



Università degli Studi di Genova  
Genoa Univ



Scuola di  
Scienze sociali

School of Social Sci

**DISFOR** Dipartimento di Scienze della Formazione

## CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Educazione inclusiva: il ruolo dell'agire inclusivo nella  
scuola primaria

*Relatore: prof.ssa Valentina Pennazio*

*Correlatore: prof.ssa Samantha Armani*

*Candidato: Noemi Cilia*

**ANNO ACCADEMICO 2023-2024**

<b>Indice</b>	
Indice .....	2
<b>Introduzione:</b> .....	4
<b>Capitolo 1: Educazione Inclusiva</b> .....	6
1.1 Cosa si intende per educazione inclusiva: i suoi principi fondamentali .....	6
1.2 Approccio psicopedagogico all'educazione inclusiva .....	8
1.3 Una relazione imprescindibile per lo sviluppo dell'educazione inclusiva.....	9
1.3.1 L'agire inclusivo .....	12
1.3.2 La didattica inclusiva come risultante di un buon agire inclusivo.....	13
1.4 Il profilo dell'insegnante inclusivo: competenze e valori.....	15
1.4.1 La questione dell'insegnante di sostegno.....	18
1.4.2 l'importanza degli atteggiamenti dell'insegnante.....	20
<b>Capitolo 2:</b> .....	23
<b>Tra leggi e progressi: il cammino verso l'inclusione scolastica in Italia</b> .....	23
2.1 Inserimento: dalla legge 118/'71 alla legge 517/77.....	28
2.2 Integrazione: la legge quadro sull'handicap n°104 del 1992.....	33
2.3 Inclusione: la legge n°170 del 2010 .....	35
<b>Capitolo 3:</b> .....	38
<b>Quale percezione del ruolo inclusivo nella scuola primaria oggi?</b> .....	38
3.1 Introduzione .....	39
3.2 Analisi del questionario somministrato.....	39
3.2.1 Metodologia e dati di contesto.....	39
3.2.2 Risultati del questionario.....	44
3.2.3 Discussione dei risultati .....	70
3.3 La mia percezione sul campo di un buon agire inclusivo .....	74
3.3.1 La mia esperienza lavorativa .....	74
<b>Capitolo 4:</b> .....	79
<b>Alcune modalità didattiche per un buon agire inclusivo</b> .....	79
4.1 L'apprendimento cooperativo .....	79
4.1.1 Un esempio di attività di cooperative learning.....	82
4.2 Differenziazione dell'apprendimento .....	84
4.2.1 Un esempio di attività differenziata .....	84
4.3 L'apprendimento metacognitivo .....	86

4.3.1 un esempio di attività metacognitiva .....	88
4.4 L'apprendimento esperienziale .....	90
4.4.1 un esempio di attività esperienziale .....	91
4.5 UDL: un approccio tra i più vantaggiosi.....	93
<b>Conclusioni:</b> .....	99
<b>Bibliografia e sitografia:</b> .....	102

## **Introduzione:**

L'educazione inclusiva rappresenta un concetto fondamentale nel panorama educativo contemporaneo, poiché promuove l'accesso all'istruzione e la partecipazione attiva di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali, sociali o culturali. Nel contesto della scuola primaria, in particolare, l'adozione di pratiche inclusive riveste un'importanza fondamentale per garantire un ambiente educativo che risponda alle esigenze eterogenee degli alunni e favorisca il loro pieno sviluppo.

Il presente lavoro si propone di esplorare il concetto di educazione inclusiva e di indagarne il ruolo centrale dell'agire inclusivo nell'ambito della scuola primaria. La tesi si articola in quattro sezioni principali, ognuna delle quali si focalizza su aspetti specifici legati all'educazione inclusiva e al suo sviluppo all'interno del contesto scolastico italiano.

La prima sezione del lavoro introduce il concetto di educazione inclusiva, definendo i suoi principi fondamentali e presentando un approccio psicopedagogico volto a comprendere il significato di fondo del tipo di educazione in questione. Particolare attenzione è dedicata alla relazione tra l'agire inclusivo e la didattica inclusiva, evidenziando come un buon agire inclusivo da parte degli insegnanti sia fondamentale per creare un ambiente di apprendimento inclusivo e accogliente. Inoltre, viene analizzato il profilo dell'insegnante inclusivo, delineando le competenze e i valori necessari per favorire l'inclusione di tutti gli alunni, con un focus specifico sulla figura dell'insegnante di sostegno e sull'importanza che gli atteggiamenti dell'insegnante possono avere nei confronti della diversità.

La seconda sezione del lavoro traccia un percorso storico-legislativo che ha portato all'attuale contesto normativo in materia di inclusione scolastica in Italia. Attraverso la presentazione delle principali leggi e dei progressi compiuti nel campo dell'integrazione e dell'inclusione, si delinea il cammino verso un sistema educativo sempre più orientato alla valorizzazione delle diversità e alla promozione dell'uguaglianza di opportunità.

Nella terza sezione del lavoro, si esplora la percezione del ruolo dell'agire inclusivo nella scuola primaria oggi, sia attraverso l'analisi di un questionario somministrato a docenti e studenti tirocinanti del mio corso universitario, sia attraverso la mia

esperienza personale. Vengono esaminati i risultati del questionario e discussi i principali temi emersi, oltre a fornire spunti di riflessione basati sull'esperienza diretta nell'ambito dell'agire inclusivo.

Infine, la quarta sezione del lavoro si concentra su alcune modalità didattiche che favoriscono un buon agire inclusivo nella scuola primaria, attraverso la proposta di strategie come l'apprendimento cooperativo, la differenziazione dell'apprendimento, l'apprendimento metacognitivo, l'apprendimento esperienziale e l'Universal Design for Learning (UDL).

In conclusione, la tesi si propone di contribuire alla comprensione e alla promozione dell'educazione inclusiva nella scuola primaria, offrendo un quadro teorico generale e pratico emerso dei giorni d'oggi.

Infine, vengono delineate alcune prospettive future affinché si possa riflettere e guardare in un'ottica di miglioramento e sviluppo di un'educazione inclusiva nell'ambito della scuola primaria.

## Capitolo 1: Educazione Inclusiva

### 1.1 Cosa si intende per educazione inclusiva: i suoi principi fondamentali

L'educazione inclusiva rappresenta un paradigma educativo fondato sull'idea che ogni individuo, indipendentemente dalle sue caratteristiche personali, abbia il diritto di accedere all'istruzione e di partecipare pienamente alla vita scolastica. Questo concetto si basa sui principi di equità, rispetto della diversità e accettazione dell'individualità di ciascun individuo. In altre parole, l'obiettivo dell'educazione inclusiva è quello di creare un ambiente scolastico che favorisca il successo di tutti gli studenti, promuovendo il loro benessere emotivo, sociale e di apprendimento (Booth e Ainscow, 2011).

Per comprendere appieno il concetto di educazione inclusiva, è importante analizzare i suoi principi fondamentali:

- **Equità:** significa garantire a tutti gli studenti pari opportunità di accesso e successo nell'educazione, in modo da garantire che ogni studente abbia accesso alle stesse opportunità di apprendimento, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali o dalle eventuali disabilità. Questo implica, non solo fornire materiali didattici e supporti appropriati, ma anche rimuovere le barriere che potrebbero impedire la partecipazione piena e attiva degli studenti con bisogni educativi speciali, fornendo risorse e supporti adeguati (MIUR, 2009). Questo principio potrebbe, ad esempio, includere: per quanto riguarda le opportunità di accesso, l'adozione di politiche e pratiche che favoriscano l'accessibilità fisica degli edifici scolastici; per quanto riguarda il successo nell'educazione, l'adattamento dei materiali didattici per gli studenti con disabilità.
- **Rispetto della diversità:** implica riconoscere e valorizzare le differenze individuali tra gli studenti, considerando tali differenze come una risorsa per l'apprendimento collettivo. Questo principio si riflette nelle pratiche didattiche che adottano metodologie flessibili e personalizzate per rispondere alle diverse esigenze degli studenti (Ianes, 2020). Adottare questo principio comporta un

cambiamento significativo nel modo di concepire l'insegnamento: le differenze non sono viste come ostacoli, ma come opportunità di arricchimento per l'intero gruppo classe dove ogni studente, con le proprie caratteristiche uniche, contribuisce al processo di apprendimento, portando esperienze, prospettive e abilità diverse; e metodologie flessibili, ovvero la capacità dell'insegnante di adattare le proprie strategie didattiche per rispondere alle esigenze specifiche di ciascuno studente. In questo modo si contribuisce a sviluppare un approccio personalizzato che permetta di realizzare un piano educativo che tenga conto dei punti di forza e delle aree di miglioramento di ogni studente.

- **Accettazione dell'individualità:** Ogni individuo è unico e possiede una propria identità, personalità e talenti. L'educazione inclusiva riconosce e rispetta l'individualità di ciascun studente, offrendo un ambiente di apprendimento flessibile e personalizzato che si adatta alle esigenze e agli interessi di ogni singolo individuo. Questo può comportare l'adozione di approcci didattici differenziati, la fornitura di supporto individualizzato e la creazione di opportunità per gli studenti di esprimere e sviluppare i propri talenti e interessi (Bochicchio, 2017). Questo principio sottende molti aspetti, particolarmente importanti per lo sviluppo dell'educazione inclusiva: in primo luogo fa riferimento all'importanza di approcci didattici differenziati in quanto, gli insegnanti, devono essere pronti a utilizzare diverse metodologie e strategie didattiche per rispondere in modo efficace ai vari stili di apprendimento; in secondo luogo, ricorda che gli studenti hanno bisogni diversi e richiedono interventi specifici e, di conseguenza, gli insegnanti devono essere in grado di identificare queste esigenze attraverso un'osservazione attenta e una valutazione continua, per poter sviluppare piani di supporto personalizzati; l'importanza di saper creare opportunità per gli studenti di esprimere e sviluppare i propri talenti e interessi, offrire loro spazio per l'esplorazione personale e la crescita in modo da creare un ambiente scolastico inclusivo. In conclusione, si può affermare che questo principio, fa riferimento ad una precisa pratica educativa che, attraverso approcci didattici differenziati, supporto individualizzato e opportunità di sviluppo personale, richiede un impegno costante da parte degli insegnanti.

L'educazione inclusiva, dunque, richiede una cultura scolastica che promuova l'accettazione, il rispetto reciproco e l'inclusione di tutti gli individui. Le scuole devono essere: un ambiente inclusivo e positivo che favorisca il benessere di tutti gli studenti; luoghi dove gli studenti si sentano sicuri, valorizzati e capaci di esprimere se stessi liberamente. (Booth e Ainscow, 2011).

## **1.2 Approccio psicopedagogico all'educazione inclusiva**

Per comprendere appieno l'importanza e l'impatto dell'educazione inclusiva, può essere utile comprendere l'approccio psicopedagogico che sottende a questo modello educativo. L'approccio in questione, si basa sulla comprensione delle diverse esigenze e capacità degli studenti e sulla creazione di ambienti di apprendimento che rispondano in modo efficace a tali differenze. Due degli elementi chiave di questo approccio sono: la valorizzazione delle risorse individuali degli studenti e l'importanza della collaborazione tra tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. Il primo aspetto ha lo scopo di concentrarsi sulle potenzialità piuttosto che sulle loro limitazioni; il secondo sottolinea la rilevanza del coinvolgimento e cooperazione di insegnanti, genitori e tutti i professionisti del settore. Questo approccio olistico permette di sviluppare strategie personalizzate per supportare il successo di ogni studente, tenendo conto delle loro specifiche esigenze e contesti di apprendimento in modo tale che si possa verificare una reale educazione inclusiva (Medeghini e Fornasa, 2011).

Un approccio di questo tipo richiede un grande sforzo e può comportare alcune sfide come: la necessità di fornire supporto adeguato agli insegnanti per sviluppare competenze e conoscenze specifiche per gestire la diversità degli studenti in classe; il tema delle barriere culturali e sociali che possono ostacolare l'effettiva inclusione degli alunni nelle scuole. Per affrontare la prima sfida sono necessari elementi di risposta come programmi di formazione continua e risorse adeguate per aiutare gli insegnanti a sviluppare strategie di insegnamento differenziate e personalizzate; per affrontare il tema delle barriere culturali e sociali è fondamentale un impegno concreto da parte delle istituzioni educative e della società nel suo complesso per promuovere una cultura dell'accoglienza e della diversità (Medeghini e Fornasa, 2011).



Se realizzato, un approccio di questo stampo, può portare a benefici significativi: promozione dell'uguaglianza di opportunità educative, che consente a tutti gli studenti di accedere a un'istruzione di qualità e di sviluppare appieno il proprio potenziale; migliori risultati educativi per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali o dallo stato di disabilità; promuovere la partecipazione attiva e la collaborazione, tendendo a sviluppare ambienti più stimolanti e supportivi; favorire un maggiore coinvolgimento e successo scolastico per tutti gli studenti (Arduini e Pizzi, 2019).

Si può quindi sintetizzare il concetto di “educazione inclusiva” come un approccio che va al di là dell'istruzione tradizionale, ponendo l'accento sull'accoglienza della diversità, la personalizzazione dell'apprendimento, la collaborazione e il supporto, la promozione di una cultura inclusiva e l'impegno per la sensibilizzazione e la formazione degli educatori.

### **1.3 Una relazione imprescindibile per lo sviluppo dell'educazione inclusiva**

L'ambiente scolastico rappresenta un contesto essenziale per lo sviluppo personale e l'apprendimento degli individui. In questo contesto, l'agire inclusivo e la didattica inclusiva rivestono un ruolo fondamentale nel promuovere l'integrazione e il successo di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro diversità e necessità.

L'agire inclusivo si focalizza sulla pratica di adottare azioni, atteggiamenti, comportamenti e politiche degli insegnanti e educatori scolastici per favorire l'integrazione di tutti gli studenti nel contesto scolastico. Tali iniziative possono comprendere la personalizzazione dell'insegnamento, la promozione di un'atmosfera di apprendimento accogliente e il sostegno individualizzato agli studenti. L'obiettivo principale dell'agire inclusivo è quello di assicurare che ogni studente si senta accolto, rispettato e sostenuto nel proprio percorso formativo (Florian, 2011).

L'agire inclusivo è come se costituisse l'ambiente e il contesto per lo sviluppo di una didattica nuova, non più tradizionale ma strettamente legata al significato del concetto di azione inclusiva. La didattica in questione si concentra sullo sviluppo e l'attuazione delle strategie, azioni e metodologie educative che rispondono alle diverse esigenze

degli studenti, garantendo che ognuno abbia l'opportunità di apprendere e di raggiungere il proprio potenziale.

Agire inclusivo e didattica inclusiva hanno, dunque, uno stretto rapporto.

La didattica inclusiva ha l'obiettivo di favorire lo sviluppo delle competenze e l'inclusione degli studenti sia attraverso metodologie didattiche specifiche sia mediante un'adeguata progettazione dell'ambiente formativo. In questo contesto, il tempo e lo spazio assumono un'importanza cruciale. Il principio cardine è quello dell'abilismo relativo, che evita di utilizzare standard rigidi per valutare le prestazioni degli studenti. Ogni alunno è visto come un individuo unico, con abilità particolari che emergono in relazione all'ambiente educativo in cui si trovano (Franceschini, 2018).

Questo approccio sembra rivoluzionario perché mette in discussione la tradizionale visione uniforme delle capacità degli studenti. Considerare ogni studente come unico permette di valorizzare le loro abilità specifiche, creando un ambiente di apprendimento più inclusivo ed equo. Tuttavia, ci si domanda come possa essere applicato efficacemente in classi molto numerose, dove l'attenzione individuale può risultare più difficile da garantire.

A differenza di approcci che suddividono gli studenti per adattare l'offerta didattica, la didattica inclusiva parte dal gruppo classe considerandolo un'entità unica. Questo richiede un'attenta attività di ascolto, interpretazione e comprensione delle diversità interne al gruppo, valorizzandole e sviluppandole. Un ascolto che deve essere sensibile e non intrusivo, evitando la classificazione degli studenti. Per tale motivo, nelle fasi iniziali, è preferibile evitare prove oggettive di valutazione che possano essere escludenti. L'obiettivo principale è creare un gruppo classe coeso e accogliente, dove ogni studente si senta accettato e valorizzato, e dove le relazioni sociali siano considerate come risorse da coltivare gradualmente (Franceschini, 2018).

Particolarmente interessante è l'idea di evitare prove oggettive inizialmente per non creare gerarchie tra gli studenti. Questo potrebbe favorire un ambiente più inclusivo e meno competitivo. Tuttavia, ci si chiede come si possano bilanciare le necessità di valutazione con la volontà di non escludere nessuno. Forse la soluzione potrebbe essere l'uso di metodi di valutazione più qualitativi che quantitativi, in grado di valorizzare i progressi individuali piuttosto che il confronto diretto tra studenti.

Il fulcro della didattica inclusiva è l'individualizzazione e la personalizzazione dell'insegnamento, insieme all'organizzazione degli ambienti di apprendimento. Questi elementi sono strettamente collegati nella pratica quotidiana. Promuovere l'inclusione significa garantire a tutti l'accesso al sapere e alla formazione, sostenere lo sviluppo dei talenti individuali e favorire la creazione di comunità solidali basate su relazioni di reciproco riconoscimento. Una didattica inclusiva, quindi, si fonda su processi di individualizzazione e personalizzazione dell'insegnamento, realizzati in un contesto che li supporti anche indirettamente (Franceschini, 2018).

La stretta connessione tra individualizzazione, personalizzazione e ambiente di apprendimento sembra essere cruciale. Garantire l'accesso al sapere per tutti e promuovere il riconoscimento reciproco sono obiettivi ambiziosi ma necessari. Mi chiedo come si possa effettivamente implementare questa visione nelle diverse realtà scolastiche, dove le risorse e le condizioni possono variare notevolmente. Forse la chiave risiede nella formazione continua degli insegnanti e nella collaborazione tra diversi attori educativi.

L'importanza del contesto, dei tempi, degli spazi e delle relazioni è centrale nell'offerta didattica inclusiva. Il soggetto è al centro dell'educazione non per adeguarlo a ritmi e obiettivi predefiniti, ma per comprendere come organizzare un ambiente formativo che risponda ai suoi bisogni, desideri e aspettative. La didattica inclusiva mira a trasformare il contesto per avviare processi di formazione consapevoli e di trasformazione sia individuale che di gruppo (Franceschini, 2018).

Sembra fondamentale l'idea di adattare l'ambiente educativo alle esigenze degli studenti, piuttosto che forzarli ad adattarsi a schemi predefiniti. Questo approccio centrato sullo studente può veramente promuovere una crescita armoniosa. Tuttavia, preoccupa come questa flessibilità possa essere mantenuta in un sistema educativo spesso rigido e standardizzato. Forse, una maggiore autonomia delle scuole nella gestione delle risorse potrebbe essere una soluzione per rendere questo approccio più praticabile.

L'approccio della didattica inclusiva rappresenta un cambiamento fondamentale nel modo di concepire l'educazione. La sua capacità di adattarsi alle esigenze di ciascun studente non solo promuove un ambiente di apprendimento più equo, ma crea anche una comunità scolastica più coesa e solidale. Questo approccio richiede però un

impegno continuo da parte degli educatori nel comprendere e valorizzare le unicità di ogni studente, il che può rappresentare una sfida, ma anche una grande opportunità di crescita per tutti i soggetti coinvolti.

Si può, quindi, concludere che per promuovere efficacemente l'agire inclusivo e la didattica inclusiva, gli insegnanti devono essere consapevoli delle diverse modalità di apprendimento degli studenti, delle loro esigenze individuali e delle migliori pratiche pedagogiche per supportarli nel loro percorso di apprendimento. Questo richiede un impegno costante nella formazione continua e nello sviluppo professionale, nonché una collaborazione stretta con colleghi, genitori e altri professionisti al fine di creare un ambiente scolastico inclusivo e accogliente per tutti gli studenti (Florian, 2011).

### *1.3.1 L'agire inclusivo*

L'agire inclusivo, sia in campo interpretativo che operativo, si distingue per diversi elementi chiave. Non si limita alla sfera della relazione educativa né si limita esclusivamente a questioni metodologiche o strumentali, come l'uso della tecnologia. È un concetto che coinvolge una vasta gamma di attori sociali, interni ma anche esterni all'ambiente scolastico, e abbraccia diversi sistemi richiedendo l'iniziativa e la responsabilità di tutti gli attori coinvolti.

Agire inclusivamente, tra le altre cose, comporta: occuparsi della riflessione pedagogica sui concetti di uguaglianza, differenza, inclusione e partecipazione; esplorare le interconnessioni tra i diversi sistemi legislativi, comunitari e professionali che operano all'interno della scuola; riconoscere l'importanza di integrare la ricerca con l'azione nella didattica utilizzando metodologie che favoriscono l'inclusività. Si può dire che si tratti di un approccio che si confronta direttamente con i sistemi sociale, educativo e comunicativo, influenzandosi reciprocamente e contribuendo alla creazione di una società più inclusiva.

Nel cuore dell'agire inclusivo c'è l'azione educativa, concepita come un processo progettuale, comunicativo e valutativo che mira alla formazione di una struttura precisa e non lasciata al caso. Questo processo richiede una costante revisione e modifica, prevedendo sia interventi preventivi che durante l'azione stessa. Questa modalità di azione si basa sulla produzione congiunta di conoscenza e cambiamento,

integrando l'analisi della realtà con la costruzione intenzionale di soluzioni, per produrre cambiamenti effettivi. Pensato nel contesto scolastico è essenziale che tutti gli attori coinvolti in questo processo siano coinvolti attivamente affinché si possano realizzare iniziative inclusive.

Il processo formativo è centrale nell'agire inclusivo, caratterizzato da una circolarità e interazione dinamica tra le diverse dimensioni informative e operative. L'approccio informativo si concentra sull'analisi dei bisogni, del contesto e sulla valutazione del processo; mentre quello operativo si occupa della progettazione e della comunicazione. Entrambi sono orientati all'azione pratica e guidati dall'informazione raccolta ed elaborata.

In definitiva, l'agire inclusivo richiede un approccio integrato che combini sia la ricerca che l'azione per produrre impatti reali e duraturi nell'ambiente educativo. È un impegno costante verso la creazione di un ambiente scolastico e sociale che accoglie e valorizza la diversità, promuovendo la partecipazione e il benessere di tutti gli individui coinvolti (Bochicchio, 2017).

### *1.3.2 La didattica inclusiva come risultante di un buon agire inclusivo*

La didattica inclusiva si concretizza attraverso una serie di strategie e pratiche mirate a garantire che ogni studente, indipendentemente dalle proprie capacità, esigenze o background, possa partecipare attivamente e con successo al processo educativo. Nella pratica, queste strategie si articolano in vari ambiti dell'insegnamento e dell'organizzazione scolastica.

Un aspetto centrale della didattica inclusiva è la pianificazione delle lezioni che tenga conto delle diverse esigenze degli studenti. Gli insegnanti devono preparare materiali e attività che siano accessibili e stimolanti per tutti. Questo può includere l'uso di materiali visivi, audio, e tattili, oltre a testi semplificati per chi ha difficoltà di lettura. La differenziazione didattica permette di proporre compiti con diversi livelli di difficoltà, così che ogni studente possa lavorare al proprio livello di competenza e progredire al meglio delle proprie capacità.

Le tecnologie assistive giocano un ruolo cruciale nella didattica inclusiva. Strumenti come i software di sintesi vocale, i lettori di schermo, e le applicazioni per la scrittura

facilitata consentono agli studenti con disabilità di accedere ai contenuti e partecipare alle attività didattiche. Inoltre, le piattaforme di e-learning e le risorse digitali possono essere utilizzate per fornire materiali didattici in formati alternativi e personalizzati, facilitando così l'apprendimento per studenti con diverse necessità.

La didattica inclusiva richiede una stretta collaborazione tra insegnanti, assistenti educativi, specialisti e famiglie. Gli insegnanti lavorano con gli specialisti, come logopedisti o psicologi scolastici, per sviluppare piani educativi individualizzati (PEI) che rispondano alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità. La collaborazione con le famiglie è altrettanto importante, poiché fornisce informazioni preziose sugli studenti e assicura che l'approccio educativo sia coerente tra casa e scuola.

Creare un ambiente di apprendimento inclusivo significa anche curare gli spazi fisici della scuola. Le aule devono essere accessibili e dotate di arredi flessibili che possano essere facilmente adattati per soddisfare le esigenze di tutti gli studenti. Ciò include la disposizione dei banchi, l'accessibilità ai materiali didattici e la presenza di zone tranquille per gli studenti che possono avere bisogno di pause sensoriali.

Gli insegnanti adottano vari approcci pedagogici per promuovere l'inclusione. L'apprendimento cooperativo è una metodologia efficace in cui gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi eterogenei, aiutandosi reciprocamente e sviluppando competenze sociali. Anche l'apprendimento basato sui progetti consente agli studenti di lavorare su compiti reali e significativi, che possono essere adattati ai loro interessi e capacità.

Un aspetto essenziale della didattica inclusiva è la formazione continua degli insegnanti. I docenti devono essere aggiornati sulle migliori pratiche, sulle nuove tecnologie assistive e sulle metodologie pedagogiche più efficaci per l'inclusione. La formazione professionale continua è fondamentale per sviluppare le competenze necessarie per affrontare le sfide della diversità in classe e per mantenere un ambiente educativo inclusivo e accogliente.

La valutazione degli studenti deve essere inclusiva e riflettere le diverse modalità di apprendimento. Oltre alle tradizionali prove scritte, gli insegnanti utilizzano valutazioni formative, osservazioni, e portfoli per monitorare il progresso degli studenti. Questo approccio permette di riconoscere i successi individuali e di adattare le strategie didattiche in base ai risultati ottenuti.

Infine, una componente fondamentale della didattica inclusiva è lo sviluppo della consapevolezza e del rispetto per la diversità tra tutti gli studenti. Attraverso programmi di sensibilizzazione e attività educative, gli studenti imparano a valorizzare le differenze e a sviluppare un atteggiamento di inclusività e rispetto reciproco. Questo non solo favorisce un ambiente scolastico positivo, ma prepara anche gli studenti a vivere in una società diversificata e inclusiva.

