative favorisce la partecipazione di tutti gli studenti e contribuisce a creare un clima di classe inclusivo. Strategie come il lavoro di gruppo, il tutoring tra pari e l'apprendimento collaborativo

permettono di valorizzare le relazioni tra gli alunni e di promuovere forme di apprendimento fondate sulla collaborazione piuttosto che sulla competizione.

In questo contesto, l'insegnante di sostegno svolge una funzione di mediazione educativa, supportando l'organizzazione delle attività e facilitando la partecipazione degli studenti che incontrano maggiori difficoltà. L'inclusione, infatti, non riguarda soltanto l'acquisizione di competenze cognitive, ma coinvolge anche la dimensione relazionale ed emotiva dell'esperienza scolastica. Creare ambienti di apprendimento accoglienti e attenti alle differenze significa intervenire anche sulle dinamiche di gruppo, sul clima della classe e sulle relazioni tra pari.

Un ulteriore aspetto centrale riguarda l'attenzione al contesto e all'ambiente di apprendimento. L'insegnante di sostegno contribuisce a individuare e a rimuovere le barriere che possono ostacolare la partecipazione degli alunni, siano esse di natura fisica, organizzativa o relazionale.

In questa prospettiva, l'inclusione non si configura come un adattamento dell'alunno alla scuola, ma come un processo che richiede alla scuola stessa di trasformarsi, rendendosi più flessibile e capace di rispondere alla pluralità dei bisogni educativi presenti.

1.4 L'insegnante di sostegno: tra cambiamento professionale e sfide dell'inclusione

A partire dagli anni Settanta del Novecento, il processo di integrazione scolastica degli alunni con disabilità in Italia ha rappresentato una svolta significativa per l'intero sistema educativo, coinvolgendo tutti i livelli e gli ordini di scuola. In questo percorso di trasformazione, un ruolo centrale è stato assunto dall'insegnante di sostegno, figura che nel tempo ha conosciuto profonde modifiche sia sul piano della formazione sia in relazione alle funzioni attribuitegli.

L'evoluzione del sistema scolastico ha progressivamente promosso un'apertura sempre più marcata verso l'altro, ponendo l'accento sui valori della collaborazione e della corresponsabilità educativa. Tali cambiamenti, tuttora in corso, hanno inciso in modo concreto su tutti i soggetti coinvolti nella vita scolastica, studenti e docenti compresi.

A questi ultimi, in particolare, è stato richiesto un rapido adattamento alle nuove esigenze, che ha comportato una ridefinizione del ruolo professionale e un contributo attivo al miglioramento complessivo del funzionamento della scuola, rendendo i docenti stessi protagonisti del cambiamento (Amatori, 2019, p.42).

Negli ultimi anni, il tema dell'inclusione scolastica ha occupato una posizione di primo piano nel dibattito educativo, accompagnando l'evoluzione normativa e culturale del sistema scolastico. L'inclusione si fonda sull'idea di costruire ambienti di apprendimento capaci di accogliere tutti, valorizzando le differenze e garantendo a ciascuno pari opportunità di successo formativo.

In questa prospettiva, se è vero che tutti gli insegnanti sono chiamati a possedere competenze inclusive, la presenza dell'insegnante di sostegno dovrebbe essere considerata una risorsa per l'intero gruppo classe e per il team docente, e non esclusivamente per il singolo alunno con disabilità. Tuttavia, nella pratica scolastica, questa figura viene ancora frequentemente identificata in modo quasi esclusivo con l'alunno certificato, favorendo meccanismi di delega e di deresponsabilizzazione da parte dei docenti curricolari. Tale impostazione può portare, inoltre, a frequenti uscite dalla classe, che non contribuiscono né all'inclusione né a una reale integrazione, né dell'alunno né dell'insegnante di sostegno stesso.

Nonostante i progressi normativi raggiunti fino agli anni Novanta e i significativi passi avanti compiuti nel campo dell'inclusione, l'insegnante di sostegno continua spesso a essere percepito come colui che si occupa esclusivamente dell'alunno con disabilità, operando in modo isolato e progettando interventi didattici ed extrascolastici che, nella maggior parte dei casi, coinvolgono soltanto l'alunno interessato e il team di sostegno della scuola. È necessario superare questa visione riduttiva, mettendo in discussione stereotipi ancora radicati e dando concreta attuazione alle norme esistenti, che troppo spesso restano confinate a un livello puramente teorico.

Una reale cultura dell'inclusione richiede che essa venga condivisa trasversalmente in tutti gli ambiti disciplinari, anche attraverso un maggiore coinvolgimento degli insegnanti di sostegno nelle attività curricolari, favorendo le compresenze e una didattica realmente inclusiva. La scuola, inoltre, dovrebbe essere messa nelle condizioni di individuare in modo efficace i bisogni educativi e le necessarie risorse, consentendo l'attivazione del supporto specializzato anche in assenza di una certificazione formale e attribuendo un ruolo più centrale al PAI (Piano Annuale per l'Inclusione).

1.5 L'insegnante di sostegno oggi: funzioni e percorso formativo

È utile delineare in modo sintetico quali siano, oggi, le principali funzioni dell'insegnante di sostegno alla luce della normativa vigente.

- Collaborazione con il consiglio di classe/interclasse: il lavoro dell'insegnante di sostegno si fonda su una stretta cooperazione con i docenti curricolari, indispensabile per adattare il percorso educativo dell'alunno con disabilità e favorirne il pieno successo formativo. In questo contesto, il docente di sostegno offre anche un contributo significativo nell'introduzione di metodologie didattiche inclusive e nella progettazione di percorsi individualizzati;
- Supporto alle attività didattiche: in quanto contitolare della classe a tutti gli effetti, l'insegnante di sostegno non interviene esclusivamente a favore degli alunni con disabilità, ma rappresenta una risorsa per l'intero gruppo classe. Attraverso attività mirate alla comprensione dei contenuti, spesso organizzate in forma laboratoriale e in piccoli gruppi, contribuisce a rendere l'apprendimento più accessibile e partecipato;
- Partecipazione alla valutazione: la funzione valutativa non si limita agli alunni con disabilità, ma riguarda l'intera classe. L'insegnante di sostegno prende parte, insieme al consiglio di classe, a tutte le fasi di programmazione e progettazione educativa. Il suo apporto può costituire un valore aggiunto, grazie a competenze specifiche che favoriscono dinamiche di gruppo orientate all'inclusione.

Per quanto riguarda la formazione, le recenti disposizioni normative hanno introdotto cambiamenti significativi rispetto al passato. Attualmente, per accedere alla professione è richiesta una preparazione universitaria specifica, che comprende ambiti pedagogici, psicologici, didattici e metodologici. Nel quadro formativo attuale assume inoltre un ruolo centrale l'uso delle tecnologie e la progettazione di attività inclusive, spesso sviluppate all'interno di laboratori dedicati. È previsto anche un periodo di tirocinio formativo, durante il quale i futuri insegnanti di sostegno operano in contesti scolastici reali, affiancati da docenti esperti con funzione di tutor.

L'evoluzione dei percorsi di formazione testimonia chiaramente la crescente rilevanza attribuita a questa figura professionale, chiamata oggi a rispondere alle esigenze di una popolazione scolastica sempre più diversificata e complessa, attraverso competenze altamente specializzate.

Prima dell'emanazione del DM 249 del 10 settembre 2010, l'insegnante poteva accedere alla specializzazione per il sostegno scegliendo tra tre differenti possibilità:

- percorsi monovalenti non universitari, finalizzati allo sviluppo di competenze relative a una specifica area;
- corsi universitari polivalenti, come quelli di 400 o 800 ore dei Corsi Aggiuntivi Formativi per il sostegno attivati nei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria;

- percorsi offerti dalle SISS, caratterizzati da una formazione più generale.

Con l'introduzione del Decreto Ministeriale citato, il quadro cambia in modo significativo. Per la scuola del primo ciclo primario viene previsto un quinto anno di formazione dedicato alla specializzazione per le attività di sostegno. Tuttavia, questo anno aggiuntivo, comune e assente nel precedente curriculum di Scienze della Formazione Primaria, non comporta un aumento dei crediti formativi, ma al contrario ne determina una riduzione, insieme a una diminuzione delle ore di laboratorio e di tirocinio.

Per quanto concerne la scuola secondaria, la formazione specifica per il sostegno viene collocata esclusivamente all'interno del Tirocinio Formativo Attivo (TFA). Sebbene per i docenti interessati sia previsto un corso post-laurea di 60 CFU, con almeno 12 (pari a 300 ore) destinati al tirocinio, «permane il rischio di strutturare un percorso formativo caratterizzato da discontinuità, estemporaneità e frammentarietà» (Amatori, 2019, p.119).

1.6 Il profilo di competenze dell'insegnante di sostegno

Un'idea che si è consolidata nel sistema scolastico più recente è che la competenza del docente non possa essere ridotta alla sola padronanza dei contenuti disciplinari: oggi è richiesto, in modo altrettanto decisivo, di saper agire sul piano metodologico, relazionale e operativo, scegliendo strumenti adeguati e intervenendo nei diversi contesti di apprendimento.

Per questo motivo, sia i docenti curricolari sia quelli specializzati sul sostegno sono chiamati a lavorare non soltanto sul proprio "sapere", ma anche sulle nuove emergenze educative e sociali che attraversano la scuola contemporanea. Ciò implica la disponibilità a rimettersi in discussione e a formarsi continuamente, per acquisire in modo sempre più solido le competenze che vengono richieste nei contesti scolastici attuali.

In questa prospettiva, risultano significative le parole di Gloria Dall'Alba e Jorgen Sandberg, secondo cui: «La professionalità non è uno statico container ma un flusso dinamico continuamente costruito e ricostruito dai professionisti che intersoggettivamente interpretano e assegnano un senso al contesto di attività» (Dall'Alba, 2006, p.338).

Tale riflessione consente di superare una concezione rigida e meramente tecnica della professionalità, intesa come insieme di competenze cristallizzate, per riconoscerne invece la natura processuale e situata. La professionalità si configura, infatti, come esito di un'interazione continua tra sapere, esperienza e contesto, all'interno della quale il professionista attribuisce significato alla

propria azione attraverso un processo interpretativo condiviso. In ambito educativo, questa prospettiva richiama l'importanza di una postura riflessiva e dialogica, capace di leggere la complessità dei contesti e di riformulare costantemente pratiche e strategie alla luce dei bisogni emergenti. La costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi e innovativi richiede, pertanto, professionisti in grado di abitare il cambiamento, assumendo la professionalità non come uno stato acquisito una volta per tutte, ma come un percorso in continua evoluzione. Ne deriva che la professionalità docente non si esprime in astratto, ma prende forma dentro contesti differenti, manifestandosi concretamente attraverso l'insieme delle competenze messe in atto.

Negli ultimi anni, diverse proposte e riflessioni hanno contribuito a rinnovare il modo di intendere la figura dell'insegnante di sostegno, nel tentativo di rafforzarne e valorizzarne la dimensione inclusiva. Da questo percorso emerge l'immagine di un professionista capace di «valorizzare le differenze, rompere gli schemi attraverso la creatività creando contesti di apprendimento accessibili a tutti attraverso l'ausilio di metodologie e strategie didattiche che sollecitano la partecipazione attiva e la collaborazione» (Bocchicchio, 2021, p.86).

Il docente di sostegno, infatti, non dovrebbe operare in modo isolato: proprio perché contitolare della classe, partecipa a pieno titolo alla vita scolastica e ai processi decisionali. Ciò significa essere coinvolto nella «programmazione educativa e didattica, ma anche all'elaborazione e alla verifica delle competenze partecipando così ai consigli di interclasse, di classe e al collegio docenti». (Integrazionescolastica.it)

Un contributo rilevante in questo quadro è arrivato nel 2012 con la pubblicazione del “Profilo dei docenti inclusivi” da parte dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli alunni disabili. Il documento ribadisce quanto sia centrale, per l'insegnante di sostegno, orientare il proprio lavoro verso alcuni obiettivi chiave nel corso dell'anno scolastico e della pratica professionale, tra cui:

- riconoscere e valorizzare la diversità, considerandola una risorsa autentica e non un limite o un ostacolo;
- sostenere gli studenti, anche attraverso qualità personali come pazienza e autocontrollo;
- collaborare con gli altri, poiché è fondamentale saper lavorare con il team docente, con le famiglie, con gli enti territoriali e con le altre istituzioni (Marassi, 2017).

Alla luce di queste considerazioni, si può affermare che l'insegnante di sostegno debba possedere un insieme articolato di competenze. Proprio questa complessità rende necessaria una formazione accurata, che non abbia un'impostazione esclusivamente teorica, ma includa anche aspetti operativi:

non solo le dimensioni didattiche, ma anche le pratiche inclusive e le competenze relazionali e comunicative, che si estendono oltre il solo contesto scolastico.

Per raggiungere tali finalità, il docente di sostegno – al pari degli altri insegnanti, curricolari o su posto comune – mette in campo competenze psicopedagogiche, metodologiche, relazionali, organizzative e formative, che verranno analizzate nel dettaglio nelle sezioni successive.

1.7 Competenze tecniche e professionali

L'insegnante di sostegno prende parte alla programmazione educativa e didattica insieme agli altri docenti, contribuendo con interventi specifici finalizzati a promuovere lo sviluppo globale degli alunni con disabilità. La sua azione non è rivolta esclusivamente all'integrazione scolastica, ma si estende anche alla dimensione sociale, con l'obiettivo di valorizzare e potenziare le abilità individuali di ciascun alunno.

Le competenze proprie dell'insegnante di Sostegno e Integrazione scolastica possono essere ricondotte a quattro principali ambiti:

- riconoscere i bisogni educativi speciali;
- progettare percorsi individualizzati in ambito scolastico, coerenti con il progetto di vita;
- applicare strategie efficaci sul piano cognitivo e relazionale;
- possedere adeguate competenze organizzative.

Come già evidenziato, l'insegnante di sostegno è un docente che, oltre ai titoli richiesti per l'accesso all'insegnamento, possiede la Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità. Egli svolge un ruolo di facilitatore dell'apprendimento e, proprio per questo, deve disporre di solide competenze pedagogiche, didattiche e relazionali.

Il docente di sostegno è chiamato a costruire relazioni professionali positive e significative con i colleghi curricolari, con gli educatori e, più in generale, con tutte le figure scolastiche ed extrascolastiche che si occupano, a diverso titolo, dell'alunno con disabilità. Questo insieme di relazioni rientra pienamente nell'ambito delle competenze relazionali.

Tali competenze assumono un peso particolarmente rilevante nella figura dell'insegnante di sostegno, spesso più che in quella del docente curricolare. Attraverso di esse, il docente deve saper instaurare un rapporto di collaborazione con:

- i colleghi curricolari;

- gli operatori sociali e sanitari;
- gli educatori e il personale assistenziale;
- la famiglia dell'alunno.

La famiglia, in particolare, rappresenta una realtà complessa e talvolta attraversata da contraddizioni, ma può trasformarsi in una risorsa fondamentale per il percorso di inclusione scolastica e sociale, se sostenuta da un atteggiamento di ascolto e di autentica empatia.

Grazie alle competenze relazionali, il docente di sostegno è in grado di riconoscere, gestire e affrontare le difficoltà educative che derivano dalla presenza delle diversità, favorendo relazioni positive con i colleghi, con ciascun alunno e tra gli studenti stessi. Solo attraverso una collaborazione condivisa è possibile costruire un contesto realmente inclusivo, capace di integrare non solo gli alunni, ma anche i docenti all'interno del gruppo classe.

Riveste inoltre un ruolo centrale il confronto con i Gruppi di studio e di Lavoro (GLI), composti da insegnanti di sostegno, docenti curricolari e su posto comune, operatori dei servizi e familiari. Tale confronto deve avere un carattere formativo e costruttivo, orientato all'inclusione, e non limitarsi esclusivamente al momento iniziale dell'anno scolastico o alla presentazione del PEI nei consigli di interclasse o di classe.

Le competenze psicopedagogiche si riferiscono alla conoscenza dei processi cognitivi e dei meccanismi psicofisici che caratterizzano lo sviluppo mentale, affettivo e relazionale dell'individuo. In tale prospettiva, risulta imprescindibile che il docente di sostegno disponga di una solida preparazione di base nell'ambito della psicologia dello sviluppo e della pedagogia dell'apprendimento. Tali competenze assumono un valore strategico e risultano quindi fondamentali, in quanto permettono di instaurare relazioni efficaci e di comprendere in modo approfondito i bisogni formativi degli alunni modulando così l'intervento educativo in maniera consapevole e coerente. Tutto ciò permette una comunicazione didattica e relazionale improntata alla collaborazione, al rispetto e alla valorizzazione delle differenze, sia a livello di classe sia nei contesti di interclasse. La competenza pedagogica si configura come la capacità di analizzare in modo critico e sistematico le molteplici dimensioni che caratterizzano una situazione educativa, intervenendo attraverso azioni di affiancamento, sostegno e cura della relazione. Essa implica una lettura consapevole del contesto, dei bisogni formativi e delle dinamiche interpersonali che attraversano l'ambiente di apprendimento.

In tale prospettiva, tali competenze risultano determinanti per la progettazione e l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), nonché per l'accompagnamento dello studente lungo il

proprio percorso di crescita e di apprendimento, in un'ottica di personalizzazione e valorizzazione delle potenzialità individuali.

Si può infine affermare che competenze relazionali e psicopedagogiche siano strettamente intrecciate: le seconde consentono di tradurre concretamente, nella pratica quotidiana, le prime.

1.8 Le competenze metodologiche, organizzative e formative

Le competenze metodologico-didattiche non riguardano il possesso di conoscenze disciplinari specifiche, ma la capacità dell'insegnante di assumere il ruolo di facilitatore e promotore di contesti di apprendimento inclusivi.

La progettazione didattica dovrebbe pertanto essere flessibile, evitando modelli rigidi e standardizzati validi per tutti. Al contrario, risulta più efficace individuare risorse e strumenti compensativi in grado di ridurre gli ostacoli che gli alunni possono incontrare, offrendo un supporto concreto nell'affrontare le difficoltà e le sfide quotidiane che coinvolgono lo studente e, indirettamente, anche l'insegnante di sostegno.

