



Citation: A. Di Grassi (2022) Costruire un contesto inclusivo e un efficace co-teaching tra docente curricolare e docente per l'attività di sostegno attraverso la progettazione universale. *Media Education* 13(1): 25-39. doi: 10.36253/me-12569

Received: January, 2022

Accepted: July, 2022

Published: June, 2022

Copyright: © 2022 A. Di Grassi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Costruire un contesto inclusivo e un efficace co-teaching tra docente curricolare e docente per l'attività di sostegno attraverso la progettazione universale

Building an inclusive context and effective co-teaching between curricular teacher and teacher for support activities through universal design

ANNAMARIA DI GRASSI

Istituto Professionale Domenico Modugno, Polignano a mare, Bari
annamaria.digrassi@gmail.com

Abstract. This paper focuses on the inclusive potential that general education teacher and special education teacher can generate by working together in their everyday work, without waiting for reforms of the current school organization, but simply by modifying the parameters of co-teaching and by promoting the construction of learning environments following the Universal Design approach that bust the barriers to learning and guarantees effective and inclusive co-teaching. In everyday experience, the special education teachers participate in the didactic activities developed by the class council but their role is often passive, in a secondary position. The simple simultaneous presence in the classroom is not co-teaching; in most cases the general education teacher teaches and special education teacher assists or observes. In Italian schools there are several skilled teachers who represent latent resources that should be valued and activated to improve the learning levels of students in a deeply inclusive perspective.

Keywords: disability, co-teaching, inclusion, teaching innovation, universal design for learning.

Riassunto. Il presente lavoro vuole mettere in luce il potenziale inclusivo che docente curricolare e docente di sostegno possono attuare nel lavoro didattico quotidiano. Modificando i parametri della co-docenza e promuovendo la costruzione di ambienti di apprendimento secondo l'approccio della progettazione universale si possono abbattere le barriere dell'apprendimento e garantire un *co-teaching* efficace e inclusivo. Nell'esperienza quotidiana i docenti di sostegno partecipano alle attività didattiche messe a punto dal consiglio di classe ma spesso il loro ruolo risulta essere passivo, in una posizione di secondo piano. La semplice presenza contemporanea durante una lezione non è sinonimo di compresenza: nella maggior parte dei casi il modello di riferimento è quello in cui il docente curricolare insegna e il docente di sostegno assiste o osserva. Nelle nostre scuole ci sono numerosi insegnanti con professionalità elevata che rappre-

sentano delle risorse latenti che andrebbero valorizzate e attivate per migliorare i livelli di apprendimento degli studenti in un'ottica pienamente inclusiva.

Parole chiave: compresenza, disabilità, Inclusione, innovazione didattica, universal design for learning.

INTRODUZIONE

La pandemia in quest'ultimo anno ha integralmente svelato le fragilità ed i bisogni educativi di molti alunni ed alunne. Mai come in questo periodo, la sfida di una reale inclusione scolastica è emersa con forza in concomitanza dell'emergenza sanitaria legata al coronavirus.

Anche se normativamente si è intervenuti con una serie di ordinanze e note ministeriali per garantire il principio di inclusione, nei fatti si è assistito ad una limitazione del diritto allo studio dei soggetti con maggior fragilità. Molti alunni hanno sperimentato l'impraticabilità della Dad (Didattica a distanza), l'emarginazione nelle aule quando è stata data loro la possibilità di frequentare in presenza, mentre il gruppo classe era in collegamento online. Essi, di fatto, hanno sperimentato una dimensione di maggior solitudine.

La pandemia, nella realtà, non ha fatto altro che disvelare una già preesistente condizione di non piena inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali.

L'inclusione non si limita solamente agli alunni e alle alunne con bisogni certificati, riguarda i diritti umani di ogni studente, il diritto allo studio di tutti gli studenti e le studentesse e un'istruzione di qualità per ognuno di loro, in linea con quanto indicato dal goal nr. 4 dell'Agenda 2030 ("Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti").

La pandemia ha solo evidenziato situazioni di marginalizzazione, di iniquità, di approcci didattici non adeguati a tutte le necessità individuali. Per andare verso una scuola realmente inclusiva, che valorizzi le differenze di tutti gli studenti, è necessario che il concetto di inclusione evolva verso quello "dell'univers-quità" espresso da D. Ianes: una scuola che cammini sulle gambe dell'universalità e dell'equità, al fine di "rendere realmente disponibili a tutti gli alunni e le alunne, con le loro specificità, con le loro differenze, molti diversi modi di apprendere, molte diverse competenze in molte diverse forme di partecipazione sociale nella scuola" (Ianes, 2017, p. 132).

1. LA PROGETTAZIONE UNIVERSALE

La scuola dovrebbe garantire al corpo studentesco un'educazione democratica e innovativa in cui poter spe-

rimentare la possibilità di esprimere se stessi. È necessario operare, all'interno del contesto scolastico, secondo il principio di giustizia, inteso come uguaglianza ed equità, che tenga conto di tutte le differenze individuali, sia degli studenti che degli insegnanti, in modo tale da rendere disponibile una pluralità di opportunità di apprendimento e insegnamento.

La legge 66/2017, che all'art. 8 recita "Ciascuna istituzione scolastica [...] definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compresi il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica". Essa, quindi, ci sollecita ad intervenire sul contesto scolastico per identificare e rimuovere ciò che impedisce a ciascun alunno di ricevere un'istruzione di qualità. È necessario moltiplicare gli itinerari per accedere a un sapere, ciò "richiede una paletta metodologica ricca e varia che consenta di operare scelte consapevoli e pertinenti" (Grange, 2011, p. 7).

Per rendere più accessibile la didattica a più studenti in un contesto formativo, esiste un approccio interessante, che opera già da molti anni in una direzione fortemente inclusiva e che ben si presta al contesto italiano. È il modello dell'*Universal Design for Learning* (UDL), nato negli Stati Uniti negli anni '90 che si aggancia al filone dell'*Universal Design*.

L'*Universal Design*, termine coniato dall'architetto R. Mace, è un movimento architettonico che nasce dall'esigenza di creare ambienti fisici e prodotti utilizzabili da una più grande varietà di utenti. Alla base di questo approccio c'è la volontà di includere, già a livello progettuale, una serie di alternative che possano soddisfare le varie abilità e diversità individuali.

Nel solco di questo movimento si inserisce il modello dell'*Universal Design for Learning* (UDL) che è "un quadro di riferimento per la progettazione di percorsi che garantiscano la massima flessibilità negli obiettivi didattici, metodi, materiali e valutazioni, al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento per tutti gli individui" (Savia, 2016, pag. 27).

Il *Center for Applied Special Technology* (C.A.S.T. - organizzazione americana di ricerca e sviluppo nel settore dell'istruzione) ha applicato e sviluppato, in campo didattico, i principi dell'*Universal Design*. In particolare,

ha allineando gli approcci didattici alle scienze dell'apprendimento, comprese la ricerca educativa, la psicologia dello sviluppo, la scienza cognitiva e le neuroscienze cognitive delle tre reti cerebrali di apprendimento interconnesse (affettiva, perché apprendiamo, di riconoscimento, cosa apprendiamo e strategica, come apprendiamo). Alla base troviamo le teorie di Vygotskij, Bloom, Piaget e Bruner. Questo modello permette di non parlare più di sigle a scuola, per identificare situazioni di difficoltà o bisogni educativi speciali, ma suggerisce un'alternativa: costruire un percorso flessibile che possa essere efficace per tutti gli studenti venendo incontro ai diversi stili cognitivi e alle pluralità di intelligenze (Gardner, 1987, p. 397). L'UDL riconosce che non esiste uno studente standard. La variabilità dello studente dipende da differenze nelle preferenze, nelle capacità di apprendimento e nelle caratteristiche motivazionali. Le prestazioni degli alunni e delle alunne variano anche a seconda del contesto e si basano non soltanto sui punti di forza e di debolezza individuali, ma anche sulle opportunità e sulle barriere negli ambienti di apprendimento. In questo l'UDL richiama il modello bio-psico-sociale di disabilità utilizzato dalla Organizzazione Mondiale della Sanità di Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF).

