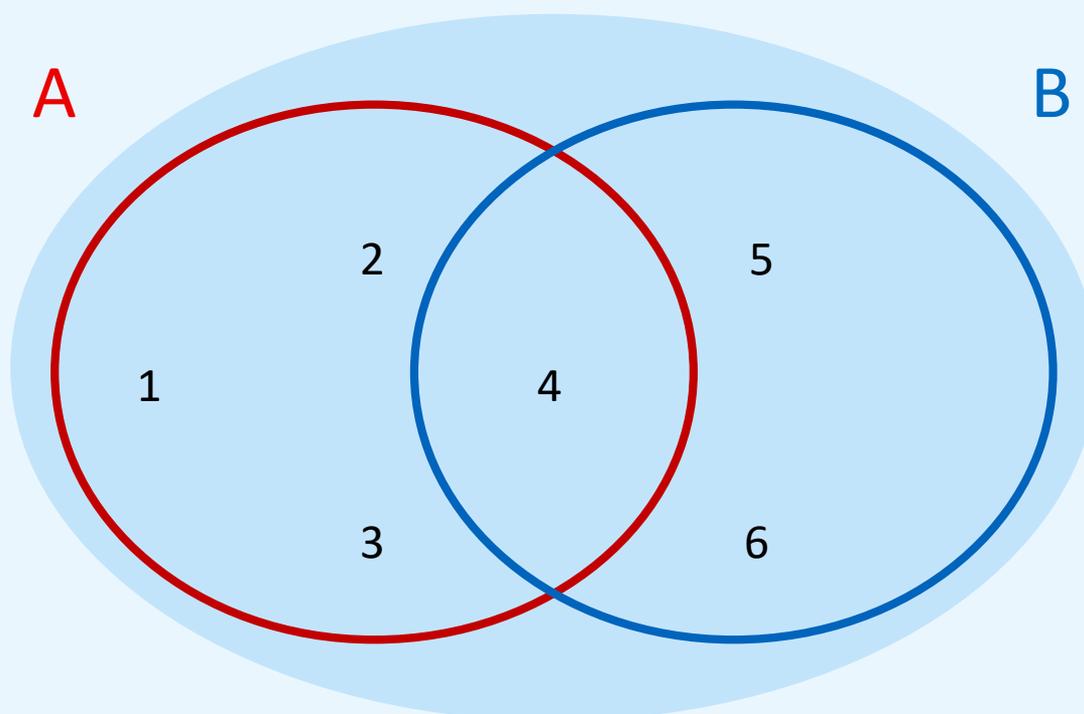


SUPSI

# Insegnare in classi inclusive

Agire e capitalizzare l'innovazione: l'esperienza ticinese

Michele Mainardi e Valentina Giovannini



$$A = (1, 2, 3, 4)$$

$$B = (4, 5, 6)$$

$$\text{L'unione degli insiemi } A \cup B = (1, 2, 3, 4, 5, 6)$$

# **Insegnare in classi inclusive**

Agire e capitalizzare l'innovazione: l'esperienza ticinese

Michele Mainardi e Valentina Giovannini

Per citare: Mainardi, M., & Giovannini, V. (2020). *Insegnare in classi inclusive. Agire e capitalizzare l'innovazione: l'esperienza ticinese*. Centro competenze bisogni educativi, scuola e società (BESS). Locarno, DFA-SUPSI-CH.

Locarno, 2020  
BESS-Centro competenze bisogni educativi, scuola e società.  
Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno  
[dfa.bess@supsi.ch](mailto:dfa.bess@supsi.ch)

978-88-85585-39-3

Responsabilità del progetto: Michele Mainardi  
Autori: Michele Mainardi e Valentina Giovannini

Mainardi, M., & Giovannini, V. (2020). *Insegnare in classi inclusive. Agire e capitalizzare l'innovazione: l'esperienza ticinese* è distribuito con Licenza Creative Commons Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0).

Il presente quaderno si sviluppa sulla base del rapporto interno che ha documentato la ricerca-formazione svolta nel corso dell'anno accademico 2018/19: Giovannini, V., & Mainardi, M. (2019). *Docenti di classi inclusive. Confrontarsi per capitalizzare l'esperienza*. Rapporto del 11 giugno, Locarno, CCBESS/DFA/SUPSI-CH).

## Collaborazioni e ringraziamenti

Lo studio è stato reso possibile grazie:

- all'iniziativa dell'ispettorato e del servizio di sostegno del VI° circondario delle Scuole comunali e della direzione dell'Istituto delle scuole speciali del Sopraceneri;
- alla disponibilità nel condividere esperienze e vissuti da parte delle docenti di classe:  
*Lara Bonetti*, docente cantonale specializzata,  
*Amalia Gianini Mondada*, docente cantonale specializzata,  
*Martina Helbling*, docente scuole comunali di Locarno,  
*Laura Rusconi*, docente cantonale specializzata,  
*Seline Schmalz*, docente cantonale specializzata,  
*Tiziana Sciaroni*, docente scuole comunali Orselina,  
*Lorella Tedeschi*, docente scuole comunali Ronco s/Ascona;
- al sostegno delle Sezioni della Pedagogia speciale e delle Scuole comunali della Divisione della scuola del Cantone Ticino e delle direzioni delle sedi scolastiche coinvolte che hanno accolto e promosso il principio e la realizzazione della ricerca-formazione.

# Indice

---

<u>Riassunto</u>	6
<hr/>	
<u>1. Introduzione</u>	7
<hr/>	
<u>2. La ricerca – formazione</u>	9
<u>2.1. Classi inclusive e accessibilità</u>	9
<u>2.2. Lo stato dell'arte</u>	9
<u>2.3. Un approccio euristico</u>	10
<u>2.4. Le finalità</u>	10
<u>2.5. Procedura</u>	11
<u>2.6. Gli incontri</u>	11
<hr/>	
<u>3. Obiettivi del lavoro</u>	12
<hr/>	
<u>4. Sintesi dei momenti formativi</u>	13
<hr/>	
<u>5. Raccolta dati</u>	15
<u>5.1. Missione risentita</u>	15
<u>5.2. Contesto: vantaggi e limiti dall'esperienza</u>	16
<u>5.3. Co-docenza e pratiche d'insegnamento nelle classi inclusive: impatto</u>	16
<u>5.4. Un incontro virtuoso e progressivo</u>	17
<u>5.5. Co-docenza: elementi di riflessione e discussione</u>	17
<u>5.6. Co-docenza vs frammentazione</u>	19
<hr/>	
<u>6. L'innovazione</u>	20
<hr/>	
<u>7. Il profilo di docente inclusivo</u>	21
<u>7.1. Bisogni formativi</u>	21
<u>7.2. Fattori d'influenza risentiti</u>	22
<u>7.3. Esperienze certo migliorabili ma a cui si riconoscono da subito molte qualità</u>	23
<hr/>	
<u>8. Conclusioni</u>	24
<hr/>	
<u>5. Riferimenti bibliografici</u>	25
<hr/>	
<u>Allegati</u>	27
<hr/>	

## Riassunto

Dall'inverno del 2017 il Centro competenze bisogni educativi, scuola e società (BESS) accompagna un'esperienza di "accessibilizzazione pedagogica" di ambienti scolastici che interessa in modo innovativo, nella forma di classi dette inclusive, la fusione fra classi regolari e speciali e la co-docenza dei rispettivi loro insegnanti titolari<sup>1</sup>. Tale innovazione pedagogica e didattica comporta la creazione di gruppi-classe spiccatamente eterogenei, più di un terzo presenta diagnosi associate al riconoscimento formale di attenzioni educative particolari e massicce, e prescrive la co-docenza fra insegnanti di scuola dell'infanzia ed elementare e insegnanti formate in pedagogia speciale fino ad allora titolari di classi speciali: docenti con percorsi, identità professionale e abitudini diverse si scoprono a lavorare in team fra loro e con le altre figure professionali presenti a scuola.

Le insegnanti delle classi, le direzioni dei tre istituti coinvolti e l'ispettorato di circondario, nell'anno scolastico 2018/19, hanno deciso di impegnarsi sul piano dell'azione e della riflessione per riuscire a seguire e monitorare l'esperienza provando a dare visibilità e quindi a discutere le principali questioni e i nodi cruciali risentiti in rapporto all'andamento, ai risultati e alla qualità della collaborazione e delle co-docenze messe in atto all'interno delle classi inclusive costituite.

Gli attori sono stati accompagnati sul piano metodologico e formativo nella focalizzazione degli aspetti emergenti dell'esperienza allo scopo di esplicitarli, confrontarli e discuterli per capitalizzare l'esperienza in corso e accrescerne l'apporto diretto per l'insieme degli attori coinvolti ma non solo: aspetti che interpellano direttamente nello specifico ma anche in termini più generali il senso dell'operato e il sentimento d'efficacia dell'attività di docente di classe inclusiva.

Il quaderno riprende e sviluppa il rapporto interno di monitoraggio dell'esperienza di ricerca-formazione accentuandone la prospettiva riflessiva, informativa e formativa, arricchendolo ulteriormente con nuovi elementi teorici ed empirici con l'intento di dare la dovuta risonanza alla pratica riflessiva che ha caratterizzato la messa in atto e gli sviluppi dell'innovazione e di restituirla in forma tangibile e capitalizzabile alle docenti delle classi interessate e alla scuola.

---

<sup>1</sup> NB.: laddove per questioni di leggibilità si è rinunciato ad una distinzione, il genere maschile è da considerarsi come epiceno, ossia a valenza sia femminile che maschile.

## 1. Introduzione

Il cammino verso una scuola sempre più inclusiva, oggi più che ieri e a livello «universale», interroga il passato e il futuro delle pratiche d'insegnamento e delle situazioni di apprendimento della scuola dell'obbligo (D'Alessio, Balerna, & Mainardi, 2014; Ebersold, 2020; Mainardi & Martinoni, 2020).

Nell'anno scolastico 2012/13, nel solco di una tradizione consolidata di apertura della scuola regolare all'accoglienza al suo interno di allievi con *Bisogni educativi speciali* (altrimenti detti, con riferimento alla cultura francofona, *Bisogni educativi particolari*), la Divisione Scuola del cantone Ticino lancia le prime classi e sezioni inclusive sperimentali.

L'esperienza poggia sul Regolamento cantonale della Pedagogia speciale del 2012 che oltre all'inserimento individuale prevede la possibilità di includere gruppi d'insegnamento speciale in classi del ciclo educativo e formativo regolare. Le nuove classi così generate sono denominate *classi inclusive*.

Anno scolastico	Scuola dell'infanzia Sottoceneri	Scuola dell'infanzia Sopraceneri	Scuola elementare Sottoceneri	Scuola elementare Sopraceneri	Scuola media
2011-12			Pazzallo		
2012-13			Pazzallo	Biasca	
2013-14			Pazzallo	Biasca	
2014-15	Stabio			Biasca	
2015-16	Stabio; Bioggio			Biasca	Losone A; Losone B
2016-17	Stabio; Bioggio			Biasca	Losone A; Losone B
2017-18	Stabio; Ruvigliana	Giubiasco; Orselina	Massagno	Biasca; Locarno; Ronco s/Ascona	Losone A; Losone B
2018-19	Stabio; Ruvigliana; Breganzona; Caslano	Giubiasco; Orselina	Massagno; Rancate; Stabio	Biasca; Locarno; Ronco s/Ascona; Arbedo	Losone A; Losone B
2019-20	Stabio; Ruvigliana; Breganzona; Caslano; Canobbio, Morbio Inferiore	Giubiasco; Orselina; Biasca	Massagno, Rancate A; Stabio; Rancate B	Biasca; Locarno; Ronco s/Ascona; Arbedo	Losone

Figura 1. Sedi interessate dall'implementazione di classi inclusive.

