

SCUOLA D'EUROPA

Association Européenne des Enseignants

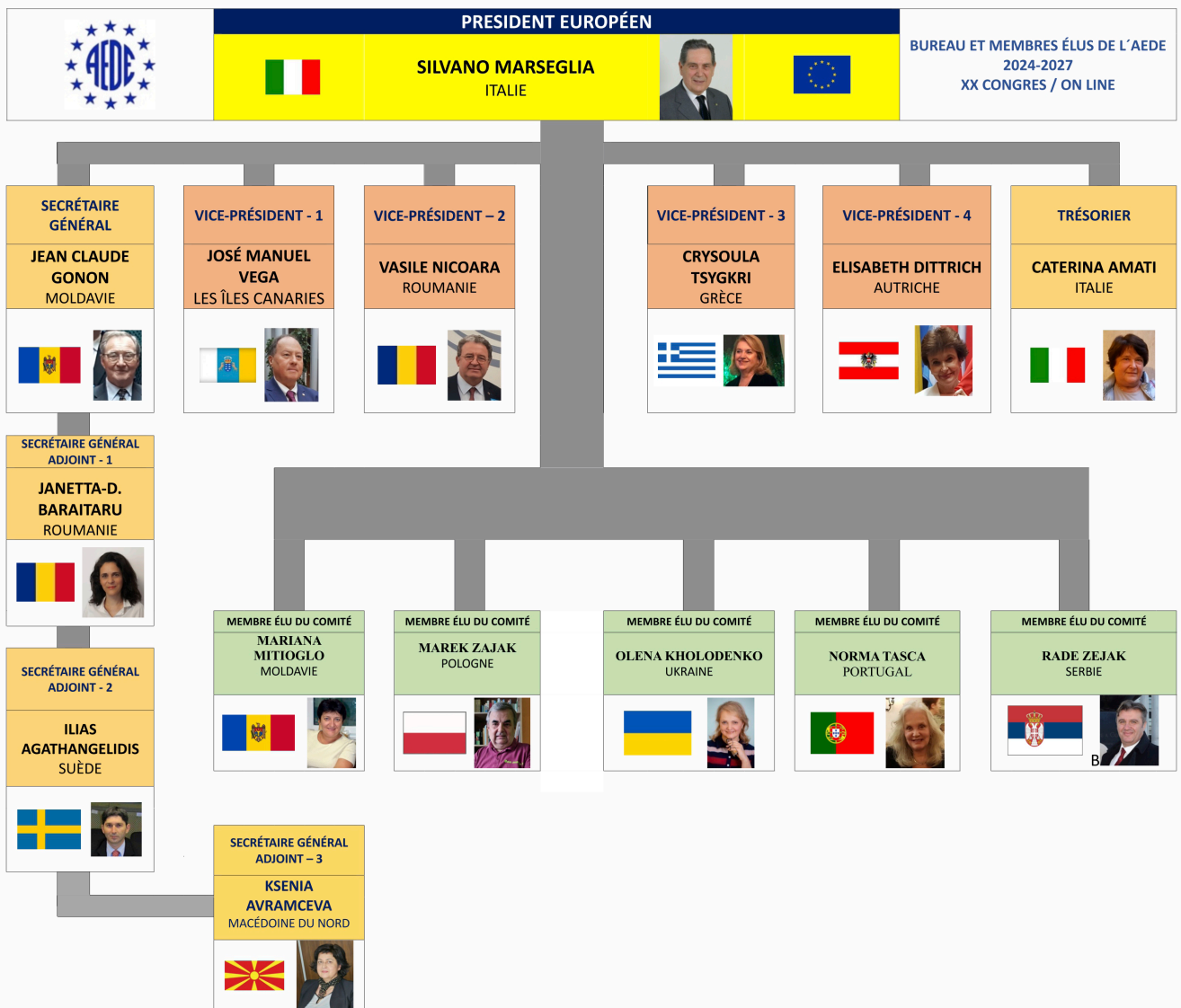


Anno LXVII

Numero: Gennaio 2024



**Una scuola equa
per costruire una società inclusiva**



Una scuola EQUA per costruire una società INCLUSIVA



INTRODUCE E COORDINA:

SILVANO MARSEGLIA

(Presidente AEDE)

RELATORI:

PATRIZIA SANDRI

*(Professore ordinario Pedagogia Speciale
Università di Bologna)*

INCLUSIONE E DIVERSITÀ: RIFLESSIONI DIDATTICHE

ISABELLA BENNARDI

*(Tutor organizzatore Scienze della Formazione primaria
Università di Bologna - Docente a contratto Università di Macerata)*

**RINNOVARE LA DIDATTICA PER COSTRUIRE UNA SCUOLA EQUA E
INCLUSIVA PER L'ACCOGLIENZA DI TUTTI GLI STUDENTI**

MARIA MINGOLLA

(Dirigente Scolastico Circolo "PESSINA -VITALE" di OSTUNI)

LA SCUOLA INCLUSIVA VISSUTA QUOTIDIANAMENTE: POSSIBILITÀ, RICCHEZZE E CONTRADDIZIONI

ELVIRA D'ALÒ

(Pedagogista Clinico)

QUALE 'ALLEANZA' SCUOLA FAMIGLIA PER UNA REALE INCLUSIONE NELLA "COMUNITÀ EDUCANTE"

MARIAGRAZIA MARCARINI

*(Esperta di Ambienti di Apprendimento innovativi e responsabile dell'Area "Architettura Scolastica"
dell'Associazioni Docenti e Dirigenti Scolastici italiani (ADI))*

**PROGETTARE L'INCLUSIONE SCOLASTICA TRA DIFFERENZIAZIONE DIDATTICA E ARCHITETTURA
SCOLASTICA**

**LUNEDÌ
20 NOVEMBRE 2023
ore 16:00/19:00
PIATTAFORMA
ZOOM**

Abbiamo raccolto in questo numero speciale di “Scuola d’Europa” le sintesi delle relazioni del Webinar, promosso dalla Sezione Italiana dell’AEDE, su **“Una scuola equa per costruire una società inclusiva”**.

Le relazioni sono state tenute in maniera, altamente professionale, dalle professoressse:

Patrizia Sandri – Professore Ordinario di Pedagogia Speciale. Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin” - Università degli studi di Bologna

Isabella Bennardi, Tutor organizzatore Scienze della Formazione primaria Università di Bologna. Docente a contratto Università di Macerata

Maria Mingolla, Dirigente Scolastico Circolo “Pessina-Vitale” di Ostuni.

Elvira D’Alò, Pedagogista clinico

Maria Grazia Marcarini, Esperta di ambienti di apprendimento innovativi e responsabile dell’Area “Architettura scolastica” dell’Associazione Docenti e Dirigenti Scolastici Italiani (ADI).

Il webinar ha avuto come finalità fondamentale quella di promuovere competenze nella gestione efficace della relazione educativa per favorire la costruzione di contesti inclusivi. Particolare attenzione è stata posta anche nel definire l’ambiente, come luogo fisico e relazionale, in cui l’apprendimento avviene. Da parte nostra, come AEDE, un vivo grazie a tutte le esperte relatrici che ci hanno consentito di realizzare questa interessante attività di formazione.



Silvano Marseglia
Presidente Europeo dell’AEDE

Nous avons rassemblé dans ce numéro spécial de “Scuola d’Europa” les résumés des présentations du webinaire, promu par la section italienne de l’AEDE, sur **“Une école équitable pour construire une société inclusive”**.

Les documents ont été présentés de manière très professionnelle par les professeurs suivants

Patrizia Sandri - Professeur titulaire de pédagogie spécialisée. Département des sciences de l’éducation “Giovanni Maria Bertin” - Université de Bologne

Isabella Bennardi, tuteur organisateur des sciences de l’éducation primaire à l’université de Bologne. Professeur contractuel à l’Université de Macerata

Maria Mingolla, Directrice de l’école “Pessina-Vitale” d’Ostuni

Elvira D’Alò, Pédagogue clinique

Maria Grazia Marcarini, experte en environnements d’apprentissage innovants et responsable du secteur “Architecture scolaire” de l’Association des enseignants et directeurs d’écoles italiennes (ADI).