È fondamentale che la progettazione non sia soltanto condivisa, ma realmente costruita insieme al docente curriculare o su posto comune, affinché questi non rimanga un semplice osservatore passivo, ma diventi parte attiva e protagonista del processo educativo.

Le competenze organizzative si esprimono invece nella capacità di realizzare progetti finalizzati al raggiungimento degli obiettivi stabiliti all'inizio dell'anno scolastico. Tra esse rientrano:

- la gestione del materiale didattico;
- la pianificazione di verifiche e interrogazioni, laddove previste;
- la valutazione delle azioni formative rivolte agli alunni;
- la capacità decisionale, esercitata insieme ai colleghi e agli studenti;
- la ricerca condivisa di nuove soluzioni e strategie;
- il rispetto dei ruoli.

Le competenze formative, infine, sono strettamente connesse alla figura del docente e, in particolare, a quella dell'insegnante di sostegno. Attraverso di esse, il docente cura la propria formazione continua, mantenendo un atteggiamento di apertura verso il cambiamento, l'aggiornamento professionale e l'innovazione.

1.9 Difficoltà dell'insegnante di sostegno

Negli ultimi anni, la letteratura scientifica ha dedicato crescente attenzione alle difficoltà che caratterizzano il ruolo dell'insegnante di sostegno, attraverso numerose ricerche che hanno coinvolto sia docenti specializzati sia docenti curricolari o su posto comune.

In particolare, si farà riferimento a un articolo e a una ricerca del Professore Dario Ianes del 2014 «*L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*» che, sulla base di dati raccolti in studi precedenti, propone una riflessione sull'evoluzione della figura dell'insegnante di sostegno e sulla sua relazione con i colleghi.

Molti docenti di sostegno manifestano insoddisfazione rispetto alla propria condizione professionale, percependosi spesso come più precari, marginalizzati e frustrati. Alcuni avvertono il rischio di essere confinati in un ruolo eccessivamente tecnicistico, che impoverisce i contesti reali della vita scolastica e limita l'utilizzo di risorse preziose, come la collaborazione con i compagni di classe.

È frequente anche la presenza di sentimenti ambivalenti rispetto allo svolgimento di attività al di fuori della classe, in spazi dedicati al sostegno. Tuttavia, questa tendenza risulta in crescita e finisce per mettere in discussione il principio stesso dell'integrazione scolastica. A ciò si aggiunge la percezione, talvolta conflittuale, che il ruolo di insegnante di sostegno venga vissuto come una scorciatoia per raggiungere più rapidamente una maggiore stabilità lavorativa.

Ianes analizza il livello di soddisfazione professionale dei docenti di sostegno e rileva come molti di essi esprimano disagio per diverse ragioni, tra cui il crescente fenomeno di push out o pull out (fenomeno per cui gli alunni con disabilità trascorrono la maggior parte del loro tempo a scuola in ambienti diversi dalla classe e lontani dai loro coetanei), che determina una mancata integrazione non solo degli alunni, ma anche dei docenti stessi rispetto ai colleghi e al gruppo classe. Inoltre, la specializzazione sul sostegno viene talvolta percepita come un canale privilegiato per l'accesso più rapido al sistema scolastico.

Accanto a queste criticità, emergono però anche posizioni differenti: alcuni docenti riconoscono che l'insegnamento sul sostegno conferisce «una forte identità e una dignità professionale che può risultare persino più solida di quella dei colleghi curricolari» (Ianes, 2014, p.35).

In particolare, dall'analisi delle risposte a due domande emerge quanto sia centrale la collaborazione tra insegnanti di sostegno e docenti curricolari per costruire una reale integrazione, superando le barriere che spesso li tengono separati in una logica di scarsa cooperazione o di netta divisione dei ruoli. I dati mostrano una persistente resistenza da parte di alcuni docenti curricolari

ad accettare pienamente i colleghi di sostegno, mentre questi ultimi esprimono il desiderio di essere riconosciuti come parte integrante del corpo docente, collaborando attivamente sia nella gestione degli alunni con disabilità sia nella conduzione della classe.

Non di rado, i docenti curricolari manifestano un senso di inadeguatezza nei confronti degli insegnanti di sostegno, soprattutto in relazione ai casi loro affidati, attribuendo tale percezione alla giovane età o alla limitata esperienza professionale di questi ultimi. Per tali ragioni, gli insegnanti di sostegno finiscono spesso per sentirsi considerati come docenti di “serie B”.

1.10 Il profilo dell'insegnante di sostegno nelle opinioni dell'insegnante curricolare

Antonietti, in una sua ricerca del 2014 «Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni delle insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria», analizza le opinioni degli insegnanti curricolari nei confronti dei colleghi di sostegno operanti nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. L'obiettivo dell'indagine è stato quello di descrivere il mondo scolastico attraverso il punto di vista di testimoni privilegiati, ovvero gli insegnanti stessi, valorizzando l'esperienza professionale maturata nel tempo. In questo modo è stato possibile individuare alcuni nodi centrali della professione docente e verificare il grado di rilevanza attribuito a quegli aspetti che la letteratura considera fondamentali.

Il concetto di competenza adottato nello studio viene inteso come una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini necessarie per portare a termine un determinato compito.

A partire da questa definizione, l'indagine si è articolata attorno ad alcune domande principali:

- a) *Quali sono gli aspetti critici della professione dell'insegnante specializzato?* (cfr. par. 5.2, 6.2);
- b) *Quali caratteristiche definiscono un buon insegnante specializzato?* (cfr. par. 5.3, 6.3);
- c) *Gli insegnanti di sostegno e gli insegnanti curricolari esprimono opinioni differenti sulla professionalità dell'insegnante specializzato?* (cfr. par. 5.4, 6.4);
- d) *In che modo il profilo dell'insegnante curricolare dovrebbe differenziarsi da quello dell'insegnante specializzato?*

La ricerca ha coinvolto complessivamente 714 insegnanti non di ruolo, provenienti dalle province di Piacenza, Parma, Reggio Emilia e Modena. Per delineare con maggiore precisione il profilo professionale dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico, nel presente lavoro si è scelto di analizzare le opinioni di due gruppi distinti: docenti che avevano maturato esperienza

esclusivamente come insegnanti curricolari (311) (IC) e docenti con esperienza esclusivamente nel sostegno (140) (IS). Sono stati invece esclusi coloro che avevano ricoperto entrambi i ruoli, al fine di cogliere in modo più netto punti di vista strettamente connessi alla pratica professionale.

Agli insegnanti è stato somministrato un questionario articolato in quattro sezioni: le prime due riguardavano l'identità socio-anagrafica e professionale dei docenti; una terza sezione era dedicata alle problematiche della professione, proponendo un elenco di difficoltà tra cui gli intervistati dovevano indicare quelle sperimentate direttamente (12 voci riferite alla professionalità dell'insegnante specializzato e 8 a quella dell'insegnante curricolare), riconducibili alle dimensioni dell'insegnamento, delle relazioni tra i soggetti del contesto scolastico e del sistema scuola; infine, una quarta parte, la più ampia, era centrata sulle competenze ritenute fondamentali per lo svolgimento della professione.

Dai dati emersi risulta che la maggior parte degli insegnanti di sostegno coinvolti nella ricerca non possedeva un titolo di specializzazione specifico, ma aveva maturato competenze attraverso una lunga esperienza sul campo. Anche in questo caso, il questionario era suddiviso in quattro sezioni: le prime due relative alla sfera socio-anagrafica e professionale, una terza dedicata alle difficoltà della professione e una quarta focalizzata sulle competenze.

Un dato particolarmente significativo riguarda la distribuzione di genere, che conferma il processo di "femminilizzazione" della professione. Entrambi i gruppi si dichiarano complessivamente soddisfatti del proprio lavoro, pur mostrando consapevolezza delle criticità che caratterizzano la professione docente. Tra le problematiche condivise emergono l'incertezza nell'individuazione di strategie didattiche efficaci e le difficoltà legate alla progettazione e alla valutazione.

Per quanto riguarda la figura dell'insegnante specializzato, i due gruppi esprimono opinioni differenti in relazione alle competenze ritenute centrali. Tuttavia, entrambi concordano nel definire l'insegnante di sostegno come un professionista che «debba possedere un'elevata conoscenza delle specificità individuali (conoscenza dei singoli deficit, degli stili e modalità di apprendimento dei bambini) ed essere in grado di progettare in modo individualizzato l'insegnamento, così come essere in grado di relazionarsi adeguatamente con i genitori» (Antonietti, 2014, p.1).

Un ulteriore quesito posto durante la ricerca ha riguardato le competenze che qualificano il profilo dell'insegnante specializzato rispetto a quello curricolare. Entrambi i gruppi di docenti hanno concordato nel ritenere che l'insegnante di sostegno debba possedere un bagaglio di competenze più ampio rispetto al docente su posto comune, in virtù della maggiore trasversalità e autonomia richiesta dal ruolo.

Sulla base dei risultati emersi, tra le competenze attribuite al docente curricolare rientrano:

- solide conoscenze disciplinari;
- maggiore capacità di gestire momenti di insegnamento frontale;
- proposta di attività orientate alla scoperta e alla ricerca da parte degli alunni;
- attenzione alla dimensione motivazionale;
- gestione dei conflitti all'interno del gruppo;
- riferimento a principi educativi quali responsabilità, giustizia e solidarietà.

Per quanto concerne invece l'insegnante specializzato, vengono individuate come centrali le seguenti competenze:

- organizzare spazi e tempi;
- progettare percorsi didattici individualizzati;
- utilizzare strumenti di osservazione e documentazione;
- applicare strategie didattiche specifiche per il sostegno agli alunni con disabilità.

Nella dimensione relazionale emerge con forza l'importanza di questa competenza per l'insegnante di sostegno, chiamato a interagire non solo con i genitori, ma anche con gli enti territoriali che ruotano attorno all'alunno. Ciò richiede, di conseguenza, competenze comunicative e sociali più sviluppate.

Dalla ricostruzione del profilo dell'insegnante specializzato emerge che questa figura dovrebbe:

- possedere una forte consapevolezza delle finalità educative della propria professione;
- essere particolarmente abile nella collaborazione con i colleghi;
- disporre di strumenti adeguati per conoscere gli alunni, in termini di deficit e stili di apprendimento (Antonietti, 2014).

Al contrario, sembrano essere attribuiti minor valore agli aspetti legati alla gestione della classe e al contesto scolastico nel suo complesso. Tali risultati appaiono preoccupanti, poiché sembrano confermare una persistente forma di ghettizzazione nei confronti dell'insegnante di sostegno.

Dal confronto tra le due figure emerge chiaramente come il docente specializzato disponga di un patrimonio di competenze più articolato, a conferma della complessità del ruolo professionale che ricopre. Tuttavia, l'analisi dei profili mostra come, nonostante le nuove normative e le campagne di sensibilizzazione sull'inclusione, si resti ancora ancorati a un modello tradizionale: il docente curricolare è prevalentemente associato all'organizzazione, alla gestione della classe e alla didattica,

mentre al docente di sostegno viene attribuita una dimensione principalmente individualizzata dell'insegnamento.

Questi dati sollecitano una riflessione più profonda e la necessità di individuare percorsi realmente inclusivi, capaci di sostenere e valorizzare il ruolo dell'insegnante di sostegno, affinché possa «rivestire un ruolo centrale nella dimensione didattica e organizzativa per tutto il contesto classe» (Antonietti, 2014, p.171).

Per raggiungere tale obiettivo, non è sufficiente intervenire esclusivamente sul piano normativo: è fondamentale promuovere un'azione formativa che parta dalla scuola stessa, favorendo un clima sempre più inclusivo non solo per gli alunni, ma anche per valorizzare le diverse competenze degli insegnanti curricolari e di sostegno, in una prospettiva di autentica collaborazione.

Il profilo che emerge da questa analisi è quello di un «professionista completo, poliedrico, molto più vicino alla professionalità ideale dell'insegnante tratteggiata dalla letteratura di quanto lo sia invece il profilo di insegnante curricolare che emerge dal presente studio» (Antonietti, 2014, p.172).

Alla luce delle riflessioni emerse sul ruolo, sulle competenze e sulle difficoltà che caratterizzano la figura dell'insegnante di sostegno, appare evidente come questa professionalità non possa essere compresa pienamente se isolata dal contesto didattico in cui opera. L'insegnante di sostegno, infatti, non agisce esclusivamente in relazione al singolo alunno con disabilità, ma si colloca all'interno di una dimensione più ampia che coinvolge l'intero gruppo classe, le pratiche educative e l'organizzazione della didattica.

Le competenze analizzate nei capitoli precedenti – relazionali, psicopedagogiche, metodologiche e organizzative – trovano la loro reale espressione solo quando vengono tradotte in pratiche didattiche capaci di rispondere alla complessità e alla diversità dei contesti scolastici. In questa prospettiva, il lavoro dell'insegnante di sostegno diventa un elemento chiave per ripensare la didattica non come un insieme di interventi speciali rivolti a pochi, ma come un processo intenzionale orientato all'inclusione di tutti gli alunni.

Le ricerche e le opinioni degli insegnanti curricolari hanno messo in evidenza come la figura del docente di sostegno venga spesso associata a una dimensione individualizzata dell'insegnamento, rischiando di rafforzare una separazione tra “didattica ordinaria” e “didattica per il sostegno”. Tuttavia, proprio questa visione rappresenta uno dei principali nodi critici da superare, poiché l'inclusione non può realizzarsi attraverso interventi paralleli o marginali, ma richiede un ripensamento complessivo delle pratiche educative.

In questa prospettiva, la didattica inclusiva si configura come il quadro di riferimento entro il quale il ruolo dell'insegnante di sostegno trova piena legittimazione e significato. Essa non si esaurisce nell'adozione di strategie mirate rivolte agli alunni con bisogni educativi speciali, ma si esprime attraverso una progettazione educativa flessibile, condivisa e partecipata. La didattica inclusiva implica, infatti, una riorganizzazione consapevole dei processi di insegnamento-apprendimento, orientata alla valorizzazione delle differenze individuali quali risorse per il gruppo classe. In tale ottica, l'obiettivo non è soltanto garantire interventi compensativi, ma promuovere condizioni strutturali e relazionali che assicurino a tutti gli studenti pari opportunità di accesso, partecipazione e successo formativo. Il passaggio dalla figura dell'insegnante di sostegno alla riflessione sulla didattica inclusiva appare quindi naturale e necessario: se l'obiettivo della scuola è quello di promuovere l'integrazione e la partecipazione di tutti, allora è attraverso le scelte didattiche, metodologiche e organizzative che tale obiettivo può concretamente realizzarsi. Nel capitolo successivo, pertanto, l'attenzione si sposterà sulla didattica inclusiva, analizzandone i principi, le caratteristiche e le strategie operative che consentono di tradurre l'inclusione da valore teorico a pratica quotidiana.

SECONDO CAPITOLO

2.1 Cos'è la didattica inclusiva

La didattica è, in generale, la disciplina che si occupa di stabilire i metodi e le tecniche per l'insegnamento. Sebbene l'apprendimento nell'essere umano sia un processo naturale, esso si realizza anche attraverso attività didattiche mirate ad obiettivi specifici, come imparare a leggere e scrivere o ad acquisire una nuova lingua. Per ogni obiettivo è necessario identificare approcci adeguati, compito che spetta alla didattica.

Riferendosi all'inclusione scolastica, si introduce il concetto di didattica inclusiva. Oggi questa può essere definita come una "didattica di qualità per tutti" e non è più vista esclusivamente come un'opzione per studenti con disabilità o bisogni educativi speciali. Essa emerge piuttosto come uno

stile di insegnamento e un orientamento educativo quotidiano che mira a rispettare e valorizzare le diversità individuali presenti in ogni studente, prestando particolare attenzione ai casi in cui tali differenze possono ostacolare l'apprendimento (studenti con difficoltà educative) o la partecipazione sociale (studenti influenzati da fattori ambientali critici, siano essi sociali, linguistici o familiari).

Il punto di partenza è rappresentato da una scuola che deve evolversi dall'integrazione degli studenti verso una vera inclusione in un contesto collaborativo e partecipativo. Per raggiungere una piena inclusione è fondamentale modificare l'ambiente scolastico non solo a livello fisico ma anche educativo, affinché possano emergere le espressioni individuali degli studenti, sempre diverse a seconda dei contesti.

Le scuole e gli insegnanti possono quindi sviluppare varie strategie per adeguare i metodi d'insegnamento alle diverse situazioni incontrate. Questo processo si basa su quattro elementi fondamentali della didattica inclusiva:

1. Collaborazione: L'inclusione scolastica richiede una forte cooperazione tra tutti gli attori coinvolti – dirigenti, docenti, alunni, personale scolastico e famiglie – ciascuno dei quali può contribuire a realizzare cambiamenti culturali e strutturali significativi. La sinergia tra queste figure facilita l'accoglienza delle diversità individuali ed elimina barriere fisiche, metodologiche o sociali all'apprendimento.

2. Progettazione: Una didattica inclusiva deve essere pianificata tenendo conto delle variabilità individuali; deve risultare accessibile a tutti gli alunni anziché limitarsi a determinate categorie (come quelli con disabilità). Un approccio inclusivo implica forme di insegnamento personalizzate e multi-modalità per evitare situazioni che costringano ad adattamenti dell'insegnamento inizialmente progettato.

3. Efficacia : Il modello inclusivo sfida gli insegnanti a implementare strategie didattiche efficaci per tutti gli studenti. Queste strategie devono riflettere la comprensione delle esigenze degli alunni e del contesto in cui operano.

4. Relazioni ed emozioni: Un insegnante che promuove l'inclusività deve riconoscere l'importanza delle competenze relazionali ed emotive. Ricerche dimostrano che il giusto atteggiamento da parte degli insegnanti—la loro presenza emotiva e la capacità di fornire feedback positivi—è cruciale per il successo scolastico degli studenti e per creare un ambiente classico favorevole all'apprendimento. In conclusione, la didattica inclusiva rappresenta un approccio equo volto a coinvolgere tutti gli alunni ed è responsabilità di ogni docente attuare pratiche inclusive nella propria disciplina tramite

metodi creativi e adattabili alla realtà degli studenti. Ciò richiede flessibilità metodologica ed apertura verso relazioni dialogiche affettive che permettano di comprendere i bisogni specifici degli alunni e fornire risposte adeguate (De Anna - Covelli, 2021).