Esse integrano al loro interno le doppie figure di docente regolare e di docente specializzato e si avvalgono nella loro funzione anche delle altre figure scolastiche normalmente al servizio di allievi, classi e docenti dell'ordine scolastico interessato.

Dal 2011/12 al 2019/20 si sono aperte 10 sezioni inclusive di scuola dell'infanzia (SI), 9 classi inclusive di scuola elementare (SE), 2 classi nella scuola media (SM). Nel 2019/20 le classi inclusive attive in Ticino erano 18 (9 per la SI, 8 per la SE e 1 per la SM)<sup>2</sup>.

Nel corso del 2017/18 la Divisione della Scuola commissiona uno studio di caso sulle classi inclusive in Ticino al Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi educativi (Crescentini & Zuretti, 2019). Lo studio chiude con un dettagliato elenco di "punti d'apprendimento" (p. 53) molti dei quali invitano a prestare attenzioni (diverse e specifiche) all'accompagnamento dei docenti e delle docenti coinvolte in queste esperienze e alla possibilità di pianificazione e di collaborazione sia nel "microcosmo" della realtà della nicchia della classe tanto quanto nel meso e nel macro del sistema educativo e formativo della sede e della scuola.

Dal 2017/2018 fra le classi coinvolte nell'esperienza vi sono anche le sei classi (tre classi dell'Istituto delle Scuole speciali del Sopraceneri, una sezione della scuola dell'infanzia, una seconda elementare e una pluriclasse di seconda-quinta elementare) unite nel dare forma e vita a tre classi inclusive gestite in contemporanea da due figure professionali distinte: la sezione di scuola dell'infanzia e le due classi di scuola elementare inclusive nel VI° circondario delle Scuole comunali (Orselina, Ronco s/Ascona, Locarno-Saleggi).

L'avvio dell'esperienza per le classi/sezioni attive nel VI° circondario delle scuole comunali del cantone Ticino s'inserisce in questo quadro dinamico d'iniziativa e è da subito accompagnata da un'intervisione strutturata che interessa le docenti e le direzioni coinvolte nel progetto<sup>3</sup>. L'intervisione attivata fin dal primo anno di lavoro porta all'espressione di questioni e di vissuti personali e professionali specifici riguardo alla classe/sezione inclusiva.

Nel 2018/19, anno di riferimento della ricerca-formazione ripresa nel presente documento in continuità con quanto fatto nel 2017/18, l'accento è posto sui temi emergenti associati all'esperienza di co-docenza e alla forzata rimessa in gioco dell'identità professionale specifica di docente regolare e/o speciale e alla sua operosità a vantaggio dell'insorgenza di una nuova identità comune<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Fonte: Sezione della Pedagogia speciale / Divisione Scuola / Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino (DECS).

<sup>3</sup> L'intervisione è realizzata con la supervisione di Andrea Canevaro e prevede oltre alla presenza delle docenti interessate quella delle direzioni delle sedi scolastiche e delle classi/sezioni comunali e speciali coinvolte, dell'ispettrice e dell'aggiunto all'ispettorato del VI° circondario. Michele Mainardi partecipa con lo statuto di "amico critico".

<sup>4</sup> L'accompagnamento dell'esperienza (2018/19) è formalmente affidata a Michele Mainardi e prevede una componente di ricerca-formazione assegnata al DFA alla base del rapporto interno Giovannini e Mainardi (2019) e della presente pubblicazione.

## 2. La ricerca – formazione

La riuscita della transizione verso nuove condizioni, forme e responsabilità d'insegnamento interessa il singolo docente e dipende dall'accomodazione dei risvolti concreti della volontà inclusiva e di accessibilità della Scuola (Ebersold, 2020) entro il "nucleo pedagogico degli ambienti scolastici" (O.C.D.E., 2014) con particolare riferimento agli elementi costitutivi di quest'ultimo e alle connessioni e alle dinamiche che caratterizzano le loro relazioni:

1. «il raggruppamento degli allievi»;
2. «il raggruppamento dei professionisti»;
3. «la pianificazione delle forme e della collocazione nel tempo degli apprendimenti»;
4. «le pedagogie e le pratiche valutative».

Nel corso del presente progetto di accompagnamento questo quadro di riferimento non è l'oggetto della formazione ma permane sullo sfondo e è ripreso in altra sede (Mainardi, 2020) come quadro di analisi generale delle osservazioni qui riprese e puntualmente raccolte nella circostanza da Giovannini e Mainardi (2019).

### 2.1. Classi inclusive e accessibilità

Un processo istituzionale come quello associato all'introduzione di classi inclusive<sup>5</sup> in luogo di classi speciali, così come la crescente volontà di inclusione nel flusso scolastico principale della scuola dell'obbligo (dall'inglese *mainstream*) del più alto numero di allievi detti con BES, non può essere demandato esclusivamente ai docenti, ma deve essere supportato nel micro tanto quanto agli altri livelli del sistema educativo e formativo dagli altri attori coinvolti.

All'appellativo di scuola inclusiva preferiamo quello di *scuola dell'accessibilità* in quanto le ambizioni di quest'ultimo vanno necessariamente oltre la pur valida considerazione di misure compensatorie puntuali. Esso implica l'accomodamento di referenti e riferimenti pedagogici e didattici nuovi – orientati dall'imperativo del principio dell'accessibilità per tutti<sup>6</sup> – all'interno di schemi e strutture d'azione esistenti, tradizionalmente sperimentati, assunti e validati e divenuti forse elementi costitutivi di identità professionali precise verso cui formare e in cui riconoscersi o da cui distinguersi nel caso dei docenti "regolari" e dei docenti "specializzati".

L'omeostasi dei rapporti interni fra gli elementi che costituiscono il nucleo pedagogico di un momento storico degli ambienti scolastici è la risultante dei rapporti fra le realizzazioni e le intenzioni della scuola. La mobilitazione di forze innovative interne a supporto di iniziative e esperienze come quelle che s'accompagnano all'istituzione di classi inclusive in Ticino, presuppone la volontà (leggasi "disponibilità") della scuola nel suo insieme di rimettere in gioco tali rapporti. Solo in questo modo gli insegnanti coinvolti potranno viverli come legittimati nell'agire e nel perseguire le finalità dichiarate dell'innovazione.

### 2.2. Lo stato dell'arte

La letteratura mostra quanto l'imperativo di accessibilità stia generando delle nuove conoscenze. Un recente tentativo di meta analisi condotto da Bless (2019) permette di reperire i principali riferimenti empirici delle pratiche innovative del momento:

<sup>5</sup> Risultano dalla fusione di misure educative speciali rivolte ad allievi con Bisogni educativi speciali (BES) per i quali la Legge della Pedagogia speciale riconosce il diritto ad un accompagnamento educativo specifico e massiccio (classe speciale o assimilabile) con le misure educative regolarmente riconosciute ad allievi in età della scuola dell'obbligo. Da qui la doppia docenza. Le classi inclusive possono essere ritenute con un grado di "eterogeneità spinta" rispetto a quanto di regola caratterizza altre classi ed è questo a giustificare la co-docenza.

<sup>6</sup> Accessibilità fisica, cognitiva, culturale, ... a meno che, come si afferma nella dichiarazione di Salamanca (U.N.E.S.C.O., 1994), non vi si oppongano motivazioni di forza maggiore.

1. la scolarizzazione comune di bambini e bambine che condividono lo stesso comune di domicilio è considerato come significativamente importante per l'inclusione sociale di qualsiasi allievo;
2. gli studi sulla scolarizzazione di allievi detti con "Bisogni educativi speciali" (BES) non danno riscontro di effetti negativi presso i pari a sviluppo detto "normo-tipico";
3. l'atteggiamento dei docenti e dell'insieme di tutti i genitori nei confronti dell'inclusione scolastica non è lo stesso per le diverse categorie di BES;
4. gli studi comparativi portanti su forme di scolarità "alternative" (più o meno segregative) per gli allievi con BES non sono uniformemente distribuite (al momento sono molte e affidabili per gli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento ma meno concludenti per gli allievi che presentano un deficit intellettivo; si osserva inoltre un numero meno significativo di ricerche al di fuori da queste due principali sotto-categorie di allievi con BES);
5. gli studi comparativi fra strutture dette inclusive sono poco presenti.

Parallelamente si osserva un numero crescente di esempi di strategie didattiche aperte e collaborative e di strumenti per orientare l'educazione e l'insegnamento verso le finalità dell'accessibilità; principi innovativi alla base delle pratiche emergenti (il co-insegnamento, l'apprendimento cooperativo e la concertazione pedagogica); spazi di personalizzazione degli apprendimenti; di proposte per la formazione di base e continua degli insegnanti; valutazioni dell'atteggiamento verso l'inclusione e nei confronti delle persone in situazione di handicap (Mainardi 2020).

La maggior parte di questi lavori non dà però che pochissime indicazioni sulle condizioni interne ai sistemi scolastici che qualificano i diversi ambienti e le diverse situazioni studiate (Bless, 2019). La carente esplicitazione di tali variabili nella letteratura non facilita la comprensione della "validità ecologica" (o contestuale) di qualsivoglia generalizzazione o transfert di "buone pratiche" da una realtà ad un'altra.

I contesti scolastici presi in considerazione non presentano necessariamente lo stesso grado di complessità o gli stessi tratti di specificità.

### **2.3. Un approccio euristico**

La possibilità di sfruttare le conoscenze e le competenze acquisite in un preciso contesto per far fronte a situazioni autentiche e significative altrove impone la valutazione del grado di coincidenza dei due ambienti, dell'opportunità di analogie "omologanti" fra contesti e situazioni entro cui l'insegnamento si svolge.

In considerazione di questo, si potrebbe dire che oggi come oggi è essenzialmente grazie ad un approccio euristico e ad una pratica riflessiva critica e costruttiva che i docenti riescono a definire delle strategie pedagogiche e didattiche innovative e qualitativamente soddisfacenti.

È sostanzialmente per questa ragione, allo stato attuale dell'evidenza empirica, che una ricerca-formazione intesa a sostenere questo tipo di percorso (nella fattispecie ed in questa precisa fase di implementazione di principi inclusivi) ha preso il sopravvento su altre.

### **2.4. Le finalità**

L'approfondimento che caratterizza il momento formativo interessa l'innovazione strutturale nella ripartizione dei compiti fra docenti regolari e docenti speciali che accompagna l'istituzione di "classi inclusive".

Esso mira in primo luogo alla capitalizzazione professionale dell'esperienza innovativa in atto: un processo con un alto valore aggiunto per la persona e per l'istituzione. Un valore insito nell'approccio virtuoso alla comunità d'apprendimento professionale ma non scontato (Leclerc & Labelle, 2013). In questo contesto, evidenze contingenti, questioni strutturali, interrogativi personali, pratiche innovative risentite come "buone", sono condivisi all'interno della "comunità" venutasi a creare, allo scopo di: (1) incrementare la qualità dell'esperienza di co-docenza in classi inclusive; (2) apprendere da questa confrontando approcci, dati e considerazioni con chi a più livelli, condivide quel processo d'innovazione e di riforma che sottende la scuola dell'accessibilità e la

predisposizione di condizioni e azioni capaci di supportare la traduzione dell'ideale in evidenza. In altre parole: condizioni capaci di agevolare il passaggio da pratiche intraprese prevalentemente su basi ideologiche (è sempre il caso per la scuola) a pratiche innovative giustamente orientate da tali volontà ma sempre più supportate da evidenze che solo la ricerca, l'applicazione e l'approfondimento in situazione consentono di corroborare e consolidare.

## 2.5. Procedura

Nel corso di incontri mensili regolari, assicurando un approccio dialogico partecipativo e strutturato<sup>7</sup> al processo di capitalizzazione, si identificano e si affrontano i temi emergenti. Riflessioni individuali e collettive sono sempre richieste (intra o intergruppi di attori per ruolo e per formazione). Esse si alternano ad approfondimenti tematici su aspetti emergenti direttamente connessi alla pratica (l'operosità<sup>8</sup>) e al ruolo (l'identità) professionale.

