

TITOLO

INTRODUZIONE

Questo dossier vuole, in primis, fornire un'ulteriore ed aggiornata panoramica concettuale sulla scuola inclusiva, esplicitando gli elementi che la costituiscono e la promuovono. In secondo luogo, verrà presentata quella che è la situazione attuale nel nostro Canton Ticino, sottolineando gli sviluppi relativi agli ultimi anni e quelli in vista per il futuro.

LA SCUOLA INCLUSIVA

All'interno degli ambiti della pedagogia attuale, in continua evoluzione e costante elaborazione, si colloca il tema della scuola inclusiva. Tra i suoi principali fini, vi è la progettazione didattico-pedagogica, la quale deve proporsi come tale, in modo progressivo e maggiormente consistente, servendosi di modalità garanti di una più funzionale accessibilità e fruibilità nei confronti di tutti gli allievi. Occorre sottolineare fin da subito come la realtà educativo-scolastica attuale sia caratterizzata da un'implicita grande diversità, relativa agli allievi che ne fanno parte. Gli stessi, in questi termini, costituiscono classi sempre più eterogenee (Vertovec, 2007). L'inclusione, concettualmente, trova dunque un'ulteriore evoluzione nella propria definizione: la scuola e gli allievi che ne fanno parte, avendo o meno bisogni educativi maggiormente speciali, vengono riconosciuti, tutti e senza distinzione, come aventi bisogni diversi, sia individuali che collettivi (Curatola, 2016).

Catalfamo, espone come l'assunto di partenza della scuola inclusiva debba dunque essere quello di tenere conto delle diverse competenze, delle fragilità, dei punti forti e della diversità di tutti gli allievi, considerando la diversità stessa come concetto base appartenente a tutti gli individui, a prescindere dalla loro situazione (2017). Sempre secondo l'autore, occorre prendere coscienza di un'attuale realtà nella quale allievi diversi, proprio per la loro diversità intrinseca appartenente ad ogni essere umano, abbiano o possano avere bisogni educativi, più o meno speciali, altrettanto diversi. Zinan, Zanon e Zoletto (n.d.), affermano, a tal proposito, come la necessità di creare ed implementare contesti educativo-scolastici sempre più inclusivi e preparati dunque ad accogliere e sostenere la diversità, risulti essere di fondamentale importanza.

Fiorucci (2019), sottolineando nuovamente gli aspetti riportati dai colleghi e seguendo l'ottica esplicitata, afferma come i bisogni differenti di ogni allievo non vadano razionalmente ricondotti allo stesso, bensì considerati in una dimensione socioculturale nella quale tali differenti bisogni corrispondano alla diversità appartenente ad ognuno. Questa diversità, comprendente difficoltà e/o bisogni educativi speciali, deve, in questo senso ed in questi termini, stimolare la necessità di rispondervi adeguatamente (Catalfamo, 2017). La scuola inclusiva ed i concetti associati alla realtà attuale, spingono dunque nella direzione per la quale risulta importante rivedere principi educativi e didattico-scolastici riguardanti e comprendenti tutti, oltre che, parallelamente, rivedere concetti di equità e leggi a livello culturale e politico (Rodney, 2003). Non a caso, una delle chiavi di lettura in termini inclusivi si rivolge al cambio di visione per la quale barriere e difficoltà vengono ancora assoggettate agli allievi, piuttosto che alla mancanza di flessibilità e/o di adattabilità degli obiettivi, dei metodi, delle modalità e delle proposte educativo-didattiche (Al-Azawei, Serenelli & Lundqvist, 2016).

Gli elementi poc'anzi citati, orientano la riflessione sulla necessità di superare e modificare l'approccio scolastico-pedagogico basato solo ed esclusivamente sulla trasmissione delle conoscenze, prediligendo, invece un approccio che presupponga le giuste mediazioni e le giuste pratiche volte all'avvicinamento, progressivo e dotato di una visione costruttivista, alla conoscenza stessa. L'approccio costruttivista in oggetto, presuppone a sua volta una determinata interdisciplinarietà e vuole sottolineare, concettualmente e nella pratica, la visione secondo la quale l'organizzazione, la trasmissione e l'elaborazione delle informazioni debba essere curata sotto

forme, modalità e sfaccettature diverse, al fine di favorire l'apprendimento, la crescita e lo sviluppo personale degli allievi, oltre che riconoscere la legittima diversità che li contraddistingue per natura (Moliterni, 2013).