2.2 Costruire una didattica inclusiva: le differenze come risorsa

L'apprendimento non deve essere visto come un processo esclusivamente individuale; esso si sviluppa e si rafforza all'interno delle interazioni sociali. La dimensione sociale è fondamentale nel percorso formativo, poiché attraverso il confronto, la cooperazione e lo scambio reciproco, gli studenti acquisiscono competenze cognitive e sociali in modo più profondo. In questo contesto, risultano particolarmente efficaci modalità di lavoro che incentivano l'interazione, come il tutoring tra pari, l'apprendimento cooperativo e i gruppi eterogenei per età e livello scolastico.

Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse (Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, 2012, p.27).

Secondo le normative vigenti, l'insegnante è chiamato a progettare e implementare strumenti e strategie che rendano la didattica autenticamente inclusiva, superando la mera gestione dei singoli casi. Questo implica affiancare alle metodologie tradizionali approcci operativi più flessibili in grado di adattarsi agli obiettivi, ai tempi e ai materiali secondo le caratteristiche del gruppo classe e i bisogni educativi speciali presenti. L'eterogeneità non deve essere vista come un ostacolo ma piuttosto come una caratteristica intrinseca della realtà scolastica.

Ogni persona, nel ruolo di discente, presenta una sua specialità che va compresa in modo da strutturare un ambiente capace di accoglierla affinché non diventi un limite nell'apprendere ma possa addirittura trasformarsi in risorsa. In quest'ottica ciascuno studente può manifestare un bisogno educativo speciale anche in assenza di particolari patologie o psicopatologie (La Prova, 2015, p.14).

Un errore comune è considerare che la presenza di uno studente con bisogni educativi speciali richieda esclusivamente interventi personalizzati. Questa visione tende a isolare il bisogno attribuendolo solo al singolo studente senza tener conto della dimensione collettiva dell'apprendimento.

La didattica inclusiva è infatti una prospettiva educativa che organizza i processi di insegnamento e apprendimento partendo dalle differenze presenti nel gruppo classe: tutte le differenze, non solo quelle più evidenti dell'alunno con deficit o disturbo specifico. Nella prospettiva inclusiva le differenze vengono quindi accolte ma anche stimolate e valorizzate nelle attività quotidiane per lavorare insieme ed evolvere come individui e come gruppo (Zambotti, 2015, p.29).

L'obiettivo della didattica inclusiva è quello di convertire le diversità in opportunità educative. Non si tratta solo di garantire a tutti la partecipazione ma piuttosto di creare condizioni affinché ognuno possa apprendere collaborando ed esprimendo le proprie potenzialità all'interno delle proposte rivolte a tutta la classe.

In questa direzione il ruolo dell'insegnante diventa cruciale: egli deve osservare attentamente i processi d'apprendimento per individuare eventuali difficoltà; dovrà modulare le sue strategie ed offrire supporti adeguati. È fondamentale utilizzare consapevolmente tutte le risorse disponibili mantenendo uno sguardo attento sia verso gli alunni maggiormente a rischio d'esclusione sia verso le peculiarità individuali che rendono unico il percorso educativo di ciascuno. Individualizzazione e personalizzazione devono riguardare l'intera comunità classe.

La tradizionale lezione frontale ancora prevalente nella pratica scolastica non può essere considerata l'unica modalità efficace soprattutto da una prospettiva inclusiva. Se presentata come modello uniforme per tutti gli studenti rischia infatti di adattarsi soltanto ad alcuni; ciò potrebbe risultare troppo rapido per alcuni alunni o poco stimolante per altri. Un'impostazione rigida può alimentare dinamiche escludenti confermando l'idea che la differenza rappresenti un'eccezione legata a pochi casi specifici. Al contrario una visione inclusiva riconosce che ogni studente possiede uno stile ed un ritmo propri nell'apprendere, pertanto la varietà diventa una caratteristica comune piuttosto che straordinaria.

Nei prossimi paragrafi verranno presentate alcune strategie didattiche utili ad incrementare il livello d'inclusione nella classe. Tali strategie non saranno destinate esclusivamente agli studenti con bisogni educativi speciali ma mireranno a migliorare complessivamente la qualità dell'apprendimento per tutti gli studenti promuovendo una scuola più equa partecipativa ed attenta alle differenze.

2.3 La didattica metacognitiva: imparare a imparare

La didattica metacognitiva riveste un'importanza fondamentale tra le strategie che promuovono una scuola autenticamente inclusiva. Cottini (2004) afferma che essa rientra nel contesto delle

metodologie capaci di supportare tutti gli studenti, valorizzando le loro potenzialità e favorendo l'autonomia.

Essa mira a offrire agli alunni l'opportunità di interpretare, organizzare e strutturare le informazioni, riflettendo su questi processi per diventare più autonomi nelle situazioni nuove (Cottini, 2004, p.204).

Un aspetto distintivo di questo approccio è la promozione di una consapevolezza attiva del proprio processo di apprendimento. Non consiste tanto nel comprendere dettagliatamente il funzionamento della mente, quanto nell'acquisire la capacità di riconoscere il proprio stile di apprendimento, identificandone punti di forza e debolezza. L'intento è quello di aiutare lo studente a riflettere sulle proprie azioni, sulle motivazioni alla base delle scelte fatte e sulle circostanze in cui certe strategie risultano più efficaci.

In questo contesto, l'insegnante svolge la funzione di guida e facilitatore. L'insegnante metacognitivo (Cottini, 2004) incoraggia gli alunni a interrogarsi sui processi mentali attivati durante lo studio e a giustificare le strategie adottate. Deve inoltre mostrare una propria riflessività, essere aperto al confronto e avere fiducia nelle capacità dei propri studenti, creando così un ambiente positivo caratterizzato dalla cooperazione reciproca.

Tra le tecniche metacognitive più efficaci per lo studio si possono evidenziare:

- formulazione di domande durante la lettura;
- utilizzo di schemi, mappe concettuali e supporti visivi;
- impiego di immagini mentali;
- adozione di un metodo di studio ben strutturato ed efficace.

Grazie a queste pratiche, gli studenti non solo migliorano le loro capacità mnemoniche ma apprendono anche a comprendere gli obiettivi dei compiti assegnati, i processi necessari e le abilità richieste per completarli. In termini mnemonici, sono particolarmente utili le strategie basate sull'organizzazione semantica delle informazioni in categorie significative (ad esempio raggruppando elementi simili), insieme alle tecniche che riguardano il riconoscimento e la rievocazione.

Nel caso del riconoscimento, lo studente deve identificare l'informazione corretta tra varie alternative proposte come avviene nei test a scelta multipla, mentre nella rievocazione è chiamato a richiamare autonomamente le informazioni senza ausili esterni come nelle interrogazioni orali. Inizialmente queste procedure sono guidate dall'insegnante per poi favorire gradualmente una

maggior autonomia da parte dello studente. È altresì cruciale proporre attività legate sia al contesto scolastico sia alla vita quotidiana per facilitare il trasferimento delle strategie apprese in situazioni pratiche.

Un ulteriore aspetto rilevante è quello dell'autoregolazione che mira a rendere lo studente protagonista del proprio percorso educativo. Essere autoregolati implica saper selezionare consapevolmente le strategie più idonee per specifici compiti con effetti positivi sulla motivazione personale e sull'autoefficacia.

Le procedure significative includono l'autoistruzione e l'automonitoraggio. La prima è definita come la capacità del soggetto di fornire a sé stesso le istruzioni verbali necessarie all'esecuzione di un compito.

In questo caso inizialmente l'insegnante guida lo studente; successivamente riduce progressivamente il supporto per incentivarne l'autonomia. Tale approccio ha dimostrato efficacia anche con studenti con deficit cognitivi che diventano più attenti ed abili nella risoluzione dei problemi. L'automonitoraggio prevede che l'allievo controlli le proprie performance annotando i riscontri delle prestazioni personali e la rispondenza ad un piano d'azione stabilito.

Questa pratica è particolarmente utile per gli alunni con disabilità intellettive che spesso hanno difficoltà nel valutare consapevolmente i propri comportamenti ed esiti.

In sintesi, la didattica metacognitiva potenzia competenze organizzative oltre al metodo studiato dagli studenti stessi; coloro che apprendono ad applicare tali strategie consapevoli diventano più efficaci nell'affrontare i compiti scolastici ottenendo risultati superiori.

La didattica metacognitiva ha dimostrato efficacia nello sviluppo di competenze trasversali (attenzione, memoria) e abilità curriculari (lettura, comprensione, matematica, scrittura), anche in allievi con bisogni educativi speciali (Cottini, 2004, p.204).

2.4 La didattica laboratoriale: apprendere attraverso l'esperienza

Tra le metodologie che promuovono l'inclusione, la didattica laboratoriale si distingue come una risorsa di notevole importanza. Essa incoraggia la collaborazione tra i pari, la condivisione di obiettivi comuni e il coinvolgimento attivo nella soluzione di problemi reali, stimolando processi di scoperta personale.

Essa contrasta, sia concettualmente che operativamente, con un approccio educativo prevalente nella tradizione scolastica italiana, che si basa principalmente sul potenziale informativo e formativo della parola dell'insegnante, considerato custode del sapere e assorbito in silenzio dagli

studenti.

A differenza di un modello che privilegia l'ascolto passivo, l'approccio laboratoriale è fondato sull'azione: gli studenti apprendono facendo, sperimentando e collaborando. L'esperienza diretta diventa il principale mezzo per costruire conoscenze e viene facilitata dall'uso di spazi e strumenti appositamente dedicati, rappresentando così una valida alternativa – o integrazione – alla lezione tradizionale.

Richiamando i contributi dell'attivismo pedagogico e del socio-costruttivismo, evidenzia che l'apprendimento risulta più efficace quando gli alunni sono attivamente coinvolti nella costruzione del sapere. Non si limitano a ricevere informazioni; invece ricercano attivamente, esplorano idee, formulano ipotesi e testano le loro teorie. In questa ottica, l'insegnante propone situazioni per indagare e scoprire nuovi contenuti attraverso contesti appropriati come atelier artistici o laboratori scientifici.

Il laboratorio può essere visto come un'esperienza strutturata nella quale ogni studente contribuisce con le proprie risorse e difficoltà nel lavorare insieme per affrontare un problema reale o portare a termine un progetto concreto.

È un'esperienza in cui lo studente utilizza la propria combinazione unica di risorse e difficoltà per riflettere e lavorare con altri attraverso diverse modalità d'apprendimento per risolvere una problematica reale o completare un incarico. La dimensione laboratoriale è strettamente legata alla personalizzazione dei percorsi formativi: pur operando all'interno di un gruppo classe, mette in evidenza l'importanza del singolo alunno riconoscendo i suoi bisogni specifici e potenzialità.

Di conseguenza, l'apprendimento non è omogeneo ma si adatta alle caratteristiche individuali degli studenti.

Se la scuola desidera rendere competenti i propri allievi deve fornire loro gli strumenti necessari per raggiungere tale obiettivo; deve creare condizioni affinché ognuno possa osservare ed esplorare liberamente.

È fondamentale chiarire che il laboratorio non dovrebbe essere visto come uno spazio isolato o attività sporadica ma piuttosto come parte integrante della routine scolastica quotidiana.

Infatti la metodologia laboratoriale può essere applicata a tutte le discipline a qualsiasi livello scolastico poiché migliora gli apprendimenti e ridefinisce i ruoli tradizionali.

In questo contesto il docente assume il ruolo di progettista ed orchestratore dell'azione didattica: organizza materiali didattici, struttura attività, osserva processi, interviene quando necessario ed agevola interazioni tra studenti. Non è solo un trasmettitore di contenuti ma diventa una guida esperta che accompagna gli studenti nel loro percorso d'apprendimento.

Per una pianificazione efficace è utile predisporre una scheda organizzativa chiara delle fasi del

laboratorio mantenendo però flessibilità nell'adattamento agli sviluppi del percorso stesso.

Vediamo una struttura articolata in undici sezioni: (MIUR, Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012)

1. **Titolo** – Deve catturare interesse intrigando al contempo sull'argomento trattato.
2. **Nucleo tematico disciplinare** – Delimita il campo concettuale pertinente ed elenca le competenze da sviluppare.
3. **Competenze di riferimento** – Definite tramite verbi d'azione indicano comportamenti attesi declinati in obiettivi specifici.
4. **Compito unitario d'apprendimento** – Rappresenta il risultato finale del laboratorio sia esso cognitivo oppure materiale.
5. **Obiettivi specifici d'apprendimento** – Indicano abilità da acquisire diversificate secondo ritmi individualizzati degli alunni.
6. **Organizzazione della classe** – Specifica modalità operative (individuale coppie gruppi).
7. **Organizzazione degli spazi** – Identifica ambientazioni scolastiche coinvolte nell'attività.
8. **Tempi di applicazione** – Devono essere previsti con flessibilità necessaria.
9. **Materiali** – Elenca strumenti risorse utili allo svolgimento delle attività programmate.
10. **Osservazioni durante il processo** – Permettono monitoraggio continuo mediante focus mirati.
11. **Osservazioni finali** – Raccolgono riflessioni conclusiva del docente evidenziando punti forti criticità emerse nel lavoro svolto.

Attraverso pianificazioni accurate ed una conduzione consapevole la didattica laboratoriale emerge come strumento potente inclusivo capace integrare partecipazione attiva collaborazione sviluppo competenze significative per tutti gli studenti.

2.5 Apprendimento Cooperativo: Imparare Insieme per Crescere

Il Cooperative Learning affonda le sue radici nelle prime esperienze di mutuo insegnamento sviluppatesi tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo. Tra i primi esempi strutturati si collocano i metodi elaborati da Andrew Bell e Joseph Lancaster nel Regno Unito. Il cosiddetto metodo monitoriale prevedeva che gli studenti più avanzati svolgessero il ruolo di tutor per i compagni meno esperti, organizzando la classe in piccoli gruppi e favorendo l'apprendimento attraverso il sostegno reciproco tra pari (Lancaster, 1803).

Nel corso del Novecento, la riflessione pedagogica e psicologica ha fornito solide basi teoriche a questo approccio. Il filosofo e pedagogista John Dewey sottolineò l'importanza della cooperazione nella scuola, concepita come una comunità democratica di apprendimento in cui gli studenti

costruiscono conoscenze attraverso l'esperienza e la partecipazione attiva (Dewey, 1916).

Allo stesso modo, gli studi di Jean Piaget e Lev Vygotskij hanno evidenziato il ruolo centrale dell'interazione sociale nei processi di sviluppo cognitivo e di apprendimento, mettendo in luce come il confronto tra pari e il supporto reciproco favoriscano la costruzione della conoscenza (Piaget, 1932; Vygotskij, 1978).

A partire dagli anni Settanta, queste prospettive teoriche hanno portato allo sviluppo del Cooperative Learning moderno. Gli studi di David W. Johnson e R.T. Johnson hanno sistematizzato questa metodologia, individuando alcuni elementi fondamentali dell'apprendimento cooperativo, tra cui l'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo e la responsabilità individuale (Johnson e Johnson, 1989 citato in La Prova, 2015). Successivamente, contributi significativi sono stati forniti anche da Robert E. Slavin e Spencer Kagan, che hanno sviluppato modelli e strutture cooperative applicabili nei contesti scolastici (Slavin, 1995; Kagan, 1994).

L'apprendimento cooperativo è una metodologia didattica che utilizza il lavoro di gruppo come strumento per favorire il trasferimento delle conoscenze e l'interazione tra gli studenti. In questo modello, il gruppo non rappresenta semplicemente un insieme di individui, ma costituisce un contesto ricco di competenze, esperienze e opportunità di confronto. L'insegnamento e l'apprendimento non sono quindi concepiti come un processo unidirezionale, in cui l'insegnante trasmette contenuti e gli studenti li ricevono passivamente, ma come un percorso basato sulla partecipazione attiva, sulla collaborazione e sul contributo di tutti i membri del gruppo.

L'apprendimento cooperativo può anche essere definito come un metodo di insegnamento che utilizza le risorse possedute dal gruppo essenzialmente per migliorare l'apprendimento e le relazioni sociali. L'assunto di base è che il gruppo è un universo di risorse, non solo in termini di conoscenze ma anche di competenze; pertanto, il processo educativo riguarda l'interazione e lo scambio di conoscenze da parte di ciascun membro del gruppo (La Prova, 2015, p.10).

A partire dagli anni '70, le istituzioni hanno iniziato a interrogarsi sul proprio ruolo nella coesione sociale. In tale contesto, la classe viene concepita come un microcosmo sociale, in cui si strutturano modelli relazionali estendibili ad altri ambiti della vita. L'apprendimento cooperativo è quindi visto come una strategia multidimensionale che ha il potenziale di raggiungere più di un obiettivo: «facilitare un apprendimento significativo, incoraggiare le competenze sociali, promuovere atteggiamenti prosociali e valorizzare la diversità di intelligenze e stili cognitivi» (La Prova, 2015). Un approccio inclusivo permetterebbe a uno studente di riconoscere individualmente le proprie caratteristiche con l'assistenza e la guida di questo approccio. Nella nostra struttura di gruppo, ogni

persona ha accesso al lavoro in base alle proprie capacità, svolgendo un ruolo diverso ma altrettanto cruciale, secondo le proprie competenze.

Questo metodo garantisce che tutti siano preziosi e parte del percorso verso il futuro. Infatti, il successo del gruppo richiede l'impegno di ciascun membro. Questa diversità di contributi diventa quindi uno strumento per l'apprendimento comune.

Se gli studenti con bisogni educativi speciali sono messi nelle condizioni di partecipare all'apprendimento cooperativo, anche senza essere coinvolti in attività particolarmente complesse, possono comunque contribuire al lavoro di gruppo. In questo senso, essi partecipano alle attività dei pari offrendo un contributo significativo. La cooperazione favorisce inoltre la riduzione dell'ansia da prestazione e la costruzione di un ambiente che combina esposizione e protezione (La Prova, 2015).

Il lavoro di squadra fornisce una piattaforma condivisa dove possono svolgersi confronti tra pari, evidenziando somiglianze e differenze e creando legami interdipendenti.