La ricerca-formazione messa in atto concede formalmente spazio, in forma dichiarativa e parallela all'esperienza, a quanto soggettivamente risentito da ognuno (docenti di classe e quadri scolastici comunali e cantonali interessati), all'identificazione dei "luoghi critici" di tale vissuto nei confronti dell'operosità e della identità dei singoli attori in altri termini, nei confronti delle qualità percepite e delle qualità attese, nell'una e nell'altra, nell'essere co-docente in classe inclusiva.

Il percorso adottato va inteso come generativo di parametri intersoggettivi chiaramente identificabili su cui fondare indicatori di qualità condivisi che possano servire da base per una operosità "virtuosa e proattiva" e una precisazione identitaria e di ruoli rivolte all'anno 2018/19: ossia di una base di partenza comune per lo sviluppo di forme di collaborazione (nuove e coerenti con le volontà dell'istituzione) fra docente regolare e docente specializzata, nella gestione, nella conduzione e nella progettualità interne alla singola classe inclusiva di scuola dell'infanzia o elementare.

## 2.6. Gli incontri

Le docenti di ogni classe/sezione e le direzioni sono accompagnate sul piano metodologico per (ri)costruire e decostruire le questioni emergenti e i nodi critici determinanti per la qualità del lavoro di docenti nella classe inclusiva e per l'accompagnamento degli allievi.

L'approccio adottato contempla inizialmente elementi di condivisione di una cultura inclusiva e l'esplicitazione della propria percezione della qualità, l'inferenza di criteri di percezione di qualità degli altri attori degli istituti scolastici interessati e la condivisione di tali percezioni o assunti che interessano le questioni di *operosità positiva* e di *identità competente* risentite soggettivamente da ognuno<sup>9</sup>.

Ci si confronta quindi sugli ambienti, sulle buone pratiche, sui risultati osservati e/o attesi nell'incontro (1) tra docenti titolari d'estrazione diversa ("regolare" e "specializzato"), ossia sugli aspetti critici e virtuosi della loro "collaborazione-docente" in classi inclusive, (2) con allievi molto diversi fra loro sotto uno o più punti di vista, (3) con gli aspetti di competenza delle altre istanze presenti a tutti i livelli della gerarchia istituzionale, (4) con altri fattori contingenti e specifici all'una o all'altra delle situazioni presenti.

<sup>7</sup> Palmi adps: adattamento originale del metodo Delphi (Mainardi & Solcà, 2004).

<sup>8</sup> Concetto caro ad Andrea Canevaro messo in parallelo con quello di identità a conclusione dell'accompagnamento svolto nell'anno accademico 2017/18.

<sup>9</sup> Per motivi contingenti e organizzativi gli allievi e i loro genitori non sono direttamente rappresentati ma le considerazioni raccolte negli incontri di classe o in scambi bilaterali sono riportate così come il "grado" di soddisfazione anche di questi attori.

### 3. Obiettivi del lavoro

In termini generali si è cercato di identificare i temi emergenti che condizionano la qualità percepita nell'agire professionale delle due principali figure docenti (regolare e specializzato) e di definire delle dimensioni del profilo delle docenti di classi/sezione inclusive.

La capitalizzazione dell'esperienza è stata affrontata cercando di ricostruire, descrivere e discutere i principali punti sensibili e determinanti per la qualità del lavoro nelle classi/sezioni inclusive.

Operativamente:

1. evidenziare vantaggi e limiti delle condizioni istituzionali;
2. ricercare ed evidenziare buone pratiche in relazione a: pianificazione e organizzazione; attività di apprendimento e insegnamento; collaborazione e interazione operativa;
3. raccogliere e confrontare, in relazione alla classe/sezione inclusiva, le forme di co-docenza sperimentate;
4. delineare un profilo di docente di classi inclusive;
5. identificare alcune piste di sviluppo/formazione.

## 4. Sintesi dei momenti formativi

Nel corso dell'anno accademico 2018/2019 sono stati svolti 7 incontri collettivi, durante i quali sono stati trattati prioritariamente gli aspetti qui ripresi dal diario di bordo alternati a delle visite di uno di noi alle classi a scopo di immersione diretta nel contesto e di confronti privilegiati in situazione (Giovannini & Mainardi, 2019):

- *Incontro 1* (17.10.2018): per ogni gruppo classe/sezione ricostruzione in forma dichiarativa dell'esperienza soggettivamente risentita e dei "luoghi critici" di tale vissuto sull'arco dell'anno scolastico 17/18 e delle sue fasi costitutive nei confronti dell'operosità e della identità di ognuno (qualità percepita); stesso lavoro per i quadri comunali e cantonali presenti. Si raccolgono le regolazioni/azioni/modifiche previste per il 2018/19. Questo ha permesso di riflettere, di confrontarsi, di condividere gli elementi positivi dell'esperienza, di rilevare delle problematiche da discutere.

Fra il primo e il secondo incontro è stato chiesto di rispondere individualmente ad un questionario (Allegato 1) incentrato sull'espressione di considerazioni personali relative alla qualità percepita del lavoro nella classe inclusiva (grado di soddisfazione e argomenti a sostegno) e agli argomenti di specifico interesse che gli altri attori avrebbero nei confronti dell'iniziativa (inferenze argomentate). I dati saranno ripresi e discussi nel 6° incontro.

- *Incontro 2* (14.11.2019): continuazione del confronto a grande gruppo, discussione sulla problematica di avere più figure titolari (e di matrice professionale diversa) sull'esperienza d'insegnamento condiviso e nella valutazione e presentazione di situazioni, aneddoti e realizzazioni.
- *Incontro 3* (5.12.2018): confronto fra docenti e autorità dirigenti sulla genesi del progetto e sulla sua conduzione (distribuzione risorse/aiuti speciali, ruolo servizi OPI/allogliotti/logopedia, orario docenti, problemi assicurativi/responsabilità direzioni/docenti). A seguire: in relazione all'incontro precedente, uno scambio-presentazione di esempi e pratiche di co-docenza attuate dalle insegnanti.
- *Incontro 4* (23.01.2019): riflessioni sulla finalità della scuola inclusiva; ripresa e presentazione dei principi di fondo e delle basi legali per consentire al gruppo di disporre di referenti comuni e condivisi in merito all'inclusione e alle pari opportunità : I) estratti della *Legge federale sull'eliminazione degli svantaggi nei confronti dei disabili* (2002) art.20; II) *Costituzione Svizzera* (1999) art.8.(spec.2 della e 4), art.19 e art.62; III) *Dichiarazione di Salamanca*, U.N.E.S.C.O. (1994) ; IV) *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (2004) art. 24; V) *raccomandazioni alla Svizzera del comitato O.N.U. dei diritti del bambino* (2015); VI) sul piano cantonale: *Legge della Scuola* (1990); VII) *Legge della pedagogia speciale* (2011), art.1, art. 4, art. 7.
- *Incontro 5* (20.2.2019): presentazione teorica di pratiche inclusive (fattori nel "macro": condizioni strutturali della formazioni, fattori nel "meso": condizioni locali; fattori nel "micro": nella relazione formativa ed educativa); delle condizioni della scuola inclusiva (Tremblay 2012) riprese in allegato; dell'*Index per l'inclusione* (Index), in particolare degli elementi per un'analisi in situazione (Booth & Ainscow, 2002; Cattaneo, 2017; Demo, 2013). Gli indicatori dell'Index (parte C) sono sfruttati per una riflessione su quanto già messo in atto. Questo rende evidente e valorizza scelte ed attività assolutamente in linea con le finalità perseguite e consente di passare in rassegna gli aspetti su cui si può eventualmente migliorare.
- *Incontro 6* (20.3.2019): presentazione e discussione del modello introdotto per rappresentare e distinguere le *qualità di una classe inclusiva* così come percepita ed espressa dalle parti. Parallelamente quale termine di confronto e di discussione si propone un nostro libero adattamento (in conformità dell'autorizzazione rilasciata) della scheda dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Educazione di Alunni con Bisogni Educativi Speciali (2012) relativa al *Profilo dell/la docente inclusivo/a*. Il profilo è utilizzato come base di partenza per cercare in modo analitico di identificare i punti di forza e le debolezze personali

e del collettivo (internamente alle docenti impegnate sulla stessa classe) su cui ci si potrebbe soffermare o verso i quali dovrebbe tendere prioritariamente un approfondimento mirato ad un tale profilo.

- *Incontro 7 (17.4.2019)*: ricapitolazione degli aspetti emersi durante l'anno; identificazione di bisogni formativi risentiti per l'avvicinamento del profilo di docente di classi inclusive (modello cantonale) per entrambi i profili professionali interessati.

## 5. Raccolta dati

Sono stati raccolti dei dati tramite i verbali (V) dei vari momenti di condivisione e, nelle prime fasi, attraverso un sondaggio (questionario) sul senso delle classi inclusive, sulla percezione della qualità del praticato, sugli effetti risentiti da diversi portatori d'interesse dal proprio punto di vista e da quello dei colleghi. Per facilitare la discussione e la riflessione sull'esperienza svolta e in corso si è introdotto un modello analitico di categorizzazione di aspetti emersi riferibili a dimensioni diverse della percezione individuale e collettiva delle qualità della stessa sulla base del quale cercare di mantenere ampio e completo il percorso di analisi delle esperienze inclusive in corso (Figura 2).

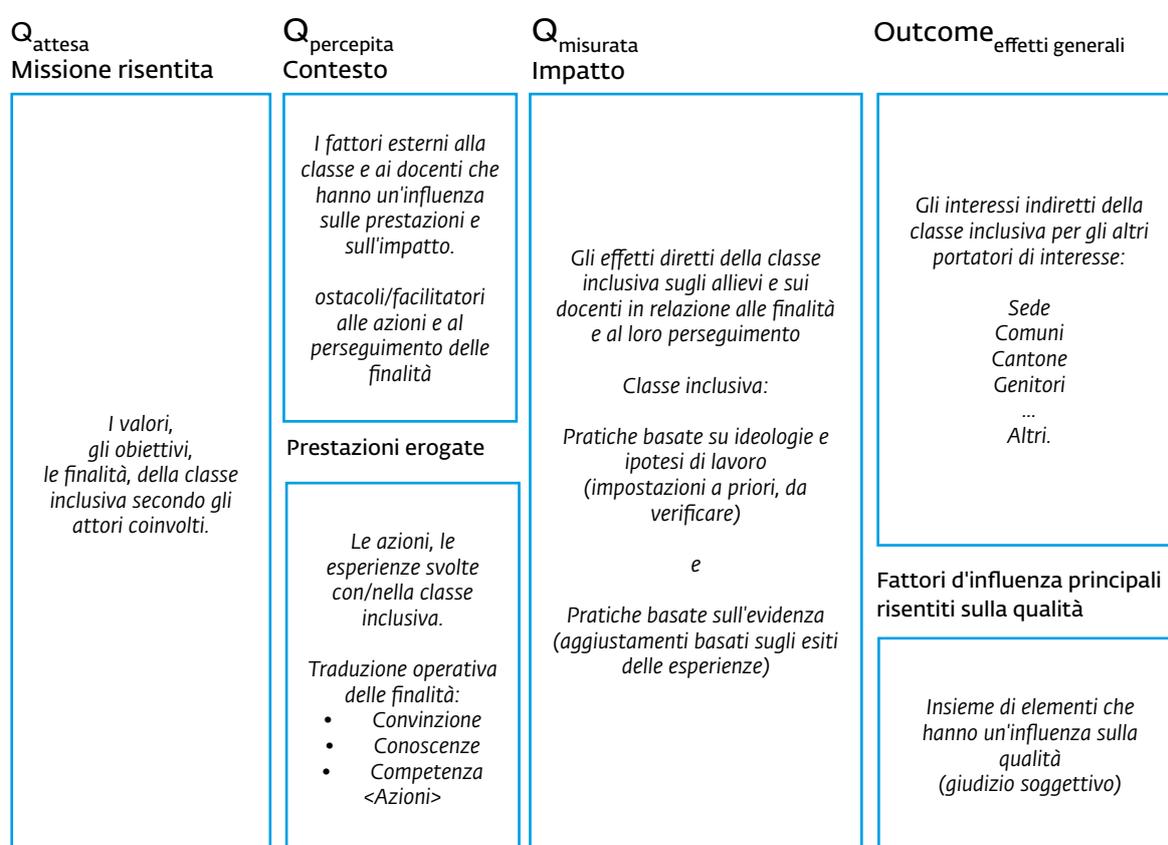


Figura 2. Modello di rappresentazione dei riferimenti qualitativi dell'esperienza di co-docenza (Giovannini & Mainardi, 2019, p.6)