In conclusione, la didattica inclusiva richiede un impegno continuo e coordinato da parte di tutta la comunità scolastica. Attraverso una pianificazione attenta, l'uso di tecnologie assistive, la collaborazione tra vari attori educativi e la formazione continua, è possibile creare un ambiente di apprendimento dove ogni studente possa sentirsi valorizzato e supportato nel proprio percorso educativo (Fogarolo e Munaro, 2014).

#### **1.4 Il profilo dell'insegnante inclusivo: competenze e valori**

Uno degli elementi fondamentali per creare un contesto inclusivo è il gruppo di professionisti che lavorano nella classe. Fondamentale è la loro collaborazione e che agiscano in modo coordinato. Gli insegnanti rappresentano le figure primarie coinvolte e, affinché essi possano assumere un ruolo centrale nella promozione dell'inclusività, è essenziale che consentendo a ciascun studente di raggiungere il personale successo formativo e di realizzare una piena partecipazione (Demo, 2016).

Per fare in modo che il loro compito si realizzi essi hanno bisogno di fare proprie tutte le caratteristiche necessarie per rispecchiare il disegno adatto di insegnante inclusivo.

Nel 2012, la European Agency for Special Needs and Inclusive Education, ha delineato un profilo di competenze che dovrebbero appartenere agli insegnanti che abbracciano un'ottica inclusiva. Questo profilo, frutto di un'ampia consultazione nel contesto scolastico di vari paesi europei, identifica un insieme di competenze che dovrebbero caratterizzare tali insegnanti affinché si possano sviluppare, dei precisi valori, considerati cardine per realizzare un ambiente inclusivo (Demo, 2016).

Le competenze in questione sono le seguenti:

1. Sostenere l'educazione inclusiva

2. Riconoscere le differenze degli alunni/e e agire con esse
3. Promuovere l'apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo di tutti gli alunni/e
4. Usare approcci didattici efficaci in classi eterogenee
5. Lavorare con altri professionisti
6. Usare autoanalisi e riflessività professionale
7. Gestire la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo

Il concetto di base è che queste competenze, concepite come un insieme di atteggiamenti, conoscenze e abilità, siano necessarie allo sviluppo di alcuni precisi valori che una figura di insegnamento deve avere per essere, realmente, inclusiva (Demo, 2016).

I valori a cui si fa riferimento sono i seguenti:

1. **Valorizzazione delle diversità degli alunni/e:** le differenze tra gli studenti sono una fonte di ricchezza e un punto di forza per l'ambiente educativo.
2. **Sostegno per tutti gli alunni/e:** gli insegnanti devono mantenere alte aspettative di apprendimento per tutti gli studenti, senza fare distinzioni basate sulle loro caratteristiche individuali.
3. **Lavoro di squadra:** la collaborazione e il lavoro di gruppo sono considerati fondamentali per gli insegnanti impegnati in un'azione inclusiva.
4. **Sviluppo professionale continuo:** l'insegnamento è visto come un processo di apprendimento continuo e gli insegnanti sono responsabili del proprio sviluppo professionale nel corso della loro carriera.

Il profilo delineato richiede un equilibrio delicato tra competenze pratiche e orientamenti etici, evidenziando la necessità di un impegno costante e profondo nel garantire che ogni studente abbia accesso a un'istruzione di qualità e possa realizzare appieno il proprio potenziale.

Tra i punti di forza emerge, innanzitutto, la sua capacità di adattamento e flessibilità in quanto si richiede una conoscenza approfondita delle pratiche educative, ma anche una volontà di adattare costantemente le proprie pratiche in base alle esigenze degli studenti. L'insegnante inclusivo è chiamato, quindi, a individuare e rispondere in modo efficace alle diverse esigenze degli studenti, personalizzando l'insegnamento e creando un ambiente scolastico accogliente e inclusivo.



Inoltre, risulta evidente, l'importanza del lavoro di squadra e della collaborazione con altri professionisti. Questo richiede, non solo una capacità di collaborare e comunicare in modo efficace con gli altri membri del team, ma anche una volontà di accettare e valorizzare le diverse prospettive e competenze all'interno di esso.

È innegabile, poi, un impegno costante nel miglioramento professionale e nella formazione continua. L'insegnamento inclusivo è un campo in continua evoluzione e gli insegnanti devono essere disposti a impegnarsi in un processo di apprendimento continuo per rimanere aggiornati sulle ultime ricerche e pratiche nel campo dell'inclusione.

Si può comprendere, inoltre, quanto il lavoro dell'insegnante inclusivo può essere emotivamente e fisicamente impegnativo. Affrontare le diverse esigenze degli studenti, gestire situazioni complesse e lavorare in un ambiente dinamico e impegnativo possono richiedere un notevole sforzo e dedizione da parte dell'insegnante.

L'aspetto che, forse viene da considerare più delicato, riguarda la capacità che l'insegnante deve avere di garantire che l'ambiente scolastico sia davvero inclusivo per tutti gli studenti. Questo richiede, non solo un impegno nell'adattare le pratiche didattiche per soddisfare le esigenze degli studenti, ma anche un'esplorazione più ampia delle strutture e delle politiche scolastiche per garantire che siano veramente inclusive e accessibili a tutti.

Si può quindi sintetizzare il profilo e ruolo dell'insegnante inclusivo come un ruolo particolarmente complesso e impegnativo ma che ritengo sia anche estremamente gratificante. Si richiede, infatti, una serie di competenze pratiche non semplici da mettere in atto ma un insegnante con queste caratteristiche sicuramente rappresenta un grande ruolo all'interno dell'educazione educativa e che può fare la differenza in termini di inclusività.

È opportuno però specificare anche che, gli insegnanti che adottano l'inclusione come parte integrante del loro ruolo, si assumono direttamente importanti responsabilità e tra queste anche quella della gestione dell'eterogeneità degli apprendimenti, anziché affidarla a esperti esterni o solo a figure specializzate (Demo, 2016).

In questo contesto di competenze inclusive diffuse, emergono interrogativi nuovi riguardo ai diversi ruoli che entrano in gioco nelle classi, soprattutto quando si tratta di accogliere alunni con caratteristiche specifiche (Demo, 2016).

Negli ultimi anni, si è svolto un lungo dibattito soprattutto sul ruolo dell'insegnante di sostegno, argomento che sarà approfondito nel prossimo sotto capitolo.

#### *1.4.1 La questione dell'insegnante di sostegno*

Nonostante l'intento di questa tesi non sia riassumere il dibattito che attualmente coinvolge l'Italia su questo tema, poiché la letteratura a riguardo è estremamente ricca, si vogliono analizzare le due posizioni principali che si sviluppano attorno al ruolo che dovrebbe avere l'insegnante di sostegno. L'obiettivo finale di questa presentazione è quello di trarre una conclusione sulla questione, in quanto si ritiene sia costruttivo ai fini di una completezza generale sul tema dell'agire inclusivo.

Riguardo tale figura, si possono identificare due fazioni: da un lato, c'è chi attribuisce grande importanza alla specificità del ruolo dell'insegnante di sostegno, sottolineando le sue competenze particolari rispetto alle disabilità e alla gestione di processi e documenti legati alle politiche di integrazione; dall'altro lato, si propone di diffondere le competenze inclusive a tutti gli insegnanti, al fine di ridurre il rischio di delega. Questa proposta prevede la possibilità di superare la presenza in classe dell'insegnante di sostegno, sostituendola con un numero adeguato di ore di compresenza di docenti curricolari e alcune ore di supporto esterno da parte di esperti che forniscono consulenza ai consigli di classe. Semplificando, ci troviamo di fronte a due prospettive: una che enfatizza la necessità di un gruppo eterogeneo di professionisti con competenze diverse per gestire al meglio l'inclusione, e un'altra che propone un team più omogeneo con competenze diffuse (Demo, 2016).

La prima posizione, che attribuisce grande importanza alla specificità del ruolo dell'insegnante di sostegno, poggia sull'idea che le competenze specialistiche siano fondamentali per affrontare le diverse esigenze degli studenti con disabilità. Questo approccio riconosce l'insegnante di sostegno come una figura fondamentale per l'attuazione delle politiche di integrazione scolastica, capace di gestire con professionalità non solo le necessità didattiche ma anche quelle relazionali ed emotive

degli alunni. Le competenze specialistiche di questi insegnanti permettono di offrire un supporto mirato e personalizzato, favorendo un ambiente di apprendimento inclusivo che tiene conto delle specificità di ogni studente. La formazione specifica degli insegnanti di sostegno, infatti, rappresenta una garanzia di qualità nell'intervento educativo, rendendo possibile una migliore pianificazione e attuazione dei percorsi individualizzati.

Dall'altra parte, la seconda posizione promuove l'idea di diffondere le competenze inclusive a tutti gli insegnanti, proponendo un modello di scuola dove la responsabilità dell'inclusione non è demandata a una figura specifica, ma condivisa da tutto il corpo docente. Questo approccio mira a ridurre il rischio di una delega eccessiva e a promuovere una cultura inclusiva diffusa all'interno dell'istituzione scolastica. La proposta di superare la figura dell'insegnante di sostegno a favore di un sistema di compresenza di docenti curricolari e consulenze esterne si basa sulla convinzione che ogni insegnante debba possedere competenze inclusive per rispondere adeguatamente alle esigenze di tutti gli studenti. In questo modo, si promuoverebbe una maggiore coerenza e continuità educativa, evitando la frammentazione degli interventi e favorendo una vera inclusione nel contesto scolastico.

L'idea di un gruppo omogeneo di docenti con competenze diffuse può sembrare più adeguata in un'ottica di lungo termine, in quanto stimola una cultura inclusiva intrinseca all'ambiente scolastico. Tuttavia, questo modello richiede una formazione approfondita e continua per tutti gli insegnanti, nonché un cambio di mentalità che possa valorizzare le competenze inclusive come parte integrante del profilo professionale di ogni docente.

In conclusione, entrambe le posizioni presentano vantaggi significativi per l'educazione inclusiva, ma anche sfide non trascurabili. Da un lato, il mantenimento della specificità dell'insegnante di sostegno garantisce un alto livello di specializzazione e una risposta mirata alle esigenze degli studenti. Dall'altro lato, la diffusione delle competenze inclusive tra tutti gli insegnanti promuove una cultura scolastica più inclusiva e responsabile. Alla luce di queste considerazioni, è possibile ipotizzare che una soluzione integrata, che preveda sia la presenza di insegnanti di sostegno specializzati sia una formazione inclusiva per tutti i docenti, potrebbe rappresentare il miglior compromesso per favorire un'efficace inclusione scolastica.

Per concretizzare la soluzione integrata, si potrebbe adottare un modello operativo di scuola che implementa un sistema in cui l'insegnante di sostegno lavora in stretta collaborazione con i docenti curricolari. Dove: ogni insegnante curricolare riceve una formazione continua sulle pratiche inclusive e sulle strategie didattiche per gestire le diverse esigenze degli studenti; l'insegnante di sostegno, con la sua formazione specialistica, coordina e supervisiona gli interventi inclusivi, offrendo supporto diretto agli studenti e fungendo da consulente per i colleghi.

L'idea di realizzare questo approccio integrato garantisce che tutti gli insegnanti siano preparati a gestire un ambiente inclusivo, riducendo il rischio di delega esclusiva e assicurando un supporto specializzato quando necessario. Il vantaggio di questa soluzione risiede nella creazione di una cultura scolastica inclusiva e coesa, dove ogni docente si sente responsabile dell'inclusione e ogni studente riceve l'attenzione e il supporto di cui ha bisogno per prosperare. Si ritiene che questa direzione sia anche quella che la scuola, oggi, stia cercando di raggiungere anche se con fatica nella sua riuscita.

#### *1.4.2 l'importanza degli atteggiamenti dell'insegnante*

Nel complesso scenario dell'ambiente educativo, gli insegnanti sono soggetti a una molteplicità di influenze che plasmano le loro percezioni e azioni. Questi fattori, che comprendono esperienze personali, formazione professionale, norme culturali e sociali, e politiche educative, contribuiscono alla formazione dell'*habitus* degli individui, un insieme di schemi mentali che guida il loro comportamento e le loro decisioni nel tempo. Questo *habitus* influisce direttamente sulle pratiche di insegnamento (Ianes, 2010).

Gli atteggiamenti degli insegnanti, intesi come disposizioni mentali stabili riguardo all'inclusione scolastica, giocano un ruolo cruciale nel plasmare l'esperienza educativa degli studenti, sia quelli con disabilità che quelli senza. Questi atteggiamenti, influenzati da vari fattori come le credenze personali sull'inclusione, le esperienze pregresse con studenti diversamente abili, la formazione professionale e le politiche scolastiche vigenti, sono multidimensionali e complessi (Aiello, 2016).

Promuovere una cultura inclusiva nelle istituzioni scolastiche è fondamentale per favorire atteggiamenti positivi tra gli insegnanti. Ciò implica non solo la sensibilizzazione e la formazione sull'inclusione, ma anche la creazione di ambienti di lavoro e di apprendimento che valorizzino la diversità e l'equità. Inoltre, è essenziale che le politiche educative sostengano attivamente l'inclusione e forniscano risorse e supporto agli insegnanti per implementare pratiche inclusive efficaci (Davis e Layton, 2011).

L'integrazione della teoria con la pratica è un altro aspetto rilevante per lo sviluppo di competenze efficaci negli insegnanti. Comprendere i principi teorici dell'inclusione è importante, ma è altrettanto fondamentale tradurre questa comprensione in azione pratica nella classe. Ciò richiede la capacità di adattare le pratiche didattiche e le strategie metodologiche per soddisfare le esigenze diverse degli studenti e creare un ambiente di apprendimento inclusivo e accogliente per tutti (Forlin e Chambers, 2011).

Si può affermare che l'analisi degli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione scolastica riveste una grande importanza per promuovere un ambiente educativo equo e inclusivo. È necessario considerare una serie di fattori che influenzano tali atteggiamenti e adottare approcci integrati che combinino sensibilizzazione, formazione, politiche sostenitive e pratica efficace per favorire una cultura inclusiva duratura nelle istituzioni scolastiche (Taylor e Ringlaben, 2012).

L'analisi delle variabili che influenzano gli atteggiamenti degli insegnanti verso la diversità ha rivelato diversi fattori determinanti, come:

- **Percezione dell'inclusione e relazione educativa:** sono strettamente correlate al successo dell'inclusione scolastica. Gli insegnanti che manifestano atteggiamenti positivi favoriscono la partecipazione e l'apprendimento degli studenti con disabilità, mentre quelli negativi creano un clima di esclusione e ostacolano il processo educativo.
- **Gravità e il tipo di disabilità:** influenzano gli atteggiamenti dei docenti. Disabilità più complesse possono generare incertezza e ritrosia, mentre quelle lievi possono suscitare atteggiamenti più aperti e propositivi. Inoltre, ostacoli nella comunicazione e nel linguaggio rendono difficile il lavoro di prossimità.
- **Ruolo degli Special Education Teacher e dei General Education Teacher:** gli insegnanti di sostegno mostrano solitamente atteggiamenti più positivi

verso l'inclusione rispetto agli insegnanti curricolari, che possono percepire gli studenti disabili come una minaccia alla loro didattica.

- **Ordine di scuola e disciplina insegnata:** gli insegnanti di scuola primaria tendono ad avere atteggiamenti più favorevoli verso l'inclusione rispetto a quelli di scuola secondaria. La disciplina insegnata può anche influenzare gli atteggiamenti degli insegnanti, con alcuni insegnamenti che presentano maggiori sfide nell'inclusione degli studenti con disabilità.
- **Fattori demografici e anagrafici:** fattori come il genere, l'età e gli anni di servizio influenzano gli atteggiamenti degli insegnanti. Le donne tendono ad essere più sensibili alla diversità, mentre gli insegnanti più giovani possono mostrare maggiore apertura all'inclusione. Tuttavia, l'esperienza professionale può portare a una maggiore consapevolezza delle esigenze degli studenti con disabilità.
- **Burnout e autoefficacia:** influenzano la capacità degli insegnanti di gestire le sfide legate all'inclusione. Gli insegnanti con un alto senso di autoefficacia sono più resilienti e efficaci nell'affrontare le difficoltà legate all'inclusione.
- **Formazione e aggiornamento professionale:** sono cruciali per migliorare l'efficacia dell'inclusione scolastica. Gli insegnanti che partecipano a programmi di formazione sono più propensi a sviluppare strategie efficaci per l'inclusione degli studenti con disabilità.
- **Esperienza di contatto:** l'esperienza diretta con gli studenti con disabilità può influenzare positivamente gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione. Tuttavia, questa esperienza deve essere gestita con cura per evitare reazioni negative o stereotipi.
- **Collaborazione tra insegnanti e risorse compagni:** la collaborazione tra insegnanti e l'uso delle risorse tra gli studenti possono favorire l'inclusione. Gli insegnanti che lavorano insieme e coinvolgono gli studenti nell'apprendimento collaborativo sono più efficaci nel promuovere l'inclusione (Fiorucci, 2014).

In sintesi, mentre gli insegnanti mostrano ancora una certa resistenza all'inclusione scolastica, studi recenti indicano un cambiamento positivo nei loro atteggiamenti.

L'esperienza diretta con la diversità gioca un ruolo chiave nel modificare i modelli culturali e promuovere l'inclusione nelle scuole.

## **Capitolo 2:**

### **Tra leggi e progressi: il cammino verso l'inclusione scolastica in Italia**

*“Come ricorda John Dewey in scuola e società, la scuola che conosciamo, nell’oggi, è figlia di un lungo processo in divenire”* (Ferrari, Matucci, Morandi, 2019, p.28).

Questa tesi, non avendo l’obiettivo di approfondire la storia legislativa della scuola, ha l’intento, in questo capitolo, di presentare una generale panoramica del lungo percorso che la legge ha costruito per poter arrivare a parlare oggi di inclusione nelle scuole e nelle classi.

Il percorso in questione (iniziato timidamente fino a farsi sentire sempre più deciso) è caratterizzato da molte tappe che concorrono al cambiamento di come pensare la diversità nella scuola. Di seguito verranno prese in considerazione quelle più significative della storia dell’Italia in quanto hanno lasciato un forte segno nel vissuto degli alunni con disabilità e nell’evoluzione dell’educazione scolastica.

Il concetto di inserimento, emergendo nella prima metà degli anni '70, segna una fase di svolta e di inizio del percorso verso l’inclusione scolastica. Durante questo periodo, grazie alle iniziative di molti docenti, si fece strada la necessità di superare le scuole speciali e le classi differenziali, ancora ampiamente diffuse nel paese. Si tratta di una fase in cui accoglienza e socializzazione vogliono essere protagoniste del cambiamento. L'obiettivo è quello di facilitare una crescente partecipazione degli alunni con disabilità nelle classi comuni e cercare di diffondere una visione di scuola che fosse accogliente per tutti (Morganti, 2017).

Il termine in questione può essere definito come il riconoscimento del diritto degli studenti con disabilità a essere inclusi nel sistema educativo e nella società. Tuttavia, questo approccio, porta con sé delle criticità. Tra queste, la più rilevante, riguarda la troppa focalizzazione sull'integrazione legale e fisica degli studenti, senza incidere significativamente sulla qualità della loro esperienza scolastica, delle interazioni sociali e della socializzazione. Di conseguenza, questo modello si distingue per un approccio prevalentemente normativo e assistenziale (Pavone, 2014).

La legislazione, avendo compreso che il semplice inserimento non assicurava un'adeguata attenzione educativa agli studenti con difficoltà, ha configurato una nuova visione della scuola attraverso il concetto di integrazione (Fiorin, 2007). A partire dalla metà degli anni '70, viene così data nuova vita agli strumenti istituzionali e, attraverso questo nuovo concetto, l’Italia si porta all’avanguardia con il resto del mondo. Questo



periodo, non solo ha segnato la fine delle strutture speciali nel nostro paese, ma ha anche trasformato il modo di concepire la scuola e la didattica.

Termini come 'obiettivi', 'programmazione', 'valutazione' e 'verifica formativa' sono entrati ufficialmente nel lessico pedagogico istituzionale, affermando il modello dell'istruzione personalizzata e quindi iniziando a concepire l'istruzione come un'educazione che doveva essere adattata alle caratteristiche uniche di ciascun studente (Morganti, 2017).

L'integrazione, dunque, si fa garante del rispetto delle esigenze educative personali all'interno della scuola di tutti, attraverso la qualità e la flessibilità degli interventi didattici, organizzativi e pedagogici.

Questa fase, però, dimostra di avere anche delle criticità e di rispecchiare troppo l'essenzialità del suo significato e quindi poco appropriato per il contesto educativo. Integrazione, infatti, deriva dal verbo "integro" che presuppone il rendere qualcosa 'completo' o 'più valido' aggiungendo elementi ulteriori. Se pensato in riferimento alla sfera educativa, si traduce come: processo di introduzione di una persona in un ambiente, in modo che diventi parte integrante di esso. Questo concetto si basa su una visione sistematica, che considera la qualità dell'azione educativa come il risultato di un adattamento reciproco attivo tra l'individuo e il contesto, insieme alla disponibilità di risorse adeguate (Pavone, 2014).

Questa visione sistematica è spesso accompagnata da un approccio "medico" alla disabilità, dove gli studenti con bisogni speciali sono considerati necessitanti di interventi specializzati e tecnici, separati dalla normale didattica. Ciò implica che, nonostante lo sforzo per integrare gli studenti con bisogni speciali nelle strutture educative comuni, persiste ancora una percezione che li etichetti come "speciali" e quindi richiedenti trattamenti diversi dagli altri.

In sintesi, il processo di integrazione, pur essendo un passo avanti, non ha ancora cambiato fundamentalmente il modo in cui le istituzioni educative funzionano e accolgono gli studenti diversamente abili. Pertanto, si sottolinea la necessità di una modifica di rotta per garantire un approccio più inclusivo e genuino (Pavone, 2014).

Il vero cambiamento prende avvio con la fase più vicina ai nostri giorni e, quindi, con il concetto di inclusione.

Data la complessità del tema, verranno presentati i punti di vista di due autori per arrivare ad una completezza del significato che, ad oggi, l'inclusione riveste.

L'inclusione, secondo la versione di Pavone, rappresenta il modello predominante nei documenti internazionali recenti, in base al quale: ogni persona, indipendentemente dalla sua diversità, ha il diritto di entrare nella comunità a pieno titolo, alla pari di tutti gli altri. Questo concetto si basa sull'idea che l'alterità di ciascuno debba diventare la condizione normale all'interno delle scuole e delle aule. (Gaspari, 2011; Vasquez-Oury, 2011).

Dall'analisi di Morganti emergono aspetti più profondi e complessi dell'inclusione. Morganti considera l'inclusione come un cambiamento sistemico volto a rimuovere tutte le barriere che escludono o discriminano gli individui considerati diversi dalla norma. Questo concetto richiede una riflessione critica sulle norme di abilità e sulle barriere che limitano la partecipazione alla vita scolastica e sociale. (D'Alessio, 2011).

Infine, si può fare riferimento anche all'approccio di Stainback e Stainback (1990) che viene citato da Morganti per definire l'inclusione come: un diritto, una modalità esistenziale e un imperativo etico. Questa visione enfatizza l'importanza di considerare l'inclusione, non solo come una pratica, ma come un principio fondamentale che guida il cambiamento nel sistema educativo italiano. (D'Alessio, Medeghini, Vadalà, Bocci, 2015) (Morganti, 2017).

Si può dire quindi che:

Da un lato, l'approccio di Pavone mette in risalto l'importanza di considerare l'inclusione come un processo che va oltre la semplice presenza fisica degli individui diversamente abili nella comunità educativa. Esso implica un cambiamento profondo nei principi, nelle regole e nelle routines del contesto, affinché ogni persona sia accolta e valorizzata per la propria unicità.

Dall'altro lato, l'analisi di Morganti sottolinea la complessità dell'inclusione come un cambiamento sistemico che richiede una riflessione critica sulle barriere e sulle norme sociali che limitano la partecipazione e l'apprendimento degli individui diversamente abili.

Integrando le prospettive dei due autori possiamo comprendere meglio l'ampiezza e la profondità del concetto di inclusione nell'ambito dell'istruzione e dell'educazione e trarne una definizione univoca.

Il concetto di inclusione può essere dunque riassunto, come: un valore intrinseco di ogni individuo, il diritto di ogni persona di essere pienamente parte della società e dell'ambiente educativo, un riconoscimento e rispetto delle differenze, un senso di appartenenza e di accettazione reciproca.

Alla luce di questa definizione viene naturale riflettere sull'importanza e la responsabilità che gli educatori hanno nel promuovere inclusione e nel creare ambienti inclusivi e rispettosi della diversità.

#### *Un percorso non lineare*

Proposto in questa misura, il percorso dall'inserimento all'inclusione attraversando l'integrazione, sembra presentare una direzione lineare ma, la suddivisione temporale presentata, rispetta solo un ordine tradizionale. È dunque opportuno specificare la complessità del tema.

Durante la fase dell'integrazione, si sono verificati degli eventi significativi che hanno lasciato il segno nel processo trasformativo verso l'inclusione e che hanno fatto oscillare tra diverse prospettive prima di chiarificare le idee e definizioni. Si tratta, infatti, di un percorso che, in parte, è in atto che ancora oggi.

Alcuni di questi eventi sono riconducibili: alla Dichiarazione di Salamanca, alla promulgazione dell'International Classification of Functioning dell'OMS, e l'affermarsi di nuovi paradigmi interpretativi come il Modello Sociale, il Capability Approach e i Disability Studies.

