



TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana "Traiettorie Inclusive" vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell'inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell'università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell'ottica dell'inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli "*Approfondimenti*" permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale. I "*Quaderni Operativi*", invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835153658. Tutti i diritti riservati.





DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),
Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),
Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)
Fabio Bocci (Università Roma3)
Stefano Bonometti (Università di Campobasso)
Elena Bortolotti (Università di Trieste)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Aldo Caldarelli (Università Niccolò Cusano)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Ilaria D'Angelo (Università di Macerata)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Filippo Dettori (Università di Sassari)
Laura Fedeli (Università di Macerata)
Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)
Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile)
Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma)
Valentina Pennazio (Università di Macerata)
Loredana Perla (Università di Bari)
Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)
Francesco Paolo Romeo (Università e-Campus)
Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Arianna Taddei (Università di Macerata)
Andrea Traverso (Università di Genova)

© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835153658. Tutti i diritti riservati.





STRATEGIE DIDATTICHE PER LA PROMOZIONE DI CONTESTI INCLUSIVI

UN'INDAGINE DELLA SIPeS



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN ACCESS

© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835153658. Tutti i diritti riservati.

Il volume è stato pubblicato con il contributo della SIPeS – Società Italiana di
Pedagogia Speciale.

Isbn digitale: 9788835153658

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel
momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso
dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835153658. Tutti i diritti riservati.

Indice

1. **Indagine esplorativa sulle strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi**, di *Luigi d'Alonzo* pag. 7
2. **Ricerca, strategie ed efficacia didattica**, di *Anna Maria Murdaca* » 15
3. **L'indagine esplorativa SIPeS: dal contesto all'impianto metodologico**, di *Catia Giaconi e Andrea Fiorucci* » 29
4. **Presentazione dei risultati: un quadro d'insieme**, di *Catia Giaconi e Andrea Fiorucci* » 33
5. **Conoscere e scegliere le strategie didattiche per l'apprendimento: un focus sui docenti della scuola dell'infanzia e primaria**, di *Roberto Dainese e Silvia Maggiolini* » 53
6. **Conoscere e scegliere le strategie didattiche per l'apprendimento: un focus sulla scuola secondaria di I e II grado**, di *Roberto Dainese e Elisabetta Ghedin* » 75
7. **Strategie inclusive in classe: un confronto tra insegnanti curricolari e su posto di sostegno**, di *Nicole Bianquin e Antioco Luigi Zurru* » 93

- 8. Quali strategie didattiche per gli alunni con bisogni educativi speciali? Gli esiti dell'indagine esplorativa in dialogo con la letteratura scientifica di riferimento**, di *Andrea Fiorucci e Nicole Bianquin* pag. 109
- Conclusioni: dai risultati alle prospettive future**, di *Paola Aiello* » 133

7. Strategie inclusive in classe: un confronto tra insegnanti curricolari e su posto di sostegno

di *Nicole Bianquin** e *Antioco Luigi Zurru***

1. La scuola di oggi richiede docenti inclusivi, curricolari e di sostegno

Una scuola inclusiva, per tutti e per ciascuno, che sappia porre il successo formativo di ogni alunno al centro della sua progettualità, si fonda prioritariamente sulla professionalità degli attori che vi operano al suo interno. Il docente, in collaborazione con tutte le altre figure presenti (dirigente, educatori, personale ATA, volontari, ...), assume oggi indubbiamente un ruolo chiave nell'attivazione e implementazione di tali processi (Cottini, 2017).

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE, 2005) suggerisce, infatti, che una delle azioni più efficaci per migliorare gli apprendimenti scolastici degli alunni è quella di attivare dei processi di miglioramento della professionalità docente, utilizzando in modo costante e continuativo il dispositivo dalla formazione. In particolare, si sottolinea come per rispondere adeguatamente alle diversità presenti nelle classi, e dunque anche per operare opportunamente con tutti gli alunni con bisogni educativi speciali, sia fondamentale proporre ai docenti "robusti" percorsi formativi che li sappiano condurre verso posture riflessive – in una logica di attivazione di consapevolezza professionale e di responsabilità educative – e verso l'utilizzo di pra-

* Professoressa associata in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo.

** Professore associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali dell'Università degli Studi di Cagliari.

tiche agite – nella direzione dello sviluppo di competenze didattiche, organizzative e relazionali – derivanti anche dalle attuali evidenze scientifiche.