### 5.1. Missione risentita

Per quanto riguarda la *missione risentita* abbiamo rilevato nei dati raccolti tramite il questionario dei valori, delle finalità e degli obiettivi che possono essere così sintetizzati:

- A. *riconoscenza e accettazione dell'eterogeneità, per valorizzare le diversità, formando all'empatia, alla solidarietà e alla collaborazione;*
- B. *diritto di partecipazione alla vita sociale/culturale e comunitaria, per il rispetto dell'inclusività della classe, offrendo un percorso regolare accessibile agli allievi ed un lavoro di team tra docenti;*
- C. *equità/pari opportunità, riconoscendosi nel postulato di educabilità di e per tutti, permettendo ad ognuno di sfruttare al meglio le proprie capacità cognitive e sociali e sviluppare nuove competenze.*

## 5.2. Contesto: vantaggi e limiti dall'esperienza

A livello contestuale (qualità percepita raccolta tramite questionario e verbalizzazioni) sono emersi i seguenti vantaggi e limiti (obiettivo 2) (Giovannini & Mainardi, 2019):

- **Vantaggi:** *costituire una classe inclusiva può comportare il mantenimento di una sezione altrimenti destinata ad essere soppressa; implicare direttamente più autorità scolastiche con il conseguente sostegno specifico alla pianificazione dell'esperienza e delle risorse, all'organizzazione e alla realizzazione/presentazione; nella fattispecie: struttura e ubicazione classi/sezioni favorevoli; portare le competenze di individualizzazione dei docenti specializzati all'interno della scuola regolare; scolarizzazione più vicina possibile ad un percorso regolare e stimolante per degli allievi BES.*
- **Limiti:** *fare riferimento alla competenza di autorità diverse su alcuni aspetti di funzionamento o di responsabilità; avere dei referenti formali e strutturali diversi per gli allievi di Scuola speciale rispetto agli allievi delle scuole comunali (trasporti; mense; supplenze; materiali; uscite); rispettare i processi, gli argomenti e le tempistiche della composizione delle classi (numero di allievi per classe; disponibilità docenti; accompagnamento); non disporre di prospettive di continuità del modello inclusivo nei momenti di transizione: prima/dopo (SI/SE/SM); capire la gestione degli aiuti supplementari (OPI/docente speciale/SSP/unità didattiche differenziate).*

## 5.3. Co-docenza e pratiche d'insegnamento nelle classi inclusive: impatto

Le docenti segnalano come la programmazione nelle classi inclusive risulti più complessa, ma che la concertazione e la collaborazione sono fondamentali e vantaggiose perchè permettono "un'ottimizzazione delle forze a disposizione e un buon uso della specificità dei docenti della classe", così da poter tener "conto dei bisogni e risorse dei singoli allievi e dei ruoli".

Fra le possibili forme di collaborazione diretta (che presentiamo più avanti) quelle meno utilizzate sono il *co-insegnamento* e l'*insegnamento di team* (6 docenti su 8 affermano di non usarlo mai o solo sporadicamente). Le due forme più ricorrenti (usate principalmente o regolarmente) sono le *postazioni* e l'*insegnamento e assistenza*. Quanto messo in atto richiama i dati rilevati da altri studi come risulta nella fattispecie una metaricerca che utilizza tecniche di integrazione fra loro di indagini qualitative sul tema (Scruggs, Mastropieri, Margo, & McDuffie, 2007). Lo studio conclude che i docenti chiamati alla co-docenza per finalità inclusive hanno messo in atto in maniera dominante la formula quasi spontanea di un *insegnante* e un *assistente*. Una formula non necessariamente raccomandata in letteratura ma anche la più naturale (leggasi *normale*) in assenza di modelli o esemplificazioni. Il docente specializzato nelle indagini cui ci riferiamo è spesso subordinato al docente "generalista" che mantiene il ruolo principale di titolare della classe.

In ogni caso anche formule quasi spontanee di co-docenza, in ossequio all'approccio euristico sostenuto, possono portare elementi utili al terzo obiettivo ossia quello di "raccolgere e confrontare, in relazione alla classe/sezione inclusiva, le forme di co-docenza sperimentate". Di seguito in sintesi alcune buone pratiche emerse dalle discussioni (Giovannini & Mainardi, 2019):

- *Il creare progetti di classe (il tema del "bosco"; la redazione della "rivista della classe"); l'organizzare degli spazi secondo criteri nuovi e differenziabili; le rotazioni negli spazi (ad esempio quelli del laboratorio).*
- *Stabilire delle riunioni d'equipe regolari; predisporre informazioni per le famiglie (giornate di visita, materiali di comunicazione); coinvolgere maggiormente i genitori (atelier con genitori risorsa); ricevere e fornire ai vari attori informazioni chiare sui bambini inclusi con i concorso delle autorità e del Servizio di sostegno pedagogico.*
- *A monte: organizzare dei passaggi d'informazioni tra cicli; definire spazi/tempi di incontro nel piano settimanale delle docenti (ad esempio in occasione delle lezioni gestite da altri docenti); esplicitare e informarsi reciprocamente delle competenze e delle specificità dei due profili di docente (regolare e specializzato) e tenerne conto nell'organizzare di conseguenza i ruoli rispettivi e le collaborazioni verso la classe e i singoli allievi; poter contare su una sola figura supplente per la classe in caso di assenza di una docente; redigere una macro programmazione annuale comune ad inizio anno; concordare una pianificazione settimanale condivisa; predisporre uno strumento di comunicazione interna agile e immediato per il passaggio delle informazioni (quaderno, diario in classe); pre-*

*stare sistematica attenzione ai riscontri dei diversi attori interessati (in forme diverse) dall'esperienza (famigliari, colleghi, autorità scolastiche e allievi).*

- *Confrontarsi e sostenersi vicendevolmente tra docenti (in generale o su temi specifici: valutazione competenze e progressi, tematizzazioni specifiche alle classi inclusive quali: l'allievo "progredisce bene" vs "resta indietro", passaggi di classe/ciclo) in quanto questo consente di condividere responsabilità e richiederne la condivisione in forma non individuale anche a livelli gerarchici superiori; mettersi in gioco con le proprie conoscenze e competenze reciproche a favore di ognuno e di tutti come docenti ugualmente titolari della classe; riflettere sul proprio far scuola nel confronto con la pratica propria e della collega; leggere continuamente la nuova realtà sentendo di farne parte, affinare uno strumentario didattico e una sensibilità pedagogica speciale spendibile anche nel contesto delle classi regolare.*

#### 5.4. Un incontro virtuoso e progressivo

Questo tipo di sperimentazione presuppone in modo più o meno esplicito la disponibilità al cambiamento significativo di prospettiva che s'accompagna all'introduzione del co-insegnamento: l'insegnante "regolare" e l'insegnante "specializzata" sono teoricamente chiamate ad assumere congiuntamente il ruolo e lo statuto di contitolari.

La presenza sulla classe di due figure professionali (insegnanti "regolare" e "specializzata") è un presupposto di fondo dell'esperienza. Una condizione che consente all'amministrazione scolastica di realizzare qualcosa che queste due figure, l'una senza l'altra, non potrebbero realizzare. Non si tratta unicamente di una questione di risorse umane investite dal compito dell'accessibilizzazione pedagogica (Mainardi, 2010, 2020) degli ambienti scolastici ma di poter contare sulla capacità di far fronte in modo adeguato alle necessità della classe mobilizzando le competenze reciproche che la situazione richiede per non escludere nessuno (Ebersold, 2020).

La sperimentazione ha permesso di considerare nel caso specifico l'interesse di questo incontro fra professionisti con tratti identitari diversi, nel:

- facilitare il disegno "universale" (non particolare e specifico) delle attività e delle situazioni didattiche in modo tale da prestare attenzione nelle situazioni "ricorrenti" ai bisogni del più alto numero possibile di allievi della classe;
- rispondere rapidamente e direttamente a bisogni individuali (disegno "specifico") che sfuggono alla considerazione all'interno del disegno "universale" messo in atto all'indirizzo della classe.

Il sentimento di poter condividere in forma esplicita e reciproca le responsabilità verso i risultati della classe e dei singoli è alla base della co-docenza. Questo sentimento non è stato immediato. La messa in forma *compartecipativa* dell'imperativo di accessibilità (Ebersold, 2020) ha investito inizialmente in modo prevalente il lavoro su singoli allievi ("specificità dei bisogni") comportando una sorta di ripartizione dei compiti in funzione del profilo professionale originario. L'accompagnamento ha portato a rimettere sempre più in gioco la ripartizione "naturale" dei compiti e le attenzioni delle docenti si sono sempre più orientate sulle classi secondo il principio di "universalità". La collaborazione anche in questo caso è giudicata come un valore aggiunto significativo: una condizione della qualità delle loro attività di co-insegnamento.

#### 5.5. Co-docenza: elementi di riflessione e discussione

Il co-teaching è stato inizialmente ideato per fornire supporto all'inclusione scolastica di allievi con disabilità e dunque per situazioni di "eterogeneità spinta"<sup>10</sup> (Scruggs et al., 2007). Nasce come mezzo per promuovere un'istruzione efficace nelle scuole inclusive ma non solo (Murphy, 2016).

<sup>10</sup> Ossia con una variabilità interna alla popolazione "classe" significativamente superiore a quella che caratterizzerebbe un campione rappresentativo della tendenza presente nelle classi della scuola dell'obbligo per il contesto di riferimento.

Nel nostro caso esso concerne un'insegnante "regolare" di scuola dell'infanzia o di scuola elementare e un'insegnante formata in insegnamento specializzato, ma nessuna di loro ha avuto una formazione specifica alla co-docenza ragione per cui l'accompagnamento formativo entra nel merito di questo tema.

Con Friend e Cook (2007) si distinguono sei configurazioni principali di co-docenza:

- A. quella in cui un/a docente insegna e l'altro/a osserva la classe e chi insegna; assieme condividono la gestione della classe;
- B. quella in cui uno/a docente insegna, l'altro/a aiuta, l'insegnante regolare (solitamente) assume la responsabilità delle attività di insegnamento mentre l'insegnante specializzato/a assiste e fornisce il supporto individuale necessario;
- C. l'insegnamento a "postazioni"-"ateliers": in cui vengono create diverse postazioni di apprendimento e i/le co-insegnanti forniscono supporto individuale nelle diverse postazioni;
- D. l'insegnamento parallelo: gli/le insegnanti insegnano contenuti uguali o simili in diversi gruppi classe;
- E. l'insegnamento alternativo: un insegnante può portare un gruppo ridotto di allievi in un luogo diverso per un periodo limitato per istruzioni specializzate;
- F. l'insegnamento di team (o insegnamento interattivo e condiviso): entrambi i/le co-insegnanti condividono equamente la responsabilità di insegnamento e sono ugualmente coinvolti/e nella attività istruttive principali.