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING: UN MODELLO INNOVATIVO PER MEGLIO COMPRENDERE LA NECESSITÀ DI INCLUSIONE

Lo Universal Design for Learning ed il suo modello rappresentano una corrente attuale ed innovativa, che sta prendendo sempre più spazio nel campo della pedagogia e in quello delle dimensioni inclusive nella scuola.

Il modello Universal Design for Learning, comunemente abbreviato come UDL, trae le sue origini dai primi tentativi, prevalentemente architettonici, volti all'apertura, all'utilizzo e all'accessibilità di luoghi e mezzi pubblici per persone con disabilità (Mace, 1997, citato da Bernacchio & Mullen, 2007). All'inizio degli anni 90', il Center for Applied Technology (CAST), sulle buone basi poste qui indicate, ha sviluppato il termine "Universal Design", connotandolo ed associandolo al mondo della scuola. Il nuovo termine, "Universal Design for Learning, mira ad estendere la progettazione a carattere universale rivolta alle strutture e agli elementi di modifica architettonica, verso una progettazione rivolta al mondo della scuola, ai suoi metodi, alle sue modalità e ai suoi materiali, con l'obiettivo di implementare maggiore flessibilità sia nelle proposte curriculari che negli spazi (Hitchcock et al., 2002).

Lo scopo e le finalità riportate dal modello Universal Design for Learning, vogliono, coerentemente con quanto esplicitato precedentemente in termini inclusivi, favorire la diminuzione di limitazione poste dall'ambiente e/o dal contesto, spostando al contempo l'attenzione dall'errato focus rivolto alle limitazioni dell'allievo e/o degli allievi (Rose et al., 2006). La proposta di tale modello risulta innovativa: ciò che la rende interessante, oltre ai concetti espressi, è il suo contributo nella comprensione della terminologia legata all'inclusione, poiché porta una visione scientifica in supporto della didattica differenziata e della sua necessità nella scuola, a favore di una nuova chiave di lettura secondo la quale il termine inclusione non rappresenti solo un buon uso e buon costume etico, ma una soluzione concreta a tutti i livelli (Ralabate, 2011). Il modello, basato su diversi studi effettuati nel campo delle neuroscienze, esplicita come ogni individuo/allievo differisca nel modo di percepire e comprendere le informazioni ricevute, differisca nel modo di esprimersi in relazione al proprio sapere, come differisca nelle modalità relative al coinvolgimento e alla motivazione (Rusconi, 2022). Su queste basi, lo Universal Design for Learning mira a rispondere adeguatamente alle differenze in oggetto, esplicitando quanto segue: ogni proposta curricolare dovrebbe servirsi di differenti e flessibili opzioni, che siano in grado di prendere in considerazione quelle che sono le reti cognitive/strategiche (come apprendo), le reti di riconoscimento (cosa apprendo) e le reti affettive (perché apprendo). Il modello stipula, infatti, come occorra fornire molteplici mezzi di rappresentazione, molteplici mezzi di azione ed espressione, come molteplici mezzi di coinvolgimento (Ralabate, 2011).

BUONE PRATICHE PER L'INCLUSIONE IN CLASSE

Dopo aver presentato e chiarito determinati aspetti legati all'inclusione scolastica, anche tramite l'utilizzo di correnti innovative e delucidanti, come quella esposta poc'anzi legata allo Universal Design for Learning, troviamo interessante, prima di presentare la situazione attuale legata al nostro Canton Ticino, ripercorrere quelle che sono le "buone pratiche" che permettono e favoriscono l'inclusione e gli effetti che le stesse hanno. A questo proposito, saranno riportati alcuni dati derivanti da studi scientifici.

L'inclusione generale e, in questo caso, relativa al mondo scolastico, si propone come portatrice di determinati diritti universali legati agli individui: in primis, il diritto di ogni individuo di disporre di condizioni e situazioni che favoriscano il poter "fare come gli altri", al fine di porre ognuno nella condizione di poter porsi degli obiettivi, sviluppare delle competenze, effettuare un percorso verso la propria autonomia e realizzazione, come un percorso di costruzione identitaria (Ciraci & Chiappetti, 2013). L'inclusione ed il percorso ad essa associato promuovono dunque l'evoluzione umana positiva, promuovendo al contempo benessere psicofisico, educazione, sviluppo delle proprie potenzialità, l'appropriamento della propria libertà ed il coinvolgimento alla partecipazione sociale (Nicolosi, 2005, citato da Ciraci & Chiappetti, 2013). Come anticipato, in termini scolastici, vigono delle "buone prassi" e delle "buone pratiche" che permettono e favoriscono gli elementi riportati.