Essi hanno portato a diverse conseguenze, tra le più importanti, troviamo:

- La revisione del concetto di disabilità: non può essere più semplicemente associata a una menomazione individuale, ma piuttosto considerata come il risultato di molteplici variabili, molte delle quali dipendono dall'ambiente e dalla società circostante. Questo significa che la disabilità non è soltanto una caratteristica intrinseca della persona, ma è il risultato di fattori esterni che possono includere barriere fisiche, sociali, culturali ed economiche. In altre parole, la disabilità non è semplicemente una questione di deficit fisici o di

limitazioni personali, ma è influenzata dalle strutture sociali, dalle norme culturali e dalle politiche pubbliche che possono limitare l'accesso e le opportunità per le persone con disabilità. Questo cambio di prospettiva sposta l'attenzione dal singolo individuo alla società nel suo insieme, sottolineando la necessità di creare ambienti inclusivi e accessibili che permettano a tutte le persone di partecipare pienamente alla vita sociale, economica ed educativa (Morganiti e Bocci, 2017).

- L'attenzione al linguaggio utilizzato per parlare della disabilità: si riconosce che le parole hanno un potere significativo nel plasmare la percezione e l'esperienza delle persone con disabilità e che il modo in cui ci si riferisce a loro può influenzare profondamente la loro autostima, l'inclusione sociale e la percezione di sé. Si tratta di un'evoluzione terminologica che riflette un cambiamento di prospettiva nei confronti della diversità. Questo cambiamento linguistico riflette un cambiamento più ampio nella percezione della disabilità, spostandosi da una visione stigmatizzante e deficitaria ad una prospettiva che riconosce la diversità come parte integrante dell'esperienza (Morganiti e Bocci, 2017).

## **2.1 Inserimento: dalla legge 118/'71 alla legge 51/77**

Per comprendere appieno l'evoluzione di percezione e mentalità riguardo all'istruzione inclusiva, è fondamentale esaminare il contesto storico e le motivazioni che hanno portato a rendere la Legge 118/'71 così significativa per il suo tempo.

Fino alla prima metà del Novecento, l'accesso all'istruzione era precluso a molti bambini che non rispondevano ai canoni di normalità stabiliti. Questi bambini erano spesso destinati a frequentare scuole speciali e l'obbligo di frequenza non si applicava a loro.

Un momento rivoluzionario fu la Riforma Gentile del 1927, considerata il primo vero punto di svolta nell'istruzione e nell'educazione dei disabili italiani. Prima di questa riforma, l'educazione dei disabili era spesso trascurata e frammentata. I disabili

frequentavano istituti speciali o classi differenziali, e l'accesso all'istruzione dipendeva fortemente dalla situazione economica e geografica delle famiglie.

Questa riforma introdusse un approccio più sistemico e di accessibilità verso l'istruzione dei disabili. Istituì scuole speciali statali per varie categorie di disabilità, garantendo loro finanziamenti pubblici. Queste istituzioni si proponevano di offrire un'educazione mirata alle specifiche esigenze dei disabili, sottolineando al contempo, l'importanza dell'integrazione sociale ed educativa e promuovendo la collaborazione tra scuole speciali e ordinarie.

In sintesi, la Riforma Gentile rappresentò un passo significativo verso un'istruzione più accessibile per i disabili, gettando le basi per un sistema educativo che riconosceva e rispettava le diverse esigenze e abilità degli studenti, contribuendo così a ridurre lo stigma associato alle disabilità e promuovendo una maggiore accettazione e comprensione nella società.

La Legge 118/'71, tuttavia, segnò un'ulteriore evoluzione introducendo per la prima volta il concetto di "inserimento" scolastico per i bambini con disabilità gettando le basi per un sistema educativo più inclusivo e rispettoso dei diritti di tutti gli studenti.

Leggendo gli articoli della legge, si prende in considerazione quello di più rilevanza per mettere in luce gli aspetti che hanno reso possibile iniziare a muovere i primi passi una trasformazione che cambierà la vita di molti bambini con disabilità:

- Articolo 28 "Provvedimenti per la frequenza scolastica": stabilisce il diritto di frequentare la scuola pubblica a tutti i bambini con disabilità *“salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali”*<sup>1</sup>.

L'articolo appena citato, e più in generale questa legge, sono rivoluzionari in quanto, inserire gli alunni disabili nelle classi comuni, significa riconoscere il loro diritto a partecipare pienamente alla vita scolastica insieme ai loro pari favorendo un ambiente educativo più equo e inclusivo. Questo comporta dei vantaggi sottointesi come: uguaglianza di opportunità, sviluppo sociale ed emotivo e riduzione dello stigma.

---

<sup>1</sup> [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it) consultato il 3 giugno

È opportuno, d'altro canto, sottolineare anche sue criticità come la realizzazione che nella pratica ebbe l'inserimento, configurandosi come "selvaggio" (Pennazio, 2017 p.24) in quanto non sono stati realizzati interventi per favorire l'autentica realizzazione.

In questo contesto di cambiamento e di progressione entrano in campo altri elementi legislativi che lasciano un segno nella storia della disabilità. Tra questi ricordiamo:

- la legge relativa ai Decreti Delegati 477 del 1973: nello specifico è importante evidenziare l'articolo 6 grazie al quale avviene la scelta di aprire la scuola "ai fanciulli handicappati e di predisporre di conseguenza strutture e mezzi per rendere effettivo il processo di inserimento" (Pennazio, 2017 p.24).

I punti chiave di questa legge ruotano attorno: l'obbligo di inserimento; il supporto educativo e didattico e la collaborazione con enti e servizi sociosanitari. Ognuno di questi aspetti acquisiscono rilevanza in quanto: si riconosce il diritto dei bambini con disabilità a ricevere un'educazione insieme ai loro coetanei senza disabilità, evitando l'isolamento in classi o scuole speciali; si prevede l'adozione di misure specifiche per facilitare l'apprendimento e la partecipazione degli studenti; si pensa ad una cooperazione per garantire un approccio integrato e multidisciplinare che consideri, non solo gli aspetti educativi ma anche quelli sanitari e sociali.

Relativamente a questa legge si possono definire anche dei limiti come il fatto che la normativa riconosce che l'implementazione delle misure di inclusione deve avvenire nei limiti delle competenze e delle disponibilità di bilancio delle scuole. Questo evidenzia, necessariamente, una delle sfide principali nell'attuazione pratica delle politiche di inclusione, ossia la necessità di adeguate risorse finanziarie. Infatti, pensando ad una limitata disposizione delle risorse finanziarie e umane, si può dedurre ad una conseguente riduzione dell'efficacia delle misure di inclusione. Stesso discorso si può fare sulla collaborazione tra scuole e servizi sociosanitari che, se non gestita bene, può rappresentare un importante ostacolo (Pennazio, 2017).

Si può concludere, quindi, che questa legge abbia rappresentato una speranza e una promessa per molte famiglie e alunni ma, si deve far presente, che il cammino verso l'inclusione piena ed efficace richiede un impegno costante e

una visione condivisa da parte di tutte le componenti della società e, per quanto riguarda tale aspetto, siamo ancora lontani.

- il Documento Falcucci 8 ottobre 1974: questo documento ha introdotto cambiamenti radicali in vari ambiti dell'istruzione, dalla strutturazione didattica ai rapporti con il territorio, fino alla concezione culturale di norma e normalità. Uno degli aspetti più innovativi del Documento Falcucci riguarda la strutturazione e l'organizzazione didattica. Esso introduce il concetto di programmazione curricolare, definita come la realizzazione di un insegnamento su misura per l'alunno (Pennazio, 2017). Questo significa che l'istruzione deve essere adattata alle esigenze individuali di ciascun studente, riconoscendo e valorizzando le diversità. In pratica, non si parla più di un approccio educativo unico per tutti, ma di un'educazione personalizzata che mira a sviluppare il potenziale di ogni alunno.

Un altro punto degno di nota è la necessaria specializzazione dei docenti (Pennazio, 2017). Il Documento sottolinea l'importanza di formare insegnanti che siano preparati a gestire le diverse esigenze degli studenti, in particolare quelli con disabilità. Questo implica un impegno maggiore nella formazione continua e nella specializzazione, affinché gli insegnanti possano adottare metodologie didattiche innovative e efficaci.

Inoltre, propone il superamento del rapporto unidirezionale insegnante-classe (Pennazio, 2017). Un cambiamento che riflette una visione più dinamica e interattiva del processo educativo, dove il docente non è solo un trasmettitore di conoscenze, ma un facilitatore dell'apprendimento. Si promuove un modello di insegnamento più partecipativo, che incoraggia il dialogo e la collaborazione tra studenti e insegnanti.

Si può affermare poi che apra la possibilità di organizzare il lavoro didattico oltre i confini del contesto classe (Pennazio, 2017). Questo significa che l'apprendimento può avvenire in vari ambienti, sfruttando risorse sia dentro che fuori la scuola. È un invito a creare una rete educativa che coinvolga il territorio, le famiglie e le comunità locali, per offrire agli studenti esperienze educative più ricche e diversificate.

Viene anche enfatizzata l'importanza del tempo pieno (Pennazio, 2017): offrire agli studenti più tempo per apprendere e socializzare, riducendo le

disuguaglianze e fornendo un supporto continuo che può essere particolarmente utile per gli alunni con disabilità.

Infine, il documento suggerisce di limitare il numero di alunni per classe a 15-20 in presenza di un alunno con disabilità (Pennazio, 2017). Permettendo, quindi, di garantire una maggiore attenzione individuale e un ambiente di apprendimento più gestibile, dove è possibile offrire il supporto necessario a ciascuno studente.

Questi cambiamenti introdotti dal Documento Falcucci rappresentano una visione più tendente all'innovazione e all'inclusione dell'educazione, che riconosce la necessità di adattarsi alle esigenze di tutti gli studenti.

Conseguenza del processo delineato sarà la legge 517 del 4 agosto 1977. Con essa si realizzano cambiamenti che valgono la pena di essere trattati perché fondamentali per la crescita verso l'inclusione. Questa legge ha introdotto cambiamenti significativi che hanno contribuito a creare un sistema educativo più equo e integrato.

Uno dei principali cambiamenti apportati dalla legge è stata l'eliminazione delle classi differenziali e delle classi di aggiornamento ponendo fine all'idea e attuazione di separazione nell'educazione, promuovendo l'inclusione degli studenti con disabilità nelle classi per tutti. Questo è stato realizzato attraverso una programmazione educativa collettiva, che non solo comprende le attività didattiche integrate, ma anche il sostegno educativo e l'assistenza fornita da insegnanti specializzati. Questo approccio ha creato un ambiente educativo più inclusivo e collaborativo, dove ogni studente può beneficiare di un'istruzione di qualità.

La legge ha anche modificato il sistema di valutazione nella scuola dell'obbligo: invece di limitarsi a un rigido sistema di voti, ha introdotto un metodo di valutazione più flessibile e comprensivo. Questo nuovo approccio mira a supportare e accompagnare l'alunno nel suo percorso di apprendimento, riconoscendo e valorizzando i progressi individuali piuttosto che definirli rigidamente. Tale modifica ha permesso di promuovere un'educazione personalizzata con il fine di essere attenta alle esigenze specifiche di ciascun studente.

L'aspetto che colpisce maggiormente riguarda l'intenzione, che questa legge porta, di formalizzazione della presenza di insegnanti specializzati nelle Scuole Ortofreniche,



con un rapporto di un insegnante ogni quattro studenti. Questo ha garantito un supporto concreto per l'integrazione degli studenti con disabilità, migliorando significativamente la qualità dell'istruzione offerta e favorendo un ambiente scolastico più inclusivo.

Questa legge ha, inoltre, portato all'attuazione delle linee guida del documento Falcucci recependo e mettendo in pratica diverse due indicazioni (Pennazio, 2017). Ad esempio, ha esteso il diritto alla frequenza delle scuole comuni anche per gli studenti sordi, ampliando così l'accesso all'istruzione per gruppi di studenti precedentemente esclusi. Ha superato il vecchio piano di lavoro individuale, adottando una programmazione curricolare che implica una discussione sociale degli obiettivi educativi, rendendo questi ultimi più trasparenti e comunicabili.

Inoltre, la legge ha promosso una flessibilità organizzativa, che permette di rispondere a una varietà di esigenze e obiettivi, sempre ponendo lo studente e il suo diritto a un'educazione completa al centro del processo educativo. Ha anche previsto l'estensione del tempo scolastico, articolando le attività in modo più ampio e vario. Infine, sono state introdotte nuove modalità di valutazione, con strumenti e metodi pensati per capire, sostenere e condurre l'alunno nel suo percorso educativo, piuttosto che limitarlo a una semplice votazione (Pennazio, 2017).

In sintesi, si può affermare che, la legge in questione, rappresenta un cambiamento epocale per l'istruzione italiana, un vero e proprio balzo in avanti verso un sistema educativo che rispetta e valorizza le diversità individuali.

## **2.2 Integrazione: la legge quadro sull'handicap n°104 del 1992**

La Legge 104 del 1992, nota come "legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità", ha segnato un significativo progresso nel cammino verso l'inclusione scolastica. Questo corpus normativo ha consolidato e ampliato i principi già introdotti dalle precedenti leggi, ponendo particolare enfasi sull'integrazione sociale e educativa delle persone con disabilità.

Il suo scopo primario è stato quello di garantire il pieno rispetto della dignità umana e dei diritti di libertà e autonomia delle persone con disabilità, promuovendo attivamente la loro integrazione nella società.

In ambito educativo, la legge ha sottolineato il diritto delle persone con disabilità a ricevere un'istruzione adeguata e inclusiva nelle scuole comuni, fornendo il sostegno necessario per agevolare il processo di apprendimento e partecipazione.

Riguardo alla sfera dell'istruzione, la legge definisce chiaramente gli obiettivi dell'integrazione scolastica, le modalità di individuazione delle diverse forme di disabilità e disciplina le procedure consequenziali di pianificazione.

L'integrazione scolastica mira essenzialmente allo sviluppo delle potenzialità della persona con disabilità, promuovendo il loro apprendimento, la comunicazione, le relazioni e la socializzazione (Pennazio, 2017). Questo obiettivo è supportato da diverse strategie, tra cui la programmazione collegiale e coordinata fra servizi diversi, la fornitura di attrezzature tecniche e materiali didattici adeguati, l'istituzione di accordi di programma tra istituzioni scolastiche e servizi sanitari, socio-assistenziali e culturali.

Un elemento fondamentale è il ruolo degli insegnanti di sostegno, che assumono la co-titolarietà delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipando attivamente alla progettazione educativa e didattica.

Inoltre, sono definiti importanti documenti per l'integrazione, rivisti in ottica ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute), tra cui:

- la diagnosi funzionale
- il profilo dinamico funzionale
- il piano educativo individualizzato o personalizzato.

Questi documenti costituiscono strumenti interistituzionali, multidisciplinari e integrati che consentono di pianificare interventi personalizzati a favore degli studenti con disabilità.

È altresì importante menzionare il Decreto Ministeriale 27 giugno 1995, n.226, che sottolinea la necessità di una riqualificazione del personale scolastico al fine di promuovere l'integrazione scolastica effettiva (Pennazio 2017). Questo decreto mira a creare un ambiente educativo che favorisca un equilibrio armonioso tra il momento educativo e quello di istruzione, attraverso strategie e tecniche mirate.

In conclusione, concetti che possono dirsi fulcro di questa legge sono:

- non separatezza, in quanto si sottolinea l'importanza di coinvolgere attivamente le persone con disabilità in un ambiente inclusivo all'interno della comunità scolastica, promuovendo l'interazione e la condivisione di esperienze
- non sostitutività, perché l'integrazione scolastica non vuole significare una sostituzione dei percorsi educativi tradizionali, ma piuttosto un'opportunità per valorizzare le differenze individuali e adottare interventi mirati che consentano a ciascun studente di sviluppare il proprio potenziale
- annullamento della delega, si richiama l'importanza di coinvolgere attivamente tutta la comunità scolastica nell'integrazione e nell'attuazione di interventi mirati, superando il concetto di delega delle responsabilità
- capacità progettuali, si sottolinea la necessità di sviluppare strategie e interventi flessibili e personalizzati, in grado di rispondere alle esigenze individuali degli studenti con disabilità
- individualizzazione, termine che rappresenta il cuore dell'approccio all'integrazione scolastica, evidenziando l'importanza di un'educazione centrata sull'individuo che tenga conto delle sue specifiche caratteristiche e bisogni, promuovendo il suo pieno sviluppo personale e sociale (Pennazio 2017).

### **2.3 Inclusione: la legge n°170 del 2010**

Questa legge non è solo un atto normativo, ma rappresenta il culmine di un lungo e significativo percorso che ha trasformato il panorama dell'inclusione scolastica nel nostro paese.

Se negli anni '70, la Legge 118 del 1971 introduceva un primo passo audace verso una visione più inclusiva dell'istruzione; negli anni '90, la Legge Quadro sull'Handicap n. 104 del 1992 ha posto ulteriori fondamenta (sottolineando l'importanza di garantire l'accesso all'istruzione e ai servizi educativi per le persone con disabilità introducendo misure di supporto e promuovendo la collaborazione tra scuole, famiglie e servizi socio-sanitari); con l'approvazione della Legge 170 del 2010, si è compiuto un passo decisivo verso un sistema educativo veramente inclusivo.

Questa legge ha riconosciuto e supportato gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), garantendo loro il diritto a un'istruzione di qualità attraverso l'adozione di misure personalizzate e l'accesso a supporti tecnologici e didattici.

Oggi, guardiamo alla Legge 170/2010 come il coronamento di un lungo percorso, un traguardo raggiunto grazie all'impegno e alla determinazione di tanti attori coinvolti nel mondo dell'istruzione. Rappresenta, infatti, il compimento di una visione che ha sempre posto al centro il principio fondamentale dell'inclusione: l'idea che ogni studente, indipendentemente dalle sue caratteristiche, meriti di essere accolto e sostenuto nel percorso di apprendimento.

Questa legge può configurarsi come: un simbolo di progresso e di impegno verso un sistema educativo che riconosce e valorizza la diversità; il risultato di un lungo percorso; l'inizio di una nuova fase verso un futuro di effettiva inclusività per le generazioni a venire.

Vengono presentati di seguito gli aspetti di principale rilevanza di questa legge tenendo conto che: viene qui considerata significativa perché può risultare come migliore conclusione del percorso preso in considerazione all'inizio di questo capitolo, ma che il processo di trasformazione non si è arrestato con questa legge. Esso ha proseguito attraverso ulteriori specifiche come ad esempio: il Decreto ministeriale del 12 luglio 2011 - Linee guida; il Decreto ministeriale 27 dicembre 2012 e la Circolare ministeriale 6 marzo 2013 (Pennazio, 2017).

Il modo in cui si è deciso di raccontare questa normativa vuole essere differente da quello intrapreso nei precedenti sotto capitoli, in quanto si riesce a immaginare la sua efficacia ed effettiva operatività nella scuola di oggi. Quindi, si intende partire da quelli che si ritengono essere i punti focali della legge e pensarli attuati nella quotidianità della scuola affinché si possa avere un'immagine chiara e concreta dei vantaggi che questa legge ha portato.

Punti significativi:

- il riconoscimento della dislessia, disgrafia, disortografia e della discalculia come disturbi specifici di apprendimento (DSA) (articolo 1)

- la diagnosi precoce dei DSA (articolo 3), con l'obiettivo di individuare tempestivamente i casi e fornire dettagliati strumenti fin dai primi anni di istruzione
- l'importanza della formazione del personale docente e dirigente (articolo 4), in quanto si ritiene non sufficiente fornire solo l'opportunità di supporto, senza la conoscenza e l'adeguata preparazione nell'affrontare le sfide e difficoltà eventuali che potrebbero presentarsi
- misure educative e didattiche di supporto (articolo 2), affinché si possa realizzare una vera didattica individualizzata e personalizzata<sup>2</sup>.

Nella scuola di oggi sembra scontato pensare che, a un bambino con difficoltà di dislessia, gli debba essere riconosciuto il disturbo. Questo gli permette, infatti, di non affrontare particolari difficoltà di apprendimento nel suo percorso scolastico (dovute ad una condizione specifica e che richiedono approcci didattici diversificati e supporto mirato). Quello che noi oggi riteniamo come scontato o naturale, senza questa legge non lo era: l'alunno in questione, sarebbe stato classificato come "pigro", e le sue difficoltà, ritenute causa di mancanza di impegno. Ecco perché questa legge può dirsi fare la differenza.

Anche la precocità di individualizzazione del disturbo è estremamente importante. Basti pensare che, prima della legge, molti bambini con DSA potevano passare anni senza una diagnosi corretta. Questo avrebbe potuto portare a frustrazione, bassa autostima fino all'abbandono scolastico. Con l'attuazione della normativa, la diagnosi precoce, è diventata una priorità aiutando l'alunno a superare le difficoltà specifiche e a prevenire problemi emotivi e relazionale che potrebbero emergere.

Introdurre la formazione del personale scolastico significa oggi avere una chiarezza di operatività che, invece, in precedenza era assente. Infatti, anche quando le difficoltà potevano essere evidenti, non poteva esistere una comprensione alla base e quindi neanche la conoscenza dell'intervento da adottare. Attualmente, un insegnante formato può mettere in pratica metodi di insegnamento adeguati come, ad esempio: l'utilizzo di materiali manipolativi e strumenti visivi per far comprendere i concetti matematici di un bambino con discalculia.

---

<sup>2</sup> Tratto da [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it) consultato il 3 giugno

Infine, per quanto concerne le misure educative di supporto si può affermare che, per un insegnante moderno, risulti normale adottarle. Infatti, in un caso di studente con dislessia, fargli utilizzare ad esempio software di sintesi vocale per leggere i testi potrebbe rispecchiare la norma. Stessa cosa potrebbe trattarsi per la sua valutazione che sarà, bene calibrata, sulle sue specificità. Prima della 170/2010, invece, non si aveva accesso a misure compensative o dispensative e, sicuramente, le valutazioni non tenevano conto delle varie singolarità.

### **Capitolo 3:**

#### **Quale percezione del ruolo inclusivo nella scuola primaria oggi?**

### **3.1 Introduzione**

Il presente capitolo rappresenta il cuore della tesi e ha l'obiettivo di fornire una visione contemporanea dell'agire inclusivo nella scuola primaria. Dopo aver trattato gli aspetti teorici dell'inclusione scolastica e l'evoluzione legislativa che ha portato dall'inserimento all'inclusione, questo capitolo si concentrerà su come il ruolo inclusivo viene percepito e attuato oggi nelle scuole, basandosi su dati empirici e esperienze personali di insegnanti e colleghe di studi della mia università che hanno svolto tirocinio in diversi istituti scolastici.

La prima parte di questo capitolo sarà dedicata alla presentazione e discussione del questionario. Questo strumento di indagine è stato progettato per comprendere la percezione che le insegnanti hanno: dell'agire inclusivo, delle sfide che incontrano e delle risorse che ritengono necessarie per promuovere un ambiente scolastico realmente inclusivo. Verranno così analizzati i risultati del questionario, evidenziando le tendenze principali emerse e discutendo le implicazioni di questi risultati per la pratica educativa.

La seconda parte del capitolo sarà incentrata sulla mia esperienza personale lavorativa che descrive come è cresciuto un progetto di inclusione partito da una classe di scuola primaria e arrivato in terza. Attraverso il racconto dell'evoluzione del percorso e degli ottimi obiettivi raggiunti, viene messa in evidenza una storia personale di un buon agire inclusivo.

Questo capitolo, dunque, non solo offrirà una panoramica delle percezioni e delle pratiche attuali legate all'inclusione, ma fornirà anche un esempio vissuto di come un buon agire inclusivo possa fare la differenza nella vita degli studenti.

### **3.2 Analisi del questionario somministrato**

#### *3.2.1 Metodologia e dati di contesto*

Per comprendere in profondità la percezione degli insegnanti riguardo l'agire inclusivo nella scuola primaria, è stato predisposto un questionario mirato a: raccogliere dati sulla loro quotidianità inclusiva, intercettare eventuali difficoltà e capire il loro rapporto rispetto il tema. Questo strumento di indagine è stato pensato per esplorare diverse aree chiave:

- La formazione
- La didattica
- La relazione
- Le politiche e pratiche
- La progettazione.

Nello specifico, gli obiettivi principali del questionario si possono riassumere nei seguenti punti:

- Comprendere come gli insegnanti percepiscono l'agire inclusivo nel contesto quotidiano della scuola primaria
- Identificare le difficoltà che possono incontrare nell'implementare pratiche inclusive
- Capire quali siano le specifiche sfide legate alle diverse dimensioni dell'agire inclusivo.

Questo ha permesso di ottenere una panoramica delle esigenze e delle percezioni degli insegnanti, essenziale per una riflessione critica e costruttiva sulla pratica inclusiva scolastica.

La struttura del questionario è stata pensata, quindi, per coprire cinque aree tematiche, pensate come più rilevanti, per delineare il quadro della situazione con chiarezza.

La sezione dedicata alla formazione si concentra su domande riguardanti la preparazione degli insegnanti in materia di inclusione, indagando se e come si sentono equipaggiati per affrontare le sfide di un ambiente scolastico inclusivo.

La parte sulla didattica esplora le pratiche didattiche adottate dagli insegnanti per promuovere l'inclusione in classe, cercando di capire quali strategie siano ritenute più efficaci.



La sezione relativa alla relazione si focalizza sulla gestione delle interazioni con studenti, genitori e colleghi, esaminando come queste relazioni possano influenzare l'agire inclusivo.

Le politiche e pratiche scolastiche sono state esplorate, con domande volte ad indagare il supporto istituzionale e le politiche messe in atto per favorire l'inclusione.

Infine, la parte sulla progettazione, mira a capire come gli insegnanti pianifichino e progettino attività didattiche inclusive, cercando di identificare le buone pratiche e le difficoltà incontrate.

Per garantire una raccolta dati mirata, il questionario ha previsto principalmente domande a risposta chiusa, offrendo tuttavia anche la possibilità di aggiungere spiegazioni facoltative sottostanti le risposte chiuse. Questo approccio bilanciato ha avuto lo scopo di ottenere dati qualitativi utili per l'analisi statistica ma di raccogliere anche una parte di risposte qualitative. La domanda aperta conclusiva, poi, ha offerto agli insegnanti l'opportunità di descrivere un'esperienza significativa o di lasciare un commento riguardante il loro pensiero costruito a seguito dell'esperienza vissuta riguardo l'inclusione, aggiungendo una dimensione personale e riflessiva ai dati raccolti.