Diversi studi hanno dimostrato i principali benefici del co-insegnamento (1) per gli allievi, (2) per gli/le insegnanti e (3) per la scuola (Tremblay, 2012, 2013, 2015).

Secondo questi studi i *principali benefici per gli allievi sarebbero*: un accesso al curriculum didattico, una riduzione dello stigma sociale associato al modello *classe speciale/luogo speciale*, degli effetti positivi sull'autostima, un miglioramento della performance accademica, un aumento delle relazioni interpersonali e un potenziamento e miglioramento della didattica individualizzata e personalizzata.

I *principali benefici per gli insegnanti sarebbero*: delle opportunità di crescita professionale, un aumento della *soddisfazione lavorativa*, una condivisione di conoscenze, competenze e risorse, una riduzione della distanza tra docente e allievo, un aumento della comunicazione tra insegnante regolare e insegnante specializzato.

I *benefici principali per la scuola sarebbero*: il sostegno alle pratiche inclusive, la promozione del senso di comunità e di collaborazione, la riduzione del ricorso ai servizi e a figure professionali esterne alla classe e alla scuola, la creazione delle condizioni per la formazione di un corpo docenti più unito e compartecipe.

Weiss e Brigham (2000), passando in rassegna 23 studi quantitativi e qualitativi sul co-insegnamento pubblicati tra il 1987 e il 1999 rilevano l'importanza di alcune variabili fondamentali delle esperienze di co-insegnamento tra cui:

- l'atteggiamento dell'insegnante "regolare";
- un tempo sufficiente di co-preparazione;
- la partecipazione volontaria;
- il rispetto reciproco;
- il supporto dell'amministrazione scolastica;
- principi condivisi riguardo all'insegnamento e alla gestione del comportamento.

La presentazione di tipi e forme di co-insegnamento, non essendo questo mai stato oggetto di formazione precedente (tanto nella formazione continua che in quella di base), ha suscitato molte attenzioni da parte del gruppo.

Lo sviluppo di competenze in tal senso va verosimilmente ritenuto un bisogno urgente a sostegno di una scuola sempre più aperta all'inclusione di tutti gli allievi in età scolastica (Murphy, 2016).

Nel suo andamento "naturale" la coordinazione dell'attività pedagogica ha lasciato spazio a forme di collaborazione, di co-docenza e di assunzione delle responsabilità di gestione e di conduzione decisamente spontanee

che si sono progressivamente trasformate ed evolute in funzione dell'apprezzamento della loro efficacia in situazione e della loro opportunità sia dal punto di vista delle finalità delle classi inclusive che della loro efficacia a fronte del rischio di frammentazione che interventi individualizzati separativi possono comportare per l'allievo e per la continuità delle attività di classe.

### 5.6. Co-docenza vs frammentazione

Un numero significativo e crescente di studi attesta l'importanza della collaborazione fra insegnanti nel perseguire obiettivi inclusivi (Mitchell, 2008). Tali ricerche segnalano sovente il rischio di frammentazione delle attività di classe e di stigmatizzazione di alcuni allievi in corrispondenza con determinate forme di presa a carico individuale in particolare quando tale forma di collaborazione concerne un numero elevato di professionisti chiamati ad intervenire direttamente su singoli allievi con delle attività distinte (dentro o fuori l'aula di classe). La qualità delle attenzioni portate all'allievo e alla classe è lungi dall'essere una questione di quantità delle collaborazioni; essa concerne l'efficacia pedagogica e didattica della co-docenza per gli allievi e per la classe (Mainardi, 2020). La codocenza deve però fare i conti con la tradizionale (e vincolante) percezione del senso della ripartizione dei compiti e dei luoghi fra interventi regolari e specializzati. La frammentazione dell'azione educativa e didattica potenzialmente è certo, sul corto termine, un riduttore di complessità per l'uno (generalista) e per l'altro docente (specializzato) cui ricorrere in "prima" battuta ma discutibile in assenza di "ragioni di forza maggiore" (U.N.E.S.C.O., 1994).

Quanto praticato per decenni in sedi sempre meno separate ha consentito di concludere che attenzioni speciali non richiedono necessariamente luoghi speciali.

Resta da capire: quando, per quanto e soprattutto per chi e perché separare.

In questi casi (che dovrebbero essere l'eccezione giustificata e momentanea e non la regola della collaborazione fra docenti) ci sembra doveroso chiedersi cosa possa portare a giustificare prese a carico individuali spesso prescritte a priori ed in forma permanente (in ore settimanali di presa a carico individuale) sull'arco dell'anno scolastico. La questione resta aperta anche per le classi inclusive.

Nelle realtà interessate dal percorso formativo la frammentazione, ad un anno dall'inizio dell'esperienza, non è indicata come un elemento associato all'attività delle docenti di classe (regolare e specializzata) ma è ricordata e considerata come elemento di complessità in corrispondenza con l'una o l'altra delle misure terapeutiche riconosciute agli allievi detti con bisogni educativi speciali.

## 6. L'innovazione

Nonostante il notevole entusiasmo espresso da chi descrive le virtù della co-docenza e da chi la attua, tale pratica incarna la complessità della concettualizzazione e dello studio della scuola dell'accessibilità. La maggior parte degli studi sulla co-docenza enfatizza i ruoli e le relazioni o le diverse forme di collaborazione. Malgrado il lavoro di équipe sia una caratteristica ancorata nell'educazione speciale, il co-insegnamento, la condivisione della responsabilità educativa e formativa su una classe da parte di un insegnante "generalista" e di un insegnante "specializzato" è un dato di fatto piuttosto recente.

Il futuro delle esperienze di co-docenza può dipendere dall'aumento della quantità e della qualità della ricerca e dalle evidenze e dalle buone pratiche maturate con l'inserimento della co-docenza nelle opzioni della scuola in situazione di classi con una spiccata eterogeneità interna e della formazione a tale formula di lavoro fra le competenze di base del docente della scuola dell'obbligo.

Decisamente nuovo per tutte le insegnanti e non sempre facile da accomodare come osservato anche in altri importanti studi (Friend & Cook, 2010; Hantzidiamantis, 2011) è stato internamente riconosciuto il fatto di potere/dovere essere investite contemporaneamente di responsabilità comuni verso tutta la classe e verso tutti gli allievi malgrado (o conseguentemente) a profili professionali specifici e diversi fra loro. Quello che emerge a posteriori da questa formula di corresponsabilità è la possibilità (o meglio: la volontà) di prestare assieme particolare attenzione all'attività della classe al-di là dell'interesse delle soluzioni puntuali focalizzate su singoli.

L'accomodazione progressiva di questo nuovo paradigma identitario concerne il risentire in forma nuova anche le collaborazioni fra docente regolare e specializzata ossia non in termini "secessionisti" ma prevalentemente "federativi". L'accessibilizzazione didattica e pedagogica degli ambienti e delle situazioni di apprendimento comporta azioni collegiali, coordinate e concordate predisposte con la doppia prospettiva del docente "regolare" e del docente "specializzato". La missione risentita è quella di evitare o ridurre a priori e in situazioni d'apprendimento comuni alla classe, le barriere e gli ostacoli alle pari opportunità d'esperienza per il singolo e per tutti. A questo ci sentiamo di aggiungere (per averlo trattato assieme nel corso dell'accompagnamento) la necessità di non banalizzare le situazioni, bensì di fornire alternative alla classe tali da garantire l'opportuna tensione educativa e didattica necessaria al miglior progresso di ognuno, ossia tenere alte e vitali, rifacendoci ad assunti vygotskijani, le zone prossimali di sviluppo di ognuno per tutte le competenze identificate nei Piani di studio.

## 7. Il profilo di docente inclusivo

Riconoscendo la necessità di costruire l'identità del/la docente di classe inclusiva, per definire le specificità rispettive e complementari tra i/le docenti a livello di aree di competenze, la questione è stata affrontata procedendo per confronto grazie all'ausilio del Profilo dei docenti inclusivi dell'*European Agency for Development in special needs education* (2012) che distingue e dichiara in forma di elenco:

1. Convinzioni e comportamenti;
2. Conoscenze;
3. Competenze.

Da questa discussione sono emerse indicazioni utili per definire bisogni/aspettative rispetto alla FC specifica dei/delle docenti di classe inclusiva.

### 7.1. Bisogni formativi

Sulla base delle diverse voci costitutive del profilo del docente inclusivo si sono cercati di evidenziare specifici bisogni di accompagnamento e/o di formazione continua in relazione al modello di rappresentazione dei riferimenti qualitativi dell'esperienza di co-docenza presentato in precedenza (Giovannini & Mainardi, 2019).

Per quanto riguarda la *missione* sono stati segnalate le seguenti attese:

1. Serata aperta tra i vari attori: presentazione congiunta di realtà/attuazioni e finalità; si veda anche il rapporto CIRSE 2019 sulle Classi inclusive;
2. Lavoro di informazione/ divulgazione che interessi gli attori del comune tanto quanto gli altri professionisti cantonali della scuola;
3. Formazione continua: predisporre formazioni attente al lavoro per progetti in relazione ad una progettualità inclusiva.

A livello formale gli aspetti da approfondire risentiti sono i seguenti:

1. Formalizzare la procedura/le procedure di definizione della classe inclusiva e decisionali in merito alla sua composizione e ai suoi sviluppi;
2. Definire le reti coinvolte e esplicitare quali sono le responsabilità e le facoltà (ruoli) dei diversi attori;
3. Avere una possibilità di accompagnamento/supervisione per la pianificazione e la didattica (FC);
4. Avere una figura istituzionale (autorità scolastica) di riferimento assegnata alla singola classe su tutto l'anno (con ruolo e competenza specifico verso la classe e verso la rete di cui sopra);
5. Poter contare su un intervento di esplicitazione/regolazione del quadro istituzionale di riferimento per i docenti;
6. Poter considerare una «semplificazione» funzionale e un alleggerimento della rete/équipe. Ad es.: autorità e referenti comunali e cantonali possono delegare l'uno all'altra delle responsabilità rispettive (deleghe auspicabili, effettive o attese).

Le docenti, in corrispondenza alla loro identità professionale, hanno segnalato l'importanza di approfondire/ sviluppare le loro *conoscenze* a proposito di:

1. Concetto di inclusione; processi e condizioni di una scuola inclusiva;
2. Sviluppare un profilo di docente di classe inclusiva rispetto al profilo del docente inclusivo;

3. Principali caratteristiche di quanto rientra sotto la voce "BES" e un'adeguata informazione in merito alle principali attenzioni da considerare;
4. Principali modelli e strategie del co-teaching.

Per quando riguarda lo sviluppo di nuove o più approfondite *competenze* sono emersi gli ambiti seguenti:

1. Modalità didattiche e pedagogiche: didattica inclusiva, differenziata e specializzata; personalizzata e individualizzata; per la classe inclusiva; l'apprendimento tra pari e il tutoring tra allievi in altri termini il sentimento di voler approfondire forme e applicazioni di didattica aperta (Demo 2017) per poter disporre di ulteriori strumenti ed esempi di pratiche funzionali all'inclusione e alla buona progressione scolastica di tutta la classe nel suo insieme.
2. Co/team-teaching: come costruire una programmazione condivisa, come comunicare, collaborare ed ottimizzare le specificità rispettive, come condurre in co/team-teaching; come far conoscere strumenti e competenze del docente SE/SI/specializzato rispettivamente del docente "regolare".
3. Valutazione: come valutare, come evidenziare i progressi di allievi con BES e non in situazioni di eterogeneità marcata.
4. Come agire in sintonia con i Piani di studio in considerazione di ritmi di apprendimento e progressi decisamente diversi all'interno della classe (rapporto competenza/temporalità della collocazione delle competenze nei Piani di studio scolastici).
5. Come gestire e risolvere problemi comportamentali specifici senza crearne altri con l'adozione di regole differenziate per taluni studenti.