Obiettivo fondamentale dell'UDL è creare ambienti di apprendimento ad alta accessibilità didattica per tutti e rimuovere le barriere all'apprendimento, per promuovere un'istruzione realmente inclusiva e generare studenti esperti e competenti. Questo approccio è indirizzato alla maggior parte del corpo studentesco e bypassa il modello inclusivo tradizionale italiano della iper-individualizzazione e personalizzazione dei percorsi didattici: piuttosto che aspettare di riconoscere che uno studente specifico abbia bisogno di un supporto aggiuntivo specializzato, l'UDL incoraggia gli insegnanti a pianificare un'attività didattica che anticipi un'ampia diversità di esigenze di apprendimento e di inclinazioni degli studenti. Tale approccio si concentra meno sulla disabilità o su caratteristiche specifiche, per volgersi a stimolare l'apprendimento di tutti. In questo modo offre ricche opportunità didattiche da mettere a disposizione del gruppo classe, in modo tale che ciascuno studente possa essere in grado di partecipare all'attività didattica.

Dal punto di vista organizzativo, questo modello ribalta il paradigma tradizionale: anziché intervenire affinché i docenti adattino le lezioni ad ogni singolo studente e ai loro stili di apprendimento, quest'approccio sottolinea l'importanza di progettare in modo proattivo lezioni che affrontino le variabilità di tutti gli studenti, non limitate a qualche particolare categoria. Bisogna, pertanto, costruire percorsi flessibili sin dall'inizio, inte-

grando elementi che affrontano una vasta gamma di bisogni, di differenze etniche e linguistiche, di preferenze, di background culturali, di abilità e che assicurino lezioni comprensibili e coinvolgenti per tutti.

L'UDL inoltre "stimola la creatività di tutto il corpo docenti perché richiede sistematicamente di pensare ad altri modi di presentare le informazioni, altri modi di comprendere le situazioni, altri modi di rispondervi e di agire, altri modi di esprimersi, etc. In questo senso esso è una palestra di creatività che fa uscire il patrimonio di divergenza, libertà e inventiva che molti insegnanti possiedono. Un modello che struttura e aiuta ad essere più creativi o inclusivi" (Ianes, 2018, cap. 35).

Grazie alla creatività oltrepassiamo i confini di quello che sappiamo per esplorare nuove possibilità: la creatività "è una capacità squisitamente umana e racchiude la promessa sempre aperta di modi alternativi di vedere pensare e fare [...] che dovrebbe essere promossa in ogni ambito e momento dell'istruzione" (Robinson, 2015, p. 246).

1.1 I principi dell'*Universal Design for Learning*

L'approccio dell'UDL parte dalla considerazione che ciascun individuo è unico, ha un proprio universo di bisogni educativi, ha un proprio diritto alla piena partecipazione alla vita scolastica. Invece di partire dall'etichetta dell'alunno per evidenziare bisogni educativi speciali e pianificare poi in un secondo momento adattamenti e interventi personalizzati e individualizzati, l'UDL mette in discussione gli approcci didattici tradizionali. Questi si mostrano poco flessibili perché, applicando una taglia unica per tutti, *one-size-fits all*, tanto da parlare di *curriculum disabile*, pongono barriere e di conseguenza ostacolano "piuttosto che facilitare esperienze di apprendimento ottimale per la variabilità degli studenti che dimorano nelle nostre classi" (Savia, 2018, p. 102).

Quello che bisogna perseguire è l'obiettivo strategico dell'UNESCO, *l'education for all*, e offrire possibilità di apprendimento per tutti durante il corso della vita attraverso lo sviluppo di sistemi educativi inclusivi e di qualità, rispettosi dell'uguaglianza di genere.

L'UDL non richiede esclusivamente l'uso della tecnologia, tuttavia è certo come gli strumenti digitali aiutino a creare ambienti flessibili in quanto potenti acceleratori dell'apprendimento. Inoltre, gli strumenti digitali sono catalizzatori di attenzione e potenti mezzi di coinvolgimento.

"Le tecnologie digitali hanno caratteristiche specifiche che le rendono elementi con grande potenziale per trasformare i processi di apprendimento e di insegnamento" (Savia, 2016, p. 48).



Figura 1. I tre principi dell'UDL. Fonte: <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg-graphicorganizer-v2-2-italian-nonnumbers.pdf>.

Per fare questo, l'*Universal Design for Learning* prevede e sviluppa tre principi fondamentali: fornire di diversi mezzi di coinvolgimento, fornire molteplici mezzi di rappresentazione, fornire molteplici mezzi di azione e di espressione (Fig. 1).

Questi tre principi dell'*Universal Design for Learning*, a loro volta, si sviluppano in 3 linee guida per ogni principio e in ulteriori 31 punti di verifica e numerosi suggerimenti utili per la progettazione iniziale, il controllo e la scelta degli obiettivi, degli strumenti, delle metodologie e dei materiali (Savia, 2016, pag. 71).

2. IL SOSTEGNO COME RISORSA PROGETTUALE

La scuola italiana, negli ultimi 50 anni, ha conosciuto un'importante evoluzione in termini di accoglienza

della diversità. Dal promuovere l'integrazione scolastica, intesa come abolizione delle classi differenziali attraverso l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni, si è passati, con l'introduzione di importanti leggi, ad ampliare gli interventi a tutela delle persone con bisogni educativi speciali. Questo ha significato promuovere una scuola che richiede sempre più inclusività, una scuola "in grado di aprirsi alle differenze e di considerarle positivamente come valori da promuovere e non come mere deviazioni da amalgamare [...] una condizione favorevole e necessaria per educare e promuovere l'intelligenza sociale" (Cottini, 2017, p. 370).

Per realizzare contesti competenti, accoglienti e inclusivi, in grado di accogliere tutte le differenze e rispondere ai bisogni educativi di tutti gli alunni ed alunne, negli ultimi anni si è sviluppato il dibattito sulla necessità di superare il modello della delega alla

figura dell'insegnante di sostegno in favore di un'ottica di "sostegni distribuiti in cui la macro-competenza del docente specializzato emerge dalla prospettiva eco-sistemica di mediazione, negoziazione e coordinamento delle risorse esistenti per elaborare innovativi percorsi didattici a elevata valenza formativa che superando i fenomeni di delega deresponsabilizzante, rappresenta una produttiva risorsa, un punto di riferimento per l'intera scuola (Gaspari, 2017).

In Italia, negli ultimi anni, si è registrato un aumento degli alunni con disabilità certificata con un conseguente incremento del numero di posti istituiti sul sostegno. Per l'a.s. 2020/21 sono presenti in totale 152.521 (22%) docenti di sostegno con un totale di 683.975 su posti comuni. (Ministero dell'Istruzione - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica" - *Principali dati della scuola - avvio anno scolastico 2020-2021*). Questi dati dimostrano come, nelle classi di tutte le scuole italiane, vi sia una consolidata presenza quotidiana di professionisti dell'inclusione, una presenza contemporanea che "in classe non è sinonimo di compresenza, ma svolge una funzione puramente sommativa che non aggiunge molto alla qualità dell'azione didattica e al processo di insegnamento apprendimento" (Ianes & Cramerotti, 2015, p. 7). "Queste presenze" (i 2/3 sono specializzate), vere e proprie risorse latenti, andrebbero valorizzate e attivate per una scuola realmente inclusiva che non avrebbe bisogno di far ricorso a riforme radicali per essere tale.

Spesso, però, l'idea del sostegno si riduce all'inserimento di un professionista aggiuntivo nelle classi, che viene delegato al ruolo di insegnante esclusivo dell'alunno con disabilità (con tutte quelle forme conosciute di micro e macro esclusione), e posto, conseguentemente, in un ruolo subalterno rispetto ai colleghi curricolari. In tal modo il docente è spesso segregato a spletare la sua professionalità nella relazione didattica individuale e separata con l'alunno con disabilità.