La modalità di somministrazione del questionario è stata semplice ma molto utile. Utilizzando Google moduli, è stato possibile creare una versione online del questionario che è stata facilmente distribuita tramite link. Questo metodo ha permesso di raggiungere due gruppi principali di partecipanti: insegnanti in servizio attivo nelle scuole primarie e compagne universitarie del quinto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, le quali avevano già completato quattro anni di tirocinio in contesti scolastici. Questa duplice distribuzione ha garantito una partecipazione ampia e diversificata, consentendo di raccogliere dati sia da professionisti esperti sia da futuri insegnanti con una significativa esperienza osservazionale.

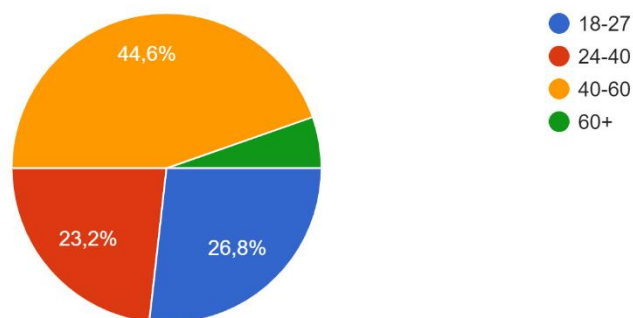
Il campione raccolto è stato composto da 56 partecipanti distribuiti per fasce di età così distinte: 18-27 anni; 24-40 anni; 40-60 anni e più di 60 anni. Inoltre, sono stati chiesti il titolo di studio e gli anni di insegnamento. Queste informazioni hanno permesso di analizzare i dati in relazione a variabili demografiche e professionali, offrendo una visione più completa e dettagliata delle diverse prospettive dei rispondenti.

Attraverso questa metodologia, il questionario ha fornito una base solida per la descrizione dell'analisi successiva.

I grafici sottostanti sono volti a riportare i primi dati raccolti, ovvero quelli riguardanti la parte di anagrafica.

In quale fascia d'età di collochi?

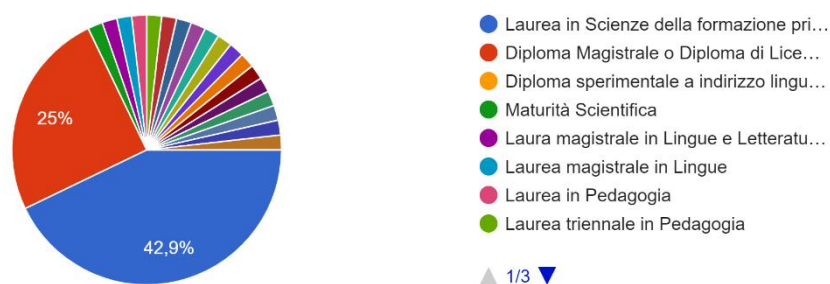
56 risposte



**Figura 1 - Anagrafica età**

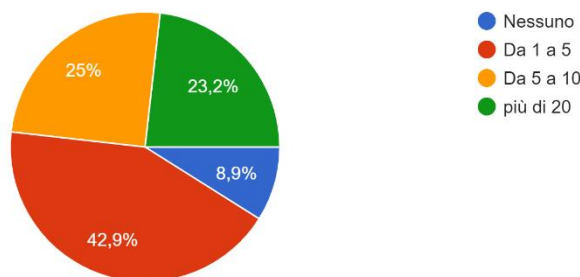
Titolo di studio

56 risposte



**Figura 2 - Titolo di studio**

Anni di Insegnamento  
56 risposte



**Figura 3 - Esperienza di insegnamento**

Dai grafici emersi si può notare che la fascia d'età 40-60 domina il campione; quindi, può essere considerata come pubblico target del questionario e la sezione dai 18 ai 40 anni, invece, può essere considerata l'altra parte di maggior rappresentanza.

Il titolo di studio che predomina è quello in Scienze della Formazione Primaria con una percentuale pari al 42,9%, seguito da un 25% di insegnanti con titolo in Diploma magistrale o Diploma di liceo Socio-Psico-Pedagogico. La restante percentuale ha conseguito altri titoli.

Interessante è la distribuzione del grafico riguardo gli anni di insegnamento (figura 3). Esso fornisce una panoramica variegata delle esperienze e delle competenze, di conseguenza, l'analisi dei dati ottenuti potrà beneficiare di una molteplicità di prospettive che rifletteranno sia le sfide dei nuovi insegnanti che le esperienze, ormai consolidate, dei docenti più esperti. I pareri che emergeranno con maggioranza infatti, riguarderanno: la fascia che si trova tra 1 e i 5 anni di insegnamento (il 42,9% dei partecipanti), probabilmente riconducibili ai miei compagni di corso, quindi giovani e che potrebbero portare una prospettiva fresca e moderna sull'agire inclusivo ma anche alcune difficoltà nella pratica quotidiana a causa della loro limitata esperienza; la fascia con 5-10 anni e 20 anni di insegnamento (pari al 48,2%) ovvero insegnanti con più esperienza che potranno contribuire ad una restituzione più critica a seguito di un'esperienza più lunga e completa.

### 3.2.2 Risultati del questionario

In questo sottocapitolo verranno presentati i risultati ottenuti per ciascuna area indagata affinché si metta in evidenza una fotografia specifica di ogni campo preso in considerazione.

#### **Area della formazione:**

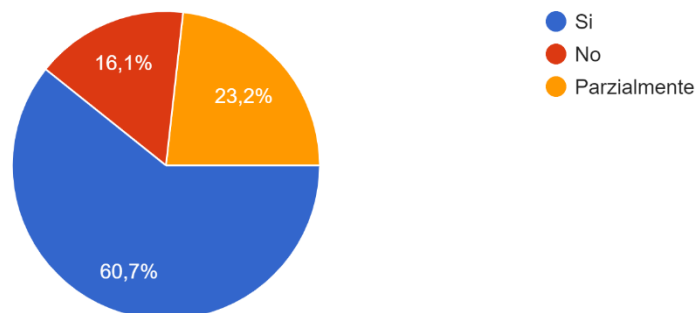
La sezione della formazione ha esplorato tre aspetti fondamentali:

- la formazione ricevuta durante il percorso di studi;
- la percezione della preparazione fornita da questa formazione;
- l'accesso a corsi di aggiornamento continuo sull'inclusione.

I risultati delle domande sono stati raccolti nei seguenti grafici.

Hai ricevuto formazione sull'inclusione durante il tuo percorso di studi?

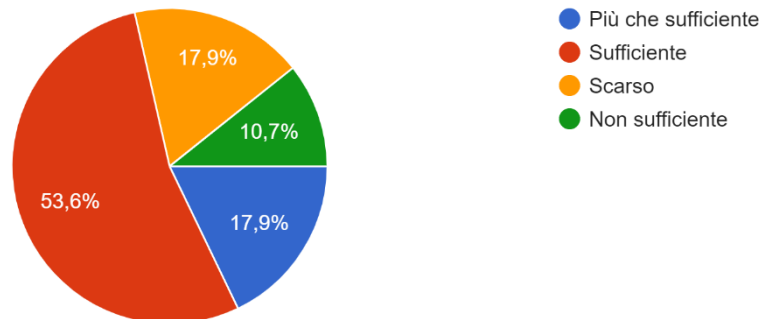
56 risposte



**Figura 4 - Formazione ricevuta**

In quale misura ritieni che la formazione ricevuta ti abbia preparato a gestire situazioni inclusive in aula?

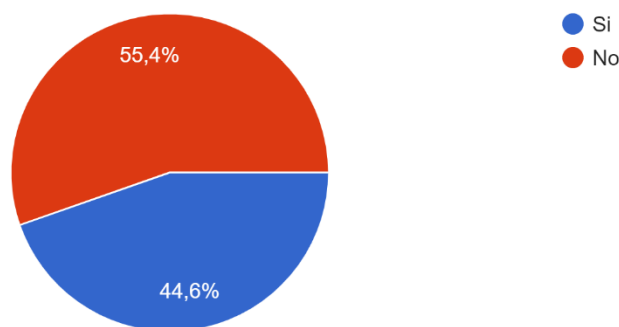
56 risposte



**Figura 5 - Efficacia della formazione**

Hai accesso a corsi di aggiornamento continuo sull'inclusione?

56 risposte



**Figura 6 - Accessibilità ai corsi di formazione**

La prima domanda che è stata posta chiedeva agli insegnanti se avessero ricevuto una formazione specifica sull'inclusione durante il loro percorso di studi. I risultati, visualizzati in questo grafico, mostrano che una percentuale significativa (pari a 60,7%) ha ricevuto una formazione in questo ambito. Questo dato è fondamentale perché indica il livello di preparazione iniziale che gli insegnanti hanno quando iniziano la loro carriera.

La seconda domanda indagava in quale misura si ritenesse che, la formazione ricevuta, abbia preparato a gestire situazioni inclusive in aula. Questo dato è importante perché

è volto a riflettere non solo la quantità di formazione ricevuta, ma anche la sua qualità percepita. I risultati evidenziano, per circa la metà degli insegnanti, una preparazione sufficiente e la restante parte ha espresso un parere di poca o scarsa sufficienza.

La terza domanda riguardava l'accesso a corsi di aggiornamento continuo sull'inclusione. I risultati comunicano che viene data una buona possibilità di accedere a formazione continua in questo ambito. Questo aspetto era particolarmente importante per capire se fosse presente l'opportunità di aggiornamento e miglioramento continuo delle competenze.

Oltre alle risposte chiuse, alcuni partecipanti hanno fornito commenti aggiuntivi riguardo alla frequenza dei corsi di aggiornamento. La maggior parte ha segnalato di partecipare quando la scuola ne fornisce la possibilità specificando che solitamente questo avviene circa una volta all'anno. Quasi tutti hanno fatto emergere l'estrema importanza di questi momenti. Si riporta di seguito il grafico delle risposte.

Se sì, con quale frequenza? Ad esempio, "Una volta all'anno", "Ogni sei mesi", "Quando vengono offerti dalla scuola".

23 risposte

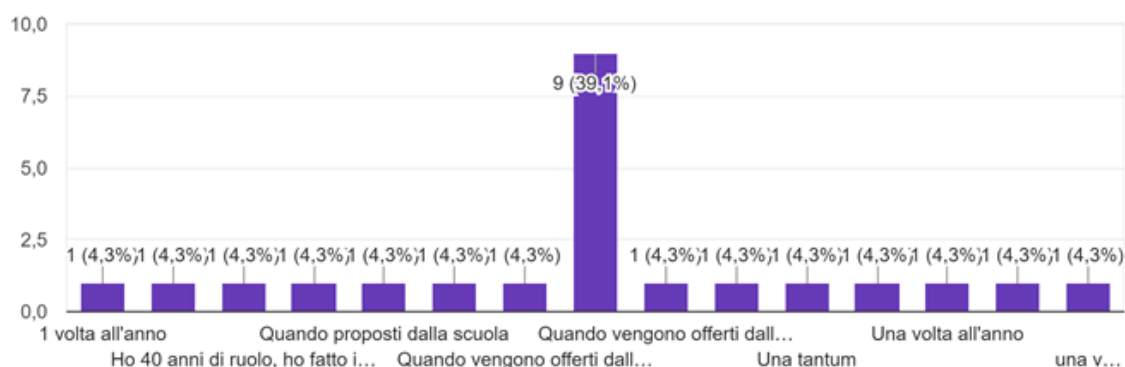


Figura 7 - Frequenza formazione

- **Area della didattica:**

La seconda area del questionario ha voluto esplorare la disponibilità e l'efficacia degli strumenti e delle strategie adottate nelle scuole per favorire l'inclusione degli studenti.

Le domande erano focalizzate su tre aspetti chiave:

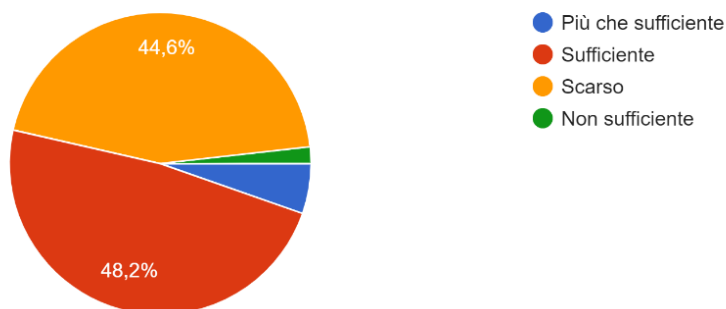
- disponibilità di strumenti inclusivi;

- efficacia delle strategie adottate;
- applicazione pratica delle metodologie studiate.

I grafici che ne sono emersi vengono qui riportati

Sulla base delle tue esperienze, in quale misura ritieni che la scuola metta a disposizione strumenti adatti per favorire l'inclusione in classe?

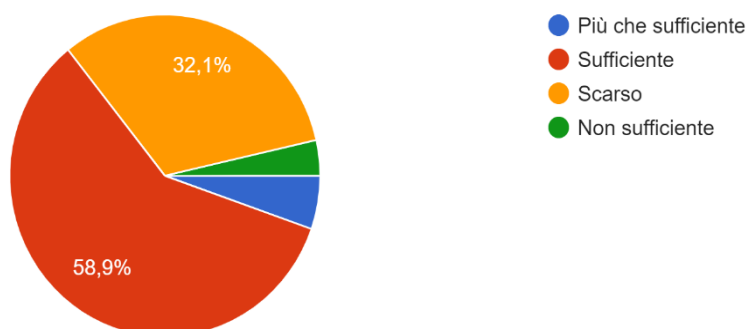
56 risposte



**Figura 8 - Adeguatezza della disponibilità degli strumenti per l'inclusione**

Come giudichi l'efficacia delle strategie adottate nella scuola di oggi per favorire l'inclusione degli studenti?

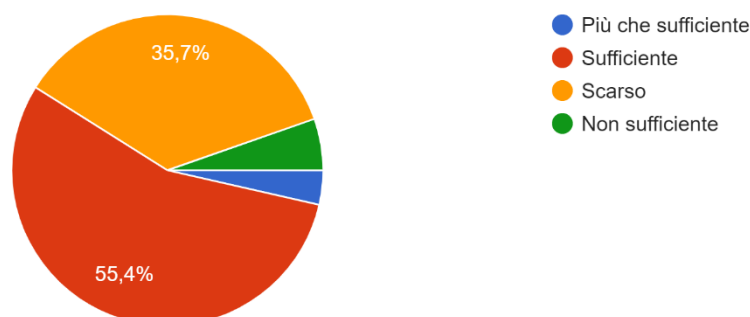
56 risposte



**Figura 9 - Efficacia strategie**

In che misura le metodologie e le strategie inclusive studiate sui libri vengono effettivamente messe in pratica nella quotidianità scolastica?

56 risposte



**Figura 10 - Percentuale di attuazione delle metodologie studiate nella pratica**

### **Disponibilità degli strumenti**

Alla domanda riguardante la disponibilità di strumenti adatti per favorire l'inclusione in classe (figura 8), i risultati hanno mostrato che il 48,2% degli insegnanti ritiene che la scuola metta a disposizione strumenti sufficienti. Tuttavia, un significativo 44,6% ha giudicato questa disponibilità come scarsa. Questo dato evidenzia una percezione diffusa di inadeguatezza nelle risorse offerte dalle scuole.

Alcuni insegnanti che hanno valutato la disponibilità di strumenti come scarsa hanno fornito pareri su cosa dovrebbe essere migliorato (di seguito le loro risposte).

Strumenti tecnologici e spazi adeguati
Materiali didattici specifici, ma anche creazione di aule da dedicare a laboratori (arte/musica) in cui recarsi con la classe
Strumenti tecnologici e materiale didattico specifico
Materiali, supporto
Materiale, strumenti e corsi
Supporto da parte di educatori specializzati e non improvvisati
Supporto aggiuntivo di personale specializzato
Maggiori ore di potenziamento
Supporto di educatori



Supporto di educatori specializzati
Supporto ad educatori e insegnanti
Materiali didattici strutturati e risorse umane specializzate
Nuovi e aggiornati strumenti e materiali
Educatori e insegnanti specializzati, strumenti e materiale didattico apposito
Materiale didattico specifico e strumenti tecnologici.
Gli strumenti tecnologici ci sono, ma non ci sono corsi specifici per utilizzare questi strumenti e i software...tutto parte da approfondimenti personali.
Corsi di aggiornamenti per insegnanti
Serve materiale didattico specifico, software e tablet ma soprattutto personale qualificato
Materiale adatto, corsi di aggiornamento e permesso di attuare una didattica flessibile
Strumenti e amby
Corsi obbligatori di formazione
Maggior supporto da parte di figure specializzate e delle tecnologie

**Figura 11 - Interventi suggeriti per favorire l'inclusione in classe: risposte di chi ha valutato l'inclusione come 'scarso' o 'non sufficiente'**

Le risposte hanno indicato: la necessità di strumenti tecnologici assistivi, della loro varietà e dei corsi di aggiornamento per conoscerli meglio e poterli utilizzare; il bisogno di più materiali specifici e di un generale supporto per le esigenze di diversi studenti; corsi di aggiornamento.

### **Efficacia delle strategie**

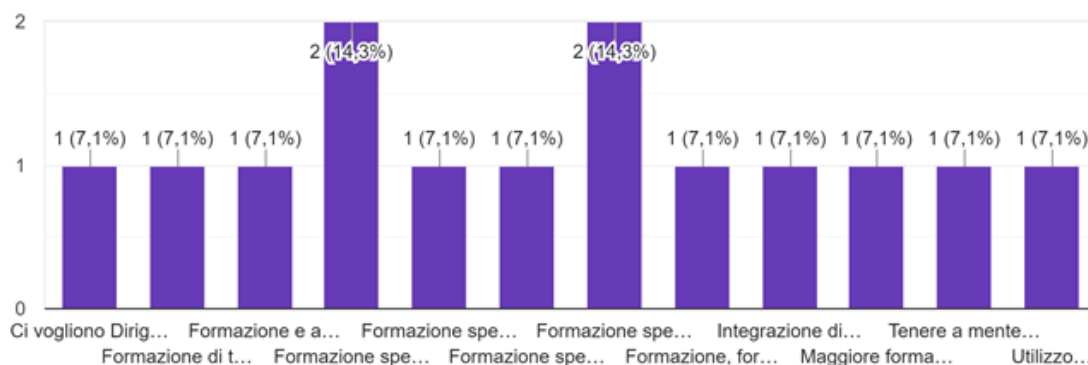
Quando si tratta dell'efficacia delle strategie adottate oggi per favorire l'inclusione degli studenti, il 58,9% degli insegnanti ha valutato tali strategie come sufficienti, mentre il 32,1% le ha giudicate scarse (figura 9). Questo suggerisce che, sebbene una maggioranza ritenga che le strategie attuali siano adeguate, c'è ancora un numero considerevole di insegnanti che vede margini di miglioramento.

Alla domanda su quali strategie potrebbero migliorare l'inclusione (figura 12), le risposte si sono concentrate su tre principali suggerimenti:

- un maggiore utilizzo di metodologie cooperative;

- una formazione specifica per tutti gli insegnanti;
- integrazione di attività extracurricolari inclusive.

Tra questi, la formazione specifica è stata la più enfatizzata, indicando una chiara richiesta per un aggiornamento continuo e mirato che permetta agli insegnanti di sviluppare competenze più efficaci nell'ambito dell'inclusione.



**Figura 12 - Strategie suggerite per migliorare l'inclusione: risposte di chi ha valutato l'inclusione come 'scarso' o 'non sufficiente'**

### Applicazione pratica delle metodologie studiate

Infine, riguardo all'applicazione pratica delle metodologie e delle strategie inclusive studiate sui libri, il 55,4% degli insegnanti ha risposto che queste vengono messe in pratica in maniera sufficiente, mentre il 35,7% ha giudicato questa applicazione come scarsa (figura 10). Le principali difficoltà segnalate dagli insegnanti nel mettere in pratica tali metodologie includono la mancanza di tempo, risorse insufficienti e una formazione inadeguata. Molti insegnanti hanno espresso la frustrazione di non poter dedicare abbastanza tempo alla preparazione di lezioni inclusive a causa di carichi di lavoro eccessivi. Inoltre, la mancanza di risorse specifiche e il supporto inadeguato da parte delle istituzioni scolastiche sono stati citati come ostacoli significativi (figura 13).

Le metodologie efficaci per un clima inclusivo prevedono tempi di preparazione e di svolgimento piuttosto lunghi e dettagliati. Tempi che, in un'ottica ancora troppo tradizionale delle nostre scuole, rallentano e potrebbero incidere nella qualità delle conoscenze che gli insegnanti intendono trasmettere alla classe. Sono a quando la scuola è vista come un passaggio di saperi e non come un percorso dove si impara soprattutto facendo, le metodologie ad oggi disponibili rimangono accessori non valorizzati

Tutte le opzioni elencate sopra

Difficoltà a coinvolgere tutti gli studenti

Tutte e tre

Scarso aggiornamento dei docenti e conseguente difficoltà a mettere in pratica metodologie inclusive

Poco tempo a disposizione, insufficiente supporto da parte del personale scolastico

Scarsa cooperazione

Mancato impegno e interesse nel modificare l'impostazione classica di insegnamento

Mancanza di tempo per preparare lezioni differenziate.

Difficoltà a coinvolgere

Mancanza di tempo

Mancanza di tempo e insufficiente supporto

Difficoltà nella collaborazione con il team docenti

Mancanza di supporto e condivisione in team

Non si hanno sufficienti risorse umane per fare progetti specifici, non ci sono mai soldi per pagare ore aggiuntive

Insufficiente supporto da parte del personale scolastico e mancanza di una adeguata formazione

Insufficiente supporto da parte del tutto personale scolastico

**Figura 13 - Principali difficoltà nell'applicare metodologie e strategie inclusive: risposte di chi ha valutato l'inclusione come 'scarso' o 'non sufficiente'**

## Conclusioni

Questi risultati riflettono un panorama variegato, in cui una parte consistente degli insegnanti riconosce gli sforzi fatti finora, ma allo stesso tempo evidenzia aree critiche che necessitano di miglioramenti. La formazione continua emerge come un bisogno

prioritario, sia per aggiornare le competenze degli insegnanti sia per garantire che le metodologie studiate possano essere applicate efficacemente nella pratica quotidiana. Allo stesso modo, una maggiore disponibilità di strumenti e risorse didattiche è essenziale per sostenere gli insegnanti nel loro impegno per un'educazione inclusiva.

- **Area relazionale:**

La terza area del questionario ha approfondito le dinamiche relazionali all'interno delle scuole, focalizzandosi:

- sulla collaborazione tra insegnanti;
- il clima inclusivo nelle classi;
- il supporto reciproco tra studenti.

Le domande hanno cercato di capire quanto le relazioni e la collaborazione contribuiscano a creare un ambiente inclusivo favorevole ad un agire inclusivo.

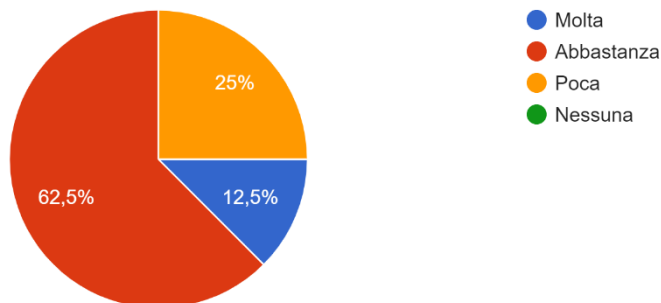
### **La collaborazione tra gli insegnanti**

Alla prima domanda, che chiedeva quanta condivisione e collaborazione ci fosse tra gli insegnanti rispetto alle esperienze di inclusione, il 62,5% degli insegnanti ha risposto "abbastanza", indicando una buona base di collaborazione. Tuttavia, un 25% ha risposto "poca" e un 12,5% ha indicato "molta" (figura 14). Questi dati suggeriscono che, sebbene la maggioranza percepisca una discreta collaborazione, c'è ancora spazio per migliorare.

Nelle risposte alla domanda successiva (figura 15), che chiedeva suggerimenti facoltativi per una buona collaborazione, sono stati indicati principalmente aspetti come: una maggiore formazione congiunta; la creazione di gruppi di lavoro per progetti mirati e condivisi; l'organizzazione di riunioni e gruppi di lavoro per favorire una maggiore collaborazione. La formazione congiunta, in particolare, è stata spesso citata, indicando il bisogno di momenti strutturati per la condivisione delle pratiche e delle esperienze.

Quanta condivisione e collaborazione c'è tra gli insegnanti rispetto alle esperienze sull'inclusione vissute o messe in pratica?

56 risposte



**Figura 14 - Percentuale di collaborazione tra insegnanti sulle esperienze vissute o messe in pratica in relazione all'inclusività**

Se poca o nessuna, cosa pensi che possa favorire una maggiore collaborazione? Ad esempio, "Riunioni regolari tra insegnanti per discutere delle pratiche inclusive", "Creazione di gruppi di lavoro per sviluppare progetti inclusivi", "Formazione congiunta per insegnanti su tematiche inclusive".