## 7.2. Fattori d'influenza risentiti

All'analisi si considerano i seguenti fattori:

- A. fattori che corrispondono alle condizioni generali dei sistemi educativi e formativi in quanto istituzione.
- B. fattori che corrispondono alle condizioni locali delle situazioni educative e formative ossia del contesto entro il quale si trova la sede scolastica (numerosità delle classi/sezione, dei docenti e docenti speciali e degli allievi, degli spazi oltre le aule di classe, ...).
- C. fattori che corrispondono alle condizioni della relazione formativa e didattica specifica.
- D. fattori che concernono la formazione di base e continua dei docenti (regolari e specializzati)

I primi esulano dalla possibilità diretta d'influenza delle docenti rimanendo di competenza quasi esclusiva dell'autorità scolastica in senso allargato.

I secondi incidono sulle possibilità di diversificazione delle modalità di lavoro interne alla classe, sulla composizione possibile di gruppi e classi e sulla percezione di eventuali innovazioni (come la classe inclusiva) come progetto di sede e d'interesse comune e non in quanto realtà episodica. Le docenti ritengono importante il coinvolgimento del corpo docenti per un senso di appartenenza alla sede (per non restare comunque un "caso speciale") e per la possibilità di entrare nel merito di un consenso informato nel prestare attenzione all'importanza di organizzare i piani settimanale dell'insieme delle classi in modo tale da favorire il senso di appartenenza della classe inclusiva alla sede, le collaborazioni fra classi e docenti e la condivisione interna dell'esperienza in corso.

Il terzo gruppo di fattori interessa l'aula/gli spazi di classe in relazione al co-teaching e alle diverse forme di collaborazione e suddivisione delle attività d'insegnamento fra docenti; i/le docenti coinvolti/e; il gruppo classe e i suoi componenti; le situazioni e le relazioni formative e didattiche rese possibili condizionatamente: all'organizzazione interna; alla pianificazione settimanale generale; alle forme di co-teaching e di sussidiarietà interna fra docenti della classe e di sede; agli interventi individuali di operatori pedagogici per l'integrazione

(OPI) e del servizio del sostegno pedagogico (SSP) o del servizio dell'educazione precoce speciale (SEPS); ai tempi per accedere ai trasporti e/o al servizio mensa. ecc.

L'ultimo gruppo di fattori ha portato all'esigenza di un'apertura competente a forme di lavoro in ambiti scolastici caratterizzati da un grado significativamente marcato di eterogeneità interna e da programmi temporalmente e contenutisticamente orientati; alla collaborazione fra figure professionali diverse sulla classe con riguardo condiviso e reciproco alle specificità e all'universalità dell'agire docente. Le docenti a torto o a ragione si sono sentite piuttosto impreparate perdendo anche alcuni punti di riferimento che normalmente danno il polso all'andamento della classe e del rispetto del programma (la maggioranza ha affermato di essersi percepita tale in particolare nel corso del primo anno d'esperienza dove il grado di complessità associato alla novità, il grado di incertezza a priori dell'esito dell'esperienza, le aspettative e le responsabilità ad esse associate erano alti o in ogni caso diversi dal consueto).

### **7.3. Esperienze certo migliorabili ma a cui si riconoscono da subito molte qualità**

A titolo di riscontro generale ed esterno degli esiti che sembrano caratterizzare le esperienze di istituzione di classi inclusive, oltre all'affermare la buona accoglienza che le stesse hanno avuto da parte dei genitori di tutti gli allievi, per "dare a Cesare quel che è di Cesare" in allegato riportiamo alcuni estratti di dossier di futuri docenti "regolari" in formazione (secondo anno di studio) che hanno avuto l'occasione di passare alcuni momenti delle loro pratiche professionali all'interno di alcune classi inclusive presenti nella scuola dell'infanzia o elementare fra cui quelle interessate da questa ricerca-formazione (Allegato 3).

## 8. Conclusioni

« S'engager dans une démarche de transformation des pratiques qui convie à un changement de posture et de croyances ainsi qu'à l'adoption de nouvelles pratiques peut être source d'appréhension » (Granger & Dumais, 2016, p. 8).

L'appropriazione solidale fra docenti delle responsabilità connesse all'imperativo di accessibilità ancorato alla costituzione di classi dette "inclusive" e il sentimento di essere sostenute in questo processo innovativo dalle autorità comunali e cantonali e dall'amministrazione scolastica è emersa come una delle principali condizioni indispensabili al buon andamento del processo costitutivo del senso istituzionale dell'esperienza d'innovazione.

Una volta consolidate queste premesse, la capitalizzazione critica dell'esperienza è stata affrontata cercando di ricostruire i punti sensibili e di forza dei team di docenti risentiti dalle insegnanti invitando a: (1) investigare i vantaggi e i limiti delle condizioni costitutive e organizzative date; (2) ricercare, condividere e mettere in evidenza le buone pratiche sperimentate in materia di (a) pianificazione e organizzazione, (b) insegnamento, (c) co-insegnamento, (d) collaborazione e interazione fra le docenti e la rete degli altri attori interessati da attività con o per degli allievi dentro e fuori la classe; (3) ricostruire e discutere, rispetto alla realtà vissuta, la qualità percepita delle attività d'insegnamento; (4) riflettere su un profilo condiviso di docente inclusivo cioè su un profilo identitario nuovo, comune e complementare; (5) identificare alcune piste prioritarie e urgenti d'approfondimento e di formazione utili a chi volesse/dovesse intraprendere o portare avanti esperienze di questa natura.

L'approccio di capitalizzazione dell'esperienza messo in atto ha interessato un progetto educativo e formativo ancora molto giovane, in Ticino come altrove, e fondato su evidenze ancora parziali o settoriali tanto interne quanto esterne al sistema scolastico locale e nazionale (Boyle & Topping, 2012; Ebersold, 2020), che giustifichino ampiamente un approccio euristico in questa fase. Un'innovazione che richiede ad ogni singolo operatore delle ridefinizioni identitarie, prasseologiche e deontologiche (a livello individuale e collettivo) e quindi del modo di concepire e intendere la comunità professionale e di pratica, la scuola e la scolarità. Il percorso attuato ha permesso di raccogliere e discutere le percezioni e l'agire di una operosità nuova, da condividere distinguendo tra quello che può essere atteso dalle docenti da quanto deve essere coerentemente assunto per competenza da altre istanze e autorità.

Al tempo stesso la capitalizzazione dell'esperienza nel confronto e nello scambio che le sono connaturate, può contribuire al passaggio da pratiche basate sul consueto e sull'ideologia "inclusiva" (inizialmente non può che essere così) a pratiche basate sull'innovazione e sull'evidenza della qualità delle pratiche inclusive per la scolarità di tutti gli allievi.

A tale scopo la capitalizzazione dell'esperienza come autopercezione o eteropercezione va accompagnata da dati d'impatto dell'esperienza (sulla dimensione disciplinare ed educativa) e sull'esperienza di fattori e condizioni interne ad una scuola ancora molto normativa (Mainardi, 2020): una capitalizzazione critica e scientificamente probante che va sostenuta e pretesa.

Questo consentirebbe di dare riscontro interno del grado di correlazione fra ideologia e pratica e di continuare a riflettere sulle condizioni che concorrono a determinare sempre più buone pratiche fondate dall'evidenza e supportate da finalità oggi universalmente dichiarate e perseguite non da ultimo consentendo di porre attenzioni specifiche all'impatto sull'accessibilità per tutti della scuola dell'obbligo dell'uno o dell'altro dei singoli fattori interni alle singole categorie di determinanti enunciate sopra.

## Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea. (2012). *Profilo dei docenti inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Bless, G. (2019). Esquisse d'une carte du savoir empirique. Dans *Journée d'étude de l'Institut Scuole Speciali del Sopraceneri: Bisogni educativi speciali a scuola: fra attenzioni specialistiche e attenzioni (normalmente) inclusive*. Scuole Speciali del Sopraceneri, Bellinzona.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom: CSIE Mark Vaughan. (Trad. it. 2008, Erickson; disponibile in forma autorizzata in open source)
- Boyle, C., & Topping, K. (Eds.). (2012). *What works in inclusion?* London, England: Mc Graw Hill Open University Press.
- Cattaneo, F. (2017). *Nuovo Index per l'inclusione adattato alla scuola dell'infanzia*. Lavoro di Bachelor of Arts in insegnamento per il livello prescolastico, SUPSI-DFA, Locarno.
- D'Alessio, S., Balerna, C., & Mainardi, M. (2014). Il modello inclusivo: tra passato e futuro. *Scuola ticinese*, 320, 11-18.
- Demo, H. (2013). L'Index per l'Inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12(1), 41-52.
- Demo, H. (2017) *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento, Italia: Ed. Erickson.
- Ebersold, S. (Eds.). (2020/in stampa). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE/Wiley éditions.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., & St Michel, G. (1998). *Classification québécoise : Processus de production du handicap*. Québec: RIPPH/SCCIDIH.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5e ed.). New York, NY: Pearson Education.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Schamberger (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Giovannini, V., & Mainardi, M. (2019) *Docenti di classi inclusive. Confrontarsi per capitalizzare l'esperienza* (Rapporto interno della ricerca formazione del 11 giugno). Locarno, Svizzera: CCBESS/DFA/SUPSI.
- Granger, N., & Dumais, C. (2016). La concertation pédagogique comme catalyseur des forces vives au sein des équipes-écoles. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 8-13.
- Hantzidiamantis, P. (2011) *A Case Study Examining the Collaboration between a General Education and a Special Education Teacher in an Inclusive Classroom*. Tesi di dottorato ProQuest LLC, Ed.D., Hofstra University, NY.
- Leblanc, M., Prud'homme, L., AuCoin, A., Guay, M., Mainardi, M., & Forest, N. (2016). Le formateur en enseignement face aux défis de l'école inclusive : pistes de réflexion et d'action. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (Chapitre 7). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- King-Sears, M. E. (1997). Best academic practices for inclusive classrooms. *Focus on exceptional children*, 29(7), 1-21.
- Leclerc, M., & Labelle, J. (2013) Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Education e Francophonie*, XLI, 1-9.
- Mainardi, M. (2020 / in stampa). L'accessibilité pédagogique: un catalyseur de pratiques novatrices. In Ebersold, S. (Ed.), *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE/Wiley éditions.

- Mainardi, M. (2015). La formation à l'intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive. In J. C. Kalubi & L. Gremion (Eds.), *Integration/Inclusion scolaire et nouveau défis pour la formation des enseignants* (pp. 49-63). Québec: Éditions Nouvelles.
- Mainardi, M., & Martinoni, M. (2020 / in stampa). L'école inclusive d'élèves en situation de handicap. In Dictionnaire de politique sociale suisse. Woerterbuch de schweizer sozialpolitik. Zürich, Suisse: Seismo Verlag – Sozialwissenschaften und Gesellschaftsfragen.
- Mainardi, M., & Solcà, P. (2004). Partenariat entre les acteurs dans des institutions pour personnes déficientes intellectuelles. *Journal europeen d'education sociale*, 7, 53-64.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York, NY: Routledge.
- Murphy, C. (2016). *Coteaching in Teacher education. Innovative pedagogy for excellence* (Serie: Critical Guides for Teacher Educators). St Albans: Eds. Menter.
- OCDE. (2014). *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*. Paris, France: OCDE.
- Scruggs, T., Mastopieri, M., Margo, A., & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Education Needs*, 13(4), 251-258.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.\$
- U.N.E.S.C.O. (1994). *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*. Salamanca.
- Weiss, M. P., & Brigham, F. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? In T. E. Scruggs & M. A. Mastopieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities: Educational interventions* (pp. 217-246). Stamford, CT: JAI Press.