Uffugo-Taverna et al. (2018) segnalano come primo elemento il lavoro sul docente e sulla sua attitudine, la quale dovrebbe indurre e promuovere atteggiamenti positivi negli allievi, sia nei confronti di ciò che viene proposto in termini curricolari, sia nell'accettazione delle differenze in classe, puntando su di una rappresentazione di diversità quale arricchente e permissiva di relazioni costruttive. Nuovamente, viene sottolineata l'importanza di conoscere il gruppo classe nel profondo, potendo dunque cogliere tutte le sfaccettature a carattere eterogeneo che lo caratterizzano, al fine di integrare questa conoscenza al proprio modo di insegnare (Parsonson, 2012). Il modo di insegnare, proprio su queste basi, può subire modifiche funzionali ed assolutamente interessanti, poiché condite da nuovi elementi di interesse, appartenenti alla dimensione affettiva degli allievi e risultanti, dunque, più vicini alla loro realtà (Uffugo-Taverna et al., 2018). Un generale e maggiore coinvolgimento, permette di ancorare i propri allievi alle proposte didattiche, ponendo fin da subito delle grandi basi partecipative. A questo, come indicato da Johansen e colleghi (2011), va aggiunta una condivisione chiara di regole, aspettative, spazi e routines: l'esplicitare regole ed aspettative in modo trasparente, aumenta la coesione e l'espressività di giudizio fra gli allievi, fungendo da strumento di orientamento per gli stessi, i quali possono fare esperienza di maggiore autoregolazione ed autonomia sia per loro stessi che gli uni verso gli altri. Sempre secondo gli autori citati, anche lo stabilire determinate routines e/o l'espone visibilmente ed in modo facilmente consultabile da tutti (non solo nello spazio, ma anche nella forma) i programmi e le attività della giornata, risulta di grande importanza, poiché permette a tutti gli allievi di situarsi nel momento della giornata, di predisporre e di prepararsi ad affrontare un'attività piuttosto che un'altra e, soprattutto, permette di accrescere coscienza e comprensione di ciò che si sta facendo, raggiungendo man mano maggiore autonomia personale. Non può mancare, in ogni caso, l'attenzione da riporre nella

programmazione, e nella riflessione attorno alle proposte didattico-pedagogiche. Quest'ultime devono, infatti, prendere in considerazione sia le competenze che le difficoltà di ogni allievo, potendo permettere, in questi termini, di garantire un insegnamento inclusivo a 360 gradi, come enunciato in precedenza dalle linee guida derivanti dal modello Universal Design for Learning. Questi punti permettono di descrivere maggiormente e in modo più esauritivo l'insegnamento inclusivo: il tradizionale fare lezione, deve lasciare spazio ad un apprendimento fatto "per problemi", il quale promuova un apprendimento sociale, condito da cooperazione e valorizzazione dei ruoli e dei contributi che ogni allievo può assumere e mettere a disposizione del gruppo, permettendo allo stesso di andare oltre la sua eventuale situazione di handicap. L'insegnamento e le conseguenti condizioni di apprendimento devono permettere di abbandonare il puro apprendimento mnemonico, in virtù di un apprendimento maggiormente significativo, che possa coinvolgere sia a livello individuale, che a livello di gruppo e che possa rappresentare per gli allievi una maggiore importanza strategica nel processo di costruzione delle proprie competenze.

Vari autori ed esperti in materia, riportano, più nello specifico, diverse colonne portanti e/o azioni didattiche in grado di aumentare lo sviluppo di competenze sulla via di una migliore e maggiore inclusione.

Uno dei primi concetti da integrare nelle proprie proposte didattiche, è quello del problem solving, ovvero il lavorare al fine che l'allievo sia sottoposto a differenti conflitti cognitivi, i quali risiedono nel mezzo fra ciò che l'allievo crede o pensa di sapere e ciò che di nuovo gli viene trasmesso (Piaget, 1975). Lo stesso autore riconosce come fondamentale questo aspetto, poiché permette di destrutturare e, in un secondo momento, ristrutturare gli schemi cognitivi degli allievi. In ottica inclusiva, l'integrazione di conflitti cognitivi nell'insegnamento ricopre un'importanza notevole, poiché l'utilizzo dei saperi appresi per far fronte alle situazioni reali nel quotidiano è uno dei principali requisiti e/o competenze di cittadinanza e di vita sociale.