Il lavoro di gruppo è essenzialmente la creazione di uno spazio comune per i membri (incluso il leader) per discutere e affrontarsi come pari, identificando somiglianze e differenze per favorire interdipendenze e sfruttare le risorse potenziali.

Tra i diversi modelli di apprendimento cooperativo, «Imparare Insieme» è il più conosciuto (Johnson & Johnson 1989 citato in La Prova, 2015). Il metodo è comunemente utilizzato nelle scuole italiane e viene svolto in coppie o piccoli gruppi; quattro o cinque studenti partecipano a queste attività, guidati da cinque principi fondamentali:

- Interdipendenza Positiva.
- Responsabilità Individuale e Collettiva
- Interazione Promozionale Faccia a Faccia
- Sviluppo delle Competenze Sociali
- Valutazioni individuali e di gruppo

L'interdipendenza positiva si verifica quando ogni membro di un gruppo è consapevole che il proprio successo individuale è strettamente legato a quello degli altri. In questo senso, l'impegno personale influisce sul lavoro collettivo, dando luogo a una rete di cooperazione orientata al raggiungimento di un obiettivo comune.

Attraverso l'interdipendenza positiva, ogni membro ha l'opportunità di lavorare con gli altri contribuendo con il proprio apporto mentre valorizza simultaneamente i potenziali individuali attraverso lo scambio di diverse strategie adottati (Cerrochi, 2002, p.77).

Ma una dinamica cooperativa non emerge sempre da sola, né si verifica automaticamente in

interdipendenza negativa, il che significa che il successo di una persona è visto come un fallimento per un'altra, o assenza di interdipendenza, dove il lavoro di gruppo diventa semplicemente il risultato aggregato degli sforzi individuali senza una vera collaborazione.

L'interdipendenza positiva rappresenta una forte fonte di responsabilità sia individuale sia collettiva, poiché ogni studente riconosce la propria responsabilità non solo nel contributo apportato, ma anche nel risultato complessivo. In secondo luogo, l'interazione promozionale faccia a faccia evidenzia come il supporto reciproco, attraverso il sostegno e il feedback costruttivo, favorisca una spinta reciproca verso il raggiungimento degli obiettivi.

Questo tipo di contatto è collaborativo, in cui si lavora con un altro e ci si assiste a vicenda; la fiducia è ciò che serve, in modo che ogni forma di feedback – buono o cattivo – sia inteso a migliorare il lavoro di squadra (La Prova, 2015, p.11).

Formare un gruppo di non più di cinque studenti per migliorare tale interazione è importante per uno scambio diretto significativo. È anche importante che si apprendano abilità sociali che possono essere utili per una soluzione efficace di eventuali conflitti relazionali (La Prova, 2015). Un aspetto vitale è la valutazione, sia per i risultati auto-riferiti che per quelli ottenuti dal gruppo. Può essere utile riassumere l'un l'altro e alla fine del processo discutere insieme cosa è andato bene e quali abitudini sono state utili e quali problematiche nel lavoro. Nell'organizzare una lezione di apprendimento cooperativo, Comoglio (1996) fornisce quattro fasi:

1. Definizione della lezione o delle attività da svolgere tramite interazione di gruppo.
2. Stabilire obiettivi chiari spiegando cosa dovrebbero fare gli studenti e cosa ci si può aspettare.
3. Scelte organizzative, che coinvolgono la formazione dei gruppi, la disposizione fisica dell'aula, i materiali richiesti e i ruoli.
4. Monitoraggio finale dell'attività: osservazione durante l'esecuzione e minuti per la riflessione conclusiva.

I gruppi eterogenei e misti devono essere costruiti nella fase organizzativa, tenendo conto delle altre abilità degli studenti. Anche le disposizioni dei banchi dovrebbero essere favorevoli, per consentire agli studenti di interagire tra loro fornendo a quante più persone possibile libertà di movimento e per permettere all'insegnante di monitorare facilmente il loro lavoro, dice.

Una delle considerazioni centrali riguarda il ruolo assegnato agli studenti e le sue diverse possibili declinazioni: può essere di tipo cognitivo, come coordinatore o presentatore, oppure orientato al clima relazionale, come facilitatore o mediatore. La rotazione dei ruoli consente agli studenti di

sperimentare diverse funzioni e di sviluppare abilità sociali attraverso responsabilità differenziate. Durante l'attività, l'insegnante svolge osservazioni regolari, mentre nella fase finale ogni gruppo riflette sulla propria esperienza, individuando aspetti positivi e punti chiave. L'insegnante valuta inoltre l'andamento complessivo dell'attività, evidenziando eventuali miglioramenti per il futuro. L'apprendimento cooperativo offre così strategie efficaci per valorizzare la diversità degli studenti come risorsa per l'apprendimento.

In un gruppo cooperativo, che ha la sua unicità, i membri possono sentire che le loro limitazioni sono compensate dalla cooperazione, e le persone contribuiscono in modo molto eccezionale al raggiungimento degli obiettivi comuni (La Prova, 2015, p.16).

2.6 La didattica aperta: autonomia e responsabilità nell'apprendimento

La didattica aperta è un approccio educativo che amplia le opportunità di inclusione, coinvolgendo attivamente gli studenti nella creazione del proprio percorso formativo. Non si tratta solo di un diverso modo di organizzare le attività, ma di un cambiamento di prospettiva volto a rendere reale l'individualizzazione e la personalizzazione per tutti gli alunni, non solo per quelli con bisogni educativi speciali. In questa prospettiva, «una didattica realmente inclusiva non si limita a rispondere ai bisogni educativi speciali, ma si fonda sulla capacità di personalizzare e individualizzare i percorsi di apprendimento per tutti gli alunni, valorizzandone differenze e potenzialità» (Ianes, 2015).

La didattica aperta consente agli insegnanti di condividere con gli studenti la sfida di sviluppare una didattica inclusiva, permettendo anche l'idea di attuare individualizzazione e personalizzazione per tutti, non esclusivamente per gli alunni con bisogni educativi speciali. In questo modello, la progettazione delle attività non è più esclusivo appannaggio degli insegnanti; anche gli studenti sono coinvolti nelle decisioni, esercitando così una significativa autonomia. In tal senso, l'apprendimento si configura come un processo attivo e partecipativo, in cui «l'educazione non è preparazione alla vita, ma è la vita stessa» (Dewey, 2014).

L'attività avviene comunque in un contesto comune, caratterizzato da spazi e regole condivise, ma ogni studente ha la possibilità di seguire un percorso personale basato sulle proprie inclinazioni, interessi e ritmi di apprendimento. L'ambiente educativo è dotato di strumenti disciplinari specifici come dizionari, strumenti di misura e materiali artistici o scientifici, insieme a fonti autentiche di

conoscenza come libri e risorse digitali. Non esiste un utilizzo rigido del libro di testo; ciò che conta è la disponibilità a materiali diversificati che favoriscano ricerca ed esplorazione autonoma.

Nelle fasi iniziali, alcuni alunni potrebbero avere difficoltà nell'organizzare il proprio lavoro o tendere a concentrarsi su determinate aree disciplinari. Tuttavia, col tempo apprendono a gestire meglio le loro scelte e raggiungono un equilibrio più maturo e risultati soddisfacenti. È fondamentale comprendere che la libertà concessa non implica l'assenza di regole. Le classi che adottano la didattica aperta stabiliscono norme condivise attraverso processi partecipativi e democratici.

In questo contesto, l'autonomia degli studenti può manifestarsi su vari livelli decisionali: apertura organizzativa (scelta dei tempi, degli spazi e dei compagni con cui collaborare), apertura metodologica (selezione delle modalità e degli strumenti d'apprendimento), apertura dei contenuti (possibilità di orientarsi verso temi o argomenti specifici) e apertura alla socializzazione (definizione condivisa delle regole della comunità classe).

L'apertura può essere modulata in forme meno radicali; ad esempio, l'insegnante può fissare i contenuti e le metodologie lasciando agli studenti margini di scelta nella gestione dei tempi, dei luoghi o dei compagni con cui lavorare. In tal modo si promuove la responsabilizzazione senza abbandonare completamente il ruolo guida dell'insegnante. L'implementazione della didattica aperta richiede una significativa ridefinizione dei ruoli: lo studente assume un ruolo attivo mentre l'insegnante diventa osservatore e facilitatore del processo educativo, riducendo il focus sulla propria funzione direttiva.

L'insegnante non occupa più il centro dell'azione didattica e si dà maggiore spazio alle azioni individuali degli alunni, che possono così sviluppare diverse modalità di apprendimento all'interno della stessa aula. Questo modello si allinea a una concezione dell'apprendimento centrata sulla scoperta e sul problem solving, coerente con le teorie che valorizzano l'autonomia dello studente. I materiali e le attività sono predisposti affinché ciascuno possa utilizzarli autonomamente, permettendo lo svolgimento simultaneo di percorsi differenziati all'interno della stessa aula.

Il potenziale inclusivo della didattica aperta si realizza pienamente quando l'autonomia viene introdotta progressivamente ed è accompagnata da un monitoraggio costante da parte dell'insegnante. Solo attraverso un bilanciamento tra libertà e guida è possibile garantire che tutti gli studenti possano trarre beneficio da un ambiente realmente inclusivo e orientato alla crescita personale.

2.7 L'adattamento come strategia per l'inclusione

L'adattamento rappresenta uno dei principi fondamentali per rispondere in modo efficace ai bisogni educativi degli studenti e per costruire una didattica realmente inclusiva. Adattare non significa creare percorsi separati o permanenti, ma introdurre mediazioni temporanee che permettano agli alunni di partecipare alle attività e sviluppare progressivamente maggiore autonomia.

Un adattamento per essere considerato un aiuto/mediazione didattica e non essere una protesi stabile, dovrà essere inizialmente molto efficace, molto naturale e poi via via ridursi fino a sparire (Zambotti, 2015, p.111).

Per progettare un ambiente di apprendimento inclusivo, l'insegnante deve quindi essere capace di modificare e adattare le condizioni di insegnamento in relazione alle caratteristiche del gruppo classe e alle esigenze dei singoli studenti. Questo processo può riguardare diversi aspetti della pratica didattica: gli stili comunicativi del docente, il contesto di apprendimento e la definizione di obiettivi e materiali (Zambotti, 2015).

Un primo ambito di adattamento riguarda la comunicazione tra docente e alunni, un elemento spesso sottovalutato ma determinante per l'efficacia dell'insegnamento. Il modo in cui il docente si esprime, utilizza il linguaggio, modula il tono della voce o gestisce i tempi della comunicazione può influenzare profondamente l'attenzione e la comprensione degli studenti.

Il modo in cui si comunica con la classe deve essere oggetto di riflessione da parte di ogni docente e deve essere adattato alla situazione reale in cui ci si trova a operare (Zambotti, 2015, p.94).

Per questo motivo, l'insegnante dovrebbe osservare attentamente le reazioni della classe e riflettere sui feedback ricevuti dagli studenti. Essere consapevoli del proprio stile comunicativo significa saper regolare linguaggio, gestualità, ritmo dell'esposizione e contenuti in funzione delle caratteristiche degli interlocutori. Tra i possibili stili comunicativi si possono individuare, ad esempio, uno stile dominante, associato a sicurezza, competitività e strutturazione metodica, e uno stile aperto, caratterizzato da maggiore espansività e informalità. Non esiste tuttavia uno stile universalmente corretto: la scelta più efficace dipende sempre dalle caratteristiche del contesto e delle persone coinvolte nell'interazione. Adottare una comunicazione adeguata rappresenta quindi un primo passo per favorire processi di insegnamento e apprendimento più efficaci.

Un secondo ambito di intervento riguarda l'adattamento del contesto di apprendimento, in

particolare dell'aula scolastica. Lo spazio classe costituisce infatti il centro dell'organizzazione didattica e influisce sulle modalità di relazione e di lavoro tra studenti e insegnanti. Alcune caratteristiche strutturali della classe possono però rappresentare dei limiti, ad esempio:

- la dimensione numerica, poiché le classi sono spesso composte da 20–30 studenti;
- la durata temporale, dato che gli alunni trascorrono molti anni della loro vita all'interno dello stesso contesto scolastico;
- lo spazio fisico, spesso limitato rispetto al numero di persone presenti.

Nella configurazione tradizionale, l'aula è organizzata con banchi disposti in file parallele, la cattedra e la lavagna frontale, elementi che favoriscono prevalentemente la lezione trasmissiva. Questa disposizione tende a creare un unico spazio di lavoro e a privilegiare attività standardizzate. Per rendere il contesto più inclusivo, è possibile sperimentare organizzazioni spaziali differenti. Ad esempio, la disposizione dei banchi a isole facilita il lavoro cooperativo in piccoli gruppi, mentre la configurazione a ferro di cavallo favorisce la comunicazione, il confronto e le attività dialogiche. Un ulteriore livello di adattamento riguarda gli obiettivi e i materiali didattici. È importante che tali adattamenti coinvolgano l'intero gruppo classe, poiché tutti gli studenti devono poter partecipare a un percorso comune. Anche gli alunni con bisogni educativi speciali dovrebbero avere la possibilità di affrontare le stesse attività dei compagni, seppur con le modifiche necessarie, contribuendo al lavoro collettivo.

Spesso, per rendere accessibile un compito a uno studente con BES, è necessario intervenire sugli obiettivi, ad esempio semplificando il lessico di un testo o modulando la complessità delle richieste. In questo processo gli insegnanti devono tenere conto di due principi fondamentali:

- il principio di parsimonia, che invita a introdurre il minor numero possibile di modifiche;
- il principio di efficacia, secondo cui l'adattamento deve produrre un reale miglioramento dell'apprendimento.

Ciò implica che gli aiuti iniziali possano essere anche molto consistenti, ma dovrebbero progressivamente ridursi man mano che l'alunno acquisisce maggiore autonomia.

Oltre agli obiettivi, è spesso necessario adattare anche i materiali didattici. Questo non significa semplicemente semplificare i contenuti per gli studenti con BES. Alcuni studiosi individuano diverse fasi di adattamento, tra cui:

- la sostituzione, che consiste nel proporre alla classe materiali alternativi o differenti;
- la facilitazione, che prevede l'introduzione di strumenti e supporti aggiuntivi per gli studenti che ne hanno bisogno.

Queste modalità rappresentano buone pratiche didattiche utili per tutti gli studenti, soprattutto considerando la crescente complessità ed eterogeneità dei gruppi classe presenti

nelle scuole contemporanee.

2.8 Attivare la risorsa dei pari per promuovere il benessere scolastico

Il benessere in classe è la base di un buon e equo processo di apprendimento. L'apprendimento inclusivo è una condizione importante per la salute emotiva degli studenti. Un'atmosfera di supporto in classe facilita la collaborazione e crea anche un ambiente in cui ogni studente crede di appartenere. È lo spirito in cui gli studenti sono al centro del proprio sviluppo sociale, con gli altri. Inoltre, un buon clima che li circonda è necessario per la collaborazione.

Creare un buon clima in classe favorisce la predisposizione al lavoro di gruppo ed è fondamentale nel processo educativo: considerare gli altri come risorse, e non come avversari, facilita il raggiungimento di obiettivi comuni (La Prova, 2015, p.55).

La predisposizione all'apprendimento non è solo cognitiva, ma anche emotiva e relazionale. Gli studenti apprendono più facilmente in un ambiente accogliente e rassicurante. Per questo è fondamentale promuovere situazioni in cui tutti, inclusi gli studenti con bisogni educativi speciali, possano partecipare ad attività che valorizzino le relazioni interpersonali e favoriscano lo sviluppo di legami positivi con adulti di riferimento.

Sviluppare ambienti di apprendimento inclusivi contribuisce alla qualità del clima di classe. È importante che gli studenti percepiscano la propria voce come ascoltata e riconosciuta, e il loro contributo come significativo per il gruppo. La classe, infatti, può essere considerata un microcontesto sociale, in cui dinamiche relazionali e ruoli influenzano il grado di accoglienza dell'ambiente. Un clima sereno, basato sulla fiducia e su relazioni positive tra pari e con gli insegnanti, è inoltre fondamentale per prevenire l'abbandono scolastico. In un contesto di questo tipo, gli studenti partecipano più attivamente, esprimono le proprie idee e difficoltà, sviluppando al contempo un maggiore senso di appartenenza e responsabilità verso la comunità classe.

Nell'ambito dello studio del benessere scolastico, alcuni fattori fondamentali possono essere individuati nell'autoefficacia percepita, nelle attribuzioni causali, nelle emozioni e nelle relazioni interpersonali.

L'autoefficacia percepita riguarda la valutazione che gli studenti fanno delle proprie capacità nei diversi ambiti – cognitivo, sociale ed emotivo – ed è strettamente correlata al successo scolastico. Le esperienze di successo rafforzano il senso di competenza, aumentando motivazione e autostima. L'attribuzione causale rappresenta il modo in cui gli individui spiegano le ragioni del proprio

successo o fallimento. Essa è strettamente connessa all'autoefficacia: gli studenti con elevata fiducia nelle proprie capacità tendono ad attribuire i successi a cause interne, come l'impegno o le abilità, mentre quelli con bassa autoefficacia possono attribuire i fallimenti a fattori interni e i successi a cause esterne, come il caso.

Anche le emozioni svolgono un ruolo centrale nella vita scolastica: situazioni come verifiche ed esami possono generare ansia, paura e frustrazione, influenzando negativamente l'apprendimento. Un'adeguata attenzione alla dimensione emotiva consente di creare un ambiente più favorevole e sostenere gli studenti nelle difficoltà.

Infine, le relazioni interpersonali rappresentano un ulteriore elemento chiave, in quanto incidono sul benessere e sulla partecipazione attiva degli studenti.

I compagni di classe costituiscono il più grande gruppo di pari che gli studenti affrontano durante il loro periodo di sviluppo. Le prime amicizie importanti si fanno in questo contesto e aiutano anche nella crescita cognitiva e socio-emotiva. Gli insegnanti possono facilitare questi processi suggerendo attività e situazioni che li ispirano a cooperare e stabilire relazioni positive.