Al contrario, la presenza del docente di sostegno può rappresentare l'opportunità per introdurre modalità educativo-didattiche efficaci per l'apprendimento e la partecipazione sociale di tutti gli studenti e di tutte le differenze presenti nelle classi. Un docente non solo con la funzione di sostegno individualizzato per gli studenti con disabilità, ma in un ruolo proattivo nel migliorare la capacità delle scuole di superare le barriere all'apprendimento e alla partecipazione (Ghedini, Acquario & Di Masi, 2013).

Per raggiungere tale obiettivo è necessario che docente di sostegno e docente curricolare stabiliscano di lavorare insieme, in una reciproca collaborazione, co-progettando e co-costruendo i percorsi didattici.

Lavorare insieme può essere molto faticoso. Spesso la compresenza è vista come un onere da svolgere o per facilitare la gestione delle classi, oggi spesso difficili, e non come un'occasione progettuale comune: "Collaborare tra insegnanti significa condividere un vasto progetto educativo e sostenersi reciprocamente nella sua attuazione. Nessuno può educare da solo una persona, il carico di responsabilità educativa può essere suddiviso attraverso la collaborazione e la cooperazione" (Polito, 2003, p. 284).

Il docente di sostegno possiede un bagaglio di conoscenze, di competenze pedagogiche "in grado di riconoscere le differenze nei funzionamenti individuali e di potenziare le autonomie di tutti, implementando una pluralità di strategie didattiche e garantendo così pari opportunità formative [...] capace di attivare cambiamenti significativi nella gestione della classe, nell'accesso ai saperi, proponendo una reale differenziazione didattica, in grado di coinvolgere tutti gli alunni e ottimizzare le condizioni organizzativo-contestuali" (Pugnaghi, 2020).

La sua professionalità diviene una risorsa preziosa che aiuta a promuovere pari opportunità fra gli alunni e il pieno accesso alla formazione, in ambienti e spazi di apprendimento progettati ad hoc. In questa prospettiva "la dimensione dei bisogni speciali, identificabile in particolari categorie di allievi, viene superata in una prospettiva che pone al centro la creazione di contesti inclusivi, nei quali ognuno possa sentirsi accolto e trovare la possibilità di esprimere le migliori energie di cui dispone" (Cottini, 2018, p. 12).

3. MODELLI DI COMPRESENZA DIDATTICA

I modelli di compresenza (Fig. 2), sia nella letteratura che nelle esperienze didattiche, sono diversi. Ogni tipo di compresenza, se ben organizzata e progettata in maniera paritaria, costituisce un modo per costruire al meglio processi di insegnamento- apprendimento inclusivi.

Affinché la compresenza sia efficace, è necessario che si stabilisca tra colleghi professionisti, con diversi tipi di esperienze e competenze, una sorta di partenariato basato sulla reciproca fiducia e collaborazione. Il confronto dialettico, la parità e l'interscambio di ruoli, le strategie di progettazione, azione e valutazione condivisa, insieme possono fornire un pieno accesso all'apprendimento ad un gruppo eterogeneo di studenti col fine di soddisfare in maniera flessibile tutti i loro bisogni formativi.

Esistono alcuni modelli operativi di co-insegnamento che, generalmente, vengono utilizzati all'interno dell'ambiente scolastico e che possono essere usati in momenti diversi per l'attività didattica (Cook & Friend, 1995).

Uno insegna, l'altro assiste

Un docente assume il ruolo dell'insegnante che guida la lezione, mentre l'altro fa da supporto a seconda delle diverse necessità, muovendosi all'interno della classe per aiutare i singoli studenti. Esso è, generalmente, il modello più usato nella scuola italiana nella compresenza didattica del docente di sostegno. Questo modello consente ad un insegnante di tenere una lezione senza interruzione da parte degli studenti che hanno bisogno di assistenza, in quanto quest'ultimi vengono aiutati dal secondo docente. Fornisce inoltre ai nuovi l'opportunità di osservare gli insegnanti più esperti.

In questo modello di co-insegnamento, il docente di sostegno può sentirsi più simile ad un assistente ed anche la classe può percepire in tal senso il suo ruolo. "Entrambi i docenti dovrebbero però alternare i propri ruoli per mantenere uguale responsabilità e autorità in modo che gli studenti possano fruire positivamente della loro collaborazione" (Ianes & Cramerotti, 2015, p. 70).

Uno insegna, l'altro osserva

In questo modello, un insegnante guida la lezione all'intero gruppo classe mentre l'altro osserva il processo di apprendimento, attraverso la raccolta di una serie di dati e informazioni su comportamenti sociali, apprendimenti, stile di insegnamento, monitoraggio di situazioni specifiche (per esempio alunni con disabilità o con altri bisogni educativi specifici, sull'intero gruppo classe) utili per analizzare pratiche educative, pianificare interventi e gestire la classe. Questo modello consente l'osservazione ininterrotta della classe e fornisce dati utili per interventi formativi successivi. Esso potrebbe essere utilizzato quando si rende necessario monitorare qualcosa di specifico e potrebbe essere molto utile quando vengono affiancati docenti con più esperienza a docenti inesperti o quando i due co-insegnanti hanno modalità di insegnamento che differiscono l'una dall'altra.

Insegnamento parallelo

Nell'insegnamento parallelo i docenti dividono la classe in due gruppi eterogenei e ogni insegnante insegna le stesse informazioni nel medesimo tempo. Questo modello permette di abbassare il rapporto numerico studenti-insegnanti e riduce il carico di insegnamento di una classe numerosa. Inoltre dà agli studenti la possibilità di porre più domande durante le lezioni e consente la creazione di gruppi per stili di apprendimento.

Utile per studenti che imparano in modo differente, favorisce una migliore supervisione della classe. Una criticità è rappresentata dalla tentazione di creare gruppi di livello: andrebbe evitato di riunire alunni con bisogni educativi speciali. Inoltre, richiede che entrambi gli insegnanti abbiano una profonda conoscenza del contenuto, in modo che gli studenti imparino la medesima cosa e utilizzino il medesimo tempo per concludere la lezione.

Insegnamento in team

Nell'insegnamento in team entrambi gli insegnanti insegnano all'intera classe contemporaneamente gli stessi contenuti in forma dialogica, presentando ognuno il proprio punto di vista, integrando le reciproche conoscenze o dimostrando concetti mentre l'altro spiega. Gli studenti percepiscono parità tra i docenti, ma questo approccio richiede alti livelli di fiducia, pianificazione, ottima capacità di cooperazione e di non competizione, nonché una conoscenza approfondita della materia.

Insegnamento in postazione

Questo modello permette di dividere la classe in due o più gruppi con più centri di apprendimento. Mentre gli studenti ruotano fra le postazioni, i docenti insegnano lo stesso contenuto in modi diversi a ciascun gruppo. Entrambi gli insegnanti hanno un ruolo didattico attivo e paritario. Questo metodo consente agli insegnanti di utilizzare il raggruppamento flessibile per adattare l'insegnamento alle esigenze di ciascun gruppo, di abbassare il rapporto studenti-insegnanti, di mantenere l'attenzione dello studente attraverso la rotazione nelle postazioni, di soddisfare le strategie di personalizzazione e individualizzazione. Tale approccio, tuttavia, richiede una pianificazione significativa della lezione, la preparazione del materiale e lo stesso ritmo di insegnamento; inoltre può risultare rumoroso o fonte di distrazione per alcuni studenti muoversi fra le stazioni.