Il profilo del docente della scuola del terzo millennio si focalizza in modo evidente sul costrutto di eterogeneità: l'insegnante è infatti chiamato ad operare in contesti sempre più sfidanti sotto il profilo delle differenze che accompagnano tutti gli studenti e a cui è indispensabile rispondere in modo efficace, sia da un punto di vista teorico sia pratico (Cottini, 2017). Risulta quindi dirimente mobilitare una descrizione della differenza nell'educazione che sia coerente con una pedagogia inclusiva: facendo riferimento all'analisi condotta da Prud'homme (2004), la differenza in ambito educativo può essere considerata come “l'espressione di caratteristiche umane o preferenze del discente, riferite a esperienze già vissute che vengono messe in discussione quando si avvicina alle nuove situazioni proposte in classe” (p. 34); una differenza, che non è mai statica e si esprime di volta in volta attraverso un gusto, un bisogno, una difficoltà, un interesse, una scelta o un modo di fare. Il riconoscimento dei bisogni, delle necessità, dei desideri e l'organizzazione e progettazione dei contesti in cui essi vengono accolti, valorizzati e realizzati, è indubbiamente questione di sofisticata mediazione didattica e di accurata progettazione pedagogica, a cui non può però essere estranea un'acuta analisi critica della realtà e delle istituzioni in cui il processo si svolge (Besio, 2022). Insomma, un'"elogio della differenza", come definito da Jacquard già nel 1978, che diventa un ideale da promuovere in termini di convinzioni pedagogiche e da concretizzare all'interno di una scuola inclusiva, che permetta a tutti gli alunni di imparare a convivere e co-costruire con, e forse anche grazie a, le manifestazioni di tutto ciò che è differente. “Occorre, cioè, saper guardare alle differenze in quanto tali, e saper efficacemente differenziare per ciascuno, mentre si include per tutti” (Besio, 2022, p. 32), in una collettività che si muove verso una comunanza di intenti rispettosa delle individualità.

A questo mandato sono tenuti a rispondere, responsabilmente e collegialmente, tutti i docenti in una logica di corresponsabilità educativa e di sostegno costante al potenziale inclusivo della scuola, che si misura su aspetti valoriali, organizzativi e strutturali, coinvolgendo l'intera istituzione (Pavone, 2019). L'inclusione richiede necessariamente “azioni di sistema”, che sappiano sviluppare, sollecitare e concretizzare competenze diffuse in un'ottica di lavoro di rete e di cura costante: un'adeguata e

capace gestione condivisa delle responsabilità nei confronti del processo inclusivo da parte di tutti gli attori è dirimente (Canevaro *et al.*, 2011; Medeghini, 2018; Mura, 2016). Si tratta di una responsabilità dell'intera organizzazione scolastica, in cui tutti gli insegnanti concorrono a promuovere contesti in grado di favorire la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo.

All'interno di questo scenario, il docente di sostegno presente oggi nella scuola italiana, nonostante l'attuale dibattito sulle declinazioni differenti che dovrebbe assumere il suo profilo (de Anna *et al.*, 2015; Gaspari, 2015; Ianes, 2006), viene descritto da dirigenti, genitori e insegnanti curricolari come prezioso e addirittura strategico, una risorsa che, ragionevolmente specializzata, assuma il ruolo di esperto rispetto a specifiche tematiche e divenga attivatore e facilitatore di processi inclusivi. Viene dunque sottolineato il ruolo di "mediatore" del docente di sostegno che, progettando con i colleghi curricolari, ha il compito di assicurare e mantenere la connotazione inclusiva dell'intera comunità scolastica, con un'attenzione specifica ai collegamenti e agli adattamenti, sensati e possibili, sul piano programmatico in relazione agli apprendimenti e agli aspetti socio-relazionali degli alunni con disabilità (Pavone, 2019). Il docente specializzato viene inteso a tal proposito come una figura di sistema che svolge un ruolo pivotale nella concreta attivazione e regolazione della rete di sostegno a supporto delle politiche inclusive della scuola in una logica di rete con tutto il territorio e tutti gli attori coinvolti (Cottini, 2017).