12 risposte

Formazione congiunta e creazione di gruppi di lavoro per progetti mirati e condivisi

Riunioni regolari

Formazione

Creazione di gruppi di lavoro

Formazione congiunta all'interno della quale evidenziare l'inclusione come un processo dove se perde uno perdono tutti

Il rapporto con altre figure professionali non è sufficiente

Formazione congiunta su tematiche inclusive e training in gruppo di lavoro

Formazione congiunta e continua per tutti gli insegnanti

Formazione degli insegnanti e creazione di progetti inclusivi
Corsi di formazione, riunioni per condividere e progettare
Formazione congiunta con diritto a opinione e dibattito
Formazione congiunta

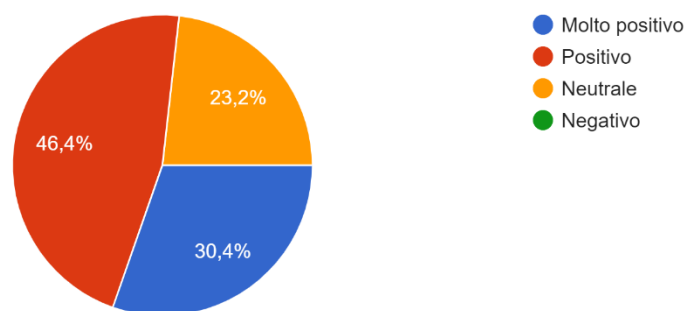
**Figura 15- Interventi per favorire una maggiore collaborazione: risposte di chi ha indicato ‘poca o nessuna collaborazione’**

### Il clima inclusivo

La seconda domanda ha esplorato il clima inclusivo all’interno delle classi. Il 46,4% degli insegnanti ha descritto il clima come “positivo”, il 30,4% come “molto positivo” e il 23,2% come “neutrale” (figura 16). Questi dati mostrano che la maggior parte degli insegnanti percepisce un clima favorevole all’inclusione, anche se una parte significativa lo vede come neutrale. Questo suggerisce che ci sono ancora margini di potenziamento per rendere il clima inclusivo più uniforme e percepito positivamente da tutti.

Come descriveresti il clima inclusivo all'interno della tua classe o delle classi in cui hai svolto tirocinio?

56 risposte

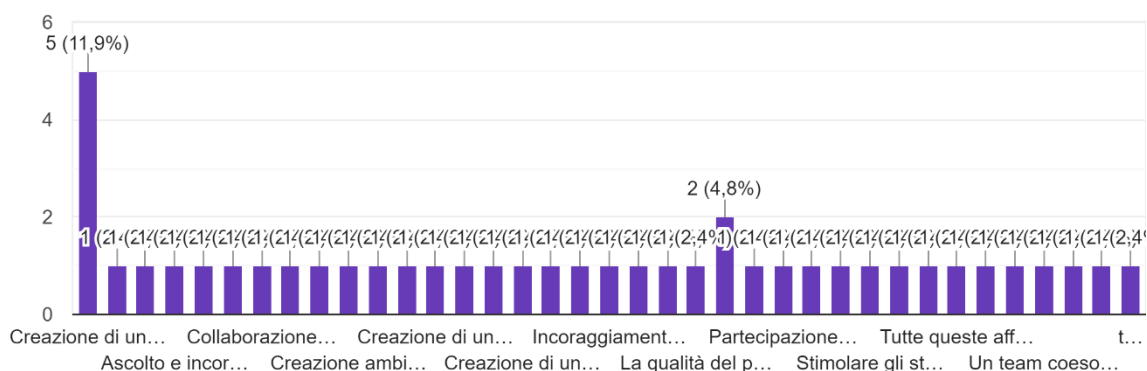


**Figura 16 - Descrizione del clima inclusivo all'interno delle classi**

Alla domanda su quali siano i punti di forza nel promuovere un clima inclusivo, le risposte si sono distribuite in diversi ambiti: creazione di un ambiente di rispetto e ascolto reciproco, incoraggiamento alla partecipazione collettiva, formazione di team

docenti, creazione di un ambiente adatto a tutti i bambini dove possano sentirsi liberi di esprimersi, qualità del personale di sostegno e attività cooperative (figura 17). È emersa una forte enfasi sull'importanza dell'agire in cooperazione sia tra gli studenti che tra gli insegnanti. Questo evidenzia che la creazione di un ambiente collaborativo è vista come un elemento chiave per promuovere l'inclusione.

Quale pensi sia un punto di forza nel promuovere un clima inclusivo all'interno della classe? Ad esempio, "Uso di metodologie cooperative", "Creazione...amento della partecipazione di tutti gli studenti"  
42 risposte



**Figura 17 - Istogramma risposte sui pareri personali sui punti di forza da attuare per promuovere il clima inclusivo in classe**

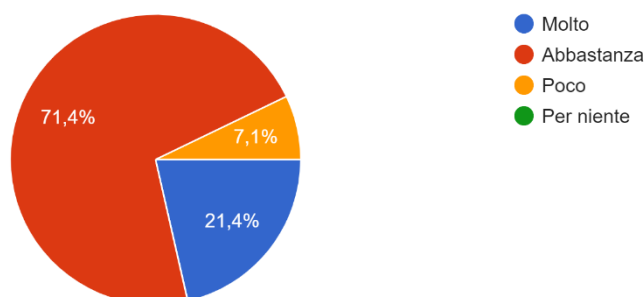
### Il supporto reciproco tra studenti

L'ultima domanda dell'area relazionale ha indagato quanto gli studenti si sentano accolti e supportati dai loro compagni. Il 71,4% degli insegnanti ha risposto "abbastanza", il 21,4% "molto" e il 7,1% "poco" (figura 18). Questo indica che, sebbene la maggior parte degli studenti si senta supportata, esiste ancora una minoranza che potrebbe beneficiare di un maggiore supporto.

Le risposte facoltative su come migliorare il supporto tra compagni (figura 19) hanno messo in evidenza l'importanza del peer tutoring, delle attività di cooperative learning e dei progetti di tutoraggio. Un insegnante, nello specifico, ha sottolineato l'importanza dell'"educazione all'empatia", un aspetto che, pur non essendo una metodologia, colpisce per la sua rilevanza nel creare un ambiente scolastico più comprensivo.

Quanto ritieni che gli studenti si sentano accolti e supportati dai loro compagni?

56 risposte



**Figura 18 - Percentuale sulla percezione di accoglienza e supporto tra compagni**

Se poco o per niente, quali iniziative potrebbero migliorare il supporto tra compagni? Ad esempio, "Attività di team building", "Progetti di tutoraggio tra pari", "Iniziativa di sensibilizzazione sull'inclusione".

7 risposte

Tutto quello citato
Attività di giochi di ruolo in cui l'immedesimazione sensibilizza verso una educazione all'empatia
Peer tutoring
Peer tutoring cooperative learning
Abbastanza, ma vorrei che facessimo di più
Progetti tutoraggio tra pari
Attività di team building

**Figura 19 - Suggerimenti per migliorare il supporto tra pari**

## Conclusioni

Questi risultati offrono una panoramica chiara delle dinamiche relazionali nelle scuole. È evidente che, sebbene ci siano buoni livelli di collaborazione e un clima generalmente positivo, ci sono ancora aree che necessitano di interventi mirati per migliorare ulteriormente l'inclusione. La formazione congiunta, la creazione di gruppi di lavoro e l'organizzazione di attività cooperative sono visti come strumenti efficaci



per rafforzare la collaborazione tra insegnanti e studenti. L'enfasi sull'educazione all'empatia evidenzia l'importanza di promuovere valori umani fondamentali che possano arricchire le relazioni e il supporto reciproco all'interno delle aule.

In sintesi, viene sottolineata l'importanza delle relazioni e della collaborazione nel promuovere un ambiente inclusivo e supportivo. Interventi mirati in queste direzioni possono contribuire a migliorare ulteriormente le pratiche inclusive, garantendo che tutti gli studenti si sentano accolti e valorizzati.

- **Area delle politiche e pratiche**

La quarta area del questionario ha indagato le politiche e le pratiche scolastiche volte a promuovere l'inclusione, con un focus particolare:

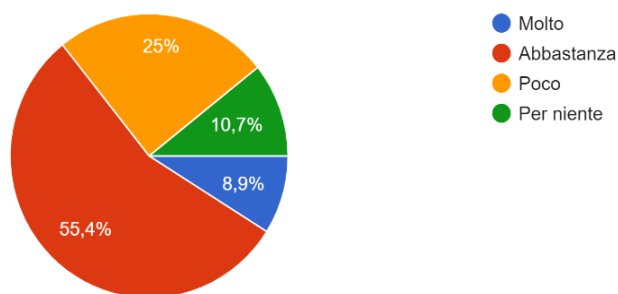
- sul coinvolgimento dei genitori;
- l'efficacia delle politiche scolastiche;
- la progettazione dell'ambiente scolastico.

#### Il coinvolgimento dei genitori

Alla domanda su quanto i genitori degli studenti fossero coinvolti nelle iniziative di inclusione, il 55,4% degli insegnanti ha risposto "abbastanza", il 25% "poco", il 10,7% "per niente" e l'8,9% "molto" (grafico 20). Questi dati rivelano che, sebbene la maggioranza degli insegnanti percepisca un coinvolgimento dei genitori, c'è ancora una significativa percentuale che vede un livello di coinvolgimento scarso o nullo. Alla domanda facoltativa correlata, che chiedeva come migliorare il coinvolgimento dei genitori, 14 insegnanti hanno risposto suggerendo che fornire informazioni e formazione anche ai genitori sulla tematica dell'inclusione potrebbero essere la chiave. Questi insegnanti ritengono che far sentire i genitori coinvolti e prenderli in considerazione per partecipare ad alcune attività scolastiche potrebbe creare una rete educativa più uniforme, rafforzando il legame scuola-famiglia e favorendo un ambiente più inclusivo (figura 21).

In che misura i genitori degli studenti sono coinvolti nelle iniziative di inclusione?

56 risposte



**Figura 20 - Percentuale sulla percezione del coinvolgimento dei genitori degli studenti nelle iniziative volte all'inclusione**

Se poco o per niente, come pensi che si possa migliorare il coinvolgimento dei genitori? Ad esempio, "Organizzare incontri regolari con le famiglie", "Coinvolgere i genitori in attività scolastiche", "Fornire informazioni e formazione ai genitori sull'inclusione".

14 risposte

Fornire informazioni sull'inclusione

Fornire informazioni ai genitori sull'inclusione

fornire informazioni

Coinvolgere i genitori in attività scolastiche

Fornire informazioni e formazione ai genitori

Fornire informazioni e formazione ai genitori per garantire una rete educativa più uniforme

Organizzare incontri regolari con i genitori

Coinvolgendo i genitori in attività scolastiche

Coinvolgere maggiormente i genitori

Informare e coinvolgere i genitori
Fornire formazione ai genitori sull'inclusione
Coinvolgere
Organizzare incontri regolari con le famiglie
Sensibilizzare le famiglie sulla necessità dell'inclusione

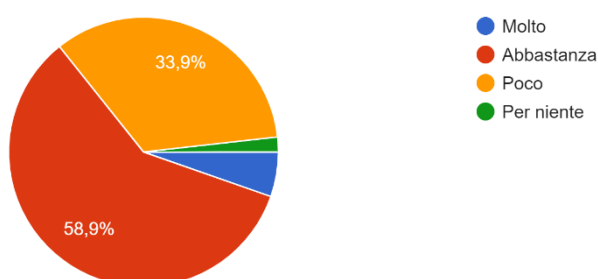
**Figura 21 - Suggerimenti per migliorare il rapporto scuola-famiglia**

### L'efficacia delle politiche scolastiche

Quando è stato chiesto agli insegnanti di valutare l'efficacia delle politiche scolastiche sull'inclusione, il 58,9% ha risposto "abbastanza", il 33,9% "poco", il 5,4% "molto" e l'1,8% "per niente" (figura 22). Questo indica che, sebbene una maggioranza consideri le politiche scolastiche abbastanza efficaci, c'è un considerevole numero di insegnanti che ritiene necessario apportare miglioramenti. Le risposte alla domanda successiva su quali cambiamenti nelle politiche scolastiche potrebbero migliorare l'inclusione si sono concentrate su tre aree principali: maggiori risorse umane ed economiche, incentivi per la formazione continua e la cooperazione e promozione di una cultura didattica inclusiva supportata dai giusti mezzi e spazi. La promozione di una cultura didattica inclusiva è stata particolarmente enfatizzata, indicando un bisogno urgente di adottare un approccio più integrato e sostenuto nelle pratiche educative (figura 23).

In che misura ritieni che le politiche scolastiche sull'inclusione siano efficaci nel promuovere un ambiente inclusivo?

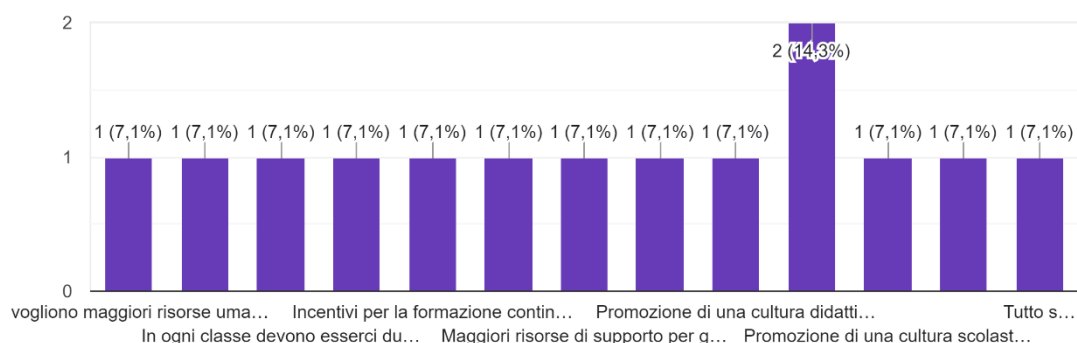
56 risposte



**Figura 22 - Percentuale sulla percezione dell'efficacia delle politiche scolastiche nel promuovere un ambiente inclusivo**

Se poco o per niente, quali cambiamenti nelle politiche scolastiche potrebbero migliorare l'inclusione? Ad esempio, "Maggiori risorse per il su...", "Promozione di una cultura scolastica inclusiva".

14 risposte



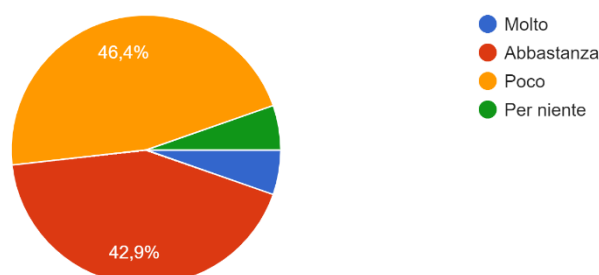
**Figura 23 - Istogramma risposte su possibili cambiamenti politici per migliorare l'inclusione**

### La progettazione dell'ambiente scolastico

La terza domanda ha esplorato quanto l'ambiente e la struttura della scuola siano progettati per favorire l'inclusione di tutti gli studenti. Le risposte sono state suddivise in: 46,4% "poco", 42,9% "abbastanza", il restante diviso perfettamente tra "per niente" e "molto" (figura 24). Questo evidenzia che quasi la metà degli insegnanti percepisce l'ambiente scolastico come inadeguato per promuovere l'inclusione. Nella domanda facoltativa correlata, su cosa manchi alla struttura della scuola per migliorare l'inclusione, le risposte si sono concentrate sulla mancanza di spazi adeguati, in particolare spazi dedicati ad attività inclusive e tecnologie assistive. Gli insegnanti hanno sottolineato che un ambiente fisico meglio progettato e attrezzato potrebbe facilitare notevolmente l'inclusione, offrendo spazi dove tutti gli studenti possano sentirsi accolti e supportati nelle loro esigenze (figura 25).

In che misura ritieni che l'ambiente e la struttura della scuola siano progettati per favorire l'inclusione di tutti gli studenti?

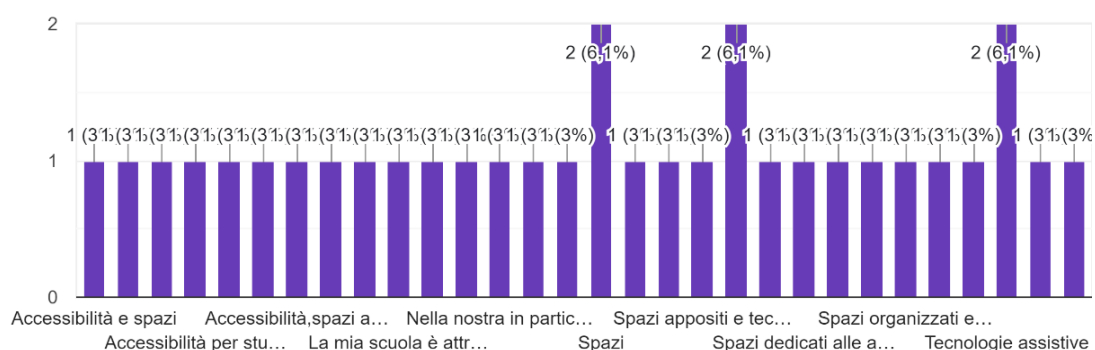
56 risposte



**Figura 24 - Percentuale percezione sulla progettazione adeguata di ambiente e struttura scolastica per favorire l'inclusione**

Cosa pensi manchi alla struttura della scuola per migliorare l'inclusione di tutti gli studenti? Ad esempio, "Accessibilità per studenti con disabilità fis...icati alle attività inclusive", "Tecnologie assistive"

33 risposte



**Figura 25 - Istogramma risposte inerenti a possibili soluzioni strutturali scolastiche per migliorare l'inclusione**

## Conclusioni

I risultati di quest'area del questionario mettono in luce diverse sfide e opportunità per migliorare le politiche e le pratiche scolastiche in favore dell'inclusione. Il coinvolgimento dei genitori appare come un elemento fondamentale, con suggerimenti che puntano verso una maggiore informazione e formazione per creare una rete di supporto più solida tra casa e scuola. Le politiche scolastiche, sebbene percepite in parte come efficaci, necessitano di miglioramenti significativi, in particolare attraverso maggiori risorse e una cultura didattica più inclusiva. Infine, l'importanza di un ambiente scolastico adeguatamente progettato e attrezzato è evidente, con una forte richiesta di spazi e tecnologie che possano sostenere meglio le attività inclusive.

Questi dati forniscono una base da cui poter iniziare per sviluppare strategie e interventi mirati a migliorare l'inclusione nelle scuole, coinvolgendo attivamente tutti gli attori del processo educativo e garantendo che le politiche e le pratiche scolastiche siano realmente efficaci nel creare un ambiente inclusivo per tutti gli studenti.

- **Area della progettazione**

L'ultima area del questionario si è concentrata sulla progettazione, in particolare sull'efficacia e l'attuazione dei Piani Educativi Individualizzati (PEI) nella scuola. Le domande hanno esplorato:

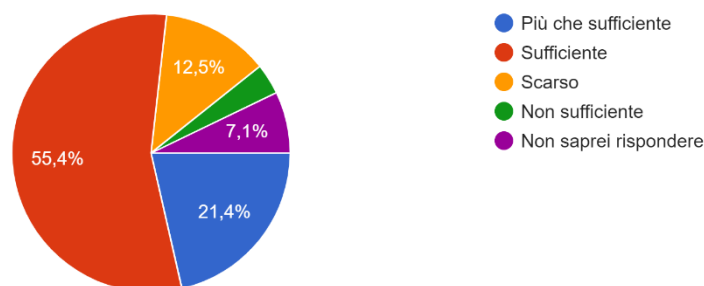
- l'efficacia dei PEI;
- la conoscenza e la comprensione del processo di compilazione da parte del personale scolastico;
- il grado di condivisione dei PEI con i genitori e le autorità territoriali.

Efficacia dei Piani Educativi Individualizzati (PEI):

Alla domanda su come gli insegnanti valutassero l'efficacia della compilazione e dell'attuazione dei PEI, il 55,4% degli insegnanti ha risposto "sufficiente", il 21,4% "più che sufficiente", il 12,5% "scarso", il 7,1% "non saprebbe rispondere" e il 3,6% "non sufficiente" (figura 26). Questi risultati indicano che, mentre la maggioranza degli insegnanti ritiene che i PEI siano sufficientemente efficaci, esiste una percentuale significativa che percepisce lacune nel processo. Alla domanda facoltativa correlata, che chiedeva cosa possa essere migliorato nel processo di compilazione e attuazione dei PEI, le risposte sono state chiare e precise: è richiesta più attenzione ai bisogni dei bambini, maggiore coordinamento e dialogo tra insegnanti, famiglia e specialisti, nonché una formazione più approfondita per tutto il personale scolastico sulla procedura di compilazione. Inoltre, è stata evidenziata la mancanza di partecipazione attiva da parte degli specialisti, i quali spesso hanno troppi bambini a carico e collaborano in modo sbrigativo alla stesura dei piani (figura 27).

Come valuti l'efficacia della compilazione e dell'attuazione dei Piani Educativi Individualizzati (PEI) nella scuola?

56 risposte



**Figura 26 - Efficacia compilazione e attuazione PEI**

Se scarso o non sufficiente, cosa ritieni possa essere migliorato nel processo di compilazione e attuazione dei PEI? Ad esempio, "Maggiore formazione per il personale scolastico", "Coinvolgimento più attivo delle famiglie", "Miglior coordinamento tra insegnanti e specialisti".

5 risposte

Più coinvolgimento e attenzioni verso i bisogni dell'alunno con bisogno specifico
Coordinamento e dialogo insegnanti, famiglia e specialisti e più formazione specifica di team
Tutti i punti esemplificati
Gli specialisti sono oberati di lavoro e spesso collaborano in maniera sbrigativa, sarebbe necessaria anche una maggiore formazione soprattutto per i docenti di sostegno
Maggiore formazione per il personale scolastico

**Figura 27 - Suggerimenti per una maggiore efficacia dei PEI**

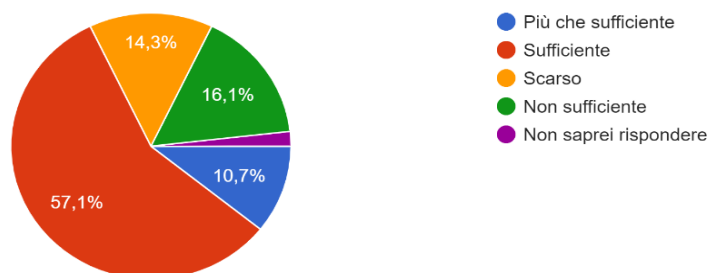
Conoscenza e comprensione del processo di compilazione del PEI:

Alla domanda su quanto il processo di compilazione del PEI fosse adeguatamente conosciuto e compreso dal personale scolastico, il 57,1% ha risposto "sufficiente", il 16,1% "non sufficiente", il 14,3% "scarso", il 16,1% "non sufficiente" e l'1,8% "non saprebbe rispondere" (figura 28). Questi dati suggeriscono che, sebbene più della metà del personale ritenga di avere una conoscenza adeguata del processo, c'è una porzione significativa che evidenzia una conoscenza e comprensione inadeguate. Gli insegnanti hanno, inoltre, identificato i principali ostacoli alla conoscenza e comprensione del

PEI, riconducendoli principalmente: alla mancanza di formazione; alla scarsa partecipazione dei terapisti; al poco coinvolgimento e interesse degli insegnanti nel processo di compilazione e alla delega esclusiva ai docenti di sostegno (figura 29).

In che misura ritieni che il processo di compilazione del PEI sia adeguatamente conosciuto e compreso dal personale scolastico della tua scuola?

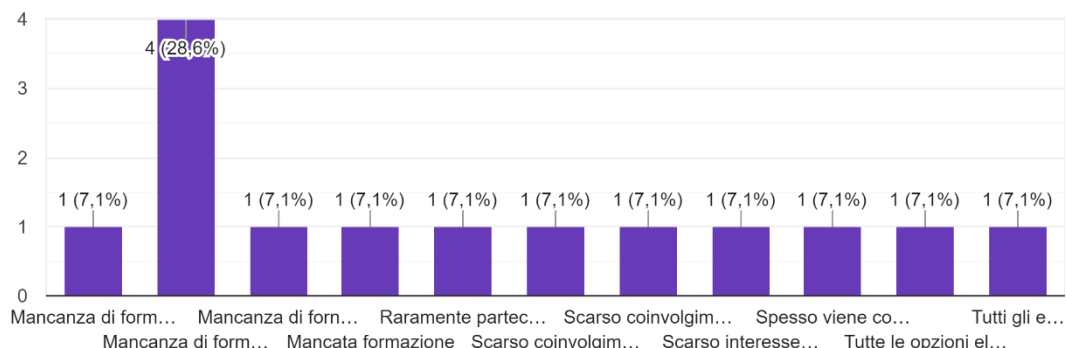
56 risposte



**Figura 28 - Percentuale percezione conoscenza compilazione PEI**

Se scarsa o non sufficiente, quali sono secondo te i principali ostacoli alla conoscenza e comprensione del PEI da parte del personale scolastico (personale durante il processo di compilazione")

14 risposte



**Figura 29 - Ostacoli alla conoscenza e comprensione dei PEI**

Condivisione del PEI con i genitori e le autorità del territorio:

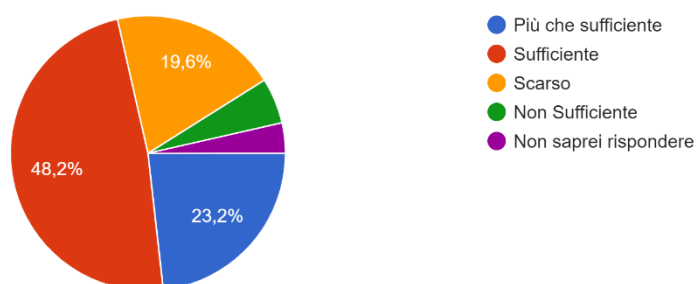
Alla domanda su quanto gli insegnanti ritenessero che il PEI venissero adeguatamente condivisi con i genitori degli studenti con bisogni educativi speciali e con le autorità del territorio, il 48,2% ha risposto "sufficiente", il 23,2% "più che sufficiente", il 19,6% "scarso", il 5,4% "non sufficiente" e il restante "non saprebbe rispondere" (figura 30). Questo mostra che quasi la metà degli insegnanti ritiene che il PEI sia



condiviso in modo sufficiente, ma c'è ancora una porzione considerevole che percepisce una compartecipazione inadeguata. Gli insegnanti che hanno risposto alla domanda facoltativa correlata hanno suggerito diverse soluzioni in vista del miglioramento, come: più incontri periodici, maggiori momenti di condivisione con tutto il team, potenziamento degli strumenti già esistenti e maggiore collaborazione con i servizi socio-sanitari (figura 31).