**Allegati**

## Allegato 1 – Questionario

### Classi inclusive 2018-2019

I docenti rispondono al questionario completo. I quadri comunali e cantonali completano le parti contrassegnate con \* e/o "tutti"

**\*Obligatoire**

#### 1. VALORI E SENSO (tutti)

1. Valori e senso di classi / sezioni inclusive per il sistema scolastico ticinese \*

Votre réponse

#### 2. IMPORTANZA DEL PROGETTO (tutti)

Ognuno indica anche quello che ritiene sia il grado di importanza per gli altri attori implicati

Indicare di seguito a quale gruppo si appartiene nella circostanza \*

- Docente SE
- Docente SI
- Docente specializzato
- Autorità comunale/consortile
- Referente cantonale Sezione Pedagogia Speciale
- Referente cantonale Scuole comunali
- Capogruppo SSP
- Docente SSP

2.1. Importanza del progetto per il/la docente SE/SI \*

1 2 3 4

poco importante     estremamente importante

Perchè:

Votre réponse

2.2. Importanza del progetto per il/la docente specializzato/a \*

1 2 3 4

poco importante     estremamente importante

Perchè:

Votre réponse

2.3. Importanza del progetto per l'autorità comunale/consortile e/o il/la direttore/trice \*

1 2 3 4

poco importante     estremamente importante

Perchè:

Votre réponse

2.4. Importanza del progetto per il/la referente cantonale delle Scuole comunali \*

1 2 3 4

poco importante     estremamente importante

Perchè:

Votre réponse

2.5. Importanza del progetto per il/la referente cantonale di Pedagogia speciale \*

1 2 3 4

poco importante     estremamente importante

Perchè:

Votre réponse

2.6. Importanza del progetto per il/la docente e/o capogruppo SSP \*

1 2 3 4

poco importante     estremamente importante

Perchè:

Votre réponse

2.7. Importanza del progetto per l'opinione pubblica vicina alla sede che vi è data di sentire \*

1 2 3 4

poco importante     estremamente importante

Perchè:

Votre réponse

#### 3. ATTIVITÀ PROFESSIONALI NELLA CLASSE INCLUSIVA (solo per docenti)

Solo i docenti devono rispondere a questa parte

3.1. Programmazione

- difficile
- normalmente complessa
- più complessa
- molto complessa

3.1.1. Ritengo la competenza personale nell'individualizzazione delle attenzioni (programmazione per il singolo allievo)

- carente
- sufficiente
- normale
- soddisfacente

### 3.1.2. Per la programmazione riferita al singolo e alla classe ritengo la collaborazione e la concertazione

- inutile
- abbastanza necessaria
- indispensabile

### 3.1.3. Apporti di una programmazione concertata

- nessuna
- normale
- elevata
- molto elevata

#### a. Cosa mi aspetto da una programmazione concertata

Votre réponse

#### b. Risultati principali percepiti

Votre réponse

#### c. Difficoltà o criticità principali risentite

Votre réponse

### 3.2. Coteaching: soddisfazione rispetto a:

NB.: La soddisfazione in questo caso concerne lo scarto fra quanto soggettivamente mi aspetto (mi sarei aspettato) e quanto constatato (mi sembra di constatare)

#### 3.2.1. Conduzione (delle esperienze e situazioni di apprendimento dei singoli e della classe)

- nessuna
- normale
- elevata
- molto elevata

#### 3.2.2. Gestione (della classe nel suo insieme in tutti i momenti della quotidianità scolastica)

- nessuna
- normale
- elevata
- molto elevata

#### 3.2.3. Differenziazione (dell'insegnamento e delle attenzioni nei momenti di classe)

- nessuna
- normale
- elevata

### 3.2.4. Individualizzazione (possibilità di individualizzare le attività)

- nessuna
- normale
- elevata
- molto elevata

### 3.2.5. Personalizzazione (ritmi e necessità individuali riferiti all'insegnamento rivolto alla classe)

- nessuna
- normale
- elevata
- molto elevata

### 3.2.6. Valutazione

- nessuna
- normale
- elevata
- molto elevata

### 4. Modelli di co-teaching adottati e approssimativa frequenza d'adozione (solo docenti)

#### 4.1. Uno insegna, l'altro osserva, circola in classe osservando gli allievi e raccogliendo dati.

Uno dei vantaggi del co-insegnamento è che può verificarsi un'osservazione più dettagliata degli allievi impegnati nel processo di apprendimento. Con questo approccio, ad esempio, i co-docenti possono decidere in anticipo quali tipi di informazioni specifiche di osservazione da raccogliere durante le lezioni e possono concordare un sistema per la raccolta dei dati. Successivamente dovrebbero analizzare le informazioni insieme.

- mai
- talvolta
- spesso
- regolarmente
- principalmente

#### 4.2. Insegnamento e assistenza:

Un docente fa lezione mentre l'altro circola nell'aula e assiste gli allievi (un docente insegna l'altro lo assiste verso gli allievi). Tendenzialmente un/a docente mantiene la responsabilità primaria per l'insegnamento mentre l'altra/o circola nella stanza fornendo un'assistenza discreta agli allievi in base alle necessità.

- mai
- talvolta
- spesso
- regolarmente
- principalmente

**4.3. Insegnamento parallelo (due gruppi stesso ruolo)**  
 Entrambi i/le docenti insegnano allo stesso tempo: dividono la classe a metà e fanno lezione ad ogni gruppo con lo stesso materiale. Si considera che la maggiore supervisione possibile grazie ai gruppi più piccoli consenta una migliore attenzione al singolo. Nell'insegnamento parallelo, i docenti svolgono le stesse mansioni, dividono la classe in due gruppi e insegnano simultaneamente.

mai

talvolta

spesso

regolarmente

principalmente

**4.4. Insegnamento a postazioni**  
 Gli insegnanti suddividono le attività in due postazioni e gli studenti in due gruppi più piccoli. Ogni insegnante tratta il contenuto di una singola postazione.

mai

talvolta

spesso

regolarmente

principalmente

**4.5. Insegnamento alternato (occasioni in cui diversi allievi hanno bisogno di attenzione puntuale)**  
 Un insegnante si assume la responsabilità per il gruppo più grande mentre l'altro lavora con un gruppo più piccolo.

mai

talvolta

talvolta

spesso

regolarmente

principalmente

**4.5. Insegnamento alternato (occasioni in cui diversi allievi hanno bisogno di attenzione puntuale)**  
 Un insegnante si assume la responsabilità per il gruppo più grande mentre l'altro lavora con un gruppo più piccolo.

mai

talvolta

spesso

regolarmente

principalmente

**4.6. Insegnamento di team (stesso ruolo contemporaneamente)**  
 Entrambi i docenti sono attivamente coinvolti nell'impartire la stessa lezione assieme. Insegnamento di gruppo: nell'insegnamento di gruppo, entrambi gli insegnanti impartiscono la stessa istruzione allo stesso tempo. Alcuni insegnanti si riferiscono a questo come se avessero un cervello in due corpi.

mai

talvolta

spesso

regolarmente

principalmente

**5. EFFETTI PERCEPITI, ANDAMENTO sulla scolarità dei due "gruppi" (di singoli allievi) (TUTTI)**

**5.1. In relazione a:**

**5.1.1. Piano di studio e competenze (allievi comunali) \***  
 Votre réponse

**5.1.2. Progetto educativo individuale e competenze (allievi cantonali) \***  
 Votre réponse

**5.2. Effetti percepiti sui due gruppi di allievi**

**5.2.1. Allievi comunali \***  
 Votre réponse

**5.2.2. Allievi cantonali \***  
 Votre réponse

**5.3. Per tutti gli allievi**

**5.3.1. Rispetto all'inclusione interna alla classe \***  
 Votre réponse

**5.3.2. Rispetto all'inclusione interna alla sede \***

**5.3.3. Rispetto all'inclusione nelle pause \***  
 Votre réponse

**5.3.4. Rispetto all'inclusione nei tragitti casa scuola \***  
 Votre réponse

**5.3.5. Altro \***  
 Votre réponse

**5.4. Riscontri**

**5.4.1. Ricevuti dai familiari \***  
 Votre réponse

**5.4.2. Ricevuti dagli allievi \***  
 Votre réponse

**5.4.3. Ricevuti dai colleghi \***  
 Votre réponse

**6. Eventuali questioni emergenti interne al progetto e necessità di approfondimento / considerazione a vostro avviso (TUTTI)**

**Questioni strutturali risentite come fattori d'influenza sulla qualità del lavoro per e con gli allievi \***  
 a) orari comunali e cantonali; b) vie di servizio; c) referenti istituzionali; d) costituzione delle classi; e) altro; f) formazione; g) reti h) ...

## **Allegato 2 – Condizioni della scuola inclusiva (Tremblay, 2012)**

- 1 – *Valori e attitudini* – L'inclusione richiede una visione e una volontà forte da parte di tutti gli attori interni al sistema scolastico: dalla filosofia soggiacente alla volontà di implementarla concretamente. I diversi valori relativi all'inclusione scolastica (uguaglianza, equità, pari opportunità, la valorizzazione della differenza) devono influenzare le decisioni e le azioni di chi interviene nella Scuola inclusiva: importanza di pratiche basate sull'ideologia inclusiva.
- 2 – *Legislazione e risorse* – Le leggi scolastiche di qualsiasi paese hanno un impatto sulle politiche e le pratiche in ambito scolastico. Una scuola inclusiva è quindi possibile unicamente entro un quadro giuridico che ne consenta la creazione e lo sviluppo.
- 3 – *Impegno collettivo* – In stretta relazione con i valori e con gli atteggiamenti, l'impegno è una condizione necessaria ad ogni livello del sistema, dal macro al micro. Tutti gli attori dovrebbero essere capaci di spiegare la filosofia di fondo e di mostrarla con le loro azioni. Il corpo docenti (titolari) e le direzioni hanno la responsabilità di sviluppare una cultura inclusiva a scuola, ma con loro agiscono gli altri membri della comunità scolastica, quali i familiari o i docenti/operatori specializzati e altro personale di sede.
- 4 – *Accesso e raggruppamenti* – La scolarizzazione di allievi con BES in una classe con degli allievi della stessa età in una scuola vicina al loro domicilio è una condizione necessaria ma non sufficiente per la scuola inclusiva. È importante che gli allievi con BES non siano inseriti in gruppi omogenei formati secondo le attitudini per tutte le attività. È auspicabile creare dei gruppi con allievi con bisogni e attitudini eterogenei favorendo così delle attenzioni differenziate nella programmazione usuale.
- 5 – *Qualità dell'insegnamento* – L'inclusione scolastica poggia su un insegnamento di qualità che sappia tenere conto dei bisogni di ognuno. Si tratta di una delle categorie di fattori più importante. Questi fattori relativi alla qualità dell'insegnamento sono correlati in modo più significativo alla riuscita che i fattori demografici, politici e organizzativi (King-Sears, 1997). Inoltre, questa qualità è vantaggiosa sia per gli allievi con BES che per qualsiasi altro allievo.
- 6 – *Differenziazione, adattamento e modifica* – L'attuazione di una scuola inclusiva richiede una differenziazione pedagogica, adattamenti diversi e talvolta delle modifiche. L'adattamento dell'insegnamento consiste nel proporre una varietà d'attività e di forme di presentazione, nel differenziare contenuti, strutture, processi e prodotti e, se necessario, nell'individualizzazione dell'intervento con allievi in difficoltà.
- 7 – *Sostegno all'allievo* – Gli allievi con BES possono richiedere un intervento sensibilmente più intensivo, individualizzato e frequente di altri allievi. La disponibilità di misure di sostegno agli allievi e ai loro insegnanti è un'ulteriore condizione chiave dell'inclusione.
- 8 – *Collaborazione con famiglie e comunità* – Una scuola inclusiva si caratterizza per un apporto qualitativo e quantitativo di risorse umane interne (operatori specializzati). In questo contesto i familiari sono troppo spesso una risorsa non sfruttata a scuola. È ampiamente riconosciuto che un allievo che presenta dei BES è più suscettibile di riuscire a scuola con l'appoggio dei genitori e della comunità alla quale appartiene; i genitori devono essere fortemente implicati.
- 9 – *Collaborazione fra professionisti* – All'interno della scuola, l'équipe è generalmente composta dalla direzione della scuola, dai docenti "regolari", dai docenti specializzati, da altri operatori specializzati, ecc. Questi professionisti devono organizzarsi e collaborare in modi diversi. Questa collaborazione può prendere tre forme principali: la consultazione collaborativa, il co-intervento e il co-insegnamento.
- 10 – *Sviluppo professionale* – È fortemente correlato all'insieme delle altre condizioni. La formazione e l'accompagnamento dei professionisti giocano un ruolo essenziale. Ad esempio, la qualità dell'insegnamento, l'attuazione di una vera differenziazione e di un intervento diretto efficace richiedono un costante aggiornamento di tali pratiche. La formazione interviene sia in modo formale (es.: giornate di formazione) che informale (es.: apprendimento per contatto con altri). La formazione e l'accompagnamento richiedono sia un incontro con dei contenuti che con delle persone. La formazione può modificare gli atteggiamenti e i valori di chi interviene. La formazione è però fortemente tributaria dei fattori legali e delle risorse (offerta di formazioni di qualità, supplenze, finanziamenti, ecc.).