Insegnamento alternativo

Nell'insegnamento alternativo la classe viene divisa in due gruppi: un insegnante istruisce la maggior parte degli studenti, l'altro invece insegna una versione alternativa o modificata della lezione a un gruppo più piccolo. Questo modello fornisce ad entrambi gli insegnanti un ruolo didattico attivo, oltre che una serie di interven-

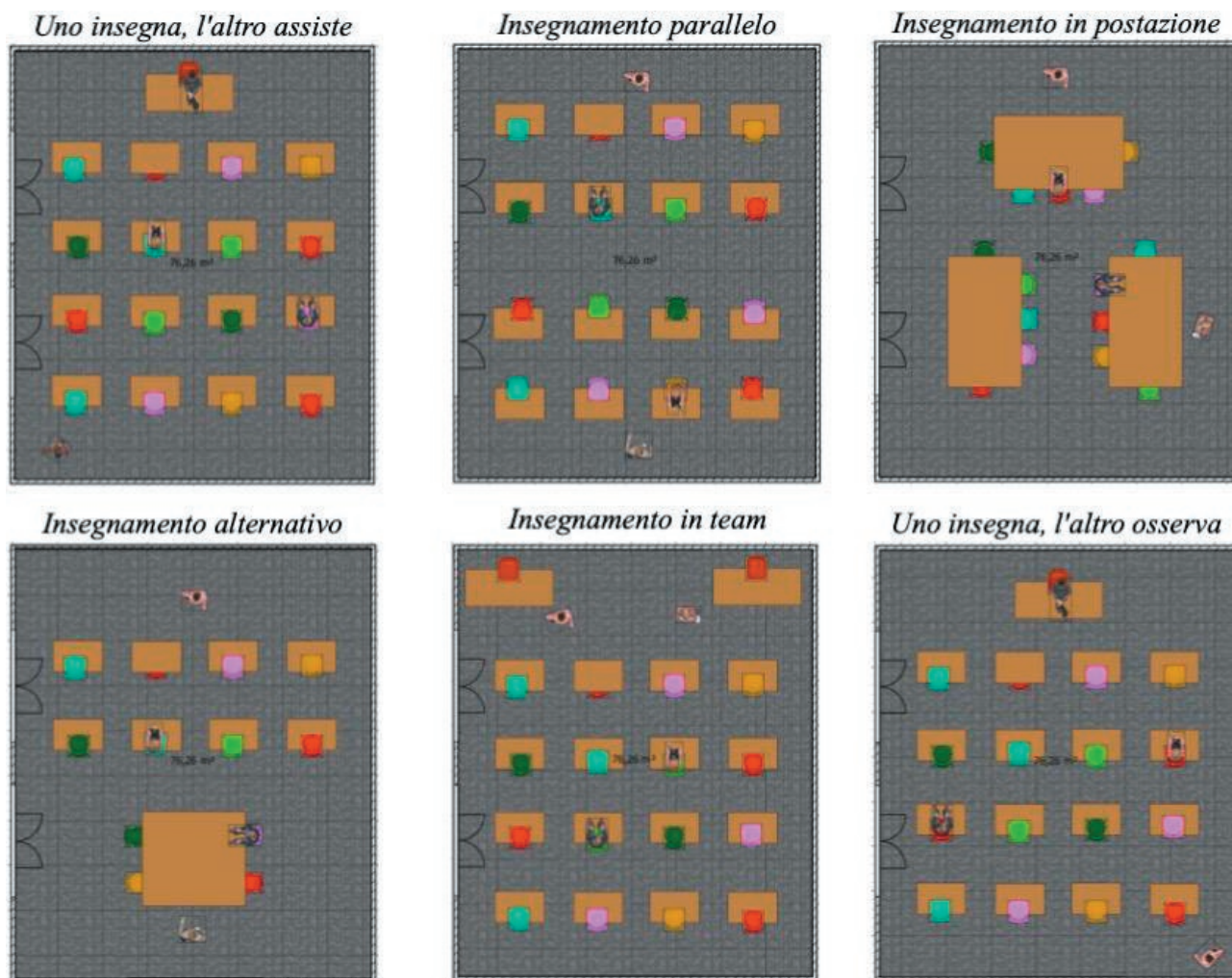


Figura 2. Modelli di co-teaching. Elaborazione grafica dell'autrice.

ti e opportunità di arricchimento, permette di utilizzare gruppi flessibili, fornisce ulteriore supporto agli studenti in difficoltà senza individuarli in modo specifico.

“Il modello non trae il massimo profitto dai benefici che offre se, invece, gli alunni affidati all’insegnante di sostegno sono costantemente ed esclusivamente gli alunni con BES” (Ianes & Cramerotti, 2015, p. 73).

I gruppi devono essere periodicamente modificati per non stigmatizzare gli alunni con maggiore fragilità e per incoraggiare la socializzazione. Inoltre, gli insegnanti dovrebbero alternarsi all’interno dei gruppi per evitare che uno dei due appaia in un ruolo principale. Tale modello necessita di un’attenta pianificazione e presenta, come elemento a sfavore, il fatto che possa essere difficile controllare il rumore, le distrazioni e lo spazio sufficiente quando si lavora nella stessa classe.

4. DALLA COMPRESENZA AL CO-TEACHING

Il co-insegnamento offre sicuramente tanti vantaggi. Con la compresenza gli insegnanti possono differenziare l’azione educativa, sperimentare la possibilità di sviluppo professionale, contare sul sostegno collaborativo con una diminuzione del livello di stress e del carico di lavoro. Grazie ad essa si crea “un clima positivo di maggiore conoscenza, collaborazione e coesione professionale, che non solo consente di progettare e realizzare insieme attività didattiche, ma dà anche la forza di affrontare in modo maggiormente efficace situazioni difficili dal punto di vista comportamentale” (Ianes, 2016, p. 189).

La compresenza garantisce maggiori benefici anche agli studenti, soprattutto a quelli con bisogni educativi speciali. Offre loro la possibilità di passare più tempo con i propri docenti, di essere maggior-

mente coinvolti, di ottenere maggiori attenzioni individuali e assistenza durante le lezioni. La presenza di due docenti può garantire una pluralità di più punti di vista, il “vivere in un contesto armonioso e organizzato” con “modelli positivi da imitare” (Ghedin, Acquario & Di Masi, 2013, p. 169), inoltre semplifica e implementa la possibilità di utilizzare approcci didattici innovativi, di mettere in pratica metodologie inclusive come, ad esempio, l'apprendimento cooperativo, la didattica laboratoriale, o l'*Universal Design for Learning*, capovolgendo il tradizionale ruolo del docente e superando l'approccio consolidato della didattica frontale. In questo modello di co-teaching, il vissuto di isolamento, che spesso provano gli insegnanti di sostegno, viene “sostituito da un sentirsi colleghi a pieno titolo, coinvolti paritariamente nella progettazione, realizzazione e valutazione delle attività didattiche per tutti gli alunni” (Ianes, 2016, p. 189).

Il co-insegnamento, tuttavia, non funziona sempre perfettamente. Può, per esempio, essere difficile trovarsi in accordo su quale possa essere la migliore strategia per insegnare un determinato argomento, su come valutare un determinato studente o come implementare un'attività nella pratica quotidiana. Nella pratica ci possono essere ostacoli di natura umana e relazionale (es. “supponenza o presunzione”, “arroganza e superbia”, “invidia”, “individualismo”), ostacoli burocratici ed organizzativi (es. “l'eccessivo carico di lavoro”, “pochi spazi condivisi”) e difficoltà didattiche (es. “avere obiettivi diversi”) (Ghedin, Acquario & Di Masi, 2013, p. 169). “Il rischio cui si può andare incontro nel condividere la classe, spesso considerata come uno spazio privato, può condurre gli insegnanti che si sentono vulnerabili al controllo dell'altro ad una perdita di fiducia nella propria capacità didattica” (Ghedin, Acquario & Di Masi, 2013, p. 164).

Perché funzioni, deve esserci alla base una collaborazione volontaria, un rapporto paritario tra i due docenti che si fondi sulla capacità di attivare una forte collaborazione e pianificazione delle attività, una buona organizzazione di tempi e spazi, la capacità di condividere responsabilità, obiettivi. Certamente sarebbe importante agire sulle culture collaborative e incoraggiare, all'interno dell'istituzione scolastica, la sperimentazione di modelli di cooperazione dei team docenti. Investire su una visione della collaborazione che sia un impegno pro-attivo per condividere intenzioni e co-progettazioni, un “elemento essenziale per lo sviluppo del sistema educativo italiano” che migliori e rafforzi la scuola e la sua comunità (MIUR, 2016).