Tutti questi aspetti sono strettamente legati ai processi di apprendimento e non possono essere trascurati. Le difficoltà nel lavoro scolastico, infatti, possono incidere significativamente sullo sviluppo personale degli studenti. Alcuni studi evidenziano che gli studenti con bisogni educativi speciali tendono a percepirsi come meno efficaci e a essere meno soddisfatti dei propri risultati scolastici, manifestando talvolta anche vissuti negativi nelle relazioni con gli insegnanti. È stato inoltre osservato che, nonostante un maggiore impegno nello studio, la frequente esperienza di insuccesso può rafforzare tali difficoltà, contribuendo a una percezione negativa delle proprie capacità.

Per promuovere il benessere degli alunni, gli insegnanti possono intervenire sull'organizzazione dell'ambiente scolastico. Ad esempio, la disposizione dei banchi può essere strutturata in modo da favorire l'interazione tra gli studenti. La rotazione periodica dei posti consente di ampliare le relazioni tra pari, mentre la disponibilità di materiali accessibili e diversificati favorisce una partecipazione più inclusiva.

Incoraggiare una genuina educazione ai sentimenti è anche un consiglio utile che le scuole possono mettere a buon uso aiutando gli studenti a guardare ai propri sentimenti e relazioni con gli altri. Sentimenti complessi come la gelosia o l'invidia necessitano anche di guida per essere compresi e gestiti, e quando si tratta di emozioni come la gelosia non può essere fatto in modo semplice ma è davvero necessario per raggiungere relazioni genuine e cortesi. Insegnare e apprendere diventano

più facili e più appaganti quando si incoraggia la trasparenza emotiva poiché ciò riduce i sentimenti di non essere in grado o di essere consapevoli dei sentimenti degli altri.

In conclusione, la costruzione di un insegnamento inclusivo può essere realizzata attraverso diverse strategie, come evidenziato in questo capitolo, confermando come oggi l'inclusione rappresenti una prospettiva pedagogica centrale nella gestione della classe e nei processi di apprendimento.

L'attenzione ai bisogni educativi degli studenti non deve limitarsi alla gestione individuale delle difficoltà, ma inserirsi in una visione più ampia del contesto scolastico, in cui le differenze vengono riconosciute e valorizzate come parte integrante della realtà educativa.

La classe di oggi ha un alto grado di eterogeneità: gli studenti hanno vari stili cognitivi, ritmi di apprendimento, interessi e motivazioni che non sempre coincidono, oltre a bisogni educativi speciali legati alle loro circostanze personali, culturali o sociali. Tale complessità richiede alla scuola di rivalutare come affronta l'insegnamento e l'apprendimento, per produrre scuole pronte e capaci di rendere l'apprendimento accessibile agli studenti con tale diversità. "Inclusione" non significa pianificare un intervento per singoli studenti ma costruire percorsi di apprendimento flessibili che possano coinvolgere e supportare l'intera classe. Come sottolineano Booth e Ainscow (2002), «l'inclusione non riguarda l'adattamento dell'alunno al sistema, ma la trasformazione del sistema educativo affinché sia in grado di accogliere tutti».

Da questo punto di vista è diventato chiaro che l'insegnamento inclusivo richiede una combinazione di strategie multiple e metodi dedicati. Le pratiche educative non possono essere rigide o standardizzate e devono essere modificate, in accordo con le caratteristiche degli studenti e la struttura della scuola. Questa è una descrizione di insegnanti che controllano costantemente il loro metodo di insegnamento, l'organizzazione delle attività e lo strumento che supporta le persone ad essere coinvolte e imparare.

L'insegnamento metacognitivo può essere una delle strategie adatte, poiché favorisce una maggiore consapevolezza tra gli studenti sulle proprie capacità cognitive. Attraverso attività che sfidano gli studenti a riflettere su come apprendono, acquisiscono strumenti utili; sono in grado di organizzare quel lavoro, pianificarlo e poi monitorare i risultati. Un tale approccio promuove l'emergere dell'indipendenza degli studenti e incoraggia la responsabilità per il processo di apprendimento negli studenti.

Allo stesso modo, esiste anche un insegnamento in laboratorio, che si concentra sull'esperienza diretta e sul coinvolgimento attivo degli studenti. In questo modello, l'apprendimento avviene non

solo attraverso le spiegazioni ascoltate dall'insegnante ma anche attraverso attività di ricerca, sperimentazione e scoperta. In questo modo, il laboratorio è costruito dal basso verso una rete condivisa della conoscenza, attraverso la quale gli studenti lavorano insieme stabilendo ipotesi, verificando risultati e sviluppando abilità operative e cognitive.

È anche importante come le metodologie che danno priorità alla dimensione sociale dell'apprendimento contribuiscano a quel risultato. L'apprendimento cooperativo, ad esempio, esemplifica come il gruppo-classe possa servire come risorsa essenziale per l'insegnamento e l'apprendimento di conoscenze e abilità. Gli studenti imparano a confrontarsi con le sfide, condividere idee e aiutarsi a vicenda attraverso gruppi di lavoro e collaborazioni con i compagni di classe. Non solo aumenta la capacità degli studenti di migliorare il loro apprendimento complessivo, ma promuove quelle abilità relazionali che si sperimentano e di cui beneficeranno nella società oltre la scuola.

Analogamente, l'insegnamento aperto presta particolare attenzione al coinvolgimento degli studenti nella gestione dei propri percorsi di apprendimento. Offrire loro possibilità di scelta e autonomia significa riconoscerli come partecipanti attivi del processo educativo. In contesti strutturati ma flessibili, gli studenti possono esercitare responsabilità, sviluppare maggiore consapevolezza delle proprie capacità e orientare le proprie scelte di apprendimento.

Un ulteriore aspetto emerso riguarda la necessità di adattare i processi di insegnamento e apprendimento. L'adattamento è fondamentale per garantire a tutti gli studenti l'accesso alle attività educative, intervenendo su diversi elementi, come la comunicazione, l'organizzazione degli spazi, la strutturazione dei compiti e la scelta dei materiali. Non si tratta di semplificare o ridurre i contenuti, ma di renderli accessibili, affinché ogni studente possa comprenderli e partecipare attivamente, nel rispetto dei propri tempi e delle proprie modalità di apprendimento.

Contemporaneamente, la ricerca ha dimostrato che il benessere della scuola è una condizione vitale per promuovere l'apprendimento. Una comunità scolastica felice fa un lavoro migliore nel promuovere la crescita ottimale degli studenti che si sentono a proprio agio, rispettati, valorizzati e accolti. Ecco perché l'istituzione di un clima di classe positivo con fiducia tra insegnanti e studenti, così come tra compagni di classe, è così vitale. Attivare la risorsa messa a disposizione dai pari implica una consapevolezza dell'importanza delle persone e della classe come ambiente e di reciprocità di supporto.

Il benessere scolastico è associato a misure di autoefficacia, regolazione delle emozioni e legami sociali. In una situazione di successo (cioè essere supportati/collegati sia dai gruppi che dagli insegnanti), tali studenti hanno una motivazione più alta per studiare e maggiore fiducia. D'altra parte, fallimenti costanti o relazioni non armoniose possono avere un effetto negativo sull'autostima e sulla partecipazione scolastica.

Sulla base delle prove emergenti, l'inclusività degli ambienti educativi richiede l'investimento quotidiano degli insegnanti nello sviluppo e nell'orchestrazione degli eventi didattici. L'insegnante è più di un semplice trasmettitore di informazioni per lo studente: è un co-progettista, in grado di notare le esigenze degli studenti, promuovere la partecipazione degli studenti e stabilire buone relazioni in classe.

Quindi l'inclusione è fatta per essere un processo dinamico e complesso che tocca vari livelli della scuola: tecniche di insegnamento, impostazione di spazi e tempi, qualità delle relazioni, capacità di adattare le proposte educative alle caratteristiche degli studenti. L'unico modo per creare ambienti scolastici veramente accoglienti che possano favorire il successo di tutti gli alunni attraverso la loro esperienza educativa è la fusione e l'integrazione di tutti questi elementi.

Con queste considerazioni teoriche in mente, è ora il momento di esplorare più da vicino le pratiche operative che hanno una chiara applicazione nella vita scolastica quotidiana. Nel capitolo seguente verranno considerate alcune delle metodologie didattiche per l'inclusione con l'obiettivo di identificare strumenti e approcci di apprendimento specifici che possano facilitare il coinvolgimento, l'apprendimento e il benessere dell'intero gruppo di studenti.

TERZO CAPITOLO

3.1 Pratiche didattiche per l'inclusione

L'inclusione, come dimensione fondamentale dell'insegnamento e della pedagogia speciale, ha assunto nel tempo un ruolo centrale nel dibattito educativo. L'istruzione, infatti, non rappresenta soltanto un insieme di pratiche didattiche, ma si configura come un principio etico e civile, strettamente connesso al diritto fondamentale di ogni individuo ad apprendere. Alla base di questa prospettiva vi è l'idea che ogni persona debba poter partecipare attivamente alla vita scolastica, indipendentemente dal proprio status sociale, culturale o personale. In questo senso, la partecipazione diventa un elemento imprescindibile del processo inclusivo: come afferma Andrea Canevaro, «non c'è integrazione se non c'è partecipazione».

In tale prospettiva, l'inclusione non consiste semplicemente nell'accogliere all'interno della scuola gli alunni con bisogni educativi speciali, ma implica una trasformazione più profonda dell'ambiente educativo. La scuola è chiamata a configurarsi come un contesto in cui tutti gli studenti possano apprendere, sviluppare le proprie capacità e sentirsi parte integrante della comunità, senza essere esclusi o marginalizzati. Si tratta di un cambiamento culturale significativo, che coinvolge non solo gli insegnanti, ma anche l'intero sistema educativo e la società nel suo complesso.

Per rendere la scuola realmente accessibile a tutti, è necessario superare una serie di barriere, sia materiali sia culturali, che possono ostacolare la piena partecipazione degli studenti. In questo quadro, la diversità non deve essere considerata come un problema da risolvere, bensì come una componente naturale e preziosa della realtà educativa. Le differenze nei metodi di apprendimento, nei ritmi di sviluppo e nelle esperienze personali rappresentano infatti un'importante occasione di arricchimento reciproco, a condizione che la scuola sia in grado di accoglierle e valorizzarle.

In questo contesto, il ruolo dell'insegnamento inclusivo assume un'importanza decisiva.

L'insegnante non si limita a trasmettere contenuti disciplinari, ma è chiamato a creare le condizioni affinché tutti gli studenti possano apprendere in modo attivo e significativo. Ciò richiede un approccio didattico flessibile, capace di adattarsi alle esigenze individuali e di favorire la scoperta, da parte di ciascun alunno, del proprio stile di apprendimento.

Un tale orientamento educativo contribuisce non solo allo sviluppo del singolo individuo, ma anche alla costruzione di una cultura della democrazia. L'aspetto democratico dell'istruzione si manifesta infatti nelle pratiche di collaborazione e partecipazione: l'apprendimento cooperativo, il lavoro di

gruppo e il confronto tra pari permettono agli studenti di sostenersi reciprocamente, di valorizzare le differenze e di sviluppare una maggiore consapevolezza delle diverse prospettive presenti in classe.

Attraverso queste pratiche, i principi della convivenza democratica trovano una concreta realizzazione all'interno del contesto scolastico. Quando la scuola è realmente inclusiva, ogni studente può sentirsi parte della comunità e contribuire attivamente alla sua costruzione. L'inclusione, pertanto, non riguarda esclusivamente coloro che presentano difficoltà o bisogni specifici, ma rappresenta un valore che coinvolge tutti.

Essa si configura come un processo continuo, che richiede osservazione attenta, riflessione critica e capacità di adattamento. In questo senso, l'inclusione costituisce una delle condizioni fondamentali per la costruzione di una scuola più equa, partecipativa e rispettosa delle differenze.

3.2 Pedagogia e inclusione: insegnante e storia

La tradizione pedagogica italiana offre numerosi contributi alla riflessione sull'inclusione, mostrando come, ogni volta che gli educatori hanno cercato di costruire una scuola realmente aperta, la differenza sia stata riconosciuta non come limite, ma come risorsa. In questa prospettiva, l'inclusione scolastica non si riduce al semplice accesso degli studenti, ma implica la creazione di un contesto in cui ciascuno possa sentirsi riconosciuto, ascoltato e valorizzato nel proprio percorso di crescita.

Diverse figure importanti sono state determinanti in questo cambiamento nel secolo scorso. A titolo di esempio, Don Lorenzo Milani e Maria Montessori esemplificano l'idea che l'educazione possa essere un veicolo di liberazione e giustizia sociale. Pur partendo da prospettive e filosofie differenti, entrambi condividevano la convinzione che la scuola dovesse essere più di un luogo di trasmissione di conoscenze, ma piuttosto uno spazio capace di permettere a ciascun individuo di sviluppare pienamente il proprio potenziale.

Per Don Lorenzo Milani, lo spirito delle pari opportunità trovava espressione nella scuola di Barbiana. La sua esperienza educativa era rivolta principalmente a ragazzi provenienti da contesti sociali svantaggiati ed emarginati, spesso esclusi dal sistema scolastico tradizionale e penalizzati dalle sue logiche. In «Lettera a una professoressa», Milani sottolinea con forza la dimensione

collettiva dell'emancipazione, affermando che «ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia» (Milani, 1967, p.14).

La scuola doveva diventare un luogo di riscatto, in cui il linguaggio, la partecipazione e il pensiero critico permettessero agli studenti di comprendere il mondo e di avere una voce nella società. In questa prospettiva, l'insegnante non è soltanto colui che trasmette saperi, ma una figura che accompagna, sostiene e valorizza gli studenti nel loro percorso formativo.

Maria Montessori, d'altra parte, sviluppò un approccio didattico centrato sul bambino e sui ritmi del suo sviluppo. La sua filosofia si fonda sulla convinzione che il potenziale di ciascun individuo debba essere coltivato, e che possa fiorire pienamente se inserito in un ambiente educativo adeguato. Emblematica, in questo senso, è la celebre espressione «aiutami a fare da me» (Montessori, 1950, p.45), che sintetizza il cuore del suo metodo educativo basato sull'autonomia e sull'apprendimento attivo. Il metodo Montessori attribuisce all'insegnante un duplice ruolo: guida e osservatore, capace di predisporre materiali e attività attorno al bambino per favorire autonomia, concentrazione ed esplorazione personale.

L'attenzione all'autonomia del bambino, all'apprendimento sensoriale e al rispetto dei tempi individuali sono aspetti che oggi trovano conferma anche nella ricerca neuroscientifica sull'apprendimento. L'esperienza di educatori come Milani e Montessori ha profondamente trasformato il pensiero pedagogico italiano, contribuendo a promuovere l'idea della scuola come comunità aperta.

Una scuola per tutti, non significa soltanto garantire un accesso equo all'istruzione, ma anche riconoscere le differenze tra gli studenti e adattare i processi di insegnamento alle loro esigenze. Allo stesso tempo, una scuola per ciascuno, pone al centro l'apprendimento personalizzato, attraverso cui ogni studente può trovare il proprio modo di partecipare alla vita scolastica.

In questo senso, la storia della pedagogia dimostra che l'inclusione non è un'idea recente, ma il risultato di un lungo percorso di riflessione e sperimentazione educativa. Figure come Milani e Montessori continuano ancora oggi a influenzare il nostro modo di concepire la scuola e ci ricordano che l'educazione può essere il fondamento di una società più equa, partecipativa e consapevole delle differenze.

3.3 Don Milani e Maria Montessori

La storia di Don Milani rappresenta uno degli sviluppi più significativi del suo tempo, e il suo ruolo è centrale nel processo di rinnovamento educativo del Novecento. Il suo pensiero ha profondamente trasformato il concetto di scuola, intesa non solo come luogo di trasmissione del sapere, ma come spazio fondato sulla responsabilità verso gli altri e sulla cura. Al centro della sua proposta educativa vi è infatti il principio dell'«I care», ovvero l'attenzione autentica nei confronti dell'altro e del suo percorso formativo (Milani, 1967, p.15).

La scuola immaginata da Don Milani nasce con un obiettivo preciso: evitare che qualcuno venga escluso. L'azione educativa non si limita all'insegnamento di contenuti, ma mira alla formazione di cittadini consapevoli, capaci di partecipare attivamente alla vita sociale e culturale.

Lorenzo Milani nacque a Firenze nel 1923, in un contesto colto e benestante, che gli avrebbe garantito una vita agiata anche durante gli anni difficili della Seconda Guerra Mondiale. Tuttavia, a seguito di un intenso percorso personale, scelse una direzione diversa: si allontanò dall'ambiente sociale di origine, si convertì al cattolicesimo e intraprese il cammino sacerdotale.

Questa scelta lo portò a maturare una profonda consapevolezza dei privilegi di cui aveva goduto e delle disuguaglianze che caratterizzavano la società del suo tempo. Sviluppò così uno sguardo critico nei confronti delle ingiustizie e delle dinamiche autoritarie presenti nel sistema sociale.

Divenuto sacerdote, fondò una scuola popolare a libero accesso a Prato, entrando in contatto diretto con situazioni di povertà e marginalità. In questo contesto comprese il ruolo fondamentale del linguaggio: l'acquisizione della lettura e della scrittura rappresenta uno strumento essenziale di emancipazione, indispensabile per partecipare alla vita civile e contrastare le disuguaglianze.

Successivamente fu trasferito a Barbiana, un piccolo paese del Mugello, anche a causa delle sue posizioni critiche. Qui diede vita a un'esperienza educativa innovativa rivolta ai figli di operai e contadini, con l'intento di favorire il loro riscatto sociale.

A Barbiana sviluppò una critica incisiva verso una società incapace di riconoscere il valore culturale delle classi popolari, spesso trasmesso oralmente. Nella sua visione, ogni studente è parte di una comunità e deve essere sostenuto attraverso il dialogo e il confronto.

La scuola diventa così uno spazio di fiducia e collaborazione, in cui il sapere si costruisce collettivamente. In tale prospettiva, l'istituzione scolastica assume un ruolo determinante nella formazione delle nuove generazioni, rispondendo in modo concreto ai bisogni degli studenti.

L'esperienza di Barbiana è organizzata per favorire l'indipendenza degli allievi, attraverso percorsi che integrano dimensione teorica e pratica, preparando i giovani ad affrontare la realtà quotidiana e il mondo del lavoro.