In che misura ritieni che il Piano Educativo Individualizzato (PEI) venga adeguatamente condiviso con i genitori degli studenti con bisogni educativi speciali? E con le autorità del territorio?

56 risposte



**Figura 30 - percentuale adeguatezza della condivisione dei PEI**

Se scarso o non sufficiente, quali potrebbero essere le azioni per migliorare la condivisione del PEI? Ad esempio, "Organizzare incontri regolari con le famiglie", "Collaborazione con i servizi sociali e sanitari", "Utilizzo di piattaforme digitali per la condivisione delle informazioni".

8 risposte

Organizzare incontri periodici con le famiglie e gli operatori al fine di verificare più attentamente i risultati attesi dando rilevanza al percorso svolto per correggere eventuali difficoltà e complessità emerse
I terapisti non intervengono nel GLO e delegano colleghi che non conoscono i bambini
Maggiori momenti di condivisione
Organizzare incontri regolari con genitori e sanitari
Spesso gli specialisti sono molto impegnati a causa dei molti casi da seguire, per cui a volte non partecipano ai GLO
Potenziare gli strumenti già esistenti
Maggior relazione e collaborazione con i centri socialine sanitari
Maggiore collaborazione con i servizi socio- sanitari

**Figura 31 - Suggerimenti per migliorare la condivisione dei PEI**

## Conclusioni

Dall'analisi dei dati relativi all'area della progettazione emerge che, sebbene una buona parte degli insegnanti consideri sufficientemente efficace il processo di compilazione e attuazione dei PEI, esistono ancora diverse criticità che devono essere affrontate. In particolare, è evidente la necessità di una maggiore attenzione ai bisogni specifici degli studenti, un miglior coordinamento tra insegnanti, famiglie e specialisti e una formazione più approfondita per tutto il personale scolastico. Inoltre, la condivisione del PEI con i genitori e le autorità territoriali potrebbe essere migliorata attraverso incontri più frequenti e una maggiore collaborazione con i servizi socio-sanitari.

Questi dati evidenziano l'importanza di un approccio più integrato e coordinato nella progettazione e attuazione dei PEI, sottolineando la necessità di risorse adeguate e di una formazione continua per tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. Un miglioramento in queste aree potrebbe portare a una maggiore efficacia dei piani e a un ambiente scolastico più inclusivo e supportivo per gli studenti.

## **Domanda conclusiva:**

L'ultima domanda del questionario è stata pensata per permettere ai partecipanti di esprimere, in modo più libero e dettagliato, le loro esperienze e percezioni sull'inclusione.

Questa domanda aperta, che chiedeva di condividere l'idea dell'inclusione nelle scuole basata sulle proprie esperienze e di raccontarne una specifica, ha avuto l'obiettivo di raccogliere testimonianze personali che potessero offrire una prospettiva più profonda rispetto alle semplici percentuali. Le risposte ottenute sono state 56 e ciascuna di esse rappresenta un tassello importante per comprendere meglio le sfide e le opportunità legate all'agire inclusivo.

Analizzando queste risposte, è stato possibile individuare diversi temi ricorrenti che riflettono le dimensioni dell'inclusione. I partecipanti hanno portato all'attenzione: strategie efficaci, difficoltà riscontrate, il ruolo importante delle risorse, del supporto e della formazione e hanno offerto qualche esempio concreto di pratiche inclusive implementate nelle loro scuole. Questa sezione si propone di esaminare e sintetizzare le risposte, offrendone una visione complessiva.

Presentare la lettura dei diversi punti di vista attuali fornisce, non solo una panoramica delle esperienze dirette degli insegnanti, ma anche spunti per migliorare le pratiche inclusive nelle scuole. I racconti condivisi sono una testimonianza del lavoro quotidiano degli insegnanti e della loro dedizione a creare ambienti scolastici adatti a progettare un agire che sia davvero inclusivo. È da queste esperienze che si possono trarre insegnamenti fondamentali per il futuro dell'educazione inclusiva.

Con questa premessa, si passerà a riassumere i principali temi emersi dalle risposte:

### **1. Burocrazia e fondi insufficienti**

Uno dei temi più frequentemente citati riguarda l'eccessiva burocrazia e la carenza di fondi, che spesso ostacolano il processo di inclusione. Gli insegnanti hanno segnalato che la gestione dei documenti burocratici può prendere il sopravvento sulle reali necessità degli alunni. La mancanza di risorse economiche è vista come un freno significativo, impedendo l'adozione di pratiche inclusive efficaci e confondendo l'inclusione con l'integrazione.

### **2. Dipendenza dall'attitudine degli insegnanti**

Molti partecipanti hanno sottolineato che l'inclusione è strettamente legata alla sensibilità e all'impegno dei singoli insegnanti. Le esperienze positive sono

spesso il risultato dell'attitudine proattiva di alcuni docenti, che si sforzano di creare un ambiente di classe positivo e collaborativo, anche quando le risorse sono limitate.

### **3. Gap tra teoria e pratica**

Numerose risposte evidenziano una discrepanza tra i principi teorici dell'inclusione e la loro applicazione pratica. Nonostante la consapevolezza dell'importanza dell'inclusione, molti insegnanti trovano difficoltà a implementare strategie inclusive a causa della difficoltà di gestione del tempo e del carico di lavoro. Questa difficoltà risulta essere accentuata dalla poca flessibilità di spazi e tempi; aspetto che ha come conseguenza la complicazione di attuazione di metodologie educative inclusive. Si parla di problemi di adattamenti e difficoltà di modifiche per rispondere alle esigenze specifiche degli alunni.

### **4. Supporto insufficiente e mancanza di coordinamento**

Un'altra problematica ricorrente riguarda la mancanza di supporto e coordinamento. Gli insegnanti spesso si trovano a gestire situazioni complesse da soli, senza un adeguato supporto da parte dei colleghi o delle autorità scolastiche. La carenza di insegnanti che lavorano in un'ottica di squadra e la scarsa partecipazione della collaborazione dei terapisti sono fattori che contribuiscono a rendere il processo di inclusione meno efficace.

### **5. Esperienze positive di inclusione**

Nonostante le sfide, ci sono numerose testimonianze di esperienze positive. Alcuni insegnanti hanno descritto, come un forte senso di comunità e collaborazione all'interno della classe, possa portare a risultati significativi. Le attività cooperative, il coinvolgimento (partendo dagli interessi degli alunni) e la creazione di un ambiente di squadra sono strategie che hanno dimostrato di essere efficaci.

Dallo studio delle risposte si può costruire un quadro più preciso rispetto alle strategie efficaci e difficoltà quotidiane.

Per quanto riguarda le strategie, le esperienze riportate dagli insegnanti, offrono preziose intuizioni su alcune di esse per promuovere un agire inclusivo efficace. Tra queste, l'uso di attività cooperative è emerso come una pratica particolarmente benefica. Insegnanti che hanno sperimentato lavori di gruppo e metodologie

cooperative hanno osservato un miglioramento nel clima di classe, favorendo il rispetto reciproco di tutti e l'aiuto tra pari. Queste attività, non solo rendono le lezioni più coinvolgenti, ma aiutano anche gli studenti a sviluppare competenze sociali e collaborative essenziali.

Un altro aspetto fondamentale è la creazione di un clima di classe positivo che rispetta e comprende le specialità di tutti. Gli insegnanti che dedicano tempo all'accoglienza delle diversità degli studenti, permettendo loro di esprimersi e raccontarsi secondo le proprie modalità e caratteristiche, riscontrano di contribuire a creare un ambiente sereno e inclusivo. Questo approccio, sebbene definito come "diverso da quello tradizionale": da una parte risente di una paura di non rispettare l'idea di lezione canonica ma, dall'altro viene definito come estremamente efficace nel far sentire ogni bambino parte del gruppo classe, aumentando la loro motivazione e il loro desiderio di partecipare attivamente alla vita scolastica.

Inoltre, la formazione continua degli insegnanti e il coinvolgimento attivo dei genitori sono stati identificati come elementi fondamentali per migliorare le pratiche inclusive. Una formazione adeguata permette agli insegnanti di sviluppare competenze specifiche necessarie per gestire le diverse esigenze degli studenti e avere una maggior consapevolezza di tutti di come mettere in pratica diverse metodologie a seconda dei contesti, mentre il coinvolgimento dei genitori assicura una rete di supporto più ampia e coesa.

Nonostante queste strategie efficaci, gli insegnanti hanno anche evidenziato diverse difficoltà che ostacolano la realizzazione di un'inclusione autentica nelle scuole. La mancanza di risorse è una delle problematiche più comuni. Molti rispondenti hanno segnalato la carenza della specializzazione del personale e la mancanza di spazi adeguati a svolgere attività inclusive. Questa scarsità di risorse rende difficile garantire un supporto adeguato a tutti gli studenti, in particolare a quelli con disabilità o bisogni educativi speciali.

Un'altra difficoltà significativa è la resistenza al cambiamento. Alcuni insegnanti trovano difficile adottare nuovi metodi e metodologie di insegnamento e vedono le strutture scolastiche poco attente a soddisfare le esigenze degli alunni.

L'ultimo aspetto che emerge significativamente è la diffusa percezione dell'isolamento degli insegnanti di sostegno. Spesso, questi insegnanti sono visti come figure

responsabili esclusivamente degli alunni con disabilità, piuttosto che come parte integrante del team educativo. Questa visione limitata riduce l'efficacia delle pratiche inclusive, poiché il successo dell'inclusione dipende dalla collaborazione e dal coordinamento tra tutti gli insegnanti che viene a mancare.

In conclusione, sebbene vi siano numerose sfide, le esperienze positive e le strategie efficaci riportate dagli insegnanti (principalmente riguardanti la cooperatività) mostrano che l'inclusione scolastica è un obiettivo raggiungibile. Tuttavia, per realizzare pienamente questo obiettivo, è essenziale affrontare le difficoltà esistenti attraverso un maggiore investimento in risorse, formazione e supporto coordinato.

Conclusioni generali che si possono trarre:

In sintesi, le risposte dei partecipanti al questionario dipingono un quadro complesso dell'inclusione scolastica e del suo agire. Sebbene vi siano esperienze positive, permangono numerose sfide legate alla burocrazia, alla mancanza di risorse e al supporto inadeguato. La chiave per migliorare sembra risiedere in un maggiore investimento nella formazione degli insegnanti, nella creazione di ambienti di apprendimento cooperativi e nel rafforzamento del coordinamento tra tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo.

### *3.2.3 Discussione dei risultati*

L'obiettivo di questo studio era comprendere il livello di attuazione dell'inclusione nelle scuole oggi, esaminando varie aree critiche come la formazione, la didattica, le dinamiche relazionali e le politiche e pratiche scolastiche. I risultati del questionario offrono una panoramica dettagliata delle percezioni degli insegnanti su questi aspetti, evidenziando sia i progressi fatti sia le aree che necessitano di ulteriori interventi.

Nell'area della formazione, è emerso che una buona percentuale di insegnanti (60,7%) ha ricevuto una formazione specifica sull'inclusione durante il percorso di studi. Tuttavia, solo circa la metà degli insegnanti ritiene che questa formazione sia stata adeguata a prepararli per gestire situazioni inclusive in aula. Questo divario tra la quantità di formazione ricevuta e la sua qualità percepita suggerisce che, sebbene le istituzioni educative stiano facendo progressi nell'incorporare l'inclusione nei

curricula formativi, la qualità e l'efficacia di questi programmi potrebbero essere migliorate.

Inoltre, l'accesso ai corsi di aggiornamento continuo è percepito come fondamentale. Molti hanno indicato che partecipano ai corsi di aggiornamento forniti dalle scuole, solitamente una volta all'anno, e sottolineano l'importanza di questi momenti formativi. Questo comporta che l'offerta di opportunità di formazione continua e mirata è essenziale per sostenere gli insegnanti nel loro percorso professionale e per migliorare l'inclusione nelle scuole.

Nell'area didattica, i risultati indicano che quasi la metà degli insegnanti ritiene che la scuola metta a disposizione strumenti sufficienti per l'inclusione, ma una porzione significativa (44,6%) giudica questa disponibilità come scarsa. Questo dato mette in luce una percezione diffusa di inadeguatezza nelle risorse offerte dalle scuole. Le necessità principali individuate dagli insegnanti includono una maggiore varietà di strumenti tecnologici assistivi, materiali specifici, corsi di formazione e maggiore supporto per le esigenze di diversi studenti.

Per quanto riguarda l'efficacia delle strategie adottate, la maggioranza degli insegnanti le giudica sufficienti, ma un numero considerevole ritiene che ci siano margini di miglioramento. I suggerimenti degli insegnanti si concentrano su un aumento dell'utilizzo di metodologie cooperative, formazione specifica per tutti gli insegnanti e l'integrazione di attività extracurricolari inclusive.

L'applicazione pratica delle metodologie studiate è vista come sufficientemente adottata dalla maggioranza ma molti insegnanti segnalano difficoltà dovute alla mancanza di tempo (aspetto che porta con sé ancora la grande preoccupazione di "seguire i programmi"), risorse insufficienti e formazione inadeguata. Questi fattori limitano la capacità degli insegnanti di preparare ambienti e lezioni inclusive, suggerendo la necessità di soluzioni e bisogno di consigli su come poter agire concretamente.

L'area relazionale ha rivelato che la collaborazione tra insegnanti è buona ma ancora bisognosa di margini di sviluppo. La maggioranza degli insegnanti ha risposto di avere una discreta collaborazione, ma molti vedono la necessità di momenti dedicati alla formazione ed affiatamento di gruppi di lavoro per sviluppare insieme progetti

specifici. Questi suggerimenti indicano che strutturare momenti di condivisione delle pratiche e delle esperienze può favorire un incremento della collaborazione.

Il clima inclusivo nelle classi è percepito positivamente dalla maggior parte degli insegnanti, anche se un numero meritevole di attenzione, lo vede come neutrale. I punti di forza identificati includono la creazione di un ambiente di rispetto reciproco, la partecipazione collettiva e le attività cooperative. La promozione di un clima inclusivo attraverso l'educazione all'empatia è stata particolarmente enfatizzata, sottolineando l'importanza di creare alla base valori umani fondamentali.

Per quanto riguarda il supporto reciproco tra studenti, la maggioranza degli insegnanti ritiene che gli studenti si sentano accolti e supportati dai loro compagni, ma esiste ancora una minoranza che potrebbe beneficiare di un maggiore supporto. Il peer tutoring, le attività di cooperative learning e i progetti di tutoraggio sono visti come le strategie più potenti ed efficaci per migliorare questo aspetto.

Nell'area delle politiche e pratiche scolastiche, i risultati mostrano che il coinvolgimento dei genitori nelle iniziative di inclusione è percepito come sufficiente dalla maggioranza, ma risulta essere ancora un importante percentuale di insegnanti che vede un coinvolgimento scarso o nullo. È stato espresso che la chiave per coinvolgere di più le famiglie si possa trovare nel fornirgli più informazioni possibili affinché si possa creare una rete educativa più solida tra scuola e famiglia.

L'efficacia delle politiche scolastiche sull'inclusione è considerata discreta dalla maggioranza, ma molti insegnanti ritengono necessari miglioramenti. I suggerimenti si concentrano su un incremento di risorse umane ed economiche, incentivi per la formazione continua e la promozione di una cultura didattica inclusiva. Questo indica un bisogno urgente di adottare un approccio più integrato e sostenuto nelle pratiche educative.

Per quanto riguarda l'ambiente scolastico, quasi la metà degli insegnanti lo percepisce come inadeguato per promuovere l'inclusione. Le principali carenze individuate includono la mancanza di spazi idonei e di tecnologie assistive. Migliorare l'ambiente fisico delle scuole con spazi che consentano il mettere in pratica attività inclusive e l'adozione di tecnologie è risultato essere essenziale per facilitare l'inclusione.



L'analisi dell'ultima area del questionario, incentrata sui Piani Educativi Individualizzati (PEI), fornisce ulteriori elementi determinanti per comprendere lo stato attuale dell'agire inclusivo nelle scuole.

Esaminando l'efficacia dei PEI, emerge una percezione positiva di una parte degli insegnanti riguardo l'efficacia dello strumento ma, una significativa percentuale, evidenzia lacune nel suo processo. Le lacune sottolineate suggeriscono la necessità di: una maggiore conoscenza, condivisione e semplificazione dello strumento. Questo indica che, siccome i piani individualizzati, sono uno strumento molto importante per supportare gli studenti con bisogni educativi speciali, sono necessari miglioramenti per garantire un'implementazione più attinente alla quotidianità scolastica.

In particolare, le risposte alla domanda aperta sulle aree di perfezionamento nei PEI sottolineano la necessità di una maggiore attenzione ai bisogni specifici degli studenti, un miglior coordinamento tra gli insegnanti e una partecipazione più attiva degli specialisti nel processo di compilazione. Questi fattori sono fondamentali per garantire una personalizzazione in grado di soddisfare concretamente le esigenze degli studenti.

Inoltre, la discussione sulla conoscenza e comprensione del processo di compilazione riflette la complessità del tema. Sebbene una parte dei rispondenti ritenga di avere una conoscenza adeguata, una percentuale significativa segnala una comprensione non sufficiente. Questo solleva la questione della necessità di una formazione più approfondita sulla procedura di compilazione affinché si possa realizzare una progettazione che sia il più possibile calzante per le caratteristiche degli alunni.

L'analisi della condivisione di questo strumento con i genitori e le autorità territoriali, quantunque rifletta che una buona parte degli insegnanti ritenga verificarsi in modo sufficiente, si evidenziano ancora criticità significative. La proposta di incontri più frequenti e una maggiore collaborazione con i servizi socio-sanitari sottolinea l'importanza di una comunicazione efficace e di una partnership solida tra scuola, famiglia e servizi esterni.

Alla luce di queste considerazioni, emerge chiaramente la necessità di un approccio più integrato e coordinato nella progettazione e attuazione dei PEI. Affrontare le criticità individuate, come la formazione del personale e il miglioramento della comunicazione e della collaborazione, potrebbe contribuire a percepire questo

strumento più come una risorsa che come complicazione e a garantire un ambiente scolastico più inclusivo e supportivo per tutti gli studenti.

Le testimonianze raccolte attraverso la domanda conclusiva del questionario offrono una visione positiva delle opportunità di sviluppo e crescita dell'agire inclusivo ma anche una significativa panoramica delle sfide legate all'agire inclusivo nelle scuole.

Affrontare le sfide richiederà un impegno coordinato e sostenuto da parte di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. È essenziale dunque investire nella formazione degli insegnanti, semplificare i processi amministrativi, fornire risorse adeguate e promuovere una cultura collaborativa e inclusiva all'interno delle scuole per garantire che tutti gli studenti abbiano accesso a un'istruzione di qualità e un ambiente scolastico che li supporti pienamente nel loro sviluppo e apprendimento.

In sintesi:

I risultati di questo studio indicano chiaramente che, sebbene ci siano stati progressi nella promozione dell'inclusione nelle scuole, ci sono ancora aree che necessitano potenziamento. La formazione continua (e bene finalizzata nei suoi scopi) per gli insegnanti, l'accesso a risorse e strumenti adeguati, la promozione di un clima inclusivo e collaborativo, il coinvolgimento attivo dei genitori sono tutti elementi centrali per migliorare la pratica dell'educazione inclusiva scolastica.

Interventi mirati in queste aree possono contribuire a creare un ambiente educativo più inclusivo, in cui tutti gli studenti si sentano accolti e valorizzati. È fondamentale che le politiche e le pratiche scolastiche siano costantemente riviste e migliorate per rispondere alle esigenze in evoluzione degli studenti e degli insegnanti, garantendo un'educazione equa e inclusiva per tutti.

### **3.3 La mia percezione sul campo di un buon agire inclusivo**

#### *3.3.1 La mia esperienza lavorativa*

Alla luce di quello che ho presentato e trattato, desidero condividere anche io la mia esperienza, in quanto sono tre anni che lavoro alla scuola primaria e vorrei offrire il mio punto di vista.

Dei mie primi tre anni di lavoro come maestra di sostegno, iniziati in una classe prima primaria dove ho avuto la fortuna di lavorare con una classe particolarmente complessa e composta anche da una bambina con notevoli disturbi del comportamento, posso raccontare come ho vissuto il processo di azione inclusiva e quindi presentare il mio punto di vista della percezione del ruolo inclusivo nella scuola. La mia speranza è, che questa testimonianza, possa offrire spunti utili per mettere in pratica un agire inclusivo positivo.

Quando ho iniziato il mio percorso, la prima cosa che ho fatto (oltre a conoscere la classe) è stata conoscere a fondo la bambina e confrontarmi con i genitori e con il suo psicomotricista. Ho scoperto che aveva difficoltà a gestire le emozioni, con momenti di rabbia incontrollati, di opposizione e trovava difficile seguire semplici regole di convivenza con gli altri. Per creare un ambiente inclusivo, ho implementato alcune strategie fin da subito.

Ho lavorato per creare un ambiente di classe accogliente per tutti i bambini. Ho introdotto, insieme alla maestra di classe, uno spazio apposito per controllare le emozioni (in particolare quelle negative), nello specifico chiamata “zona calma” dove i bambini potevano andare quando si sentivano sopraffatti. Questa zona è diventata uno spazio per prendersi il proprio tempo e ritrovare la calma per tutti.

Inoltre, ho stabilito routine chiare e prevedibili. Le routine aiutano a ridurre l’ansia e a creare un senso di sicurezza. Abbiamo creato insieme delle “regole della classe” semplici e visivamente accessibili, coinvolgendo tutti i bambini. Questo ha dato complessivamente un senso di appartenenza e responsabilità.

Per favorire l’inclusione e la collaborazione, abbiamo introdotto piccole attività cooperative. Ad esempio, durante le attività di gruppo, sono stati assegnati ruoli specifici che valorizzavano le capacità di ogni bambino. Questo ha aiutato la bambina a sentirsi parte del gruppo e a sviluppare competenze sociali.

Nel secondo anno, l’alunna aveva acquisito maggiore fiducia, ma continuava a presentare comportamenti difficili e aggressivi. Abbiamo collaborato strettamente con il suo psicomotricista e neuropsichiatra per sviluppare strategie di rilassamento nei momenti di maggiore agitazione. Abbiamo utilizzato un sistema di rinforzo positivo: ogni volta che la bambina mostrava un comportamento positivo, riceveva un piccolo premio o un riconoscimento. Questo approccio ha ridotto significativamente i

comportamenti incontrollati di impulsività e aggressività migliorando anche il clima di classe.

Ci siamo concentrati anche molto sulle emozioni, introducendo momenti specifici della giornata dedicati alla discussione, di classe, dei sentimenti e all'identificazione delle emozioni. Questo ha aiutato i bambini a sviluppare una maggiore consapevolezza emotiva e a creare un clima aperto alle diversità.

Il rapporto con la famiglia è stato essenziale. Le routine stabilite e praticate in classe dovevano essere rispettate anche a casa. Abbiamo mantenuto una comunicazione quasi costante per assicurare coerenza e supporto condiviso.

Nel terzo anno, la bambina ha mostrato notevoli progressi. È più tranquilla e partecipa attivamente alle attività di classe. Abbiamo lavorato per favorire la sua autonomia e il suo coinvolgimento; creato progetti individualizzati che le permettessero di esplorare i suoi interessi. Ad esempio, ci siamo dedicati ad un progetto di geografia dove l'alunna ha potuto esplorare e presentare argomenti che le interessavano, aumentando la sua motivazione e il suo coinvolgimento.

È stato utilizzato il peer tutoring, assegnando compagni di classe come tutor per determinati aspetti del comportamento. Ogni bambino, a rotazione, diventava "aiutante del comportamento" di ciascuno, favorendo così empatia e collaborazione tra di loro e un forte impegno (diversamente mai dimostrato) da parte della bambina in questione.

La formazione è stata una parte fondamentale del mio percorso. Ho seguito corsi universitari che mi hanno fornito alcune strategie pratiche, ma gran parte della mia formazione è avvenuta attraverso lo studio personale di libri specializzati. Questo mi ha permesso di aggiornare continuamente le mie competenze e di applicare nuove strategie in classe.

La condivisione tra maestre e con le altre figure professionali è stata molto importante per monitorare i progressi. Abbiamo lavorato in squadra per assicurarci che i miglioramenti si verificassero in più contesti.

Guardando indietro a questi tre anni, posso dire che l'inclusione non è un percorso semplice, ma è incredibilmente gratificante e che ci siano alcuni elementi fondamentali che ritengo essere essenziali per un buon agire inclusivo, come:

- Creare un ambiente fisico ed emotivo sicuro: base per qualsiasi intervento inclusivo. La “zona calma” e le routine prevedibili sono state fondamentali per ridurre l’ansia e fornire un rifugio sicuro ai bambini.
- Coinvolgere attivamente i genitori: la coerenza tra casa e scuola, ottenuta attraverso una comunicazione costante e una collaborazione stretta, è stata determinante per il successo delle strategie adottate.
- Aiutare i bambini a riconoscere e gestire le loro emozioni: questo non solo migliora la consapevolezza dei comportamenti ma favorisce anche un clima di classe più empatico e inclusivo.
- Lavorare in squadra con colleghi e professionisti: elemento chiave per monitorare i progressi e assicurarsi che le strategie siano efficaci in diversi contesti. La condivisione delle esperienze e delle competenze arricchisce il percorso di tutti.
- L’apprendimento continuo: frequentare corsi di formazione e leggere libri specializzati mi ha permesso di aggiornare le competenze e di applicare nuove strategie in classe.
- Il tutoraggio e lavori di gruppo come strategie efficaci: entrambi hanno favorito lo sviluppo di un clima di classe di grande collaborazione e aiutato tutti i bambini a promuovere empatia, coesione, senso del gruppo e visione della diversità come caratteristica intrinseca e vantaggiosa di esso.

Tuttavia, ho riscontrato anche alcune difficoltà. Ad esempio, ho notato una scarsa conoscenza tra gli altri insegnanti e professionisti sulla compilazione del piano individualizzato (PEI). Per me, questo strumento è stato fondamentale per fissare obiettivi a breve e lungo termine, essere chiara con la famiglia e monitorare i progressi. Mi sono spesso sentita sola nella sua progettazione, evidenziando una fragilità in questo aspetto.