5. L'AMBIENTE COME TERZO EDUCATORE: COSTRUIRE SETTING D'AULA SECONDO L'UDL CHE CONSENTANO UN PIENO CO-TEACHING

Un buon approccio metodologico come l'*Universal Design for Learning* e una buona relazione fra colleghi in un *co-teaching* paritario, necessitano di un altro elemento fondamentale per una didattica pienamente inclusiva: uno spazio fisico attrezzato e flessibile che si adatti alle esigenze della progettazione didattica.

Nella ricerca pedagogica, nei documenti del Miur e in quelli delle organizzazioni internazionali che si occupano di istruzione, è sempre più insistente l'accento sulla necessità di una rimodulazione degli ambienti di apprendimento, in quanto “l'ambiente di apprendimento è una coordinata chiave perché arriva a contribuire alla mission educativa della scuola, fino a diventare una dimensione fondante dell'esperienza formativa” (Mosa, 2018, p. 221).

Lo spazio fisico dell'aula è ancora, nella maggior parte dei casi, organizzato secondo un modello ottocentesco: da una parte la cattedra del docente, in posizione frontale, dall'altra i banchi disposti in fila, in sequenze lineari.

“In generale, gli ambienti fisici per l'apprendimento erano stati progettati per supportare un modello centrato sull'insegnamento direttivo, esplicito e con una strategia prevalente – un approccio “uno a molti”. L'aula era rettangolare, gli arredi fissi o pesanti da spostare con i banchi e le sedie disposti in file di fronte alla cattedra dell'insegnante e una lavagna, o più recentemente una lavagna interattiva, fissata al muro” (Borri, 2018, p. 12).

Questo modello ha ormai esaurito la sua funzione e non è più in grado di rispondere alle esigenze educative e formative degli studenti perché non consente approcci pedagogici innovativi e inclusivi.

“In una classe in cui banchi e sedie sono disposti in modo tradizionale, non c'è personalizzazione dell'insegnamento perché a tutti gli studenti vengono dette le stesse cose e assegnate le stesse attività. Se cambiamo il layout della classe, predisponendo ambienti in cui i discenti possono svolgere attività diverse, ognuno di essi potrà sentirsi a proprio agio e lavorare nella modalità più appropriata in base alle caratteristiche individuali” (Dordit, 2017, p. 8).

L'ambiente fisico non è neutro, come ci ha insegnato Loris Malaguzzi, è piuttosto un terzo educatore, perché si impara interagendo con gli altri e con l'ambiente circostante. È ormai evidente come gli spazi fisici occupino un ruolo fondamentale nell'apprendimento, per questo devono essere flessibili e in grado di soddisfare le esigenze diversificate e i bisogni educativi di ciascun alun-

no. Certo, riconfigurare gli spazi architettonici in chiave evoluta richiede tempo e investimenti finanziari notevoli, ma “l'indirizzo suggerito è piuttosto quello di ottimizzare lo spazio esistente (anziché aggiungerne altro) garantendone il pieno utilizzo attraverso la turnazione delle attività e l'uso di strumenti e di arredi flessibili e componibili” (Borri, 2016, p. 117).

L'idea verso la quale si tende è quella di organizzare spazi fisici in grado di supportare molteplici programmi di insegnamento e apprendimento e metodi didattici differenti che includano l'uso delle tecnologie digitali. Il paradigma è quello di spostare il centro del processo di apprendimento verso lo studente, di modificare il ruolo del docente in quello di regista e facilitatore e di “... porre al centro lo studente e inserirlo in un contesto nel quale la conoscenza non viene ‘consegnata’ ma negoziata e co-costruita, significa trasformare l'aula in laboratorio.

La riconfigurazione degli spazi fisici esistenti con arredi flessibili e accesso diffuso alla tecnologia porta a notevoli benefici: facilita approcci operativi alla conoscenza delle discipline, favorisce i lavori di gruppo, incoraggia attività diverse durante la lezione, fornisce la possibilità di sperimentare forme di insegnamento in *team* e, per gli studenti, di svolgere un ruolo attivo nei percorsi di apprendimento, migliorando il benessere psicologico dei docenti.

L'*Universal Design for Learning* si inserisce perfettamente in questo cambio di paradigma poiché promuove la flessibilità dell'ambiente di apprendimento.

Oltre a progettare un ambiente flessibile e accessibile “è importante selezionare le risorse da utilizzare a scuola in funzione della loro reale capacità di fare fronte alle necessità di una popolazione con Bisogni Educativi Speciali, con competenze e con possibilità di interazioni differenti” (Mangiatoridi, 2017, p. 68).

L'UDL sostiene che sia indispensabile che gli studenti abbiano pari accesso all'apprendimento e a contenuti digitali di alta qualità. I contenuti devono essere progettati, fin dall'inizio, per essere utilizzati senza tecnologia assistiva oppure resi fruibili per la tecnologia assistiva o avere un livello molto basso di barriere all'accesso. Oggi giorno molte tecnologie, per l'amplissima diffusione sul mercato, si sono evolute verso bassi livelli di barriere di accesso: pensiamo agli assistenti vocali ormai di serie nei telefonini e nei *tablet*. Questo comporta l'opportunità, per ciascun studente, con o senza disabilità, di ottenere le stesse informazioni e godere degli stessi servizi con la medesima facilità d'uso.

L'*Universal Design for Learning*, con la sua metodologia progettuale, ci consente di realizzare ambienti di apprendimento flessibili e ad alta accessibilità, che tengano conto delle pluralità di intelligenze, delle pluralità

degli stili cognitivi e delle pluralità individuali, considerando ciascun studente come un mix unico di personalità, al di là di una eventuale presenza di una condizione di disabilità.

La compresenza didattica tra collega curricolare e collega di sostegno diventa, all'interno della cornice dell'UDL, un efficace modello metodologico per differenziare l'azione educativa, per progettare interventi educativi universali ed equi, per implementare la possibilità di utilizzare approcci didattici che forniscano molteplici mezzi di coinvolgimento, molteplici mezzi di rappresentazione e molteplici mezzi di azione ed espressione.

Come progettare allora i nostri ambienti di apprendimento, in modo che coniughino flessibilità, innovazione, inclusione e compresenza?

Per dirla con Freinet¹, la chiave è nel “passare dall'aula auditorium all'aula laboratorio” (Mosa, 2016, p. 4).

Costruire un'*aula laboratorium* significa organizzare l'aula come un ambiente dinamico che possa quotidianamente essere strutturato secondo le esigenze delle singole materie, delle diverse attività didattiche e della differenziazione didattica. Tutti gli arredi (Fig. 3) dovrebbero essere dotati di ruote e modulari, in modo da facilitarne, in ogni momento, lo spostamento e per consentire l'allestimento di diversi setting (lavori di gruppo, attività di produzione creativa, visione video, film e documentari, lezione frontale, momenti più informali) (Fig. 4).

Anche le dotazioni tecnologiche devono essere varie: rete *wifi*, *tablet*, *notebook*, *monitor touch screen*, *smart Tv*, stampanti, materiali per la realizzazione di video e foto (videocamere, microfoni etc), attrezzatura per adattare i telefonini dei ragazzi con *kit* di varie lenti, materiale per allestire un *set* fotografico, ecc. (Fig. 5).

Seguendo l'approccio dell'UDL, possiamo costruire le attività didattiche fornendo *molteplici mezzi di rappresentazione (II Principio)*, rispetto a come è percepita e compresa l'informazione, quindi rispetto al “cosa” dell'apprendimento.