Un altro concetto risiede nell'importante e continua considerazione che occorre fornire alla zona prossimale di sviluppo. Quest'ultima, riguarda ciò che un allievo è in grado di compiere tramite la mediazione/supporto dell'adulto o di un compagno più esperto, che non sarebbe però in grado di fare da solo (Vygotskij, 1978). Implicitamente, viene sollevata nuovamente l'importanza del supporto e della collaborazione: ai fini di un apprendimento significativo e quindi permissivo di un progresso cognitivo, occorre che lo stesso risulti da un conflitto cognitivo (come esplicitato in precedenza), il quale, a sua volta, ha più possibilità di verificarsi nell'interazione fra pari. Piaget, dunque, dà valore a questo confronto fra i pari e ne esalta le potenzialità derivanti dagli stimoli e dai supporti che gli allievi possono fornire gli uni agli altri, alimentando e favorendo, al contempo, una collaborazione ed una crescita comune a carattere inclusivo.

Questo punto, ne solleva un ulteriore, strettamente collegato, ovvero quello relativo alla peer education: Catarsi (2002) valorizza questo meccanismo, secondo il quale allievi più preparati vengono incoraggiati e preparati ad assistere e supportare gli altri compagni, fungendo e/o potendo fungere dunque da facilitatori nel processo di apprendimento, di crescita e di sviluppo personale. Un apprendimento di questo tipo esige, inoltre, di curare a dovere un altro concetto, la metacognizione: apprendere, infatti, non dev'essere associato solamente all'acquisizione delle conoscenze trasmesse, ma dev'essere oltremodo sviluppato affinché rappresenti

un'occasione per imparare a riflettere sul proprio modo di imparare, di integrare le informazioni e di utilizzare le strategie nei vari contesti. Ianes (1996), esplicita come un insegnamento capace di stimolare la metacognizione, sia un insegnamento capace di promuovere ed aumentare la consapevolezza verso sé stessi, verso gli altri e nei confronti di cosa si sta facendo come, soprattutto, del perché lo si sta facendo. Lo sviluppo di una maggiore metacognizione permette poi di accedere a quelle che sono le capacità di autovalutazione ed autoregolazione, le quali possono essere svolte sotto svariate forme e in funzione dei vari livelli degli allievi. Infine, occorre ricordare come un apprendimento significativo passi dall'occasione nella quale l'allievo ha la possibilità di collegare le informazioni ricevute con delle nuove informazioni, il tutto avendo e mantenendo un ruolo attivo nell'ambiente di apprendimento (Ausubel, 1962).

Gli approcci, le modalità e le proposte a carattere inclusivo elencate fino ad ora, negli ultimi decenni, sono state oggetto di osservazione di diversi studi, sia qualitativi che quantitativi. Riteniamo utile riportare e riassumere, in maniera generale, alcuni fra i dati più rilevanti emersi dagli studi stessi.

La revisione letteraria e dei dati scientifici riportati in diversi articoli, effettuata da Salend e Garrick Duhane, esplicita come, nella maggior parte dei casi, allievi con bisogni educativi speciali abbiano migliorato i loro risultati scolastici generali (1999). Una più recente revisione sistematica, condotta dagli autori Oh-Young e Filler, conferma nuovamente quanto espresso dai colleghi tempo addietro, sottolineando come allievi che hanno avuto la possibilità di lavorare in contesti predisposti (nelle modalità e nello scopo) all'inclusione, abbiano riportato valori più elevati in termini scolastici e di competenza sociale (2015). Un altro dato interessante, sempre in termini generali e riassuntivi, riguarda come percorsi ed approcci inclusivi abbiano avuto, in buona parte delle ricerche effettuate, un effetto positivo sulle attitudini e sulla visione di allievi non aventi (sulla carta) bisogni educativi speciali. Questo effetto concerne una generale riduzione della paura, del pregiudizio, di atteggiamenti ostili e/o discriminatori, come anche, d'altra parte, un significativo aumento dell'accettazione e della normalizzazione delle differenze (Hehir et al., 2016). Gli stessi autori, nella loro revisione di ben 280 studi differenti, effettuati in 25 paesi del mondo, riportano dati indicativi di una crescita a livello di competenze nella lettura e nella matematica, come riportano uno sviluppo positivo nell'atteggiamento verso la scuola ed una diminuzione di eventuali comportamenti problema (di opposizione e/o di rifiuto della scuola stessa). Katz (2015), ha condotto uno studio sull'implementazione di determinate modalità inclusive in diverse classi, riprendendo anche le linee guida esplicitate dal modello Universal Design for Learning. Il suo studio ha riguardato sia docenti che allievi ed i suoi risultati sono interessanti, poiché il clima di classe è stato percepito man mano come più sereno e positivo, come gli allievi, da parte dei docenti, sono stati percepiti a loro volta come più cooperanti fra di loro e come più impegnati nei confronti delle attività e delle proposte curriculari. Inoltre, sono stati rilevati tassi più alto di benessere e soddisfazione generale.