Gli studenti sono considerati sia nella loro individualità sia all'interno di un percorso condiviso, fondato sulla cooperazione, sull'esperienza diretta e sulla partecipazione attiva.

In questo modello, l'insegnante riveste un ruolo fondamentale: prima ancora di trasmettere conoscenze, è chiamato ad accogliere, comprendere e valorizzare ogni studente, soprattutto quelli provenienti da contesti svantaggiati.

Questa visione emerge chiaramente anche nella Lettera a una professoressa (1967), in cui viene denunciata una scuola incapace di garantire pari opportunità e spesso orientata a favorire solo alcuni.

Il pensiero di Don Milani risulta ancora oggi estremamente attuale: richiama la responsabilità educativa degli insegnanti, invitandoli ad accompagnare gli studenti nel loro percorso, promuovendo spirito critico, libertà espressiva e capacità di collaborazione, con l'obiettivo di costruire una società più equa.

Accanto a Don Milani, Maria Montessori rappresenta un'altra figura centrale della pedagogia del Novecento. Medico, neuropsichiatra, filosofa ed educatrice, è considerata una delle personalità più influenti nel panorama educativo, sia in Italia sia a livello internazionale.

A partire anche dalla propria esperienza, elaborò una nuova concezione dell'infanzia. In passato, il bambino veniva visto come un soggetto passivo, da riempire con le conoscenze degli adulti. Montessori supera questa visione e propone un approccio innovativo: il bambino è fin dalla nascita un individuo attivo, dotato di capacità, curiosità e potenzialità (Montessori, 1909, p.32).

Di conseguenza, il compito dell'educazione non è quello di trasmettere nozioni, ma di accompagnare il bambino nel suo percorso, rispettandone tempi, bisogni e caratteristiche personali.

Il suo percorso è significativo anche dal punto di vista storico: fu tra le prime donne in Italia a laurearsi in medicina e si dedicò allo studio delle condizioni di fragilità infantile. Lavorò presso la clinica psichiatrica dell'Università di Roma, dove entrò in contatto con bambini con difficoltà cognitive e relazionali, spesso cresciuti in contesti svantaggiati.

Questa esperienza le permise di comprendere che molte difficoltà non derivano da limiti individuali, ma dalle condizioni ambientali ed educative. Da qui nasce l'idea di un'educazione capace di intervenire in modo efficace e trasformativo.

Fondò la Scuola Magistrale Ortofrenica e sviluppò un metodo basato sull'osservazione scientifica, in un periodo in cui il dibattito tra natura e ambiente era particolarmente acceso.

Nel 1907 istituì la prima Casa dei Bambini, uno spazio progettato per favorire l'indipendenza dei più piccoli. Nel 1909 pubblicò il Metodo della pedagogia scientifica, in cui sistematizzò il proprio pensiero.

Il principio cardine del metodo montessoriano è la libertà: il bambino deve poter esplorare, scegliere e apprendere attraverso l'esperienza diretta. In un contesto organizzato e ricco di stimoli, sviluppa spontaneamente concentrazione, interesse e competenze.

Anche il concetto di disciplina assume un significato diverso: non è imposto dall'adulto, ma nasce dall'impegno personale e dalla motivazione interna.

L'insegnante, in questa prospettiva, non è più una figura autoritaria, ma una guida che osserva, accompagna e sostiene il processo di apprendimento.

Un altro elemento fondamentale è la promozione dell'indipendenza: il bambino viene incoraggiato a svolgere le attività in autonomia, rafforzando fiducia e consapevolezza delle proprie capacità.

L'obiettivo dell'educazione diventa quindi lo sviluppo armonico della personalità, insieme alla costruzione della responsabilità e della consapevolezza.

Le teorie di Maria Montessori si sono rivelate estremamente innovative e anticipatrici: solo decenni dopo, la psicologia dello sviluppo e le neuroscienze hanno confermato l'importanza dell'esperienza, dell'ambiente e della libertà nei processi di apprendimento.

In questo senso, il suo contributo ha profondamente trasformato il modo di concepire l'infanzia, aprendo la strada a un'educazione più attenta al potenziale, alla dignità e alla complessità del bambino.

3.4 Metodologie inclusive a servizio della didattica

Le pratiche informate per l'insegnamento sono fondamentali. La scelta dei metodi didattici rappresenta uno degli elementi più importanti sia per gli insegnanti sia per gli studenti, che apprendono e lavorano insieme. Negli ambienti scolastici, sempre più eterogenei, l'insegnamento non può essere uniforme, ma deve necessariamente tenere conto delle differenze tra gli studenti: queste diventano risorse, non ostacoli.

Poiché ogni studente porta con sé un insieme diverso di esperienze, abilità, modalità di apprendimento e bisogni, l'intervento educativo deve valorizzare tali diversità e trasformarle in opportunità di sviluppo per tutti. In questo contesto, lo sviluppo di un ambiente di apprendimento inclusivo diventa centrale. Non si tratta soltanto di adottare strumenti tecnologici o utilizzare software e piattaforme digitali, pur essendo questi validi supporti per affrontare alcune sfide della pratica didattica quotidiana. È invece necessario trasformare in modo sistemico l'organizzazione dell'insegnamento, coinvolgendo l'intero team docente o il consiglio di classe in un progetto condiviso di didattica inclusiva.

La pianificazione collegiale prevede l'individuazione di strategie, metodologie e strumenti capaci di sostenere l'apprendimento di tutti gli studenti, valorizzandone al contempo le caratteristiche individuali. In tal senso, la prospettiva del Design Universale per l'Apprendimento (UDL) si fonda su un modello pedagogico che promuove la progettazione di percorsi didattici fin dall'inizio accessibili, flessibili e aperti, così da supportare le diverse modalità di apprendimento presenti in classe.

L'obiettivo principale dell'UDL è ridurre o eliminare gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione attiva, favorendo la scuola come luogo in cui sviluppare individui capaci di apprendere in modo autonomo e consapevole. L'UDL si concentra dunque sulla progettazione di contesti in cui ogni studente possa raggiungere il proprio pieno potenziale. In questa prospettiva, l'educazione non è un privilegio, ma un diritto umano che le istituzioni hanno il dovere di garantire.

Le scuole accolgono studenti con bisogni molto diversi: studenti con difficoltà di apprendimento, con disabilità, con problemi di attenzione, studenti provenienti da altre lingue e culture e con differenti background linguistici. Questa varietà richiede che le metodologie didattiche evolvano per rispondere a una molteplicità di bisogni educativi, evitando ogni forma di isolamento o marginalizzazione.

In questa prospettiva, le riflessioni di Andrea Canevaro risultano particolarmente rilevanti: l'apprendimento nasce dalla molteplicità delle esperienze e dal mondo relazionale degli studenti. L'autonomia, infatti, non coincide con il «fare da soli», ma con la capacità di riconoscere le proprie interdipendenze e di utilizzare le risorse disponibili nel contesto sociale e relazionale (Canevaro, 2013, p.87).

La diversità, quindi, non rappresenta un limite, ma una risorsa che arricchisce il processo formativo e favorisce lo sviluppo di competenze cognitive, relazionali e sociali. Ogni studente porta con sé punti di forza e fragilità, stili di apprendimento, capacità cognitive e modalità comunicative differenti. Riconoscere e rispettare tali caratteristiche significa progettare percorsi educativi non rigidi o standardizzati, ma flessibili e adattabili.

Il Design Universale per l'Apprendimento si basa proprio su questo principio di flessibilità. Il modello propone la costruzione di un curriculum accessibile a tutti non attraverso percorsi separati o «speciali», ma mediante la presentazione dei contenuti disciplinari attraverso modalità e supporti diversificati. In questo modo, lo stesso contenuto diventa accessibile a tutti gli studenti, pur attraverso strategie differenti.

Nella prospettiva dell'UDL, non si richiede all'insegnante di modificare i contenuti essenziali, ma di diversificare le modalità con cui essi vengono proposti. L'insegnante è quindi chiamato a riflettere non solo su ciò che gli studenti devono apprendere, ma anche su come e in che misura possano entrare in contatto con le informazioni. Alcuni apprendono meglio attraverso il linguaggio verbale, altri tramite immagini, mappe concettuali o esperienze pratiche; altri ancora necessitano di tempi più lunghi o di strumenti aggiuntivi per elaborare i contenuti.

In questa visione della progettazione educativa, l'obiettivo non è standardizzare i percorsi di apprendimento, ma sviluppare le potenzialità di ciascun studente, rispettandone ritmi e modalità cognitive. Ciò implica una maggiore attenzione alla personalizzazione dei processi educativi e alla progettazione di attività che offrano molteplici modalità di accesso ai contenuti, di espressione delle conoscenze e di partecipazione.

La valorizzazione delle differenze negli stili di apprendimento rappresenta quindi un passaggio fondamentale per promuovere il pensiero critico e l'autonomia degli studenti. L'educazione inclusiva non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma mira a fornire strumenti per comprendere la realtà, compiere scelte consapevoli e costruire percorsi di vita coerenti con la propria identità e aspirazioni.

Il passaggio dal modello integrativo a quello inclusivo rappresenta uno dei cambiamenti più significativi nel modo di concepire la scuola. Se il modello integrativo tendeva ad adattare lo studente al sistema scolastico, quello inclusivo promuove la trasformazione del sistema stesso affinché possa accogliere e valorizzare tutti.

In questo senso, la definizione degli obiettivi educativi deve basarsi sui bisogni di ciascun studente, prevedendo una varietà di metodi e strategie che consentano a tutti di raggiungere gli stessi traguardi attraverso percorsi differenti. L'adozione di pratiche inclusive e dell'approccio UDL rappresenta quindi una risposta concreta alla complessità delle classi contemporanee.

Attraverso una progettazione flessibile, la differenziazione didattica e l'attenzione alle differenze individuali, la scuola può configurarsi come un ambiente capace di accogliere tutti, garantendo a ogni studente le condizioni per apprendere, crescere e raggiungere il massimo livello possibile di sviluppo personale.

3.5 Cos'è l'UDL?

Il Universal Design for Learning (UDL) è un modello pedagogico relativamente recente, proposto dal Center for Applied Special Technology (CAST, 2011). La sua missione principale è garantire, attraverso principi guida, che l'educazione sia accessibile a tutti gli studenti fin dalla progettazione e implementazione di attività didattiche inclusive.

In particolare, l'UDL rappresenta una forma di progettazione educativa in cui materiali, metodi di insegnamento e strategie didattiche vengono pensati per costruire percorsi di apprendimento capaci di facilitare la partecipazione di tutti gli alunni. L'insegnamento, quindi, dovrebbe essere fin dall'inizio flessibile, così da rispondere alle diverse esigenze e preferenze presenti nel contesto scolastico.

La ricerca sul tema della differenza e della diversità in educazione sottolinea come tali differenze debbano essere valorizzate (Canevaro). Tuttavia, questo obiettivo non è sempre pienamente raggiunto, anche a causa della complessità normativa, delle difficoltà burocratiche e, talvolta, dei conflitti tra diverse posizioni teoriche nel dibattito pedagogico. In questo scenario, il ruolo degli insegnanti è fondamentale: essi rappresentano una delle principali forze trainanti del cambiamento nei sistemi educativi. Per questo motivo, è importante che adottino approcci come quello proposto dall'UDL.

Il modello UDL parte dalla comprensione della diversità degli stili di apprendimento degli studenti. È quindi essenziale utilizzare metodologie didattiche diversificate, poiché ogni studente apprende in modo differente. Anche i fattori emotivi e motivazionali giocano un ruolo centrale, influenzando significativamente l'interesse verso l'apprendimento.

Questo approccio apporta benefici a tutti gli studenti: i contenuti risultano generalmente più accessibili e coinvolgenti, e anche coloro che incontrano difficoltà nei modelli didattici tradizionali possono partecipare più attivamente alla vita di classe.

Elemento centrale dell'UDL è la struttura stessa del curriculum, progettata per rispondere ai bisogni di tutti gli studenti. Il modello propone la costruzione di curricula flessibili basati su tre principi fondamentali:

- fornire molteplici modalità di rappresentazione, offrendo diversi modi per accedere alle informazioni e alla conoscenza;
- garantire molteplici modalità di azione ed espressione, permettendo agli studenti di dimostrare ciò che sanno attraverso strumenti e forme differenti, anche in sede di valutazione;
- promuovere molteplici modalità di coinvolgimento, al fine di stimolare interesse e motivazione.

La maggior parte degli studenti, infatti, non apprende nello stesso modo: i tempi di elaborazione delle informazioni variano, così come le modalità comunicative e le strategie di apprendimento. Per questo motivo, la costruzione di curricula flessibili richiede tempo e attenzione, ma rappresenta una condizione essenziale per valorizzare realmente le differenze in un contesto scolastico sempre più eterogeneo.

L'UDL si colloca inoltre all'intersezione di tre ambiti fondamentali: disabilità, educazione inclusiva e tecnologia. Questo approccio promuove una visione dell'educazione che riconosce e valorizza l'individualità di ciascuno. L'inclusione, in questa prospettiva, non è semplicemente una metodologia didattica, ma un modo più ampio di concepire la scuola e la società.

Si tratta di una visione che adotta un approccio olistico alla persona, evitando categorizzazioni rigide e definizioni limitanti. L'obiettivo è rivolgersi a tutti gli studenti, favorendo benefici non solo sul piano accademico, ma anche su quello sociale.

L'UDL si inserisce quindi in un più ampio cambiamento culturale che mette in discussione l'idea di «normalità» come unico parametro di riferimento educativo. Quando la normalità diventa dominante, esiste il rischio che le differenze vengano negate e che chi si trova ai margini sia costretto a conformarsi.

Al contrario, l'UDL propone un cambiamento di paradigma: autodeterminazione e successo educativo devono essere considerati fin dall'inizio elementi integranti della progettazione didattica, e non interventi successivi a fronte di difficoltà.

Questo approccio trova conferma anche nelle teorie psicologiche, come la zona di sviluppo prossimale di Vygotskij, e negli studi neuroscientifici. La ricerca neurobiologica individua tre principali reti coinvolte nei processi di apprendimento:

- le reti di riconoscimento, legate alla percezione e all'interpretazione delle informazioni;
- le reti strategiche, coinvolte nella pianificazione e nell'espressione delle conoscenze;
- le reti affettive, associate alla motivazione e al coinvolgimento emotivo.

La diversità nel funzionamento cerebrale evidenzia un'elevata variabilità nei processi di apprendimento, che può manifestarsi non solo tra individui diversi, ma anche nello stesso individuo in momenti differenti della vita.

Di conseguenza, un curriculum realmente inclusivo deve essere progettato tenendo conto sia delle differenze individuali sia della variabilità interna ai percorsi di apprendimento.

Come afferma Savia:

L'identificazione sempre più chiara e funzionale delle connessioni cerebrali, insieme al riconoscimento della specificità della percezione, azione ed espressione individuale, costituisce la

base dei principi e delle linee guida per la costruzione di curricula flessibili, equi e accessibili per tutti, sviluppati, pubblicati e diffusi dai ricercatori del CAST prima del 2008 (Savia, 2016, p.24).

3.6 Dal Design Universale al Design Universale per l'Apprendimento

Il Design Universale per l'Apprendimento deriva dal concetto di Design Universale, un approccio introdotto negli anni '70 in ambito architettonico. Questo movimento mirava a creare ambienti e prodotti basati sulla diversità delle caratteristiche presenti nella popolazione. Non si trattava di concepire soluzioni accessibili come semplici adattamenti successivi per le persone con disabilità, ma piuttosto di integrare fin dall'inizio il principio dell'accessibilità nel processo progettuale.

Alla base di questo approccio vi è l'idea che quanto più un ambiente o un oggetto è accessibile a tutti, tanto più risulta adeguato per ciascuno. Secondo Savia, infatti, quando un dispositivo o un'entità «funziona correttamente per tutte le persone lungo lo spettro delle capacità funzionali, funziona meglio per tutti» (Savia, 2016, p.46).

Tra i principali promotori del Design Universale vi fu il professor Ronald Mace, architetto dell'Università della Carolina del Nord. La sua ricerca si concentrava sulle caratteristiche strutturali degli edifici, con l'obiettivo di migliorarne l'accessibilità per un numero sempre maggiore di persone, incluse quelle con disabilità e bisogni speciali. Il suo interesse per il tema aveva anche una motivazione personale: all'età di nove anni contrasse la poliomielite. Per questo definì il Design Universale come «la progettazione di prodotti e ambienti utilizzabili da tutte le persone, nella massima misura possibile, senza la necessità di adattamenti o dispositivi specializzati» (Cottini, 2019, p.17).

Il principio fondamentale del Design Universale è dunque garantire che strutture, ambienti e oggetti siano fruibili da chiunque. Tutti devono avere pari opportunità, indipendentemente dalle proprie caratteristiche fisiche, cognitive o psicologiche. Quando le soluzioni sono progettate per il pubblico più ampio possibile, diventano utili per tutti, non solo per chi affronta maggiori difficoltà. Questo tipo di progettazione, infatti, non solo supporta le persone svantaggiate, ma può anche migliorare l'esperienza di chi non presenta particolari limitazioni.

Un esempio utile per comprendere questo concetto è il Cubo di Rubik. Nella sua versione standard, il gioco è facilmente utilizzabile da chi distingue correttamente i colori, ma risulta poco accessibile per le persone daltoniche o con difficoltà nella percezione cromatica. Una possibile soluzione

consiste nell'aggiungere il Braille sui quadrati, mantenendo lo schema cromatico: in questo modo il gioco diventerebbe utilizzabile anche attraverso il tatto. In passato è stata realizzata una versione completamente bianca con solo scritte in Braille, ma questa soluzione, pur essendo accessibile ai non vedenti, finiva per escludere tutti gli altri utenti.

Questo esempio evidenzia come il Design Universale debba essere pensato per includere tutti, e non soltanto specifici gruppi. Se una soluzione è efficace solo per una categoria di persone, il rischio è quello di rafforzare le divisioni e generare nuove forme di esclusione. Al contrario, la maggior parte delle soluzioni basate su questo approccio produce benefici diffusi. Ne sono esempi le rampe sui marciapiedi o le porte automatiche: progettate per persone in sedia a rotelle, risultano utili anche per chi spinge un passeggino, trasporta bagagli o desidera semplicemente un accesso più agevole. Allo stesso modo, i sottotitoli nei contenuti audiovisivi, nati per le persone sorde, facilitano la comprensione per un pubblico molto più ampio.