La stessa *European Agency for Development in Special Needs Education* ha proposto, inserendosi nel dibattito sulle politiche inclusive, il profilo del docente inclusivo, sviluppandolo a partire da questa prospettiva qui già delineata: l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti e pertanto è fondamentale una condivisione di valori e di aree di competenza che siano realmente funzionali a rispondere alle diverse esigenze educative che ogni classe e ogni alunno presenta. Viene a tal proposito rinforzata la dimensione inclusiva intesa come substrato funzionale per tutti gli studenti e non solo per determinati gruppi di alunni, a cui si devono però innestare di volta in volta risposte speciali, quando e quanto necessarie, nella famosa logica della "speciale normalità" (Ianes, 2006). Il docente di sostegno viene così identificato come colui che è portatore di conoscenze e di competenze metodologico-didattiche che afferiscono alla Pedagogia Speciale (metodologie di facilitazione della

comunicazione, procedure per decrementare i comportamenti-problema, ...), e che insieme alle competenze inclusive che tutti i docenti dovrebbero possedere, divengono bagaglio collettivo per costruire il percorso virtuoso che possa portare una scuola ad essere sempre più inclusiva e capace di valorizzare le differenze.

La prospettiva dell'inclusione così descritta con i suoi diversi attori chiama in causa indubbiamente anche il piano metodologico-didattico: le procedure didattiche ed in particolare le strategie didattiche, oggetto della ricerca presentata nel volume, rivestono un ruolo centrale nella scuola di oggi. È fondamentale un loro costante affinamento nell'ottica della promozione della centralità dello studente, protagonista dei suoi processi di apprendimento, dell'implementazione della sua partecipazione e dell'attivazione di rapporti interattivi funzionali e di supporto reciproco. La letteratura di settore supporta le scuole in questo complesso compito mettendo a disposizione di tutti gli insegnanti, curricolari e di sostegno, strategie e approcci, già descritti opportunamente nei capitoli di questo libro e richiamati nei paragrafi seguenti, sostenuti anche da prove di buona efficacia. Si tratta di un quadro composito, un puzzle operativo, di strategie che afferiscono a vari orientamenti (il clima e la gestione della classe, la dimensione cooperativa, gli approcci cognitivi e metacognitivi, l'educazione socio-emozionale e prosociale, gli approcci di matrice comportamentista, ...) e a cui gli insegnanti possono attingere regolarmente per progettare e realizzare processi di insegnamento/apprendimento realmente inclusivi per tutti, in una commistione tra universalità e specialità.

2. Docenti sul sostegno e curricolari: la conoscenza delle differenti strategie

Come già evidenziato nei contributi precedenti, il gruppo dei rispondenti coinvolti nella ricerca illustrata è costituito da un totale di 2.843 insegnanti, dai quali solo per l'84% dei casi si sono ottenute risposte che possono essere considerate valide. Non tutti gli intervistati, infatti, hanno compiutamente compilato i campi relativi ai fattori della dimensione socioprofessionale ed alla definizione dei contesti d'appartenenza (in particolare le domande sulla numerosità degli alunni e sui diversi funzionamenti presenti nelle classi di riferimento).

Per il ragionamento che si sviluppa nell'economia di questo saggio, la distribuzione del campione considerato (*n.* 2393) è caratterizzata da un 48% degli insegnanti che ha prestato servizio su posto curricolare e da un 52% di docenti su posto di sostegno. È da precisare che, di questi ultimi, anche se non tutti specializzati, ben il 72,86% ha ottenuto l'abilitazione attraverso la frequenza del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, di cui al DM 30 settembre 2011 (di seguito Corso di specializzazione). I due gruppi si distinguono in maniera non particolarmente netta per alcuni aspetti: gli insegnanti su posto di sostegno sono mediamente più giovani dei loro colleghi curricolari (tabella 1), ma hanno un'occupazione più precaria (solo il 38% di questi vanta un servizio a tempo indeterminato, contro l'81,3% degli insegnanti curricolari).

Tab. 1 - Età di riferimento

Fasce d'età			23-30	31-40	41-50	51-60	> di 61	Tot.
Servizio su posto	curricolare	n.	68	168	407	410	91	1.144
		%	5,9	14,7	35,6	35,8	8,0	100
	di sostegno	n.	108	325	500	271	45	1.249
		%	8,6	26,0	40,0	21,7	3,6	100

Anche la distribuzione per ordine di scuola non è omogenea: se si fa eccezione per la scuola secondaria di I grado, dove i due ruoli sono sostanzialmente ben rappresentati, tra i rispondenti della scuola secondaria di II grado sono più numerosi gli insegnanti su posto di sostegno, mentre nella scuola dell'infanzia e primaria è più nutrito il gruppo dei docenti curricolari (tabella 2).