Come enunciato dall'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018), le prove ed i dati riportati nei vari studi effettuati negli ultimi decenni sono testimoni del fatto che un'istruzione inclusiva, sempre più implementata, migliorata ed ampliata, favorisca e/o permetta tutti gli allievi di ottenere risultati migliori, sia in termini accademici che in termini sociali, contribuendo, in senso più ampio, ad una futura e più

salda vita sociale all'interno della comunità. Non a caso, in collegamento con quanto già citato, una migliore partecipazione sociale, nei mezzi e nelle competenze, risulta permettere lo sviluppo di un maggiore senso di appartenenza generale, come, parallelamente, permette di ridurre sensazioni e situazioni relative al fallimento, al senso di abbandono e all'emarginazione.

L'INCLUSIONE NELLE SCUOLE TICINESI: LA SITUAZIONE

Crescentini ed il collega Zuretti (2019), sottolineano e riportano come la scuola ticinese direzioni, di anno in anno, il proprio sguardo verso soluzioni integrative rivolte a tutti gli allievi nella scuola obbligatoria.

La legge della scuola (1990, art.2, paragrafo d), stipula infatti come l'obiettivo della stessa debba essere la riduzione e/o la rimozione (in modo progressivo) di tutti quegli elementi costituenti un ostacolo alla formazione unitaria e paritaria degli allievi all'interno del nostro sistema scolastico. Nel 2011, il Ticino ha dato seguito, più esplicitamente negli atti e nell'organizzazione, alla legge citata poc'anzi, sottoscrivendone un'ulteriore volta alla promozione di una scolarizzazione ordinaria per gli allievi aventi bisogni educativi speciali, ovvero la Legge sulla Pedagogia Speciale (Battaglioni, 2016). I dati sulle classi inclusive nel nostro cantone confermano la direzione evocata dalle leggi menzionate, riportando una crescita notevole: nell'anno scolastico 2021-2022, il numero di classi inclusive in Ticino ammontavano a 34, tra cui 15 per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, 15 per quanto riguarda la scuola elementare e 4 per quanto riguarda la scuola media, per un totale di 107 allievi con bisogni educativi speciali inclusi. L'anno scolastico 2022-2023, riporta un ulteriore aumento generale, per il quale vengono notificate 49 classi inclusive, di cui 21 nella scuola dell'infanzia, 21 nella scuola elementare e 7 nella scuola media, per un totale di ben 152 allievi con bisogni educativi speciali inclusi.

Qui di seguito, riportiamo una tabella riassuntiva dell'evoluzione del numero di classi citata, fornita in una comunicazione personale del Capo Sezione della Pedagogia Speciale nel Canton Ticino Mattia Mengoni, presentata da un collega docente nella sua ricerca di master dedicata ai bisogni dei docenti che operano nelle classi inclusive (Clerici, 2023).

Evoluzione delle classi inclusive nella scuola dell'obbligo nel Canton Ticino (Mattia Mengoni, Capo Sezione della Pedagogia Speciale nel Canton Ticino, comunicazione personale, 15.04.2023)

Anno scolastico	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23
Scuola infanzia	1	2	2	4	6	9	10	15	21
Scuola elementare	1	1	1	4	7	8	9	15	21
Scuola media	0	2	2	2	2	1	3	4	7
totale	2	5	5	10	15	18	22	34	49

I dati forniti, indicano come, sempre di più, il Ticino sia rappresentato da un sistema scolastico favorevole e promotore di maggiore inclusione, come sottolineato dagli autori Crescentini e Calvo, già qualche anno fa (2021).