I principi del Design Universale sono stati successivamente applicati anche al contesto educativo, dando origine al Design Universale per l'Apprendimento (DUA). Questo può essere considerato un'estensione del Design Universale, adattata ai processi di insegnamento e apprendimento. Quando tali principi vengono applicati alla scuola, l'obiettivo non è solo rendere accessibili i materiali didattici o gli spazi di apprendimento, ma anche ripensare il processo educativo nel suo complesso.

Il DUA amplia quindi la prospettiva: non riguarda soltanto l'accesso alle informazioni, ma anche le modalità attraverso cui gli studenti apprendono. L'attenzione si sposta dalla semplice trasmissione dei contenuti alla costruzione di ambienti che facilitino realmente l'apprendimento. In questo senso, il DUA permette agli insegnanti di progettare contesti e percorsi didattici capaci di sostenere tutti gli studenti, tenendo conto della variabilità nei loro modi di apprendere.

3.7 Le Linee Guida del CAST

UDL sta per Universal Design for Learning. I suoi principi, la teoria e le linee guida sono emersi dalla ricerca e dall'applicazione delle conoscenze nelle scienze dell'apprendimento e dell'educazione, in ambiti come la psicologia dello sviluppo e le neuroscienze cognitive (CAST, 2008).

In questi campi, l'UDL pone al centro gli elementi fondamentali dell'insegnamento e dell'apprendimento, considerando al tempo stesso la varietà degli studenti a cui si rivolge. Le differenze individuali non sono viste come eccezioni, ma come una caratteristica strutturale di qualsiasi contesto educativo.

L'UDL si basa su tre principi:

1) Principio I: fornire molteplici mezzi di rappresentazione (il «cosa» dell'apprendimento).

Gli studenti non interagiscono con le informazioni tutti allo stesso modo: percepiscono e comprendono i contenuti in maniera diversa. Non esiste quindi un unico modo efficace per presentare le informazioni in ogni situazione. È necessario offrire diverse modalità di rappresentazione, utilizzando canali differenti.

2) Principio II: fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (il «come» dell'apprendimento).

Gli studenti differiscono anche negli approcci ai compiti e nei modi di dimostrare ciò che sanno.

Non esiste una sola modalità valida per tutti; è quindi importante offrire opportunità e scelte che permettano diverse forme di azione ed espressione.

3) Principio III: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (il «perché» dell'apprendimento).

La motivazione è una forza centrale nell'apprendimento e può assumere forme diverse. Il coinvolgimento dipende da molte variabili — neurologiche, culturali, personali e dalle conoscenze pregresse. Alcuni studenti sono motivati dalla novità e dalla spontaneità, altri preferiscono contesti prevedibili e routine stabili; per questi ultimi, le novità possono generare disorientamento o ansia. Anche le preferenze sociali variano: c'è chi lavora meglio in coppia, chi in gruppo e chi individualmente. In generale, non esiste un unico modo per coinvolgere tutti gli studenti, da cui deriva la necessità di offrire molteplici modalità di coinvolgimento.

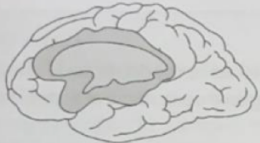
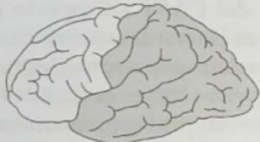
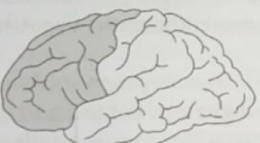
Questi principi sono stati riconosciuti in quanto collegati a tre aspetti fondamentali di ogni ambiente di insegnamento-apprendimento: le modalità di presentazione delle informazioni, le possibilità per lo studente di dimostrare ciò che ha appreso e il supporto al suo coinvolgimento nel processo di apprendimento (CAST, 2008).

Esistono diverse definizioni dei processi educativi, ma queste linee guida derivano da una sintesi condivisa dei principali contributi teorici e di ricerca nelle scienze dell'educazione.

Un riferimento importante proviene dalle neuroscienze cognitive, che individuano tre aree chiave del funzionamento cerebrale:

- l'area posteriore della corteccia, associata alle abilità di riconoscimento;
- l'area frontale della corteccia, associata alle abilità motorie ed esecutive;
- l'area mediana del sistema nervoso, connessa alle abilità affettive ed emotive.

[FIGURA 1] — Corrispondenza tra reti neurali e principi UDL. *Modello strutturale dell'UDL (Da CAST, 2018)*

	RETI AFFETTIVE Il perché apprendere Coinvolgimento Stimolare l'interesse e la motivazione ad apprendere perché i discenti siano determinati e motivati
	RETI DI RICONOSCIMENTO Il cosa apprendere Rappresentazione Presentare le informazioni e i contenuti in tanti modi diversi perché i discenti siano bene informati e intraprendenti
	RETI STRATEGICHE Il come apprendere Azione ed espressione Fornire una varietà di modi per esprimere ciò che si sa e si sa fare perché i discenti siano strategici e orientati all'obiettivo.

Questi principi sono poi accompagnati da una serie di linee guida che informano il curriculum e la progettazione dell'insegnamento nell'interesse di tutti gli studenti. Da questo punto di vista, la scuola non deve solo avere scelte non riguardo a ciò che il bambino imparerà ma piuttosto a come impara, il motivo per cui dovrebbe imparare e come può condividere e dimostrare ciò che ha appreso.

3.8 Universal Design for Learning: le Linee guida

Le Linee guida dell'UDL rappresentano una declinazione operativa del paradigma della Progettazione Universale per l'Apprendimento. Costituiscono uno strumento utile per chi deve progettare attività didattiche, unità di apprendimento o interi curricula, con l'obiettivo di ridurre le barriere e creare condizioni di apprendimento più accessibili per tutti gli studenti (CAST, 2018).

Possono essere considerate un insieme di strategie che aiutano ad affrontare le difficoltà presenti in molti curricula tradizionali. Il loro scopo è favorire la costruzione di percorsi didattici più flessibili,

capaci di ampliare le opportunità di apprendimento. Non dovrebbero essere applicate solo a singoli aspetti della didattica né rivolte esclusivamente ad alcuni studenti: è preferibile utilizzarle come riferimento per progettare e valutare obiettivi, metodologie, materiali e modalità di verifica, così da rendere l'intero ambiente educativo accessibile (Meyer et al., 2014).

Le Linee guida sono organizzate secondo i tre principi fondamentali dell'UDL. Per facilitarne la comprensione e l'applicazione pratica, ciascun principio è articolato in specifiche linee guida, accompagnate da punti di verifica (CAST, 2018).

Principio I: fornire molteplici mezzi di rappresentazione

Linea guida 1: fornire diverse opzioni per la percezione

Affinché l'apprendimento sia efficace, i contenuti devono essere presentati in modo accessibile a tutti gli studenti. Quando l'informazione è proposta in un formato che richiede uno sforzo eccessivo, il processo di apprendimento diventa inutilmente complesso. Ad esempio, la presentazione esclusivamente testuale crea una barriera per chi ha difficoltà di lettura o deficit visivi. È quindi utile affiancare al testo alternative come sintesi vocali, grafici o video (Rose & Dalton, 2009). Presentare i contenuti attraverso un'unica modalità rischia di escludere alcuni studenti; per questo è necessario offrire più modalità di accesso all'informazione (CAST, 2018).

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

Gli studenti differiscono nella capacità di comprendere le diverse forme di rappresentazione. Un termine tecnico o un simbolo matematico può risultare più o meno comprensibile in base alle conoscenze pregresse e al contesto culturale (Vygotskij, 1978). È quindi importante proporre rappresentazioni alternative dei concetti per garantire accessibilità e comprensione (CAST, 2018).

Linea guida 3: fornire opzioni per la comprensione

L'istruzione deve aiutare gli studenti a trasformare le informazioni in conoscenze utilizzabili. Questo processo coinvolge diverse capacità cognitive, come l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute (Bransford et al., 2000). Per questo è importante offrire supporti che facilitino l'organizzazione e la rielaborazione delle informazioni (CAST, 2018).

Principio II: fornire molteplici mezzi di azione e di espressione

Linea guida 4: fornire opzioni per l'azione fisica

Molti strumenti didattici tradizionali limitano le modalità di interazione. L'uso esclusivo di

dispositivi standard può rappresentare un ostacolo per alcuni studenti. Le tecnologie assistive permettono invece modalità di accesso più inclusive (Rose et al., 2005).

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

Non esiste un unico mezzo di espressione valido per tutti. Offrire modalità diverse consente di valorizzare le differenze individuali e i diversi stili comunicativi (Gardner, 1993).

Linea guida 6: fornire opzioni per le funzioni esecutive

Le funzioni esecutive permettono di pianificare, monitorare e regolare il comportamento (Diamond, 2013). L'UDL sostiene queste capacità attraverso strategie che riducono il carico cognitivo e supportano l'autoregolazione (CAST, 2018).

Principio III: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento

Linea guida 7: fornire opzioni per attirare l'interesse

Gli studenti differiscono nei fattori che suscitano interesse, e tali interessi cambiano nel tempo (Hidi & Renninger, 2006). È quindi importante utilizzare strategie diversificate per promuovere il coinvolgimento (CAST, 2018).

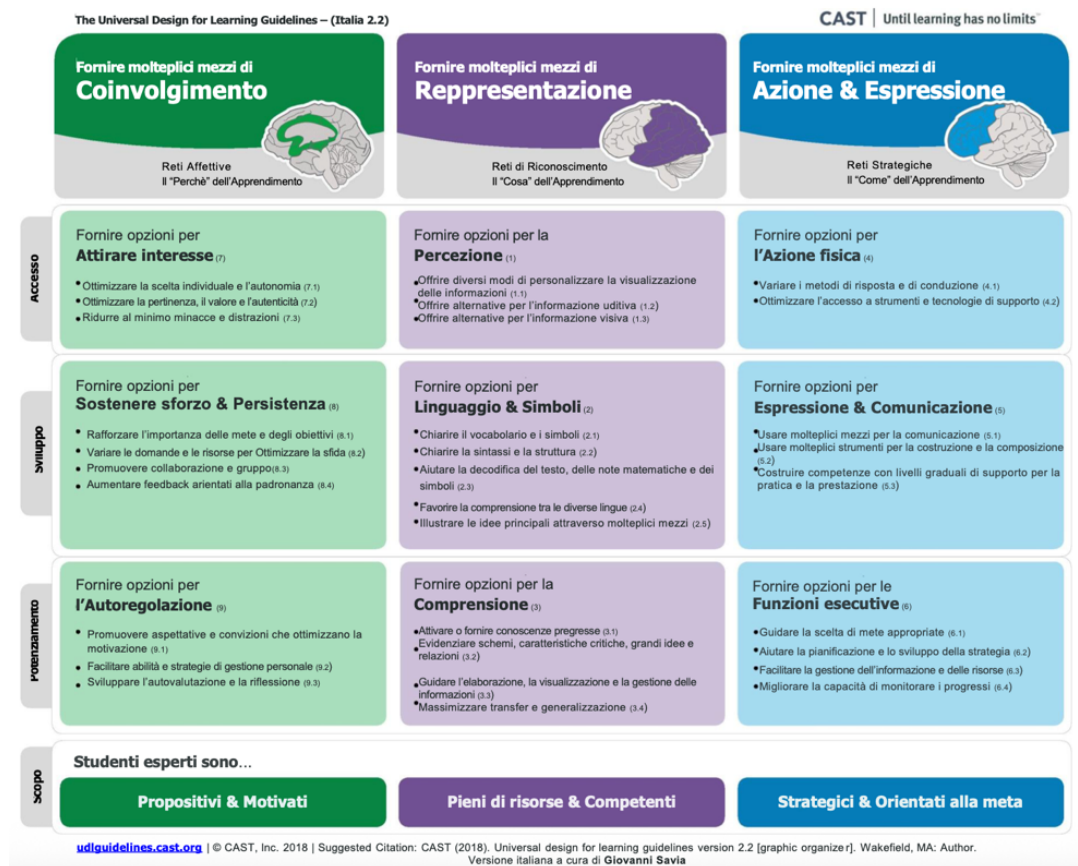
Linea guida 8: fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la perseveranza

La motivazione dipende anche dall'equilibrio tra sfida e supporto (Deci & Ryan, 2000). Feedback chiari e collaborazione tra pari favoriscono la perseveranza (CAST, 2018).

Linea guida 9: fornire opzioni per l'autoregolamentazione

L'autoregolazione è fondamentale per l'apprendimento ed è legata alla capacità di gestire emozioni e strategie (Zimmerman, 2002, p. 65). Anche l'educazione socio-emotiva contribuisce a migliorare tali competenze (CASEL, 2013).

Figura 2 – Modello strutturale dell'UDL (Da CAST, 2018)



3.9 Tecnologia sul terreno dell'UDL

È importante tenere presente che alcuni strumenti tecnologici sono considerati supporti personali, prima ancora di esaminare il ruolo della tecnologia nell'UDL. In alcuni contesti, infatti, tali dispositivi servono a rendere l'apprendimento accessibile a determinati studenti dal punto di vista fisico o sensoriale, come nel caso di sedie a rotelle elettriche, occhiali correttivi o impianti acustici. Tuttavia, l'uso di uno strumento non elimina il quadro generale dell'UDL: mentre questi dispositivi supportano singoli individui, l'UDL mira a progettare ambienti educativi accessibili a tutti fin dall'inizio.

Un altro aspetto rilevante è il continuo sviluppo delle tecnologie digitali. Gli strumenti evolvono rapidamente, così come l'aula, che è un ambiente dinamico e in costante trasformazione. Per questo motivo, è difficile definire un insieme fisso e universale di tecnologie applicabili a ogni contesto. Negli ultimi anni, inoltre, si è diffusa la consapevolezza che l'insegnamento debba andare oltre la lezione frontale tradizionale. In questo senso, le tecnologie digitali possono contribuire a rendere la

didattica più dinamica e partecipativa. L'esperienza della pandemia di Covid-19 ha ulteriormente evidenziato l'importanza della dimensione digitale dell'apprendimento.

Affinché gli insegnanti possano progettare attività didattiche che integrino efficacemente il digitale, è necessario sviluppare competenze specifiche nella produzione e nella comprensione dei contenuti digitali. Tali competenze, generalmente definite alfabetizzazione digitale, si articolano in due dimensioni principali: da un lato, l'alfabetizzazione tecnica, relativa all'uso di computer, software e strumenti digitali; dall'altro, l'alfabetizzazione mediatica, ovvero la capacità di comunicare e produrre contenuti in diversi linguaggi e media, inclusi quelli multimediali.

In questo modo, la tecnologia non è più confinata al laboratorio informatico, ma diventa parte integrante delle attività quotidiane in classe. La selezione, la verifica e l'utilizzo dei contenuti digitali, così come il coinvolgimento degli studenti nella creazione di risorse e attività, rientrano tra i compiti dell'insegnante.

Considerata l'ampia varietà di strumenti disponibili, è possibile individuare alcune macro-aree funzionali che orientano il loro utilizzo in ambito educativo. La prima è quella assistiva-compensativa, che comprende le cosiddette tecnologie assistive: strumenti non destinati esclusivamente a studenti con disabilità motorie, sensoriali o cognitive, ma anche a chi presenta bisogni educativi speciali.

La seconda area è quella dialogico-relazionale e collaborativa, che include tecnologie volte a favorire la partecipazione e la comunicazione in classe. Questi strumenti supportano attività cooperative, in cui gli studenti lavorano insieme, promuovendo il coinvolgimento e migliorando l'interazione tra pari.

La terza area riguarda le attività interattive, multimediali e manipolative. In questa categoria rientrano le Risorse Educative Aperte (OER), come e-book, immagini, video, audio e strumenti interattivi (ad esempio simulatori o videogiochi educativi). Vi si includono anche gli Oggetti di Apprendimento, ovvero unità didattiche progettate per l'apprendimento a distanza o digitale, e strumenti software come la Lavagna Interattiva Multimediale.

Alla luce di queste potenzialità, le tecnologie che in alcuni casi garantiscono l'accesso all'istruzione per specifici studenti possono diventare risorse utili per l'intera classe, se utilizzate per supportare le attività didattiche quotidiane e rispondere ai bisogni di tutti. In questo processo, gli insegnanti

svolgono un ruolo fondamentale, poiché devono selezionare e adattare gli strumenti digitali in modo coerente con una didattica inclusiva (Meyer et al., 2014).

Il panorama delle risorse digitali è estremamente ampio e spesso complesso da esplorare. È quindi essenziale che la scelta degli strumenti più adeguati si basi sulle caratteristiche e sugli obiettivi educativi degli studenti.

I metodi di insegnamento tradizionali si basano prevalentemente su materiali cartacei. L'UDL, invece, mira a superare i limiti del testo stampato attraverso l'uso di tecnologie e contenuti digitali. Uno dei principali vantaggi di questi ultimi è la possibilità di archiviare, modificare e condividere i documenti in modo flessibile: i materiali possono essere conservati nel tempo, adattati e resi accessibili ovunque e in qualsiasi momento.

Un'altra caratteristica fondamentale è la versatilità dei contenuti digitali, che consente di trasferire le informazioni in diversi formati, come testo, immagini, video o audio, permettendo a insegnanti e studenti di scegliere le modalità di fruizione più adatte. A ciò si aggiunge la trasformabilità: i contenuti possono essere convertiti da un formato all'altro senza perdere le informazioni, come avviene nei programmi di sintesi vocale o nei sistemi di riconoscimento vocale.

Un ulteriore elemento è il markup, che consente di evidenziare, selezionare e organizzare parti di un testo digitale. Infine, la connettività permette di collegare diversi materiali attraverso link e relazioni interne, creando reti di informazioni e percorsi di apprendimento interconnessi.