Tab. 2 - Ordine di scuola

			Infanzia	Primaria	Secondaria I	Secondaria II	Tot.
Servizio su posto	curricolare	n.	168	529	275	172	1.144
		%	14,7	46,2	24,0	15,0	100
	di sostegno	n.	98	497	296	358	1.249
		%	7,8	39,8	23,7	28,7	100

Maggiormente significative, invece, appaiono le distinzioni che i due gruppi manifestano relativamente al grado di conoscenza delle differenti strategie proposte per l'indagine. Va ricordato che per le domande inerenti alle strategie conosciute e utilizzate i rispondenti avevano a disposizione più di una possibilità di risposta per ogni item; per questo motivo risulta più eloquente il riferimento al dato grezzo piuttosto che alle percentuali.

Fra le molteplici azioni con le quali consentire agli alunni di costruire senso a partire dalla propria esperienza scolastica, la prospettiva della differenziazione didattica (d'Alonzo, 2017; d'Alonzo & Monauni, 2021; Tomlinson, 2017; Tomlinson *et al.*, 2003) rappresenta un approccio ampiamente noto anche tra i rispondenti. Il dato relativo a questa prima sezione comprende il totale delle risposte idonee (*n.* 2393). Coloro che dichiarano di non conoscere nessuna delle opzioni disponibili sono più numerosi tra gli insegnanti curricolari (272 contro 233).

Tra le alternative, alcune sono piuttosto omogeneamente rappresentate nel confronto tra insegnanti curricolari e su posto di sostegno, come ad esempio il riferimento ai centri di interesse (325 e 323), il rimando ai gruppi flessibili (574 e 645) e la conoscenza dei menù planner (197 e 240). Altre strategie, invece, sembrano essere più note ad un gruppo rispetto all'altro. In questo caso, tabelle di scelta (314 contro 195), stazioni (158 contro 107), centri di apprendimento (291 contro 212) organizzatori grafici e visivi (804 contro 588) e stratificazione (125 contro 65) sono elementi della didattica maggiormente noti agli insegnanti su posto di sostegno piuttosto che a quelli curricolari.

Nella seconda sezione, dedicata alle strategie di didattica collaborativa, si riscontra un numero inferiore di risposte (*n.* 2245). Nonostante si tratti di un insieme di metodologie che si è ampiamente dimostrato efficace nel facilitare gli apprendimenti curricolari e nella promozione dei processi inclusivi (Cottini, 2017), solo il riferimento allo *Student team learning* sembra assumere una valenza significativa per entrambi i gruppi. *Learning together*, *Complex instruction*, *Group investigation*, *Jigsaw*, *Structural approach*, *Debate* e *Peer tutoring* sembrano essere più noti, invece, agli insegnanti su posto di sostegno (tabella 3).

Anche il riferimento all'educazione alla prosocialità assume maggior rilievo fra le conoscenze degli insegnanti su posto di sostegno. Una tale distribuzione non sembra essere connessa, in generale, alle diverse

Tab. 3 - Didattica collaborativa

		Nessuna delle opzioni	Training ab. Soc./ educaz. prosocialità	Learning together	Complex instruction	Student team learning	Group investigation	Jigsaw	Structural approach	Debate	Peer tutoring	Tot.
Insegnante curricolare	n.	95	221	484	26	357	124	274	82	406	868	2.937
	%	8,8	20,6	45,1	2,4	33,3	11,6	25,6	7,6	37,9	81	130,8
Insegnante su sostegno	n.	52	394	635	58	419	210	520	128	565	1.064	4.045
	%	4,4	33,6	54,1	5	35,7	17,9	44,3	40,9	48,1	90,7	180,1
	n.	2.245										

tipologie di formazione che i docenti hanno dichiarato di aver maturato, né tantomeno alla specifica formazione derivata dal corso di specializzazione.

Lievemente differente risulta la distribuzione delle risposte nella sezione successiva, dove vengono espresse le conoscenze degli intervistati sulle diverse opzioni relative all'approccio metacognitivo. Ancora una volta, a non avere alcuna conoscenza fra le strategie proposte sono più i docenti curricolari rispetto ai loro colleghi (48 rispetto a 30). Fra le proposte più omogeneamente conosciute si possono annoverare la valorizzazione delle conoscenze pregresse, il lavoro nelle abilità di studio e la *Peer evaluation*. L'uso di anticipatori, autoistruzioni verbali, strumenti di automonitoraggio, monitoraggio dei progressi e feedback costanti risultano più noti agli insegnanti su posto di sostegno. Gli ultimi, tra l'altro, sembrano rappresentare l'opzione maggiormente riferita da entrambi i gruppi (tabella 4). In generale, però, assumono un valore residuale le azioni orientate allo sviluppo di competenze nello studio e le dinamiche di *Peer evaluation*.