Inoltre, ciò che permette di fare la differenza per un agire inclusivo efficace ritengo siano gli insegnanti, il loro grado di preparazione e la voglia di mettersi in gioco in quanto non ho trovato supporto in progetti scolastici volti a sviluppare e far crescere un buon agire inclusivo. Ho riscontrato, però, anche un’iniziale resistenza da parte delle mie colleghe nello sperimentare nuove metodologie, nonostante abbia notato una maggiore consapevolezza sul dover lavorare per un’educazione inclusiva.

I bambini sono sempre molto disposti a mettersi in gioco e, se diretti adeguatamente, sono bravi a entrare in relazione con le diversità.

Le mie compagne di corso universitario stanno cambiando l'idea di fare scuola e spero che la maggior parte di loro non abbia paura di sperimentare e abbia il giusto supporto da parte sia di una buona e continua formazione (imprescindibile per l'efficacia dell'agire) sia da chi ha più esperienza di loro.

## Capitolo 4:

### Alcune modalità didattiche per un buon agire inclusivo

#### 4.1 L'apprendimento cooperativo

Questo approccio didattico si basa sull'organizzazione di attività in cui gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi, con l'obiettivo di acquisire conoscenze e abilità. È essenziale capire che, in questo contesto, l'apprendimento individuale è una conseguenza del lavoro di gruppo, il quale può variare per dimensioni, durata e modalità operative (Bonaiuti, 2014).

L'apprendimento cooperativo è particolarmente efficace per favorire l'inclusione, migliorando la qualità delle relazioni sociali e promuovendo il supporto reciproco. Questo metodo permette agli studenti di accettare e valorizzare le differenze, lavorando insieme, per raggiungere obiettivi comuni (Bochicchio, 2017).

I principi fondamentali dell'apprendimento cooperativo si possono riassumere nei seguenti concetti chiave:

- interdipendenza positiva: ogni membro del gruppo, deve fare affidamento sugli altri per raggiungere l'obiettivo comune. Quindi, il successo di ogni studente è legato a quello degli altri
- equità nella partecipazione: assicura che tutti i membri abbiano compiti e responsabilità simili, evitando disparità
- interazione simultanea: consente che, il tempo di lavoro, sia strutturato in modo da favorire numerose interazioni tra gli studenti
- responsabilità individuale: garantisce che ciascun membro contribuisca in modo significativo al lavoro del gruppo
- interazione faccia a faccia: crea un ambiente di apprendimento cooperativo, favorendo lo scambio diretto di materiali, idee e feedback
- insegnamento diretto delle abilità sociali: per superare le difficoltà iniziali e promuovere un ambiente collaborativo
- valutazione individuale e di gruppo: affinché si possa promuovere sia riflessione metacognitiva sia un'analisi dei rapporti relazionali (Bonaiuti, 2014 e Bocci, 2015).

Tra questi aspetti, però, quello che riveste più rilevanza è il primo ovvero l'interdipendenza positiva. Esso è così fondamentale perché consente di predisporre la base di questo approccio, cioè, di creare un ambiente in cui ogni membro sia indispensabile per il gruppo. Il suo essere indispensabile, viene garantito attraverso l'assegnazione di ruoli specifici pensati a priori o dalla rotazione di compiti mirati (Comoglio e Cardoso 1996).

Tra le caratteristiche fondamentali di questo tipo di apprendimento troviamo anche:

- la chiarezza degli obiettivi;
- l'eterogeneità nella composizione del gruppo;
- il numero ridotto dei partecipanti;
- l'organizzazione e continua revisione delle attività svolte (Bonaiuti, 2014).

L'apprendimento cooperativo, dunque, richiede una preparazione adeguata. Gli studenti devono essere formati per lavorare in gruppo, superando le possibili difficoltà iniziali e percependo il gruppo come un ambiente favorevole per soddisfare i loro bisogni. Un modo efficace per facilitare questo processo può essere quello di utilizzare giochi cooperativi che promuovano la conoscenza reciproca, il rispetto e la fiducia (Bonaiuti, 2014).

Questa modalità di fare didattica si differenzia notevolmente dalla didattica tradizionale, la quale è certamente centrata sull'insegnante. Nella didattica tradizionale l'apprendimento è mediato dal docente mentre, nell'approccio cooperativo, l'apprendimento è mediato dagli studenti stessi, promuovendo una partecipazione attiva e consapevole. Questo metodo permette agli studenti di passare dalla semplice frequenza in classe (intesa come presenza fisica) a una presenza attiva e responsabile (Johnson W., Johnson T., Holubec 2015).

Il ruolo dell'insegnante cambia notevolmente e risulta essere molto più decisivo in questo contesto. Non si tratta di insegnare direttamente ma di creare le condizioni affinché gli studenti possano apprendere autonomamente. Il docente, infatti, deve:

- progettare i compiti
- attivare i gruppi
- fornire regole
- facilitare il clima relazionale
- gestire i contesti comunicativi



- fornire feedback costanti (Bonaiuti, 2014).

La posizione che assume il docente può ben identificarsi come quella di regista della classe. Infatti, agisce dietro le quinte per valorizzare le peculiarità degli allievi e facilitare il loro apprendimento autonomo (Bochicchio, 2017). Questo richiede una preparazione dettagliata delle attività, la gestione degli spazi e dei materiali e la definizione chiara dei ruoli e delle responsabilità all'interno dei gruppi (Bochicchio, 2017).

In quanto regista deve anche assicurarsi di creare le condizioni ideali per un apprendimento collaborativo e responsabile, di conseguenza, essere anche una figura che ha il compito di facilitare e mediare. Dovrà preoccuparsi di:

- alternare incarichi e affiancamenti, lasciando margini di miglioramento per tutti gli studenti (Bochicchio, 2017)
- organizzare e pianificare il lavoro in base a obiettivi specifici singoli e del gruppo
- favorire l'interazione di competenze diverse
- partecipare alla valutazione con modalità differenti da quelle tradizionali

Gli studenti, d'altra parte: sono responsabili del proprio apprendimento, aiutano e ricevono aiuto, partecipano attivamente e si auto-valutano insieme ai compagni e al docente (Morganti e Bocci, 2017). In questo modo i gruppi saranno, a loro volta, caratterizzati da:

- responsabilità individuale e di gruppo
- attenzione al compito e alla qualità delle interazioni
- attenzione alla valutazione sia individuale che collettiva.

Risulta chiaro che le abilità sociali siano enfatizzate e direttamente insegnate (con un forte focus sulla riflessione metacognitiva e sulla valorizzazione dei miglioramenti del gruppo) (Morganti e Bocci, 2017).

Nonostante i numerosi vantaggi che emergono di questo approccio, come:

- l'accettazione e la valorizzazione delle differenze
- il supporto reciproco
- la creazione di un ambiente sicuro ed accogliente
- il miglioramento delle abilità di comunicazione

- la promozione dell'equità educativa
- il potenziamento dell'empowerment personale (Bonaiuti, 2014)

l'apprendimento cooperativo, per essere praticato correttamente, ha bisogno che siano tenuti in considerazione aspetti delicati per avere una riuscita efficace. Quindi è opportuno ricordare:

- il notevole impegno organizzativo da parte dell'insegnante: non basta mettere insieme degli studenti e assegnare loro un compito per ottenere risultati positivi ma bisogna occuparsi, preventivamente, anche di alcuni aspetti in maniera minuziosa
- la delicata progettazione e gestione del gruppo: bisogna tenere conto delle dinamiche del gruppo e saper, preventivamente, occuparsi della sua organizzazione e definire i ruoli (in maniera dettagliata) dei suoi partecipanti affinché i compiti abbiano un chiaro confine e la gestione non sia lasciata al caso
- la, non sempre facile, gestione del tempo e delle risorse: poiché l'apprendimento cooperativo può prolungare i tempi di lavoro rispetto ad altre strategie didattiche (Bonaiuti,2014)

#### *4.1.1 Un esempio di attività di cooperative learning*

Un esempio concreto di attività di cooperative learning, applicabile alla scuola primaria, potrebbe avere il nome di “Il Puzzle delle Competenze”. Questa attività, si immagina progettata per una classe di terza e si pensa essere concentra sul ciclo di vita delle piante.

Seguendo quanto presentato precedentemente, il suo sviluppo verrebbe messo in pratica nelle modalità sotto descritte.

Sarebbe necessario suddividere la classe in gruppi di 4-5 studenti, ciascuno rappresentante una squadra di ricerca. Occorrerebbe preparare materiale didattico adeguato, come immagini, testi brevi e diagrammi, relativi alle diverse fasi del ciclo di vita delle piante (germinazione, crescita, fioritura, impollinazione e fruttificazione).

All'interno di ogni gruppo, si assegnerebbero ruoli specifici a ciascun membro, come: il coordinatore, il lettore, il ricercatore, il disegnatore e il presentatore. Tali ruoli sono

fondamentali per il successo del gruppo e devono essere assegnati tenendo conto delle inclinazioni e delle abilità di ciascun bambino, al fine di valorizzare le competenze individuali e responsabilizzare ogni studente.

Successivamente, si distribuirebbe a ogni gruppo una parte del materiale didattico. Per esempio: il gruppo A potrebbe ricevere informazioni sulla germinazione, mentre il gruppo B, si concentra sulla crescita e così via. Ogni gruppo studia il proprio materiale, discute tra i membri e prepara una breve presentazione illustrata da condividere con il resto della classe. Durante questa fase, i membri collaborano per comprendere il contenuto, creare disegni o diagrammi esplicativi e pianificare la presentazione.

Una volta pronti, i gruppi presenterebbero il loro lavoro alla classe. Durante le presentazioni: gli studenti ascoltano attentamente e prendono appunti, poiché le informazioni degli altri gruppi saranno necessarie per completare un'attività finale. Dopo le presentazioni, ogni gruppo riceverebbe un puzzle vuoto rappresentante il ciclo di vita delle piante. Il compito sarebbe quello di completare il puzzle utilizzando le informazioni condivise da tutti e ricostruendo così l'intero ciclo di vita delle piante.

Al termine dell'attività, l'insegnante guiderebbe una discussione riflessiva con tutta la classe. Gli studenti sarebbero invitati a condividere: ciò che hanno imparato, come hanno collaborato con i compagni e quali difficoltà hanno incontrato e superato. Questo momento di riflessione è essenziale per consolidare l'apprendimento e sviluppare le capacità metacognitive degli studenti.

Cosa si può capire da questo esempio?

Attività come "Il Puzzle delle Competenze" permetterebbero a ogni bambino di contribuire al successo del gruppo, indipendentemente dal proprio livello di abilità, e sarebbe uno strumento per promuovere inclusione. Questo perché valorizzerebbe le diversità e incoraggerebbe gli studenti a riconoscere e apprezzare i punti di forza di ciascuno. Inoltre, attraverso la condivisione e la cooperazione, si costruirebbe un senso di comunità e appartenenza, basilare per il benessere emotivo e sociale degli studenti. In un'epoca in cui la competizione è spesso enfatizzata, il cooperative learning, ricorda l'importanza di lavorare insieme per un obiettivo comune creando un ambiente di apprendimento inclusivo e positivo per tutti.

## 4.2 Differenziazione dell'apprendimento

La differenziazione didattica si propone come un approccio volto a offrire un ambiente educativo che rispetti e valorizzi la complessità della classe. Si basa sull'idea che gli studenti hanno bisogni, stili di apprendimento, abilità diversi e che l'insegnamento dovrebbe essere adattato per soddisfare queste diversità (D'Alonzo, 2017).

Riconosce che non tutti gli alunni apprendono allo stesso modo e promuove la varietà di attività svolte contemporaneamente in classe. Ciò include la creazione di attività e materiali didattici che si adattano alle esigenze dei singoli studenti, la formazione di gruppi di lavoro in base alle abilità o ai loro interessi, il supporto tempestivo di chi ha bisogno e la valorizzazione dei talenti dei bambini.

Un elemento chiave della differenziazione didattica è il ruolo dell'insegnante che ha lo scopo di facilitatore dell'apprendimento. Egli fornisce orientamento e supporto personalizzato agli studenti mentre lavorano (in modo autonomo o in gruppi), intervenendo per offrire aiuto o chiarimenti quando necessario (D'Alonzo, 2017).

L'aspetto che rende questa metodologia adeguata al concetto di educazione inclusiva è il punto di prospettiva che essa ha di differenza. Per la didattica differenziata, la differenza, è risorsa e base per progettare l'attività didattica e non più un ostacolo per la "comune spiegazione" o "comune progettazione". Rende l'ambiente educativo luogo dove imparare nelle diversità.

### *4.2.1 Un esempio di attività differenziata*

Un esempio di attività didattica differenziata applicabile alla scuola primaria potrebbe essere "Il Giardino delle Parole". Si immagina progettata per una classe seconda, avrebbe l'obiettivo di focalizzarsi sull'arricchimento del vocabolario e sulla comprensione delle parole attraverso l'uso di contesti diversi.

Per iniziare sarebbe necessario preparare materiale didattico che includa una lista di parole da imparare. Queste parole possono essere selezionate in base al livello di competenza linguistica degli studenti e agli obiettivi del curriculum. Inoltre, è utile

avere a disposizione materiali visivi come immagini, cartoncini e strumenti tecnologici come tablet o computer con accesso a risorse educative online.

Gli studenti sarebbero suddivisi in piccoli gruppi di 3-4 membri, tenendo conto delle loro capacità e necessità individuali. Ad ogni gruppo gli viene data la possibilità di scegliere da quale apprendimento partire (visivo, uditivo, cinestetico o tecnologico), spiegandogli poi che successivamente sceglieranno di provare anche altre modalità di apprendimento che vorranno.

#### Gruppo 1: apprendimento visivo

I componenti lavorano con immagini e cartoncini. Ogni parola della lista è associata a un'immagine che ne rappresenta il significato. Gli studenti creano un "giardino" su un grande cartellone, disegnando o incollando le immagini e scrivendo le parole accanto ad esse. La concentrazione è incentrata sull'associazione visiva tra parola e immagine.

#### Gruppo 2: apprendimento uditivo

Gli studenti utilizzano registrazioni audio. Ogni parola è presentata in una frase o una storia breve. Si ascoltano le registrazioni e poi si discute in gruppo il significato delle parole, creando frasi proprie per utilizzarle in contesti differenti.

#### Gruppo 3: apprendimento cinestetico

Questo gruppo partecipa a un'attività di gioco di ruolo. Ogni parola è utilizzata in una scenetta o un gioco. Si interpretano situazioni dove si devono usare le parole della lista, facilitando così l'apprendimento attraverso l'azione e il movimento.

#### Gruppo 4: apprendimento tecnologico

Gli alunni di questo gruppo usano tablet o computer per accedere a risorse educative online. Possono partecipare a giochi interattivi o attività digitali che rafforzano la comprensione e l'uso delle parole in diversi contesti.

Contesto classe: la classe sarà disposta ad isole o aree dedicate all'apprendimento specifico in modo da creare spazi dedicati al tipo di apprendimento che si mette a disposizione.

Al termine dell'attività, ogni gruppo, presenterebbe il proprio lavoro alla classe: gli studenti del gruppo visivo mostrano il loro giardino di parole; quelli del gruppo uditivo raccontano le storie e condividono le frasi create; il gruppo cinestetico rappresenta le

scenette; il gruppo tecnologico presenta i giochi interattivi e le attività completate. L'insegnante guiderebbe un'iniziale discussione riflessiva e di autovalutazione con tutta la classe per far emergere le propensioni e potenzialità singole di ogni studente. Al termine della discussione verrà proposto di provare un apprendimento diverso da quello messo in atto e di condividere nuovamente altre riflessioni sulle successive esperienze.

Come presentata, l'attività "Il Giardino delle Parole", è intrinsecamente inclusiva per diverse ragioni:

- Riconoscimento delle diversità: ogni studente ha stili di apprendimento e ritmi differenti. L'attività riconosce e valorizza tali differenze, permettendo a ciascuno di apprendere nel modo più congeniale alle proprie caratteristiche
- Personalizzazione dell'apprendimento: gli studenti lavorano in gruppi che rispondono ai loro bisogni specifici, ricevendo un supporto mirato che facilita l'acquisizione di competenze linguistiche in modo efficace e personalizzato.
- Collaborazione e interazione: la formazione di gruppi eterogenei favorisce la collaborazione tra pari, dove gli studenti possono imparare gli uni dagli altri, sviluppando competenze sociali e relazionali oltre che cognitive.
- Accessibilità dei contenuti: utilizzando diverse modalità di presentazione (visiva, uditiva, cinestetica e tecnologica), i contenuti diventano accessibili a tutti gli studenti, compresi quelli con difficoltà di apprendimento o disabilità.
- Motivazione e coinvolgimento: l'uso di strumenti diversi e attività varie mantiene alto il livello di motivazione e coinvolgimento degli studenti, rendendo l'apprendimento un'esperienza stimolante e piacevole.
- Scoperta dei propri talenti: avendo la possibilità di mettersi in gioco in varie tipologie di apprendimento possono scoprirsi e scoprire le loro maggiori propensioni.

In conclusione, la didattica differenziata non solo supporta l'acquisizione di competenze specifiche, ma promuove un ambiente di apprendimento inclusivo dove ogni studente si sente valorizzato e supportato nel proprio percorso di crescita.

### **4.3 L'apprendimento metacognitivo**

L'approccio metacognitivo, consapevole del fatto che non tutti gli studenti apprendono nello stesso modo, ha alla base l'attenzione di far capire ad ogni alunno quale sia il metodo individuale più consono a sé stesso in base alle sue capacità e competenze. Esso, nell'educazione, punta meno sulla creazione di nuovi materiali didattici e più sullo sviluppo di formare quelle abilità mentali sovraordinate che vanno al di là dei semplici processi primari come leggere, calcolare e ricordare. L'obiettivo è rendere gli studenti consapevoli delle loro azioni, comprendere il perché delle loro attività, sapere quando e in quali contesti è appropriato compierle. Attraverso valutazioni personali e indicazioni pratiche, questo metodo promuove anche la capacità degli studenti di gestire autonomamente i propri processi cognitivi e di apprendimento. Si concentra, infatti, sull'insegnare agli studenti come pensare al proprio pensiero e come diventare consapevoli delle loro strategie di apprendimento, punti di forza e debolezze (Ianes, 1996).

La didattica metacognitiva, fondamentale, fa in modo che si vada a lavorare su più livelli di metacognizione (Ianes, 1996) dove, il ruolo del docente, si configura come quello di facilitatore affinché gli studenti possano migliorare significativamente il loro processo di apprendimento e affrontare con successo compiti sempre più complessi.

Lavorare su più livelli di metacognizione, significa offrire una didattica in cui l'insegnante, media, per poter guidare il pensiero degli studenti ad avere: consapevolezza metacognitiva; regolazione metacognitiva; strategie metacognitive (Ianes, 1996).

Acquisire questi elementi metacognitivi ha come risultato: diventare consapevoli dei propri processi cognitivi e delle strategie da utilizzare per apprendere; imparare a pianificare, monitorare e valutare le proprie attività di apprendimento; avere avuto la possibilità di conoscere un ampio spettro di strategie cognitive che possono essere applicate in vari contesti di apprendimento e, dunque, aver acquisito anche la capacità di saper utilizzare quelle più calzanti per il proprio essere a seconda delle sfide proposte.

Questa modalità di procedere porta con sé innumerevoli vantaggi per tutti gli alunni e, in special modo, per quelli che hanno difficoltà a seguire un unico modello di apprendimento perché permette di sviluppare: personalizzazione (si riconoscono le

differenze individuali negli stili di apprendimento e nelle capacità cognitive), autonomia e indipendenza (si impara a pianificare, monitorare e valutare il proprio apprendimento), riduzione dello stress nel non dover rimanere in certi canoni prestabiliti (si comprendono meglio i propri processi di apprendimento e quindi si hanno strategie differenti da utilizzare per affrontare difficoltà), un approccio riflessivo sul proprio apprendimento (si incoraggia una riflessione continua dei progressi e delle aree che necessitano di miglioramento), inclusione sociale (in quanto si promuove la consapevolezza e l'accettazione di diverse strategie), miglioramento delle competenze di problem-solving (si impara a identificare e applicare strategie efficaci per superare gli ostacoli che si incontrano), flessibilità di apprendimento (si impara a modificare le proprie tecniche in base al compito e alle circostanze personali) (Ianes, 1996).

#### *4.3.1 Un esempio di attività metacognitiva*

Un esempio concreto di attività metacognitiva potrebbe essere il “Diario di apprendimento”. Questa attività sarebbe ideata per una classe di quarta allo scopo di sviluppare la consapevolezza metacognitiva degli studenti riguardo ai loro processi di apprendimento. L'obiettivo è incoraggiare gli alunni a riflettere su come apprendono, quali strategie utilizzano e come possono migliorare le loro tecniche di studio.

L'inizio dell'attività prevederebbe una spiegazione da parte dell'insegnante sull'importanza della metacognizione presentandola come capacità di riflettere sui propri processi di apprendimento. Ogni studente riceverebbe un quaderno, destinato a diventare il proprio diario di apprendimento. La prima pagina del diario è dedicata a una descrizione personale di cosa significhi “imparare” e alle strategie di studio attualmente utilizzate dagli studenti. Per facilitare la riflessione, l'insegnante potrebbe proporre una serie di domande guida, alle quali gli studenti devono rispondere giornalmente o settimanalmente. Tra queste domande si propongono degli esempi: “cosa hai imparato oggi?”, “quali strategie hai usato per capire meglio l'argomento?”, “hai incontrato delle difficoltà? come le hai superate?” e “cosa potresti fare diversamente la prossima volta?”.

A cadenza settimanale, gli studenti si riunirebbero in piccoli gruppi per discutere le proprie riflessioni. Questo momento di condivisione permetterebbe loro di



confrontarsi e apprendere dai percorsi degli altri, scoprendo nuove strategie e approcci. L'insegnante leggerebbe periodicamente i diari e fornirebbe feedback individuali, supportando ulteriormente gli studenti nella loro crescita metacognitiva. Alla fine del mese, ogni studente selezionerebbe alcune delle riflessioni più significative e le condividerebbe con la classe, favorendo così il riconoscimento dei progressi compiuti e la celebrazione dei successi.

L'insegnante, infine, guiderebbe una riflessione collettiva su come l'attività del diario abbia influenzato il modo di apprendere degli studenti, incoraggiandoli a esprimere come la consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento li abbia aiutati a migliorare le loro prestazioni scolastiche.

Questa attività risulta essere inclusiva per diversi motivi.

In primo luogo, essa consente una personalizzazione dell'apprendimento poiché ogni studente riflette sui propri processi in modo individuale, permettendo un alto grado di personalizzazione.

In secondo luogo, la metacognizione favorisce l'autoregolazione e l'autostima: comprendendo meglio come apprendono, gli studenti possono gestire il proprio studio in modo più efficace, aumentando così la loro autostima e motivazione. Inoltre, le discussioni di gruppo offrono un'opportunità per l'apprendimento collaborativo dove, gli studenti, possono imparare gli uni dagli altri condividendo strategie e approcci e creando un ambiente di supporto reciproco.

Si può anche affermare che scrivere riflessioni e ricevere feedback dall'insegnante rappresenta un compito accessibile a tutti, indipendentemente dalle abilità linguistiche o cognitive e può essere facilmente adattato alle esigenze specifiche di ogni studente.

Infine, si tratta di un'attività che: valorizza le differenze individuali, permettendo a ogni studente di esprimere il proprio modo unico di apprendere e di essere riconosciuto per questo; promuove un ambiente inclusivo dove le differenze non solo sono accettate, ma valorizzate come risorse per l'intera classe.

In conclusione, il "Diario di apprendimento" non solo facilita lo sviluppo delle competenze metacognitive, ma promuove anche un ambiente scolastico inclusivo dove ogni studente può crescere e apprendere nel rispetto delle proprie caratteristiche e potenzialità.

#### **4.4 L'apprendimento esperienziale**

L'apprendimento esperienziale, mettendo al centro della sua attenzione lo sviluppo delle competenze (cognitive, operative, relazionali e trasversali), rappresenta un approccio educativo contrapposto ai modelli tradizionali di apprendimento trasmissivo. Secondo questo modello, infatti, l'apprendimento non dipende solo dalla mera somma di conoscenze e abilità ma, soprattutto, dalle competenze che emergono dall'attiva mobilitazione di queste risorse in situazioni concrete (Arduini, 2020).

Esso, infatti, si distingue per la sua natura interattiva e dinamica, fondandosi sul contesto reale vissuto dagli alunni. Questo modello può dirsi anche ciclico: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta (Kolb, 1984). La sua ciclicità e continuità consente agli studenti di immergersi in attività pratiche, riflettere sulle proprie esperienze, elaborare concetti teorici e applicare le conoscenze acquisite in nuove situazioni (Dewey, 2014).

In ambito scolastico, l'apprendimento esperienziale può essere messo in pratica attraverso diverse strategie didattiche attive come ad esempio: l'uso di laboratori, progetti di gruppo, esperimenti scientifici e attività sul campo. Queste esperienze, non solo favoriscono l'acquisizione di competenze specifiche, ma stimolano anche lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo, essenziale per l'"imparare ad imparare" (Arduini, 2020).