In generale, sia nel mondo del lavoro sia in quello sociale esistono ancora barriere all'accesso, e l'istruzione non fa eccezione. La possibilità di accedere alle informazioni, interagire con i contenuti e comunicare ciò che si è appreso è fondamentale. In questo contesto, la tecnologia può offrire miglioramenti significativi non solo in termini di accessibilità, ma anche di partecipazione e interazione.

È però importante ricordare che l'uso della tecnologia non garantisce automaticamente il successo dell'apprendimento: i mezzi digitali sono strumenti di supporto, efficaci solo se utilizzati in modo consapevole. L'UDL mira proprio a sfruttare queste potenzialità, promuovendo molteplici modalità di accesso ai contenuti e diverse forme di interazione (CAST, 2018).

In questo senso, le tecnologie digitali contribuiscono a ridurre le barriere e a valorizzare la diversità degli studenti, rendendo possibile una didattica più inclusiva.

3.10 UDL e Studi sull'apprendimento

L'approccio UDL trova fondamento negli studi sull'apprendimento e sul funzionamento della mente. Per comprenderne le basi, è essenziale analizzare la varietà delle funzioni cognitive. Alla fine del secolo scorso è emerso che non esiste un unico modello di "intelligenza": durante il ragionamento, infatti, gli individui utilizzano informazioni specifiche collocate in diverse aree cognitive, piuttosto che dati indistinti e mescolati.

I test di intelligenza sono stati progressivamente messi in discussione, poiché considerano l'intelligenza come una capacità uniforme, stabile e limitata. Tuttavia, tale stabilità non è realistica, in quanto l'intelligenza è influenzata da fattori esterni ed è quindi soggetta a variazioni. Inoltre, questi test tendono a perpetuare discriminazioni nei confronti dei bambini con punteggi inferiori, favorendo categorizzazioni e pregiudizi.

Tra i ricercatori che hanno contribuito a questo cambiamento paradigmatico vi sono H. Gardner e R. Sternberg. Gardner sostiene che l'intelligenza non possa essere valutata in modo oggettivo e propone l'esistenza di diverse forme di intelligenza. Egli afferma che il Q.I. non è sufficiente a misurare le capacità intellettive di un bambino. I test, infatti, richiedono spesso l'esecuzione di compiti estranei all'esperienza quotidiana e tendono a uniformare gli studenti sulla base di punteggi numerici, senza considerare le loro peculiarità individuali. Secondo Gardner, è fondamentale riconoscere e valorizzare le differenze tra gli studenti.

Le forme di intelligenza individuate da Gardner (1983) sono:

1. **Intelligenza linguistica:** riguarda la produzione verbale, il ragionamento astratto e le abilità di lettura e scrittura.
2. **Intelligenza logico-matematica:** implica l'uso di simboli astratti, come numeri e figure geometriche, per comprendere relazioni tra informazioni.
3. **Intelligenza visuo-spaziale:** consiste nella capacità di percepire e rappresentare oggetti da diverse prospettive.
4. **Intelligenza corporeo-cinestetica:** concerne l'uso del corpo per esprimersi o creare.
5. **Intelligenza musicale:** implica sensibilità ai suoni e competenze nell'uso della voce o degli strumenti.
6. **Intelligenza interpersonale:** riguarda la capacità di relazionarsi e comunicare efficacemente con gli altri.

7. **Intelligenza intrapersonale:** consiste nella consapevolezza di sé, delle proprie emozioni e riflessioni.

Successivamente sono state aggiunte:

8. **Intelligenza naturalistica:** capacità di riconoscere e classificare elementi del mondo naturale.
9. **Intelligenza esistenziale:** legata alla riflessione sui temi fondamentali dell'esperienza umana.

Ogni individuo possiede tutte queste forme di intelligenza, ma le sviluppa in modo diverso: alcuni eccellono in ambito linguistico, altri in quello logico-matematico. Tuttavia, tutte le aree possono essere potenziate attraverso stimoli adeguati.

Gli insegnanti utilizzano queste teorie per rinnovare il proprio approccio didattico, proponendo contenuti diversificati che coinvolgano gli studenti e si adattino ai loro diversi stili cognitivi. L'obiettivo è individuare e valorizzare le modalità espressive più adatte a ciascun alunno, così da favorirne il pieno sviluppo.

Nella progettazione di un curriculum inclusivo è fondamentale considerare la diversità delle caratteristiche cognitive come una norma e non come un'eccezione. La diversità diventa così un elemento centrale della pianificazione didattica, in linea con gli studi sull'«intelligence diversity», superando l'idea di un'uniformità ideale.

Un altro autore rilevante è R. Sternberg (1996), che propone una visione complessa dell'intelligenza attraverso la teoria triarchica, composta da tre dimensioni:

1. **Intelligenza componenziale:** legata al pensiero analitico, valutabile attraverso test standardizzati.
2. **Intelligenza esperienziale:** connessa alla creatività e alla capacità di affrontare situazioni nuove.
3. **Intelligenza contestuale:** riguarda l'adattamento alle situazioni pratiche e l'applicazione delle conoscenze nella vita quotidiana.

Il pensiero analitico consente un'analisi approfondita dei dati attraverso la scomposizione e la valutazione critica delle informazioni. Il pensiero creativo riguarda la produzione di idee originali

tramite processi intuitivi e innovativi. Il pensiero contestuale, invece, comprende le abilità necessarie per affrontare efficacemente situazioni concrete.

Secondo Sternberg, non esiste un metodo universale valido per insegnare o apprendere (Sternberg, Spear-Swerling, 1996). Egli critica i sistemi scolastici tradizionali, che tendono a valorizzare competenze poco utili nella vita reale, creando una distanza tra rendimento scolastico ed efficacia pratica. Di conseguenza, studenti con risultati eccellenti possono trovarsi svantaggiati nel mondo del lavoro rispetto ad altri meno brillanti sul piano accademico ma più competenti a livello pratico.

La valutazione scolastica privilegia spesso le abilità analitiche, trascurando quelle esperienziali e contestuali. Questo può risultare discriminatorio nei confronti di studenti con diverse modalità cognitive: «È necessario evitare metodi didattici esclusivamente focalizzati sull'intelligenza analitica poiché ciò potrebbe risultare discriminatorio verso coloro orientati ad altre forme di intelletto, impedendo così l'accoglimento della diversità» (Cottini, 2019, p.45).

La scuola ha a lungo trascurato il fatto che contesti diversi richiedono differenti forme di intelligenza; continuare a privilegiare una sola dimensione rischia di sottovalutare molti studenti.

Ad esempio, uno studente può eccellere nel memorizzare idee altrui senza possedere la stessa capacità di elaborarne di proprie. Per questo motivo, è importante promuovere anche il pensiero creativo, andando oltre i compiti assegnati e favorendo la produzione autonoma.

Le tre forme di intelligenza devono integrarsi: quella creativa genera nuove idee, quella analitica le valuta criticamente e quella pratica consente di applicarle in contesti reali. Essere intelligenti significa quindi saper bilanciare queste dimensioni e utilizzarle in modo flessibile.

Infine, è possibile individuare alcune analogie tra le teorie di Gardner e Sternberg: le intelligenze linguistica e logico-matematica corrispondono all'intelligenza componenziale; quelle visuo-spaziale, corporeo-cinestetica e musicale si avvicinano alla dimensione esperienziale; mentre le intelligenze interpersonale e intrapersonale sono riconducibili all'intelligenza contestuale.

CONCLUSIONE

Il percorso sviluppato attraverso questa tesi ha consentito una comprensione più profonda dell'importanza degli ambienti educativi e del loro contributo alla costruzione di contesti di

apprendimento realmente inclusivi. Dall'analisi è emerso come l'inclusione non consista soltanto nell'adozione di strumenti e strategie, ma rappresenti piuttosto un orientamento culturale e pedagogico più ampio che coinvolge l'intera scuola come organizzazione.

L'inclusione si realizza concretamente nei contesti della vita scolastica: nelle relazioni tra studenti e insegnanti, nell'organizzazione delle attività didattiche e nella capacità della scuola di riconoscere e valorizzare la pluralità delle differenze. In questa prospettiva, gli ambienti di apprendimento non possono essere considerati semplicemente come spazi fisici, ma come contesti complessi in cui si generano esperienze significative attraverso dimensioni materiali, relazionali e pedagogiche.

In quanto intenzionalmente progettati dal punto di vista educativo, gli ambienti di apprendimento rappresentano strumenti fondamentali per favorire il coinvolgimento degli studenti, promuovere l'autonomia e sviluppare un senso di appartenenza alla comunità scolastica. Si tratta, quindi, di creare contesti in cui ogni individuo si senta riconosciuto, valorizzato e sostenuto nel proprio percorso di crescita.

La riflessione teorica ha evidenziato che, affinché un contesto inclusivo possa realizzarsi, è necessario mantenere una progettazione educativa attenta, una didattica flessibile e una costante sintonia con i bisogni del gruppo classe. Le pratiche inclusive non possono essere applicate in modo standardizzato, ma devono emergere da una comprensione profonda delle relazioni educative e della specificità di ciascuno studente.

Accanto a questa dimensione teorica, la ricerca si intreccia con una riflessione personale e professionale di particolare significato. Per quindici anni ho lavorato come progettista meccanico, in un ambito caratterizzato da precisione, calcolo e controllo dei processi. In quel contesto, progettare significava analizzare sistemi complessi, individuare soluzioni tecniche e costruire strutture in cui ogni componente dovesse funzionare in perfetta sincronia con gli altri.

L'ingresso nel mondo dell'educazione ha rappresentato per me un cambiamento radicale. Se nella progettazione meccanica i sistemi seguono logiche prevedibili e controllabili, la scuola si configura come un ambiente dinamico, vivo e spesso imprevedibile, in cui le variabili non sono elementi tecnici, ma persone, relazioni ed esperienze di vita.

Eppure, questo apparente divario tra i due ambiti ha fatto emergere un'analogia significativa: anche il design educativo è una forma di progettazione complessa. Come in un sistema meccanico, anche

nel contesto scolastico ogni elemento — spazi, relazioni, pratiche didattiche e organizzazione — contribuisce a determinare la qualità dell'esperienza complessiva.

Durante il mio primo anno di lavoro a scuola, ho avuto l'opportunità di osservare concretamente molte delle dinamiche analizzate nella tesi. Ho potuto constatare come l'organizzazione degli spazi, la disposizione dei banchi e la gestione dei tempi e delle attività incidano profondamente sul clima della classe e sulla qualità delle relazioni.

Ho compreso come anche piccoli cambiamenti possano avere effetti significativi sulla motivazione degli studenti e sul benessere educativo. Soprattutto, ho maturato una consapevolezza più profonda del ruolo dell'insegnante di sostegno.

Questa figura è spesso ridotta a un ruolo limitato, come se fosse destinata esclusivamente a supportare alcuni studenti. In realtà, l'esperienza diretta mi ha mostrato come l'insegnante di sostegno rappresenti una risorsa fondamentale per l'intero gruppo classe. Il suo ruolo è quello di mediatore tra diversi stili e bisogni di apprendimento, capace di coordinare, accompagnare e sostenere tutti gli studenti, promuovendo un ambiente realmente inclusivo.

L'inclusione, ho imparato, non è un concetto astratto, ma prende forma attraverso azioni concrete, relazioni quotidiane e attenzione autentica alle persone. Ho visto studenti inizialmente in difficoltà diventare progressivamente parte integrante del gruppo e ho compreso quanto il riconoscimento delle differenze rappresenti una risorsa per tutta la comunità educativa.

Queste esperienze hanno dato nuovo significato alle riflessioni teoriche, mostrando come la pedagogia non possa ridursi a categorie astratte, ma debba essere vissuta nella quotidianità della classe.

Questo percorso ha rappresentato per me non solo un cambiamento professionale, ma anche una profonda trasformazione personale. Lavorare con gli studenti significa entrare ogni giorno in contatto con storie diverse, affrontare sfide complesse e scoprire nuove possibilità di crescita.

Ho compreso che il lavoro dell'insegnante di sostegno è, prima di tutto, una professione profondamente umana, fondata sulle relazioni, sulla fiducia e sulla capacità di accompagnare gli studenti nel loro percorso di apprendimento. Non si tratta soltanto di trasmettere conoscenze, ma di contribuire allo sviluppo dell'autostima, dell'autonomia e del senso di appartenenza.

Se in passato progettavo macchine e sistemi tecnici, oggi mi occupo di una forma di progettazione molto più complessa e significativa: quella dei percorsi educativi e delle opportunità di sviluppo personale.

È questa consapevolezza che rende il lavoro dell'insegnante di sostegno così straordinario. Ogni giorno offre la possibilità, anche attraverso piccoli gesti, di incidere sul percorso di crescita degli studenti, sulla loro fiducia e sulla loro capacità di immaginare il proprio futuro.

L'esperienza vissuta nel mio primo anno di insegnamento ha rafforzato profondamente la mia passione per questo lavoro. Una passione che si alimenta quotidianamente attraverso la relazione con gli studenti, l'osservazione dei loro progressi e la possibilità di contribuire alla costruzione di un ambiente accogliente e inclusivo.

Guardando al futuro, non immagino un traguardo definitivo, ma un percorso in continua evoluzione, da affrontare con curiosità, responsabilità e apertura. La scuola è un contesto complesso, ma rappresenta anche uno degli spazi più importanti per la crescita delle nuove generazioni.

Per me, far parte di questo processo è al tempo stesso una grande responsabilità e un privilegio. Educare — e in particolare sostenere — significa credere ogni giorno nella possibilità che l'educazione possa migliorare la vita delle persone.

È in questa convinzione che trovano senso sia il percorso di questa tesi sia la scelta professionale che ho intrapreso: un cammino fatto di esperienze, riflessioni e della scoperta di una autentica passione per il lavoro educativo, per la scuola e per il profondo valore umano della professione dell'insegnante di sostegno.

BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA

Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente*. FrancoAngeli.

Bochicchio, F. (2021). Didattica inclusiva e competenze in ingresso degli insegnanti iscritti al corso di specializzazione sul sostegno: Esiti di un'indagine esplorativa. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (E. Valtellina, Trad.).

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: Una pedagogia dell'inclusione*. Erickson.

Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Erickson.

CASEL. (2013). *Effective social and emotional learning programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*.

Cottini, L. (2009). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Carocci.

Cottini, L. (2019). *Universal design for learning e curriculum inclusivo*. Giunti.

Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*.

De Anna, L., & Covelli, A. (2021). La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica. *L'integrazione scolastica e sociale*.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4).

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*.

Ianes, D. (2014). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*.

La Prova, A. (2015). *Apprendimento cooperativo in pratica*. Erickson.

Marassi, F. (2017). *L'inclusione scolastica: Studio del percorso legislativo confluito nel D.lgs. 13 aprile 2017*.

Mascia, M., & Pievani, T. (2019). *Diritti umani e inclusione*. Il Mulino.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.

Ministero della Pubblica Istruzione. (1975). *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*. Roma.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Roma.

Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica*. Loescher.

Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Garzanti.

Rose, D. H., & Dalton, B. (2009). Learning to read in the digital age. *Mind, Brain, and Education*, 3(2).

Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom*. Harvard Education Press.

Savia, G. (2016). *Universal design for learning: Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson.

Sternberg, R. J., & Spear-Swerling, L. (1996). *Le tre intelligenze*. Erickson.

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

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*.

Zambotti, F. (a cura di). (2016). *BES a scuola: I sette punti chiave per una didattica inclusiva*. Erickson.

CAST. (2018). *UDL guidelines graphic organizer v2.2*.
<https://udlguidelines.cast.org/static/udlg-graphicorganizer-v2-2-italian-nonumbers.pdf>

Integrazione scolastica. (s.d.). Articolo.
<http://www.integrazionescolastica.it/article/577>

De Anna, L., & Covelli, A. (2021). La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica.

<https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-20-n-1/lacollaborazione-per-la-qualita-dei-processi-di-inclusione-scolastica1/>

RINGRAZIAMENTI

Desidero esprimere la mia più sincera gratitudine a tutte le persone che mi hanno accompagnato e sostenuto lungo questo percorso.

Un sentito ringraziamento va alla mia relatrice, Barbara Caprara, per aver saputo comprendere il momento e per avermi supportato con disponibilità e sensibilità durante la realizzazione di questo lavoro.

Ringrazio la mia famiglia, per esserci sempre, nonostante tutto. La loro presenza costante è stata il punto fermo su cui ho potuto contare in ogni fase di questo percorso.

Un pensiero affettuoso va ai miei zii e ai miei cugini: anche se lontani, restano sempre una parte fondamentale della mia vita e delle persone che amo.

Ringrazio tutti i miei amici che, anche a chilometri di distanza, non hanno mai fatto mancare il loro sostegno. In particolare, Tessy e Rossella, che con la loro presenza, seppur lontana, sono state fondamentali.

Un ringraziamento speciale alle mie compagne di università, Serena e Valentina: senza di loro questo traguardo non sarebbe stato possibile. Con loro ho condiviso momenti importanti che porterò sempre con me.

Ringrazio anche gli amici che ho accanto ogni giorno, che riempiono la mia vita di significato, presenza e amore sincero. Sono le persone che rendono ogni momento più vero e ogni difficoltà più leggera. Non li nomino tutti, ma ognuno di loro sa quanto sia parte di ciò che sono: senza di loro, il mio percorso non avrebbe avuto lo stesso valore.

Un grazie particolare a Sonia, che nonostante una vita piena di impegni, ha sempre trovato il tempo per aiutarmi e sostenermi nella realizzazione di questa tesi. Sei stata un punto di riferimento in questo percorso e sei una risorsa che terrò stretta a me sempre.

Ringrazio la mia amica di sempre, Chiara, che oggi è diventata la mia compagna, per avermi insegnato cosa significa amare. Auguro a noi una vita piena di questi traguardi e sogni da condividere insieme.

Un pensiero speciale va a chi non è più qui ma continua a vivere nei miei ricordi: so che da lassù i miei nonni stanno sorridendo e sono orgogliosi di questo traguardo.

Infine, ringrazio me stesso per averci creduto ancora una volta, per la determinazione nel voler migliorare e per lo sguardo sempre rivolto verso nuovi e grandi obiettivi.

Grazie a tutti i miei professori per aver contribuito a questo percorso di crescita.

Questo traguardo non è un punto di arrivo, ma l'inizio di tutto ciò che voglio diventare.