Occorre tenere presente, in qualità di spunto riflessivo e di impostazione di lavoro futuri, come l'evoluzione positiva, da una parte, riporti limiti, difficoltà e cantieri aperti, dall'altra. La docente collega Bergomi (2023) ne espone alcuni fra i più rilevanti nella sua ricerca di master inerente alle classi inclusive in Ticino e ai docenti in formazione, avvalendosi di alcuni autori che nel tempo hanno monitorato il tema in oggetto: Melero (2012) solleva la questione relativa ad un clima "competitivo" che ancora aleggia all'interno delle classi, a discapito dell'indicato e funzionale lavoro cooperativo e solidale rientrante in quelle che sono le buone pratiche, in termini inclusivi, riportate e sostenute dai dati precedentemente presentati in suo favore. Un altro elemento su cui lavorare, sollevato dall'autore stesso, si rivolge alla gestione della dimensione spazio-temporale, la quale non risulta, ancora, pienamente in grado di rivolgersi adeguatamente e con i giusti accorgimenti agli allievi con i quali si lavora. Feuser (2003), invece, solleva un ulteriore spunto che necessita, ancora attualmente, una particolare attenzione, ovvero la richiesta di un carico lavorativo per i docenti a 360 gradi rispetto alle pratiche e alle modalità precedentemente esposte, senza una preventiva ed adeguata formazione in questo senso. Come si evince, fra le righe, le classi inclusive presuppongono determinati metodi ed approcci cooperativi, sia per quanto riguarda gli allievi, che per quanto concerne i docenti, in quella che viene denominata dimensione di "co-teaching". Dieker e Murawski (2003), riconoscono nella pratica di "co-teaching" una valida e potenziale soluzione metodologica per lo svolgimento funzionale dell'inclusione nelle classi, riconoscendo però, al contempo, come questo metodo vada implementato, curato ed organizzato a dovere. Il co-teaching (co-insegnamento), presuppone che docente regolare e docente specializzato, entrambi operanti nella classe inclusiva, insegnino congiuntamente, uniti nell'accogliere e nel rivolgere le dovute attenzioni ai bisogni (speciali o meno) dei propri allievi, rispondendovi, conseguentemente, in modo adeguato (Friend, 2010).

Mainardi e Giovannini (2020), sottolineano dunque come le buone pratiche ed i concetti metodologici garanti e permissivi di una migliore e maggiormente funzionale inclusione, oltre all'implementazione e alla cura delle stesse, necessitino di un lavoro preventivo che le possa favorire. Gli stessi autori sollevano l'importanza di una o più formazioni che possano meglio indirizzare e preparare i docenti sul tema dell'inclusione e di come renderla possibile ed attuabile. In aggiunta, queste formazioni dovrebbero comprendere corsi e proposte improntate sul co-teaching, che fornisca metodi e strategie di programmazione condivisa, di comunicazione, collaborazione ed ottimizzazione delle rispettive competenze. Sempre Minardi e Giovannini, nella riflessione attorno all'importanza di una formazione e dei suoi contenuti in questo senso, ricordano come la stessa debba riguardare, anche, il continuo aggiornamento sulle principali e possibili attenzioni da rivolgere ai vari e differenti bisogni degli allievi; anche quelli che sulla carta non rientrano nel ventaglio di allievi aventi bisogni educativi speciali.

In termini di risposta agli elementi, alle leggi e alle volontà espresse fino ad ora, le mosse del Canton Ticino non si sono fatte attendere. In primis, teniamo a notificare il nuovo master (SUPSI) per docenti, partito nel

2020, in “Pedagogia Specializzata e Didattica Inclusiva” in collaborazione con il DFA di Locarno. Questo percorso formativo trova il suo grande interesse nel rivolgersi sia a docenti di scuola regolare che ad educatori e pedagogisti, proponendosi come formazione avente come fine quello di fornire strumenti e strategie per comprendere il funzionamento di allievi ed allieve con bisogni educativi speciali (BES), sia sul piano individuale, sia all’interno dei sistemi classe. Inoltre, questa formazione mira all’istruzione nella progettazione di percorsi educativi efficaci in generale, sia nei contesti, dunque, dell’educazione speciale, che nei contesti del circuito scolastico detto regolare. Il tutto, con una dimensione di sfondo rivolta alla predisposizione e allo sviluppo di una scuola sempre più inclusiva!

Un’altra risposta, in questi termini, deriva dalla nascita e dalla proposta di formazioni come quella citata in precedenza sullo Universal Design for Learning, le quali promuovono l’idea secondo la quale ogni allievo/a differisca, per natura, nelle modalità, nelle possibilità e nelle capacità per quanto riguarda l’accesso ad un determinato contenuto/sapere. Proprio per questa differenza, occorre variegare nella forma e nelle modalità le proposte didattiche e le attività all’interno del mondo scuola (CAST, 2018), considerando, come queste variazioni influiscano positivamente sulla motivazione, sull’attenzione e sul coinvolgimento di tutti gli allievi, rispetto all’utilizzo di un solo, ed alla lungo monotono, funzionamento di lezione e/o insegnamento (Al-Azawei, Serenelli & Lundqvist, 2016).