L'apprendimento esperienziale si configura come modello inclusivo per una varietà di aspetti che lo caratterizzano:

- Coinvolgimento attivo e differenziato: le attività esperienziali offrono agli studenti un modo attivo di partecipare, fornendo varie modalità di apprendimento che possono soddisfare le esigenze delle diversità degli studenti (Arduini, 2020). Attraverso laboratori, progetti di gruppo e esperienze sul campo, gli alunni hanno l'opportunità di esplorare, sperimentare e imparare in modi diversificati e al proprio ritmo, permettendo loro di dimostrare le proprie abilità e talenti in contesti diversi
- Sviluppo delle competenze trasversali: l'enfasi sull'acquisizione di competenze trasversali, come il pensiero critico, la risoluzione dei problemi e

la comunicazione efficace favorisce l'inclusione di tutti gli studenti (Arduini, 2020). Queste competenze sono fondamentali per il successo sia nel contesto educativo che nella vita quotidiana, offrendo agli alunni con abilità diverse la possibilità di sviluppare le loro capacità e di distinguersi come persone competenti e autonome

- **Apprendimento collaborativo e interculturale:** le attività esperienziali tendono a promuovere la collaborazione e il lavoro di squadra, consentendo agli alunni di interagire e imparare l'uno dall'altro (Arduini, 2020). Questo tipo di approccio crea un ambiente inclusivo, in cui gli studenti hanno l'opportunità di condividere le proprie prospettive, esperienze e conoscenze contribuendo a un clima di rispetto e comprensione reciproca. Inoltre, l'apprendimento esperienziale può essere progettato per includere esperienze che rispettano e riflettono la diversità culturale, promuovendo così l'inclusione e il rispetto delle differenze culturali
- **Preparazione per la vita reale:** questo approccio, aiutando a sviluppare abilità e modalità operative diverse, può favorire a preparare (e far sentire autonomi) gli alunni per affrontare situazioni che potrebbero riscontrare e rivivere anche fuori dal contesto scuola
- **Personalizzazione del percorso educativo:** lavorare attraverso questa metodologia consente di dare l'opportunità agli alunni di vivere e interpretare le esperienze secondo la propria storia e il loro modo di essere; quindi, di fare in modo che, questa tipologia di apprendimento, valorizzi le capacità individuali consentendo di costruire naturalmente un percorso educativo che rispecchi la singolarità di ogni studente (Arduini, 2020).

#### *4.4.1 Un esempio di attività esperienziale*

Il progetto di "Storia vivente" potrebbe essere un esempio di attività di apprendimento esperienziale da adottare a scuola.

Questo progetto, studiato per una classe di quarta, si propone di insegnare la storia in modo coinvolgente e partecipativo, trasformando gli studenti in protagonisti attivi del processo di apprendimento. L'obiettivo è far comprendere agli studenti eventi storici significativi attraverso la simulazione e la drammatizzazione, sviluppando al contempo competenze di ricerca, collaborazione e comunicazione.

Il progetto inizierebbe con la selezione di un periodo storico, come l'antica Roma o il Rinascimento. Gli studenti verrebbero divisi in gruppi e ciascuno di loro si concentrerebbe su un aspetto specifico di quel periodo: la vita quotidiana, la politica, la scienza e la cultura. Ogni gruppo riceverebbe materiali di studio, tra cui libri, articoli e risorse online, per approfondire il proprio tema.

In seguito, i gruppi dovrebbero trasformare le informazioni raccolte in una rappresentazione drammatica. Questa fase prevede la scrittura di sceneggiature, la realizzazione di costumi e scenografie, e la pianificazione di scene che illustrino momenti chiave del periodo storico scelto. Gli studenti lavorerebbero insieme per creare una rappresentazione accurata e coinvolgente, che dovrebbe essere poi presentata ai compagni di classe, agli insegnanti e, se possibile, ai genitori.

Durante il processo, l'insegnante guiderebbe e supporterebbe i gruppi, offrendo feedback e suggerimenti per migliorare le rappresentazioni. Questo coinvolgimento costante aiuta gli studenti a rimanere concentrati e a sviluppare le loro abilità di problem-solving e collaborazione. Ogni fase del progetto, dalla ricerca alla presentazione, è documentata attraverso diari di gruppo, in cui gli studenti annotano le loro scoperte, le difficoltà incontrate e le strategie utilizzate per superarle.

L'aspetto esperienziale del progetto consente agli studenti di imparare in modo attivo e immersivo. Vivere la storia attraverso la drammatizzazione facilita la comprensione e la memorizzazione degli eventi storici, poiché gli studenti non si limitano a leggere o ascoltare informazioni, ma le vivono in prima persona.

Questo approccio rende l'apprendimento più significativo e stimolante, mantenendo alto il livello di coinvolgimento degli studenti.

Perché il progetto può dirsi rispettare le caratteristiche di un agire inclusivo?

Innanzitutto, offre molteplici modalità di partecipazione, permettendo a ciascun studente di contribuire in base alle proprie competenze e interessi: chi è bravo nella

ricerca può concentrarsi sulla raccolta di informazioni; chi ha talento artistico può dedicarsi alla creazione dei costumi e delle scenografie; chi è più estroverso può assumere ruoli principali nelle rappresentazioni.

Inoltre, l'attività promuove la collaborazione tra pari. Gli alunni devono lavorare insieme per creare una rappresentazione coerente, sviluppando competenze sociali come: la comunicazione, la gestione dei conflitti e il lavoro di squadra. Questa collaborazione favorisce un ambiente di apprendimento inclusivo, in cui ogni studente si sente parte di un gruppo e può contribuire al successo di tutti.

Il progetto è facilmente adattabile per includere studenti con diverse abilità e necessità educative speciali. Compiti specifici possono essere assegnati tenendo conto delle capacità individuali e l'insegnante può fornire supporto aggiuntivo per assicurare che tutti gli studenti possano partecipare in modo significativo. Inoltre, la varietà di attività coinvolte (dalla ricerca alla drammatizzazione) assicura che ci siano opportunità per tutti di riuscire e di sentirsi valorizzati.

Guardando secondo una prospettiva più ampia si può anche asserire che il progetto rafforzi il legame tra la scuola e la comunità. Coinvolgendo i genitori nelle presentazioni finali si crea un senso di appartenenza e di supporto collettivo che è fondamentale per gli studenti. Questo coinvolgimento esterno, non solo valorizza il lavoro dei bambini, ma rende l'apprendimento più connesso alla realtà.

In conclusione, una proposta di apprendimento in questi termini, offre un'opportunità unica di apprendimento esperienziale che è sia educativa che inclusiva. Attraverso la partecipazione attiva, la collaborazione e il coinvolgimento di qualcuno al di fuori della scuola, ogni alunno può sentirsi valorizzato e parte integrante del gruppo, migliorando le proprie competenze di apprendimento, sociali ed emotive.

#### **4.5 UDL: un approccio tra i più vantaggiosi**

Universal Design for Learning (UDL) è un approccio pedagogico innovativo, sviluppato dal Center for Applied Special Technology (CAST) negli Stati Uniti, che si basa su importanti evidenze neuroscientifiche. Queste ricerche dimostrano che gli studenti possiedono modi diversi di apprendere, percepire ed elaborare l'informazione. L'UDL si propone di creare contesti educativi che siano equi ed efficaci per tutti,

indipendentemente dalle diverse capacità, stili di apprendimento e background degli studenti (Savia, 2016).

Al cuore dell'UDL vi è la consapevolezza che, analogamente a come non esiste un'unica taglia di abbigliamento che vada bene per tutti, non esiste un metodo didattico universale adatto a ogni studente (Savia, 2016). Pertanto, questo approccio richiede che l'istruzione sia progettata in modo da riconoscere e accogliere la diversità individuale e permettendo a ciascuno di apprendere in maniera efficace e al massimo delle sue potenzialità.

Uno degli aspetti fondamentali dell'UDL è la progettazione di curricoli flessibili che siano in grado di adattarsi alle necessità, capacità, interessi e preferenze di ogni studente. Gli elementi del curriculum (obiettivi, metodi, materiali e valutazioni) devono essere strutturati in modo tale da offrire a tutti gli studenti l'opportunità di partecipare e apprendere con successo. Questo, non significa abbassare gli standard o semplificare i contenuti, ma piuttosto adottare strategie didattiche che possano essere personalizzate a priori per ridurre le barriere all'apprendimento (Savia, 2016).

In pratica, l'UDL implica:

- la presentazione delle informazioni in modi diversificati per rispondere ai vari stili di apprendimento;
- la possibilità per gli studenti di dimostrare le proprie conoscenze e competenze attraverso diverse modalità;
- la creazione di molteplici modalità di coinvolgimento e motivazione per mantenere alta l'attenzione e l'interesse degli studenti.

Utilizzare nella quotidianità scolastica l'UDL porta a creare effettivamente un ambiente educativo inclusivo, dove ogni studente, può raggiungere risultati molto positivi.

Questo approccio, non solo supporta l'accesso ai processi di apprendimento, ma promuove anche la partecipazione attiva e il successo scolastico di tutti gli alunni (Savia, 2016).

L'approccio del "Universal Design for Learning" si basa sull'idea che, anziché dover apportare adattamenti o modifiche al curriculum in seguito, si dovrebbe progettare fin

dall'inizio un ambiente di apprendimento che sia flessibile e in grado di accogliere la diversità (Dell'Anna, 2021).

Ciò significa che la progettazione mira a creare un ambiente che sia benefico per tutti, considerando le varie modalità di apprendimento, i livelli di abilità e le preferenze individuali degli studenti.

Questa metodologia si basa su un solido fondamento di valori e linee guida derivati dalla ricerca psicologica e neuroscientifica, che sono stati formulati per guidare la progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi e accessibili (Dell'Anna, 2021).

Queste linee guida, seguono alcuni principi che hanno fondato l'Universal Design, ovvero un progetto dell'architetto Ronald Mace che, negli anni '70, portò ad un cambio di paradigma riguardo la progettazione di ambienti inclusivi (anche se non in campo educativo). Questi principi sono stati poi presi in considerazione anche per strutturare l'UDL (Savia, 2016).

Di seguito verrà proposta una breve analisi delle caratteristiche che si possono desumere da questo progetto e che si dovrebbero tenere in considerazione anche quando si mette in pratica l'UDL.

La prima caratteristica, l'uso equo, sottolinea l'importanza di fornire a tutti gli studenti le stesse opportunità di apprendimento (Pennazio, 2017). La flessibilità è un altro principio chiave, che si riferisce alla necessità di offrire varie modalità di presentazione del contenuto, di coinvolgimento degli studenti e di espressione delle conoscenze, per consentire a ciascuno di apprendere nel modo più efficace.

L'uso semplice ed intuitivo, seconda caratteristica, riguarda la progettazione di materiali e attività di apprendimento che siano chiari e accessibili a tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background o livello di abilità (Pennazio, 2017). La percettibilità delle informazioni si concentra sull'importanza di rendere chiare e ben definite le informazioni presentate agli studenti, in modo che possano essere facilmente comprese.

La tolleranza dell'errore, riconosce che l'apprendimento è un processo naturale che comporta errori e offre agli studenti la possibilità di imparare attraverso il tentativo e l'errore, senza essere penalizzati (Pennazio, 2017). Questo comporta anche il cercare

di ridurre gli sforzi cognitivi associati all'apprendimento, garantendo che gli studenti possano concentrarsi pienamente sul contenuto.

L'attenzione alle dimensioni e lo spazio adeguati all'approccio e all'uso, si riferiscono alla necessità di fornire ambienti fisici e digitali che siano adatti alle attività di apprendimento e che permettano agli studenti di lavorare in modo efficace (Pennazio, 2017). In questo modo si sottolinea l'importanza di promuovere un senso di appartenenza e di collaborazione tra gli studenti, creando un ambiente in cui tutti si sentano accolti e rispettati.

L'ultima caratteristica è collegata al clima della didattica e all'attenzione che bisogna porre nel creare un ambiente di apprendimento positivo e stimolante, in cui tutti si sentano motivati e supportati nel perseguire i loro obiettivi educativi (Pennazio, 2017).

Queste qualità forniscono un quadro completo di quello che la progettazione di UDL dovrebbe rispettare per rispondere alle diverse esigenze degli studenti.

I valori di fondo di questo approccio permettono di sviluppare un notevole cambiamento e quindi di effettuare uno spostamento di paradigma nel campo dell'istruzione: passare da una prospettiva centrata sulla disabilità a una prospettiva che abbraccia la diversità e la neuro variabilità degli alunni. Infatti, questo approccio si distingue per la sua attenzione alla varietà dei modi in cui il cervello apprende e si sviluppa, anziché concentrarsi esclusivamente su modelli educativi basati su "norme" o "patologie" (Dell'Anna, 2021).

In definitiva, si può affermare che l'UDL si basi sulla comprensione del funzionamento del cervello e delle sue diverse modalità di elaborazione delle informazioni (Savia, 2016).

L'idea di neuro variabilità (idea che sta di fondo al modello in questione) sottolinea la diversità naturale del cervello di ogni persona e l'importanza di accogliere questa varietà nel contesto dell'istruzione.

Allontanandosi dall'idea di attenzione alla disabilità, l'UDL, si proietta verso la prospettiva inclusiva tanto ambita dal vero concetto di inclusione ed educazione inclusiva a scuola. Infatti, al centro dell'attenzione, c'è la varietà, la complessità e l'unicità di elaborazione.



Questa varietà di modalità di funzionamento neuronale è ciò che genera la variabilità dell'apprendimento. Quando uno studente affronta un compito di apprendimento, una serie complessa di reti neurali viene coinvolta, ciascuna contribuendo in modo unico alla comprensione e all'elaborazione delle informazioni (Dell'Anna, 2021). Tuttavia, poiché ogni cervello è unico e reagisce in modo diverso a stimoli esterni ed esperienze di apprendimento, le modalità di interazione di questi processi neurali possono variare da persona a persona.

L'UDL è consapevole delle specificità delle persone e di quanto gli ambienti di apprendimento possano influenzare il funzionamento di queste reti neurali portando, in alcuni casi anche a differenze ancora più accentuate tra gli individui (Dell'Anna, 2021). Ad esempio, un disturbo specifico dell'apprendimento può influenzare la capacità di elaborare determinati tipi di informazioni o di utilizzare determinate strategie di apprendimento, mentre fattori ambientali come la qualità dell'istruzione o il supporto sociale possono influenzare il grado di efficacia del processo di apprendimento.

Di conseguenza, la progettazione di un approccio UDL cerca di fornire multiple modalità di presentazione, coinvolgimento e espressione del contenuto, in modo che ciascuno studente possa trovare modi più congeniali a sé per apprendere e dimostrare ciò che ha imparato.

Andando più nel dettaglio è bene affermare che l'UDL parte da un presupposto: il nostro cervello è costituito da diverse reti neurali e ognuno di queste svolge un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento degli studenti e influisce sulla loro capacità di ricevere, elaborare e utilizzare le informazioni (Savia, 2016).

Le reti neurali in questione sono tre: rete di riconoscimento, rete strategica e rete affettiva.

Il network (rete) di riconoscimento è coinvolto nella ricezione e nella prima elaborazione delle informazioni provenienti dai sensi, consentendo agli studenti di percepire e categorizzare ciò che vedono, ascoltano e leggono. È responsabile della creazione di rappresentazioni cognitive delle informazioni, che sono fondamentali per il processo di apprendimento. Di conseguenza, il primo principio fondamentale dell'UDL è quello di fornire una molteplicità di rappresentazioni, affinché gli studenti

possano accedere al contenuto attraverso diverse modalità di presentazione (Savia, 2016).

Il network strategico si occupa della rielaborazione delle informazioni ricevute dalla rete di riconoscimento e consente agli studenti di risolvere problemi complessi attraverso il ragionamento. È anche responsabile della selezione e dell'organizzazione delle informazioni, nonché della pianificazione e dell'esecuzione delle attività di apprendimento. Di conseguenza, il secondo principio fondamentale dell'UDL è quello di fornire una molteplicità di modalità di azione ed espressione, affinché gli studenti possano impegnarsi attivamente nell'apprendimento e dimostrare ciò che hanno imparato in modi diversi (Savia, 2016).

La rete affettiva guida le priorità degli studenti in base ai loro interessi, ricordi ed emozioni, influenzando il loro coinvolgimento e motivazione nell'apprendimento. Questo network può fungere da incentivo o ostacolo, a seconda di come gli studenti percepiscono e reagiscono ai contenuti di apprendimento. Di conseguenza, il terzo principio fondamentale dell'UDL è quello di fornire una molteplicità di modalità di coinvolgimento, affinché gli studenti possano essere motivati e impegnati nel processo di apprendimento (Savia, 2016).

Solo tenendo conto di questi tre principi fondamentali (molteplicità di rappresentazione, azione ed espressione e coinvolgimento) gli insegnanti possono garantire la variabilità dell'apprendimento e rispondere alle diverse esigenze degli studenti in linea con i valori dell'educazione inclusiva e dell'agire inclusivo.

Perché, quindi, è definito un approccio vantaggioso nell'ambito educativo?

Per una serie di aspetti che riflettono il suo impegno verso l'inclusione, l'equità e l'efficacia nell'apprendimento e si possono riassumere in:

1. **Attenzione alle differenze:** l'UDL pone una forte enfasi sul riconoscimento e sull'attenzione alle differenze individuali degli studenti, sia a livello curricolare che socio-emotivo (Dell'Anna, 2021). Considera la diversità come un'opportunità e non come un ostacolo, cercando di creare ambienti di apprendimento che rispettino e valorizzino le varie capacità e prospettive degli studenti.

2. **Creazione di ambienti inclusivi:** l'obiettivo dell'UDL è quello di creare ambienti di apprendimento il più possibile universali, dove gli studenti con diverse capacità e modi

di apprendere possano sentirsi accolti e inclusi alla pari di qualunque altro studente (Dell'Anna, 2021). Ciò promuove un senso di appartenenza e di benessere all'interno della comunità scolastica.

3. Rimozione delle barriere all'apprendimento: l'UDL si impegna costantemente per rimuovere le barriere all'apprendimento e alla partecipazione sociale per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali e dal loro funzionamento (Dell'Anna, 2021). Questo si traduce in un ambiente di apprendimento più equo e accessibile per tutti.

4. Integrazione di strategie specifiche: l'approccio UDL integra strategie specifiche ed efficaci rivolte a particolari tipologie di studenti all'interno delle strategie didattiche per tutti (Dell'Anna, 2021). Questo concetto di "speciale normalità" implica che ciò che può essere indispensabile per alcuni studenti diviene utile e vantaggioso per tutti gli studenti, promuovendo un apprendimento inclusivo e differenziato (Ianes, 2006).

5. Strategie e interventi a più livelli: l'UDL prevede l'attivazione di strategie e interventi a più livelli, che possono essere adattati alle esigenze individuali degli studenti (Dell'Anna, 2021). Questo approccio flessibile consente agli insegnanti di personalizzare l'insegnamento per soddisfare le diverse esigenze degli studenti, senza dover creare piani educativi separati.

6. Capacità di ridurre la dipendenza da adattamenti specifici o tecnologie assistive: quando gli ambienti di apprendimento sono progettati tenendo conto della diversità degli studenti fin dall'inizio, si riduce la necessità di apportare modifiche o aggiustamenti successivi (Savia, 2016). Ciò non solo semplifica il processo educativo, ma crea anche un ambiente inclusivo in cui ogni studente si sente supportato e valorizzato.

## **Conclusioni:**

Nella presente tesi è stata esplorata l'educazione inclusiva nella scuola primaria, con l'obiettivo di comprendere la percezione dell'agire inclusivo da parte degli insegnanti e dei futuri docenti in tirocinio. Il lavoro è stato suddiviso in diverse sezioni, ciascuna focalizzata su un aspetto specifico dell'educazione inclusiva.

La prima sezione ha trattato i principi fondamentali dell'educazione inclusiva, delineando l'importanza di un sistema educativo che accolga e valorizzi tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità.

La seconda sezione ha fornito un excursus legislativo, ripercorrendo le tappe principali dell'evoluzione normativa dall'inserimento all'inclusione, sottolineando come la legislazione italiana si sia sviluppata per promuovere una scuola sempre più inclusiva.

Nella terza sezione, è stata descritta la somministrazione di un questionario volto a intercettare la percezione dell'agire inclusivo quotidiano da parte degli insegnanti e dei miei compagni di corso. Le domande del questionario hanno riguardato vari aspetti, tra cui la formazione degli insegnanti, le pratiche didattiche inclusive, la progettazione e la compilazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), nonché le politiche e le pratiche scolastiche.

Infine, un capitolo è stato dedicato alla presentazione di alcune modalità didattiche, tra le più valide, che possono facilitare l'implementazione di strategie inclusive, offrendo anche semplici esempi operativi.

I risultati ottenuti dal questionario hanno evidenziato una generale consapevolezza e impegno verso l'inclusione scolastica, ma anche diverse sfide e aree di miglioramento. È emerso che, sebbene molti insegnanti siano ben informati sulle pratiche inclusive e motivati a sperimentarle, esistono ancora ostacoli significativi come: la mancanza di risorse, la necessità di una formazione continua più specifica e la complessità nella gestione della diversità in aula.

Questi risultati sono importanti perché offrono una panoramica concreta dello stato attuale dell'educazione inclusiva nella scuola primaria, evidenziando sia i progressi fatti sia le difficoltà ancora presenti.

L'idea della somministrazione del questionario è nata affinché si potesse avere uno strumento su cui basarsi per delineare un quadro realistico e aggiornato, utile per

offrire un'opportunità di riflessione sulla tematica in questione e sulle eventuali prospettive future.

### **Prospettive Future**

Le risposte ottenute, hanno fatto emergere che, rispetto all'evoluzione del concetto di inclusione e di agire inclusivo, sono stati fatti molti passi avanti. La direzione intrapresa dal sistema scolastico appare quella giusta per un buon sviluppo dell'educazione inclusiva. Tuttavia, permangono aspetti di fragilità che necessitano di attenzione e sviluppo. In particolare, è emerso un forte bisogno di una formazione più specifica per tutti gli insegnanti, di una scuola più flessibile in termini di tempi e spazi e di un maggiore sostegno per l'attuazione di progetti a favore di un agire inclusivo.

Un aspetto nodale emerso è stata l'importanza delle strategie di cooperative learning come chiave per un agire inclusivo efficace, così come la cooperazione e la necessità di momenti di condivisione tra gli insegnanti sul tema dell'inclusione e delle esperienze messe in pratica.

Guardando al futuro, vedo una giusta direzione verso l'educazione inclusiva sia dalla parte dei miei colleghi sia dalla strada che sta tracciando l'università. Tuttavia, per poter veramente cambiare, è necessario avere la forza e il coraggio di sperimentare. Solo attraverso la sperimentazione possiamo trovare soluzioni innovative ed efficaci per superare le sfide attuali e realizzare una scuola davvero inclusiva per tutti.

In conclusione, questa tesi ha offerto uno sguardo sull'educazione inclusiva nella scuola primaria, evidenziando sia i successi raggiunti sia le sfide ancora da affrontare. L'importanza di un impegno continuo e concertato verso l'inclusione è fondamentale per garantire a tutti gli studenti un ambiente educativo equo e accogliente. Spero che questo lavoro possa contribuire a sensibilizzare ulteriormente sull'importanza del tema e a ispirare iniziative concrete per migliorare le pratiche educative.

## Bibliografia e sitografia:

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

Arduini G. (2020), La didattica esperienziale come strategia inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, v. 8 n. 1, pp. 159-171.

Arduini G., Pizzi F. (2019), "Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche", Anicia, Roma.

Bochicchio F. (2017), "L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie per educatori e insegnanti", Libellula, Lecce.

Bonaiuti G. (2014), "Le strategie didattiche", Carocci, Roma.

Booth T., Ainscow M. (2011), "Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools", Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.

Comoglio M., Cardoso M. (1996), "Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning", Las, Roma.

D'Alessio S. (2011), "Inclusive Education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica", Sense Publishers, Rotterdam.

D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., Bocci F. (2015), "L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia", Erickson, Trento.

D'Alonzo L. (2009), Il contributo della Pedagogia Speciale nella formazione degli insegnanti. In A. M. Favorini (a cura di), *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, FrancoAngeli, Milano, pp. 100-112.

D'Alonzo L. (2017), "La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività", Erickson, Trento.

- Davis R.S., Layton C.A. (2011), Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*. v.36, pp. 31-39.
- Dell'Anna S. (2021), “*Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*”, Erickson, Trento.
- Demo H. (2016), “*Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*”, Erickson, Trento.
- Dewey J. (2014), “*Esperienza ed educazione*”, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Ferrari M., Matucci G., Morandi M. (2019), “*La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*”, Franco Angeli, Milano.
- Fiorin I. (2007), “*L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*”, Erickson, Trento.
- Florian L., Black-Hawkins K. (2011), Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, v. 37, pp.813-828.
- Fogarolo F., Munaro C. (2014), “*Fare inclusione: strumenti didattici autocostruiti per attività educative e di sostegno*”, Erickson, Trento.
- Forlin C., Chambers D. (2011), Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*. v. 39, pp. 17-32.
- Gaspari P. (2011), “*Sotto il segno dell'inclusione*”, Anicia, Roma.
- Ianes D. (1996), “*Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*”, Erickson, Trento.
- Ianes D. (2006), “*La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*”, Erickson, Trento.
- Ianes D. (2020), “*L'inclusione scolastica in Italia: Culture, politiche e pratiche*”, Erickson, Trento.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010), “*Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*”, Erickson, Trento.

Johnson W., Johnson T., Holubec J. (2015), “*Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*”, Erickson, Trento.

Kolb D. (1984), “*Experiential Learning: experience as the source of learning and development*”, Prentice Hall, New York.

Medeghini R., Fornasa W. (2011), “*L’educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*”, Franco Angeli, Milano.

Mitchell D. (2008), “*What really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*”, Routledge, New York.

Morganti A., Bocci F. (2017), “*Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio – emotiva e Apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà*”, Giunti Edu, Firenze.

Pavone M. (2014), “*L’inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*”, Mondadori, Perugia.

Pennazio V. (2017), “*Formarsi a una cultura inclusiva. Un’indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per le attività di sostegno*”, Franco Angeli, Milano.

Savia G. (2016), “*Universal Design for Learning. Progettazione universale per l’apprendimento e didattica inclusiva*”, Erickson, Trento.

Slavin R., Lake C. (2008), Effective Programs in Elementary Mathematics: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, v.78 n.3, pp.427-515.

Taylor R.W., Ringlaben R.P. (2012), Impacting pre-service teachers’ attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*. v.2, pp. 16-21.

Vasquez A., Oury F. (2011), “*L’organizzazione della classe inclusiva*”, Erickson, Trento.

## **Sitografia**

Gazzetta Ufficiale: [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it) (3 giugno 2024)