### **Allegato 3 – Percezione da parte di docenti in formazione della realtà delle classi inclusive**

*Estratti (non selezionati) di dossier delle pratiche professionali speciali associate al Modulo di formazione "Inclusione e disabilità"; Il anno di formazione, Bachelor-DFA, anno accademico 19/20:*

Classe inclusiva – "Ci tenevo a sottolineare come abbia apprezzato quest'esperienza (...) l'idea che un giorno potrei essere insegnante in una classe dalla prima alla quinta mi spaventava; l'aver visto in maniera pratica come si lavora in un contesto di questo tipo mi ha aiutato molto –" (...) Nella classe (pluriclasse prima-quinta ndr.) sono presenti tre allievi con deficit, tutti sono perfettamente integrati e accolti. Il giorno del mio arrivo la docente non mi ha comunicato chi fossero questi ultimi; se non lo avesse fatto (poi, ndr), con tutta onestà, non sarei riuscito a riconoscerli, sintomo di come la scuola inclusiva sia una realtà funzionante del nostro presente e soprattutto del nostro futuro". – (...) Tengo a sottolineare quanto la realtà inclusiva mi abbia positivamente sorpreso, questo perché in sole tre mattinate ho potuto osservare un clima di collaborazione, di aiuto reciproco ma soprattutto della totale assenza di giudizio per chi e come siamo."

Classe inclusiva / Momenti di team teaching (terze SE). – "I docenti delle classi terze hanno inoltre avviato un progetto particolarmente interessante di lavoro condiviso sulle situazioni matematiche: una volta a settimana, i bambini si dividono in gruppi omogenei per competenze e capacità, ma eterogenei per classi. In questo modo ogni gruppo svolge compiti adatti al livello di sviluppo dei bambini membri, inoltre gli allievi hanno la possibilità di confrontarsi con altri individui all'esterno della propria classe (sia bambini che docenti) e viene favorita l'integrazione di tutti, in particolare dei bambini con BES." –

Classe inclusiva – "... essendo una classe inclusiva, ci tengo a sottolineare che i bambini con bisogni speciali sono perfettamente integrati nel contesto classe. Infatti, inizialmente ho fatto fatica ad individuare quali fossero i bambini che avrei dovuto osservare in quanto seguono il programma come quello proposto agli allievi. Osservandoli da vicino, ho in seguito notato delle difficoltà che mi hanno portato a capire quali fossero i bambini con bisogni speciali, come il linguaggio verbale ancora piuttosto fragile. Rovo comunque che c'è stato un ottimo lavoro di integrazione che ha permesso ai bambini di sviluppare un rispetto reciproco verso le difficoltà e le esigenze altrui, mostrando così un atteggiamento positivo verso la diversità." –

Classe speciale – "credo che un percorso integrativo come quello proposto dalle docenti titolari, dove si è lavorato moltissimo sul gruppo classe, sul clima in aula e sul comportamento generale nella vita anche al di fuori delle mura scolastiche, sia stato molto utile per tutti i bambini della classe in cui ho svolto lo stage; d'altro canto ritengo che la situazione attuale permetterebbe a tutti gli allievi della classe speciale di far parte di una classe inclusiva senza problema. Infatti ho apprezzato molto che anche se solo in parte, ho potuto osservare dei momenti di inclusione durante i quali i docenti di altre classi "normali" includevano 1-2 allievi della classe speciale; (...) Un ulteriore motivo per il quale sostengo sarebbe possibile creare delle classi inclusive, raggiungendo gli obiettivi prefissati nella Dichiarazione di Salamanca (1994), è il fatto che i sei allievi della classe speciale durante la ricreazione giocano e si relazionano molto positivamente agli altri e viceversa; inoltre per quanto riguarda le competenze disciplinari, penso che gli allievi in questione, riuscirebbero a seguire le lezioni, come lo fanno nella classe speciale, e che sarebbe necessaria solo della differenziazione, che però dovrebbe essere presente in ogni caso." – (...) ho apprezzato molto la possibilità di entrare in un contesto particolare come quello della scuola speciale e di conoscere bambini con bisogni specifici; per questi motivi e per tutto ciò che ho potuto osservare spero sarà possibile in futuro collaborare con classi inclusive." –

Classe inclusiva – "Un aspetto di continuità tra il corso teorico e la pratica speciale che ho potuto osservare durante le tre giornate nella classe inclusiva è un concetto che ritengo fondamentale. Penso sia l'aspetto principale che tutti augureremmo ai bambini e ai ragazzi con e senza bisogni speciali, ovvero che la scuola punti a sviluppare ed integrare il più possibile l'accessibilità. (...) Questo non significa solo rendere accessibile l'educazione a tutti, ma riconoscere e considerare anche gli interventi specifici sulle situazioni dei bambini. (...) Ho avuto (...) la possibilità di scoprire la realtà della classe inclusiva, osservando da vicino la differenziazione proposta agli allievi. (...) Penso che la scuola inclusiva sia il nostro futuro e in alcuni casi, fortunatamente, è già una realtà presente." –

Classe inclusiva – “Durante la pratica, gli allievi con bisogni speciali hanno sempre svolto le attività proposte a tutta la classe; nel caso di bisogno venivano forniti supporti (...) o un aiuto mirato (...). L'uso della maggiore parte dei supporti non era limitato a loro quattro ma a chiunque ne avesse bisogno. Altri supporti invece, con il “divisorio” in cartone o delle cuffie isolanti, erano utilizzati solamente da due bambini che avevano difficoltà di concentrazione e di conseguenza necessitavano quegli aiuti. (...) Il modello di insegnamento che ho osservato, era prevalentemente un modello in équipe; entrambi i docenti infatti, collaboravano e svolgevano insieme le lezioni. I due maestri, mi hanno inoltre spiegato che hanno deciso di svolgere insieme tutti i colloqui con i genitori, indipendentemente dal fatto che si tratti di un alunno con bisogni speciali o meno, per collaborare meglio.” –

Classe inclusiva – “Gli scolari della seconda elementare inclusiva (...) hanno a disposizione due spazi dove poter lavorare: l'aula principale (per le attività a grande gruppo) e l'aula magica (per i lavori a piccolo gruppo). Quest'ultima è un piccolo spazio a disposizione di tutta la classe perfettamente attrezzato con dei banchi, delle lavagne e materiali vari. (...)”

Per concludere, a livello scolastico trovo il concetto di classe inclusiva una delle più alte forme di accoglienza possibili, dove tutte le parti coinvolte ne escono vincenti (...).” –

Classe inclusiva – “Durante la pratica ho potuto osservare come il contesto influenza il bambino. (...) parlando con S. è emerso che inizialmente il bambino tendeva ad isolarsi rispetto ai pari e a ricercare unicamente l'adulto. Ho potuto optare che la comunicazione ridotta non è un ostacolo per il bambino, infatti comunica con loro tramite gesti e quest'ultimi cercano sempre di comprenderlo e aiutarlo.” –

Classe inclusiva – “Andare a scuola (...) significa anche poter fare nuove amicizie, non essere esclusi, imparare a muoversi nella società, creare dei legami, socializzare, soprattutto insegna a rispettare anche le diversità. Trovo che in questa classe di terza elementare tutto questo sia all'ordine del giorno, ed è bellissimo vedere uno spettacolo del genere.” –

Sezione inclusiva SI – “Osservando da vicino l'esperienza di un bambino con BES all'interno di una classe inclusiva ho capito l'importanza che ciò rappresenta per lui e per il resto del gruppo: sebbene siano bambini piccoli, ho potuto capire fin da subito che la loro presenza è un arricchimento che va a toccare tutti coloro che sono coinvolti. Infatti, questa classe inclusiva permette l'interazione tra bambini con e senza disabilità, e allo stesso modo consente ai bambini con BES di imparare e formarsi all'interno di un gruppo che può essere una grande risorsa per lui. Quest'interazione è un arricchimento e un'esperienza di valore per entrambe le parti, per i bambini stessi e per le docenti.” –

Sezione inclusiva SI – “Grazie a una classe inclusiva le docenti e i bambini possono imparare a convivere con persone con bisogni speciali e a sviluppare una sensibilità che sarà un arricchimento per il resto della loro vita.” –

Sezione inclusiva SI – “Ciò che ho notato fin da subito è stato il fatto che la docente titolare non lavora mai da sola, bensì il modello di co-insegnamento in équipe la agevola nella gestione del gruppo e dei quattro bambini con BES.” –

Sezione inclusiva SI – “I bambini della SI non sanno di essere una delle “scuole dell'infanzia ticinesi inclusive”, tuttavia svolgono questa funzione nel migliore dei modi. Grazie a questa pratica ho potuto constatare quanto sia funzionale il modello inclusivo nella scuola dell'infanzia e quanto può essere un valore aggiunto al lavoro che le docenti svolgono quotidianamente.” –

Sezione inclusiva SI – “I bambini, essendo ancora molto piccoli, non sempre riescono a capire perché i bambini con BES si comportano in modo diverso da loro o perché devono svolgere delle attività separatamente. Questo però non li ha frenati dal considerarli parte della classe, dei loro compagni e amici. Il bel clima che si è creato all'interno della sezione permette ai bambini con BES di avere un terreno solido sul quale lavorare per sviluppare e attivare sempre di più le loro competenze disciplinari e trasversali.” –

Sezione inclusiva SI – “La cosa che più mi ha colpita, sia nel parlare con le docenti, sia nel partecipare e assistere alle giornate di pratica, è stato vedere come i bambini con BES venissero completamente inclusi nella classe da parte delle maestre e da parte dei bambini (...) I bambini avevano nei confronti dei compagni con BES un occhio di riguardo in più: capitava infatti che si occupassero di loro, cercando di aiutarli a svolgere qualche attività o coinvolgendoli nei loro giochi nei momenti di tempo libero. Da questo ho potuto davvero capire la differenza tra integrazione e inclusione, già esposta a livello teorico durante il corso. Vedere messo in pratica questo modello di inclusione mi ha permesso di aprire la visuale a tante possibili strade percorribili verso una sempre più ampia e profonda inclusione nelle scuole ticinesi.” –