RIFLESSIONE CONCLUSIVA

L’importanza dell’inclusione e della sua istituzione in termini scolastici risulta ormai di innegabile valore ed importanza. Attraverso l’adozione e la divulgazione di buone pratiche e modelli, come nel caso dello Universal Design for Learning, gli organi educativi hanno un’accresciuta possibilità di creare ambienti sempre più inclusivi, capaci di accogliere e valorizzare ogni allievo ed ogni allieva, indipendentemente dalle loro abilità e/o bisogni. La situazione attuale nel nostro Canton Ticino, riporta in modo evidente una crescita inclusiva in questo senso.

Tuttavia, seppur consistente, questo è solo l’inizio di un viaggio verso una scuola ed una società veramente inclusiva. L’obiettivo rimane e dev’essere quello di continuare a migliorare ed ampliare le pratiche inclusive in tutto il sistema educativo. In tal modo, non solo risulta possibile favorire la crescita e lo sviluppo di ogni allievo, ma cresce anche la possibilità di aumentare la consapevolezza nei cittadini (futuri e non), la loro empatia ed il loro coinvolgimento nella costruzione di un mondo più equo e accogliente. Occorre ricordare e sottolineare come la strada verso l’inclusione può e potrà essere lunga e tortuosa, ma come sollevato in più occasioni lungo questo articolo, si tratta di un investimento volto a migliorare il futuro per tutti.

Speriamo dunque che questo articolo di bollettino possa contribuire nella riflessione, nell’ispirazione e in ulteriori discussioni e/o azioni atte alla promozione di una scuola inclusiva, poiché, come riportato, il potenziale in ciascuno di noi risulta illimitato se ricevente le giuste ed adeguate opportunità!

Simone Agliati – docente di Scuola Speciale

BIBLIOGRAFIA

- ✚ Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- ✚ Ausubel, D. P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *The Journal of general psychology*, 66(2), 213-224. <https://doi.org/10.1080/00221309.1962.9711837>
- ✚ Battaglioni, C. (2016). Il diritto all'inclusione scolastica degli alunni e degli studenti disabili. Travail de Recherche [non pubblicato] soutenu à L'Université de Fribourg, Faculté de Droit.
- ✚ Bergomi, G. (2023). *Le classi inclusive in Ticino: docenti ticinesi in formazione: verso una realtà sempre più inclusiva?* [Tesi di Master]. Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI). https://tesi.supsi.ch/4852/1/Bergomi%2C%20Giada_LD.pdf
- ✚ Bernacchio, C., & Mullen, M. (2007). Universal design for learning. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(2), 167. <https://doi.org/10.2975/31.2.2007.167.169>
- ✚ CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines versione 2.2. <https://udlguidelines.cast.org/>
- ✚ Catalfamo, A. (2017). *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari. Suggestioni e proposte.* Trento: Erickson. https://www.medicalinformation.it/pub/media/blfa_files/9788859014607.pdf
- ✚ Catalfamo, A. (2017). *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari. Suggestioni e proposte.* Trento: Erickson. https://www.medicalinformation.it/pub/media/blfa_files/9788859014607.pdf
- ✚ Catarsi, E. (a cura di) (2002). *Peer education e formazione dei tutor: un progetto contro il disagio scolastico nell'Empolese Valdelsa.* Pisa: Edizioni del Cerro.
- ✚ Clerici, G. (2023). *Docenti regolari in classi inclusive: i bisogni dei docenti regolari che operano in classi inclusive* [Tesi di Master]. Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI). https://tesi.supsi.ch/4855/1/Clerici%2C%20Giacomo_LD.pdf

- ✚ Ciraci, A. M., & Chiappetta Cajola, L. (2013). Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?. *Didattica inclusiva*, 1-223.
file:///C:/Users/Simone%20Agliati/Downloads/ARMANDO_2655540_bd1057e6241.pdf

- ✚ Crescentini, A., & Zuretti, C. Classi inclusive in Ticino.
https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/documenti/pubblicazioni/ricerca_educativa/2019-Classi_inclusive_in_Ticino_Studi_di_caso.pdf

- ✚ Curatola, A. (2016). Inclusione e integrazione. Modelli alternativi o correlati di organizzazione? *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (17), 13-26.
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1899>

- ✚ Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13.
<https://www.jstor.org/stable/40364319>

- ✚ European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018a). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion : A review of the literature* (S. Symeonidou, Ed.). Odense, Denmark. <https://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review>

- ✚ Feuser, G. (2003). *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Band 1 der Reihe Behindertenpädagogik und Integration. Frankfurt/M: Peter Lang Europ. Verlag der Wissenschaften.