In questo contesto, grazie alla compresenza didattica del docente curricolare con il docente di sostegno, in un lavoro in *team* collaborativo e paritario, sarà possibile costruire contenuti che vadano incontro alle diverse esigenze degli alunni. I docenti di sostegno hanno diverse competenze nell'adattamento e nell'accessibilità dei contenuti, per cui nel lavoro condiviso sarà più facile

¹ C. Freinet, padre dell'attivismo pedagogico, ha insistito sulla necessità della partecipazione diretta dei giovani al processo di apprendimento, sulla promozione dell'autoeducazione, sul rispetto della spontaneità e della libera scelta degli allievi, sul collegamento fra studio e attività manuali, artistiche o ricreative. Egli considera l'intervento del docente solo sotto forma di aiuto e di stimolo, di orientatore, una sorta di facilitatore pronto a stimolare una continua revisione collettiva degli errori. *Enciclopedia italiana Treccani* – versione online



Figura 3. Dotazioni d'aula. Elaborazione grafica dell'autrice.

progettare conoscenze spendibili in un'ottica di differenziazione didattica.

Inoltre, l'uso dei diversi strumenti digitali di cui l'aula è fornita, dalle piattaforme cloud per le scuole (*Gsuite, Microsoft 365*, etc.) all'insieme di *web tools* con piani gratuiti, assicura una serie di risorse per fornire differenti opzioni per la percezione, la lingua, le espressioni matematiche, i simboli e la comprensione.

Pensiamo, per esempio, ad un semplice file di testo: questo può essere condiviso in formati diversi (*.docx, .pdf, .rtf*) per venire incontro alle diverse necessità di lettura, in base ai dispositivi tecnologici e alle *app* possedute. Inoltre può essere elaborato in formati alternativi che vadano incontro ad esigenze particolari: per esempio il servizio *web Robobrain* permette, per alunni ipovedenti, di convertire e distribuire documenti di testo in file audio MP3; *SymWriter2*, un software per la comunicazione aumentativa e alternativa, permette di scrivere testi accompagnati da una traduzione automatica in simboli. O ancora, per venire incontro ad alunni stranieri, si può far ricorso a *Translator, app* della *Microsoft*

che traduce le conversazioni in tempo reale in qualsiasi lingua, oppure fornire video con sottotitoli nella lingua scelta. È possibile anche registrare un *podcast*, utilizzando supporti come *Garageband* (App sviluppata da Apple per le piattaforme MacOS e iOS) o *Spreaker*, per alunni che prediligono l'apprendimento tramite il canale uditivo. Un'altra opzione è quella di aiutare gli studenti con strumenti di sintesi vocale (si veda *LeggiXme* o altri strumenti on line di lettura immersiva).

La tecnologia permette non solo di diversificare le opzioni per la percezione, ma anche di presentare i contenuti nei modi più adeguati ai vari stili di apprendimento, corredati da grafici, mappe e immagini, utilizzando *app* che creino presentazioni accattivanti. Solo per fare qualche esempio, si può andare dal classico *Powerpoint*, a *Google presentazioni*, a *Sway*, a *Prezi* o ad *Emaze*, oppure utilizzare le infografiche create con *Thinglink* o *Canva*. Per la matematica, si può usare in classe *jambord* e *GeoGebra*.

Sono tutti strumenti che, in tempo reale, creano file che possono essere condivisi con gli alunni.

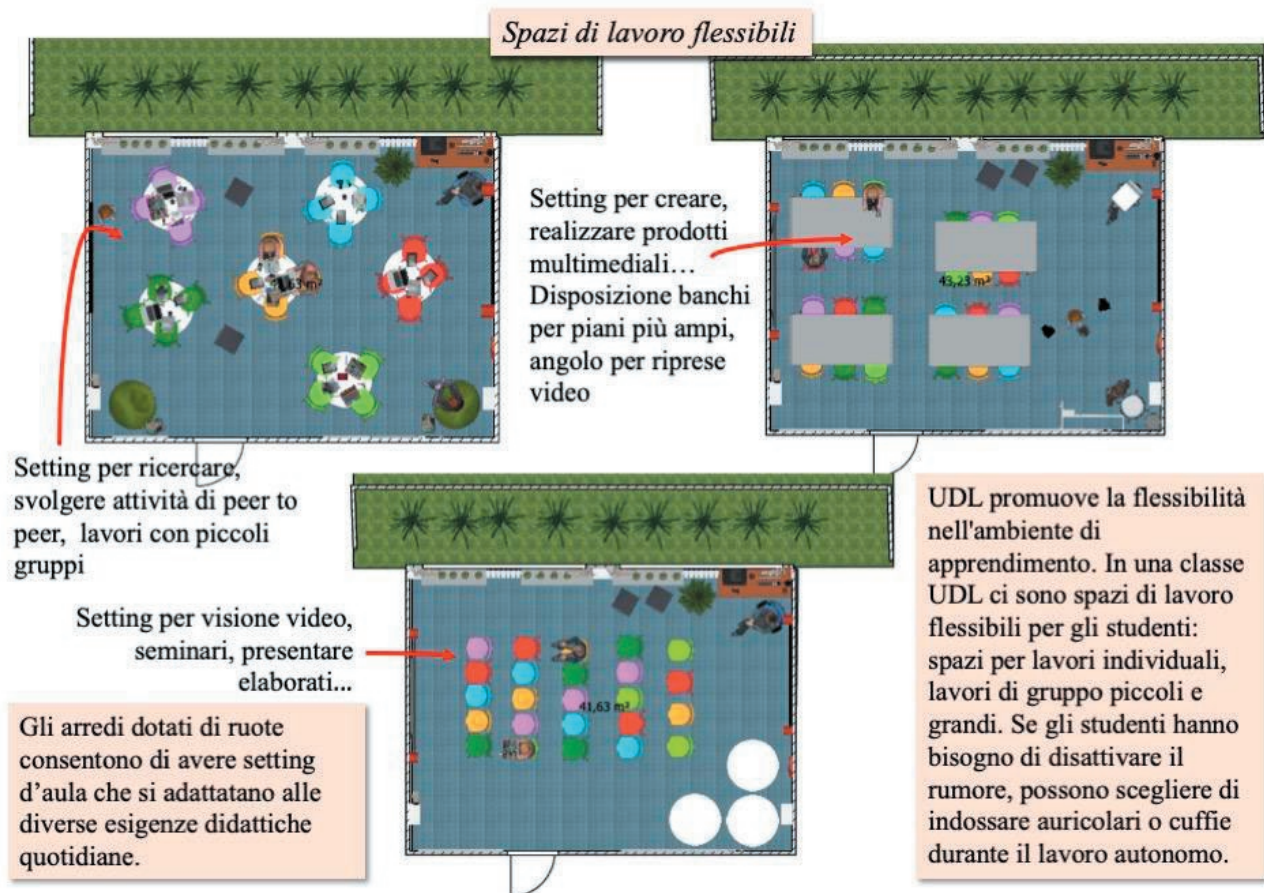


Figura 4. Spazi di lavoro flessibili. Elaborazioni grafiche dell'autrice.