Tab. 4 - Didattica metacognitiva

		Nessuna delle opzioni	Valorizzare conoscenze pregresse	Uso di anticipatori	Autoistruzioni verbali	Monitoraggio e autovalutazione	Feedback costanti	Monitoraggio dei progressi	Abilità di studio	Peer evaluation	Tot.
Insegnante curricolare	n.	48	743	401	178	464	758	564	229	262	3.647
	%	4,2	64,9	35,1	15,6	40,6	66,3	49,3	20,0	22,9	318,8
Insegnante su sostegno	n.	30	847	619	393	574	892	668	284	315	4.622
	%	2,4	67,8	49,6	31,5	46,0	71,4	53,5	22,7	25,2	370,1
	n.	2.142									

Il trend delle distribuzioni non varia nemmeno in relazione alle didattiche di tipo comportamentale, maggiormente conosciute dagli insegnanti che operano su posto di sostegno, specialmente in relazione alle tecniche di *fading*, *coaching*, *scaffolding*, *prompting*, *chaining*, *modeling* e l'utilizzo dei rinforzi.

Del tutto differente, invece, risulta la conoscenza dichiarata dai due gruppi in merito alle strategie di didattica esplorativa. Al di là di quanto si possa lamentare nella realtà scolastica, troppo spesso ancorata alle sole architetture didattiche di trasmissione, la celebre rappresentazione del *learning by doing* di matrice deweyana è supportata dal comune sentire degli insegnanti, per il quale non si danno significative distinzioni tra i due gruppi di rispondenti (tabella 5).

Tab. 5 - Didattica esplorativa

		Nessuna delle opzioni	Esempi di lavoro	Molteplici modalità di lavoro	Problem solving	Diversi mediatori didattici	Storytelling	Webquest	Tot.
Insegnante curricolare	n.	22	405	480	826	537	549	163	2.982
	%	1,9	35,4	42,0	72,2	46,9	48,0	14,2	260,7
Insegnante su sostegno	n.	17	459	508	897	730	659	266	3.536
	%	1,4	36,7	40,7	71,8	58,4	52,8	21,3	283,1
	n.	2.008							

3. Insegnanti curricolari e per il sostegno: quali strategie utilizzano in classe?

Il panorama delle dichiarazioni dei partecipanti è stato finora tracciato prendendo in considerazione le sole conoscenze. L'esplorazione ha voluto mettere in evidenza anche quanto, rispetto a ciò che è noto, i docenti dichiarano di attivare in aula, utilizzando gli stessi raggruppamenti disposti per sondare le conoscenze.

Il quadro che ne emerge non restituisce una rappresentazione particolarmente precisa. In molti casi, ad esempio, non tutti coloro che hanno dichiarato la propria conoscenza rispetto ad un determinato gruppo di strategie hanno, in seguito, dato indicazioni rispetto a ciò che utilizzano in aula. Per quanto riguarda le prospettive della differenziazione didattica, ad esempio, dei 1888 insegnanti che hanno indicato almeno una delle opzioni metodologiche, solo 1815 ne affermano l'utilizzo in aula.

Come evidente (tabella 6), la predominanza di conoscenze che i docenti su posto di sostegno potevano vantare su alcune strategie non si traduce immediatamente in un effettivo uso in aula. I centri di interesse, così come i gruppi flessibili, vengono significativamente ($p = 0,05$) più usati dagli insegnanti curricolari. Le tabelle di scelta e gli organizzatori grafici rimangono, invece, appannaggio del docente su posto di sostegno. La maggior conoscenza su stazioni, centri di apprendimento e stratificazione da parte dei docenti su posto di sostegno non è indice del loro utilizzo in aula.

Tab. 6 - Strategie utilizzate (differenziazione didattica)

		Nessuna delle opzioni	Centri di interesse	Tabelle di scelta	Stazioni	Gruppi flessibili	Centri di apprendimento	Organizzatori grafici e visivi	Stratificazione	Menu planner	Tot.
Insegnante curricolare	n.	60	196	102	46	475	97	480	31	98	1.585
	%	3,3	10,8	5,6	2,5	26,2	5,3	26,5	1,7	5,4	87,4
Insegnante su sostegno	n.	73	163	166	43	449	111	660	50	128	1.843
	%	4,0	9,0	9,2	2,4	24,8	6,1	36,4	2,8	7,1	101,6
	n.	1.815									

Anche per quanto riguarda le didattiche di tipo collaborativo, appare un'evidente discrepanza tra lo scenario delle conoscenze dichiarate e la realtà delle attività realizzate in aula. La significatività dell'approccio alle abilità sociali e all'educazione prosociale rimane confermato, ma non si ha traccia della preponderanza con cui i docenti sul sostegno dichiaravano la propria conoscenza su alcune fattispecie di lavoro cooperativo. È da notare, invece, che il *debate* e lo *student team learning* sono attività didattiche che gli insegnanti curricolari scelgono più spesso rispetto ai colleghi dell'altro gruppo ($p = 0,05$).