- ✚ Fiorucci, A. (2019). La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva. *Formazione, lavoro, persona*, 20, 79-90. <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/290/262>

- ✚ Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

- ✚ Johansen, A., Little, S. G., & Akin-Little, A. (2011). An Examination of New Zealand Teachers' Attributions and Perceptions of Behaviour, Classroom Management, and the Level of Formal Teacher Training Received in Behaviour Management. *Kairaranga*, 12(2), 3-12.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954698.pdf>

- ✚ Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Abt Associates*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596134.pdf>

- ✚ Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing New Access to the General Curriculum : Universal Design for Learning. *TEACHING Exceptional Children*, 35(2), 8– 17. <https://doi.org/10.1177/004005990203500201>

- ✚ Katz, J. (2015). Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning : effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.881569>

- ✚ Ianes, D. (1996). L'approccio metacognitivo nell'insegnamento. In Ianes D. (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*. Trento: Erickson.

- ✚ Mainardi, M., & Giovannini, V. (2020). Insegnare in classi inclusive. Agire e capitalizzare l'innovazione: l'esperienza ticinese, 9-24. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/65189626/Insegnare_in_classi_inclusive_web-libre.pdf?1608043842=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInsegnare_in_classi_inclusive_Agire_e_ca.pdf&Expires=1697725967&Signature=EHsR984BkjA2g-a-OxDdN9ZoLgswSuI5Qi3gI05ItnjQeaF1dF8zwQs68uPftpW3x01ifHazFrX5X5Bf9KFudSLyV9zdl06IQ2hZxgCFR06PyoarRHf6HA00SkNkS9GTXqL2PRneCgJlmpJwSLXAKRSQ9kWmleN3~JyT3dtmDEzURfF673qptib040cLBYV575sVfhsTghA-dUbp5iL8vQFtZ3qeR4bVwsZv8Gs249f1q2ud~QC2xtxgFhrxmhxEi3Uj596AHESQADqzbAohLItME7SSwAhAGtRJwQaEAJDXlZAOrKGDLYC3zvCDd8nbq17OvECVIt6o6vsAem4kg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- ✚ Melero, M. L. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>

- ✚ Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie, tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.

- ✚ Legge della scuola, art. 2 e 4 (LSc) (del 1° febbraio 1990). BU 400.100. <https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/pdfatto/atto/7281>

- ✚ Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in developmental disabilities*, 47, 80-92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>

- ✚ Parsonson, B. S. (2012). Evidence-Based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976654.pdf>

- ✚ Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris: PUF.

- ✚ Ralabate, P. K. (2011). Universal design for learning: Meeting the needs of all students. *The ASHA Leader*, 16(10), 14-17. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.16102011.14>

- ✚ Rodney, P. (2003). The psychological aspect of visual impairment as a central understanding in the development of inclusion. *British Journal of Visual Impairment*, 21(1), 19-24. <https://doi.org/10.1177/02646196030210010>

- ✚ Rusconi, L. (2022). Didattica differenziata alla scuola delle competenze. [PowerPoint]. iCorsi SUPSI-DFA. <https://www.icorsi.ch/mod/folder/view.php?id=761200>

- ✚ Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114–126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>

- ✚ Uffugo-Taverna, I. M., & Perri, S. R. (2018-2019). Gestione della classe e delle problematiche relazionali. [Powerpoint]. Piano di formazione per docenti neoassunti. https://www.icmontaltotaverna.edu.it/ic2/wp-content/uploads/2019/03/GESTIONE_DELLA_CLASSE_E_NUOVE_PROBLEMATICHE_RELAZIONALI_DISPENSA_CORSISTI_NEOASSUNTI.pdf

- ✚ Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024- 1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

- ✚ Vygotskij, L.S. (1978). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

- ✚ Zinant, L., Zanon, F., & Zoletto, D. (n.d). Contesti eterogenei... e capovolti. Flipped classroom e inclusione nei contesti scolastici eterogenei.

 Link

per

bollettino:

<https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn%3Aaaid%3Ascds%3AUS%3A00850de9-107d-3b37-8961-7d4ec16ac3cd>