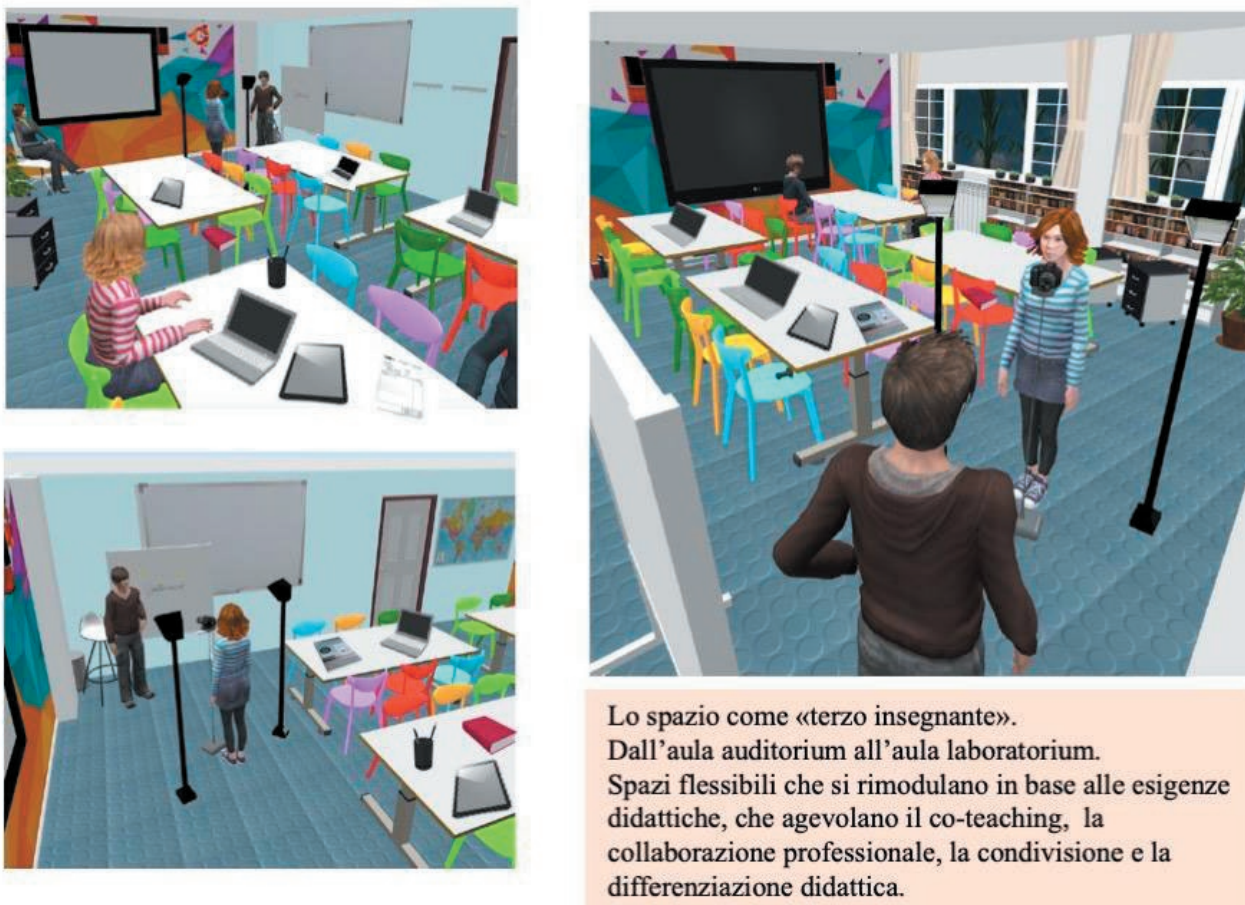
Tuttavia questo non basta. Dobbiamo *fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (III principio)*, il “come” dell'apprendimento. Affinché gli studenti possano affrontare le sfide della didattica e dimostrare ciò che hanno imparato, è necessario offrire opzioni per l'interazione fisica, dando loro la possibilità di scegliere il mezzo che ritengono più adeguato alle loro capacità di comunicazione e che li sostenga nell'esprimersi in modo competente. Si potrebbe, ad esempio, scegliere uno strumento come *Sway*, o *Powerpoint* o *Thinglink*, un video, un'infografica, la creazione di mappe o di un fumetto. Per sostenerli nella pianificazione, possiamo suggerire strumenti come *Microsoft planner* o *Trello*, e incoraggiarli a prendere appunti con strumenti come *Evernote*, *Microsoft OneNote* o *Pages*.

Infine è utile fornire *molteplici mezzi di coinvolgimento (I Principio)*, lavorando, in tal modo, sul “perché” dell'apprendimento. Per mantenere alta la motivazione, l'interesse e la persistenza allo sforzo, possiamo usa-

re quiz interattivi come *Kahoot*, *Mentimeter* o *Plickers*, *Edpuzzle* o bacheche digitali come *Padlet*.

Da questo breve excursus si comprende come le potenzialità dell'approccio dell'UDL, con una collaborazione attiva e paritaria fra docente curricolare e docente di sostegno e con il supporto e l'uso competente delle tecnologie digitali, può diventare un potente strumento per la progettazione di percorsi di apprendimento pienamente inclusivi che promuovano il benessere di tutti gli alunni, da quelli con bisogni educativi speciali o fragilità a quelli plusdotati.

Bisogna, in sintesi, puntare, a una progettazione di percorsi che indirizzi verso una piena *differenziazione didattica*, secondo “una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative e didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti” (D'Alonzo, 2016, p. 47).



Lo spazio come «terzo insegnante».
Dall'aula auditorium all'aula laboratorio.
Spazi flessibili che si rimodulano in base alle esigenze didattiche, che agevolano il co-teaching, la collaborazione professionale, la condivisione e la differenziazione didattica.

Figura 5. Alcuni esempi.

6. DALLAULA REALE ALL'AULA VIRTUALE: SETTING D'AULA VIRTUALI POSSIBILI PER IL CO-TEACHING?

Ci si è interrogati molto in quest'ultimo anno se l'azione didattica in tempi di pandemia possa essere inclusiva. Si è assistito, in molti casi, ad una riproposizione della didattica frontale in presenza traslata a distanza che, in molti casi, è stata una semplice trasposizione dall'analogico al digitale. Si sono riproposte in sincrono, per mesi, le stesse modalità della scuola in presenza, la stessa organizzazione, la stessa scansione oraria delle materie, gli stessi criteri di valutazione, gli stessi tempi (scanditi da frazioni orarie sì ridotte a 50 min, ma con un recupero pomeridiano dei tempi persi, con l'inevitabile risultato di un *surplus* di esposizione al video, in barba al principio di diritto alla disconnessione tanto per gli insegnanti quanto per gli studenti, costretti per molte ore davanti al video). Tutto questo aggravato da problemi di connessione, di insufficienza di *device* e di fragilità di alcuni alunni.

Non c'è stata alcuna indicazione dal ministero per sperimentare e incrementare nuove forme di progettazione didattica e di organizzazione oraria. In nome dell'autonomia, tutto è stato lasciato in mano alle scuole che, in molti casi, si sono trincerate nelle modalità conosciute, limitandosi a trasferire lo *status quo* sulle varie piattaforme online scelte per l'erogazione della didattica a distanza. E, inevitabilmente, presto sono emerse tante differenze tra le scuole e tra i territori.

L'emergenza poteva essere, invece, un'occasione per sperimentare nuovi approcci metodologici, per correggere il tiro in corso d'opera e ripensare a come fornire un'educazione di qualità e più inclusiva. Si è stati distratti dal dibattito tra scuola in presenza e scuola a distanza, tempo perso e tempo da recuperare, banchi a rotelle e rime buccali. Questa anomala situazione, invece, poteva "stimolare le scuole a meglio definire le proprie convinzioni sulle opportunità di una coscienza inclusiva [...] a rigenerare le proprie pratiche educative e didattiche, attraverso il potenziamento e l'innovazione dell'azione

di insegnamento destinata a tutti gli alunni, e alunne, gli studenti e le studentesse oltre che a contrastare le disuguaglianze e il rischio di povertà educative e favorire una reale crescita personale per tutti” (SiPeS, 2020).

Proprio nel documento della Società Italiana di Pedagogia Speciale, pubblicato ad agosto 2020, sono presenti alcune indicazioni operative per migliorare l'offerta formativa in didattica a distanza: optare per una didattica differenziata e universale, personalizzare i percorsi, coltivare il ben-essere, promuovere il dialogo e la partecipazione, costruirsi come comunità di dialogo, di ricerca e apprendimento, favorire la flessibilità e la sostenibilità di metodi, contenuti, relazioni e tempi, valorizzare il ruolo dei pari, rendere usabili gli spazi reali e virtuali, scegliere mediatori didattici con allestimento di testi e materiali in formato accessibile, “potenziare la comunità professionale dei docenti favorendo la loro collaborazione e pratiche di *co-teaching* che, anche se a distanza e virtuali, implicano competenze di co-progettazione, di co-insegnamento e di co-valutazione” (SiPeS, 2020).