Tab. 7 - Strategie utilizzate (didattica collaborativa)

		Nessuna delle opzioni	Training ab. Soc./ educamaz. prosocialità	Learning together	Complex instruction	Student team learning	Group investigation	Jigsaw	Structural approach	Debate	Peer tutoring	Tot.
Insegnante curricolare	n.	42	152	348	8	191	42	91	35	193	722	1.824
	%	2,0	7,4	16,9	0,4	9,3	2,0	4,4	1,7	9,4	35,1	88,7
Insegnante su sostegno	n.	64	263	396	12	173	37	120	39	179	893	2.176
	%	3,1	12,8	19,3	0,6	8,4	1,8	5,8	1,9	8,7	43,4	105,8
		2.057										

Nella sezione dedicata alle opzioni metodologiche di didattica metacognitiva utilizzate, le risposte ottenute (*n.* 2008) sono inferiori rispetto a quanto atteso dalle istanze di conoscenza dichiarate (*n.* 2142 cfr. tabella 4). Anche il quadro che ne discende tende a rimodulare l'assetto costruito relativamente al panorama di conoscenze, dove gli insegnanti su posto di sostegno sembravano essere maggiormente accorti rispetto alle diverse metodologie. Con dei dati significativamente più ampi ($p = 0,05$), gli insegnanti curricolari sono più propensi a dichiarare di aver sostenuto la didattica valorizzando le conoscenze pregresse dei propri alunni (587 contro 533) e sfruttando strumenti di monitoraggio ed autovalutazione (245 contro 223). I docenti su posto di sostegno, invece, fanno registrare dei dati significativi rispetto all'uso di anticipatori e nel sostegno attraverso la stimolazione delle autoistruzioni verbali. Le differenze nelle conoscenze relative ai feedback costanti ed al monitoraggio dei progressi risultano del tutto appiattite quando si tratta di verificarne l'uso che se ne è dichiarato.

Tab. 8 - Strategie utilizzate (didattica metacognitiva)

		Nessuna delle opzioni	Valorizzare conoscenze pregresse	Uso di anticipatori	Autoistruzioni verbali	Monitoraggio e autovalutazione	Feedback costanti	Monitoraggio dei progressi	Abilità di studio	Peer evaluation	Tot.
Insegnante curricolare	n.	19	587	230	76	245	608	318	83	112	2.278
	%	0,9	29,2	11,5	3,8	12,2	30,3	15,8	4,1	5,6	113,4
Insegnante su sostegno	n.	19	533	385	174	223	689	321	83	108	2.535
	%	0,9	26,5	19,2	8,7	11,1	34,3	16,0	4,1	5,4	126,2
	n.	2.008									

Allo stesso modo, le tecniche di intervento che tipicamente sono riferite ad un orizzonte metodologico comportamentista sembrano distribuirsi diversamente rispetto a quanto definito a partire dalla sola conoscenza, per la quale i docenti su posto di sostegno risultano maggiormente accorti. Quando i rispondenti sono chiamati a dichiararne l'uso, anche gli insegnanti curricolari sembrano testimoniare una qualche sensibilità. Il *coaching*, ad esempio, è una tecnica di intervento che gli insegnanti curricolari dichiarano di utilizzare in misura maggiore ($p = 0,05$) rispetto ai colleghi dell'altro gruppo. I rinforzi, inoltre, per la loro funzionale e strategica centralità nella promozione e nel consoli-

damento delle prestazioni degli alunni, risultano ampiamente riferite da entrambi i gruppi, senza nessuna polarizzazione (tabella 9).

Tab. 9 - Strategie utilizzate (didattica comportamentale)

		Nessuna delle opzioni	Fading	Coaching	Scaffolding	Prompting	Rinforzi	Chaining	Modeling	Tot.
Insegnante curricolare	n.	45	76	266	287	108	633	18	200	1.633
	%	2,4	4,0	14,1	15,2	5,7	33,5	1,0	10,6	86,3
Insegnante su sostegno	n.	16	229	165	398	375	777	38	396	2.394
	%	0,8	12,1	8,7	21,0	19,8	41,1	2,0	20,9	126,5
	n.	1.892								

Interessante notare che, per quanto riguarda la sezione delle metodologie esplorative, la mancanza di polarizzazioni intravista in riferimento alle dichiarazioni su quanto conosciuto dai docenti si ripropone anche rispetto a quanto gli insegnanti dicono di aver utilizzato. Per nessuna delle opzioni metodologiche, infatti, si registra uno scostamento significativo tra i due gruppi (tabella 10). Ripercorrendo i dati esposti, è utile evidenziare che si tratta dell'unica sezione per la quale i dati di conoscenza sono sommariamente confermati da quelli di utilizzo e sono distribuiti equamente tra i due gruppi senza alcuna polarizzazione.

Tab. 10 - Strategie utilizzate (didattica esplorativa)

		Nessuna delle opzioni	Esempi di lavoro	Molteplici modalità di lavoro	Problem solving	Diversi mediatori didattici	Storytelling	Webquest	Tot.	
Insegnante curricolare	n.	22	337	355	681	372	305	66	2.138	
	%	1,1	17,3	18,3	35,0	19,1	15,7	3,4	110,0	
Insegnante su sostegno	n.	23	340	333	650	566	309	65	2.286	
	%	1,2	17,5	17,1	33,5	29,1	15,9	3,3	117,7	
	n.	1.943								

Considerando alcuni degli elementi rilevati e il complessivo approccio esplorativo con cui la ricerca è stata condotta, risulta interessante verificare in che termini le altalenanti polarizzazioni finora riscontrate possano derivare anche dalle caratteristiche del contesto in cui i docenti operano. Il livello di complessità dei gruppi classe è ampiamente legato

alla presenza delle differenti tipologie di funzionamento e ad un sensibile livello di compresenza di questi nello stesso gruppo (cfr. infra, cap. 3).

Alcune delle scelte metodologiche testimoniate dagli insegnanti sembrano non subire particolari influenze. Guardando alle scelte inerenti alla differenziazione didattica, ad esempio, risulta in qualche modo confortante il fatto che non si evidenzino particolari distinzioni e scostamenti fra le esperienze dei docenti. La distribuzione che ne emerge è sostanzialmente la stessa di fronte a classi in cui sono presenti studenti con disabilità, studenti con disturbi dell'apprendimento e del neurosviluppo o studenti con svantaggio socio-culturale e linguistico. Fanno segnare la stessa tendenza le prospettive di didattica metacognitiva, così come quelle inerenti all'architettura esplorativa. Qualche lieve caratterizzazione sembrerebbe riscontrarsi rispetto agli approcci collaborativi, dove lo *student team learning* appare di difficile applicazione in classi con alunni con disabilità certificata, rispetto ad altre condizioni di apprendimento. Allo stesso modo, il *debate* risulta più facilmente attivato in classi con studenti con DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi. Non emergono, invece, ulteriori distinzioni legate alle tipologie di intervento cooperativo, come per lo *structural approach*, forse più adeguato in quelle classi tipicamente caratterizzate dalla presenza di alunni con difficoltà nel comportamento, o per il *Group investigation*, invece, più indicato in classi dove si registrano casi di svantaggio sociolinguistico e la coesione di gruppo diventa un'esigenza di base.

In riferimento alle strategie di derivazione comportamentista l'analisi dei dati lascia insinuare l'esistenza di un probabile scarto tra ciò che gli insegnanti sono disposti a dichiarare e ciò che effettivamente realizzano. La loro distribuzione, quasi del tutto appiattita tra le differenti composizioni delle classi e in relazione alle diverse condizioni d'apprendimento, non lascia trasparire una oculata discriminazione della pregnanza di alcune pratiche.