Tutto questo si può tradurre con l'*Universal Design for Learning*, che ben si applica ai contesti virtuali i quali, a maggior ragione, devono essere progettati insieme al docente di sostegno per formare studenti competenti e trasformare le criticità in occasioni di sfida e di crescita. Un approccio che, legato alle potenzialità della rete, all'utilizzo di molteplici *tools* e risorse tecnologiche, può consentire la costruzione di un ambiente di apprendimento virtuale e cooperativo attraverso attività centrate sulle caratteristiche dello studente.

CONCLUSIONI

Per una scuola sempre più inclusiva, che tenga conto di ogni diversità, dell'unicità di ciascun discente, che elimini etichette e rimuova barriere e ostacoli all'apprendimento, l'*Universal design for learning* si dimostra un *framework* scientificamente valido che guida i docenti nella pratica didattica e nella progettazione di ambienti di apprendimento validi e accessibili a tutti.

Quest'approccio potrebbe essere facilmente introdotto nelle nostre classi per la presenza di due elementi: l'investimento tecnologico degli ultimi tempi a seguito della pandemia (che, gioco forza, ha indotto molte scuole a rivedere la propria strumentazione tecnologica e l'organizzazione digitale) e la compresenza del docente di sostegno (compresenza che, dai dati del ministero, è aumentata in modo significativo negli ultimi anni). Se il modello di compresenza tra docente di sostegno e docente curricolare viene rivisto in un'ottica di inse-

gnamento in team, si può lavorare per una scuola molto più attenta alle diversità nella direzione di una diffusa inclusività.

Naturalmente sarebbero auspicabili cambiamenti strutturali più radicali del sistema scolastico, che rompano la scansione oraria della lezione, lo spazio fisico, la divisione delle discipline, il libro di testo. È auspicabile “un cambiamento reale nelle pratiche didattiche, una revisione delle metodologie del lavoro, un ripensamento del modello organizzativo scolastico: un modello spesso ritenuto inamovibile” (Castoldi, 2020). Un modello nuovo che possa portare al superamento dei curricula disciplinari, attivando percorsi interdisciplinari, pluridisciplinari, per una conoscenza integrata e diffusa.

A questo superamento deve corrispondere una costruzione di spazi di apprendimento e setting formativi che incoraggino l'uso di metodologie didattiche innovative e che sostengano un ruolo attivo dello studente per liberarlo dalla passività e dalla noia. Questo significa rendendolo protagonista del proprio apprendimento e aiutarlo a sviluppare competenze trasversali e “competenze chiave irrinunciabili: competenze sociali e civiche, competenze digitali, imparare ad imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità” (MIUR, 2018).

In questo modello il ruolo del docente è ribaltato, non è più un semplice “ripetitore” di informazioni ma un regista dell'apprendimento.

L'INDIRE, da anni ormai, ci indica nuovi percorsi da seguire, tuttavia l'adesione a questi nuovi modelli è lasciata all'autonomia delle scuole, molte delle quali ancora si trincerano in pratiche tradizionali di trasmissione del sapere.

Dopo l'esperienza di quest'ultimo anno, il dibattito sulla scuola dovrà necessariamente vertere intorno a un nuovo modello che superi la cultura ottocentesca caratterizzata dalla separazione dei saperi, riconosca i cambiamenti nella comunicazione e nei media degli ultimi decenni e si faccia carico di una scuola realmente democratica e inclusiva che garantisca a tutti pari opportunità nell'accesso all'istruzione.

BIBLIOGRAFIA

- Borri, S. (a cura di). (2018). *The Classroom has Broken. Changing School Architecture in Europe and Across the World*. INDIRE. https://www.schulentwicklung-net.de/images/stories/Anlagen/523_The%20Classroom%20has%20Broken%20Rom%202018_240520.pdf
- Castoldi, M. (2020). Il lavoro d'aula: ripensare il modello organizzativo. *RicercaAzione*, 12(1), pp.67-82.

- Cook, L. & Etiend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, 25(3), 1-16. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.8477&rep=rep1&type=pdf>
- Cottini, L. (2017). Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnanti inclusivi. *Rivista L'integrazione scolastica e sociale*, 16(4), pp. 370-382. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1501>
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Erickson
- Dordit, L. (2017). *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola*. Future Classroom Lab by European Schoolnet. https://www.disal.it/Resource/Learning_spaces_IT_v5_WEB_1.pdf
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis*. Feltrinelli
- Gaspari, P. (2017). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Rivista Pedagogia più didattica*. 3(1). <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/formazione-e-inclusione-il-dibattito-sull'evoluzione-del-docente-specializzato/>
- Ghedin, 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. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/191/179>
- Grange, T. (2011). *Differenziazione pedagogica e equità formativa nella scuola: nuove sfide e antichi dibattiti*. Disponibile al link: <https://www.univda.it/wp-content/uploads/2018/12/DIFFERENZIAZIONEPEDAGOGICAEQUITA%20FORMATIVANELLASCUOLA.pdf>
- Ianes, D. (2016). Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 178-194.
- Ianes, D. (2017). All'indomani del convegno di Rimini: le parole chiave universalità, equità, flessibilità, *Difficoltà di Apprendimento e Didattica inclusiva*, 5(2), pp.131-132
- Ianes, D. (2018). Universal design for learning: La progettazione universale dell'apprendimento. *Insegnare domani della Scuola secondaria. Risorse online*. Erickson - Library master Expert Teacher. Cap. 35.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Erickson.
- Mangiatordi, A. (2017). *Didattica senza barriere*. ETS
- MIUR (2016) Piano per la formazione dei docenti 2016-2019. https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 22/02/2018. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>
- Mosa, E. (2018). Uno spazio per l'innovazione. In S. Borri (a cura di) *The Classroom has Broken. Changing School Architecture in Europe and Across the World*. INDIRE, (pp.219-221). https://www.schulentwicklung-net.de/images/stories/Anlagen/523_The%20Classroom%20has%20Broken%20Rom%202018_240520.pdf
- Mosa, E. (2016). Le nuove frontiere della didattica. L'ambiente come curricolo implicito. *Rivista Didattica in rete*, 2(2016). <https://www.didatticainrete.it/Media/FileDocumenti/EMosa-ambienti-di-apprendimento.pdf>
- Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo: strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo* (Vol. 60). Erickson.
- Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale* 19(1), pp. 81-108. doi: 10.14605/ISS1912010
- Robinson, K. (2015). *Fuori di testa*. Erickson
- Savia, G. (a cura di). (2016). *Universal design for learning*. Erickson
- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101-118.
- SiPeS (2020). *Linee di indirizzo per una scuola inclusiva*. [https://s-sipes.it/linee-di-indirizzo-per-una-scuola-inclusiva-sipes/#:~:text=La%20SiPeS%20\(Societ%C3%A0%20Italiana%20di,alunne%2C%20degli%20studenti%20e%20delle](https://s-sipes.it/linee-di-indirizzo-per-una-scuola-inclusiva-sipes/#:~:text=La%20SiPeS%20(Societ%C3%A0%20Italiana%20di,alunne%2C%20degli%20studenti%20e%20delle)

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

- https://edu.google.com/intl/it_it/
<https://www.microsoft.com/it-it/education/products/office>
<https://www.robobrain.org/it/>
<https://www.widgit.com/it/support/symwriter/trial.htm>
<https://www.microsoft.com/it-it/translator/>
<https://www.spreaker.com/>
<https://sites.google.com/site/leggixme/>

<https://www.microsoft.com/it-it/education/products/office>
https://edu.google.com/intl/it_it/
<https://sway.office.com/>
<https://prezi.com/it/>
<https://www.emaze.com/it/>
<https://www.thinglink.com/>
https://www.canva.com/it_it/
https://edu.google.com/intl/it_it/products/jamboard/
<https://www.geogebra.org/?lang=it>
<https://www.microsoft.com/it-it/education/products/office>
<https://trello.com/it>
<https://evernote.com/intl/it>
<https://www.microsoft.com/it-it/education/products/office>
<https://kahoot.com/>
<https://www.mentimeter.com/>
<https://get.plickers.com/> <https://edpuzzle.com/>
<https://it.padlet.com/>