4. Verso una necessaria condivisione: la compresenza didattica inclusiva

Alla luce di quanto dichiarato dai due gruppi di docenti, su posto di sostegno e curricolari, in termini di conoscenze e impiego delle diverse strategie, diviene evidente come vi sia la necessità di condividere que-

ste risorse, così qualificate, generando in questo modo un unico quadro organico professionale funzionale ai processi inclusivi. Questo diviene possibile nel momento in cui i docenti, tutti, si interrogano realmente sulla più appropriata modalità di fare scuola: la compresenza educativa diventa in tal senso una valida metodologia che rappresenta un supporto allo sviluppo di modalità educativo-didattiche efficaci per tutti gli alunni (Benninghof, 2020). Si tratta dell'attivazione di una precisa organizzazione didattica che si genera da un'intenzionalità collegiale tra tutti i docenti, di sostegno e curricolari, fondandosi sulla collaborazione e sulla predisposizione rigorosa di specifiche e condivise azioni finalizzate al raggiungimento di obiettivi comunitari e personalizzati, in una logica di parità e interscambio di ruoli. Ne consegue la necessità di programmare congiuntamente le attività, condurle simultaneamente con una chiara mappa delle azioni degli attori, sulla base di uno schema metodologico logico e di un coerente modello pedagogico (Bacharach *et al.*, 2008).

La compresenza richiede ineluttabilmente una capacità progettuale molto più elevata di quella che mediamente viene richiesta per gli approcci maggiormente tradizionali: si tratta di una co-progettazione, un confronto dialettico costante tra i docenti che sollecita un'armonizzazione ininterrotta di ruoli, proposte e azioni didattiche (Conderman *et al.*, 2009). L'essere compresenti rende possibile e facilita il lavoro in piccoli gruppi e favorisce la sperimentazione di molteplici strategie maggiormente indirizzate alla dimensione esperienziale e laboratoriale (Ghedin *et al.*, 2013). Anche la gestione del tempo e l'organizzazione degli spazi subisce una ridefinizione: tempi più dilatati e distesi, ore di lezione con una scansione diversificata e un setting formativo che asseconda la pluralità di persone e di proposte (Benninghof, 2020). Infine, l'attenzione agli alunni con bisogni educativi speciali, all'interno di questa prospettiva, si concretizza in una pluralità di azioni che provengono dai diversi attori presenti, non soltanto i docenti di sostegno, ma anche e contemporaneamente gli insegnanti curricolari e i compagni di classe (Benningfield, 2012). Il *co-teaching* si colloca quindi pienamente in una dinamica inclusiva, in quanto promuove un approccio collaborativo tra insegnanti, nell'ottica del superamento della dicotomia tra insegnante di classe e insegnante su posto di sostegno, promuovendo congiuntamente il pieno accesso all'apprendimento per tutti gli alunni, rimuovendo le barriere e introducendo tutti i facilitatori necessari volti a favorire una

piena e concreta partecipazione (Ianes & Cramerotti, 2013). La compresenza è stata infatti implementata con sempre maggior frequenza e gli esiti della ricerca di settore, relativi in particolare agli studenti con bisogni educativi speciali, appaiono decisamente favorevoli (Friend, 2014). Questi esiti sono da associare anche alla crescente possibilità che la compresenza didattica fornisce: la collaborazione tra docenti promuove maggiore attenzione al singolo, la possibilità di presentare input collettivi e personalizzati e una maggiore qualità dei feedback forniti (Keefe & Moore, 2004).

Bibliografia

- Bacharach, N.L., Heck, T.W. & Dahlberg, K.R. (2008). What Makes Co-Teaching Work? Identifying the Essential Elements. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4(3), 43-48.
- Beninghof, A.M. (2020). *Co-Teaching That Works: Structures and Strategies for Maximizing Student Learning* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Besio, S. (2022). Inclusion: a scuola e dintorni. Una nuova rubrica. *Nuova Secondaria*, 1(XL), 29-33.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* (A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes & R. Caldin, Eds.). Trento: Erickson.
- Conderman, G., Bresnahan, V., & Pedersen, T. (2009). *Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies*. London: Sage.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. & Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Scholé.
- de Anna, L., Gaspari, P. & Mura, A. (Eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Friend, M. (2014). *Co-Teaching: Strategies to Improve Student Outcomes*. Dude.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghedini, E., Aquario, D. & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Italian Journal of Educational Research*, 11, 157-175.

- Ianes, D. (2006). *La Speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (Eds.) (2013). *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Keefe, E.B. & Moore, V. (2004). The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtelina, V. Migliarini, F. Bocci, A.D. Marra & R. Medeghini (Eds.), *Disability studies e inclusione* (pp. 205-230). Trento: Erickson.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2019). Insegnante di sostegno. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di Pedagogia Speciale* (pp. 265-270). Brescia: Morcelliana.
- Prud'homme, L. (2004). La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique. In A. Presseau (Ed.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (pp. 185-213). Chenelière/McGraw-Hill.
- Tomlinson, C.A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). ASCD. www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/HowtoDifferentiateInstructioninAcademicallyDiverseClassrooms-3rdEd.pdf
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>