Le webinaire avait pour objectif fondamental de promouvoir les compétences en matière de gestion efficace de la relation éducative afin de favoriser la construction de contextes inclusifs. Une attention particulière a également été accordée à la définition de l’environnement, en tant que lieu physique et relationnel, dans lequel l’apprentissage a lieu.

De notre côté, en tant qu’AEDE, nous remercions vivement tous les intervenants experts qui nous ont permis de mener à bien cette intéressante activité de formation.

Silvano Marseglia
Président européen de l’AEDE



We have collected in this special issue of 'Scuola d'Europa' the summaries of the presentations of the Webinar, promoted by the Italian Section of the AEDE, on '**An equitable school to build an inclusive society**'.

The papers were delivered in a highly professional manner by professors:

Patrizia Sandri - Full Professor of Special Pedagogy. Department of Educational Sciences "Giovanni Maria Bertin" -University of Bologna

Isabella Bennardi, Organising Tutor Primary Education Sciences University of Bologna. Contract Lecturer University of Macerata.

Maria Mingolla, School Headmaster Circle "Pessina-Vitale" of Ostuni

Elvira D'Alò, Clinical Pedagogist

Maria Grazia Marcarini, Expert in innovative learning environments and Head of the "School Architecture" Area of the Association of Italian School Teachers and Managers (ADI).

The webinar had the fundamental aim of promoting skills in the effective management of the educational relationship to foster the construction of inclusive contexts. Particular attention was also paid to defining the environment, as a physical and relational place, in which learning takes place.

On our part, as AEDE, a heartfelt thank you to all the expert speakers who enabled us to realise this interesting training activity.

Silvano Marseglia
AEDE European President



Inclusione e disabilità: riflessioni didattiche

Il processo di inclusione richiede innanzitutto di interrogarsi su quale tipo di scuola si vuole realizzare, con consapevolezza e responsabilità.

È possibile una scuola «di qualità» inclusiva?

Una scuola, cioè, fondata sul riconoscimento reciproco e sulla co-evoluzione, dove ognuno, anche se con deficit intellettuale grave, possa sentirsi appartenente e crescere sul piano sia cognitivo sia emotivo-relazionale, sia nelle competenze curricolari sia in quelle comunicative e sociali (Sandri, 2014)? Noi riteniamo che, sostenuti dalla normativa scolastica vigente in Italia, sia possibile realizzarla, come dimostrano molte realtà scolastiche. Si tratta di scuole che cercano di costruire comunità, considerando le differenze degli allievi come un valore: il valore dell'esistenza dell'altro (De Monticelli, 2003).

In questo senso la professionalità educativa e didattica si esplica in una intenzionalità volta a promuovere la cultura del rispetto delle differenze individuali, nella reciprocità e nel contemporaneo riconoscimento delle similarità che ci accomunano. Fondamentale è che gli insegnanti condividano i valori, i principi, i concetti, i termini a fondamento dei processi inclusivi. La capacità della scuola di operare come una comunità con valori condivisi rispetto all'inclusione sembra essere uno dei fattori che favoriscono il successo formativo e lo «stare bene a scuola» di tutti gli allievi, compresi coloro che hanno un deficit o dotazioni elevate (Bryk, Driscoll, 1988). Quando questa intenzionalità pedagogica non si esplica consapevolmente, il rischio è distigmatizzare le diversità invece che promuovere una cultura dell'inclusione volta a comprendere l'umano in tutti i campi del sapere, "la sua unità nella diversità, la sua diversità nell'unità" (Morin, 2001, p.56).

Per far sì che il rispetto delle differenze diventi un aspetto qualificante dell'educazione scolastica, fondamentale è integrare la tematica delle disabilità nei curricula in tutte le classi, e dunque anche in quelle dove non è presente un allievo con certificazione, al fine di attivare un processo



di apprendimento che accolga la realtà dei deficit e delle situazioni di disabilità come occasione di approfondimento delle conoscenze. Un esempio di promozione della cultura inclusiva può essere riflettere su filmati, cartoni animati, libri in cui il protagonista abbia un deficit; leggere biografie di persone con disabilità; chiedere alle stesse persone con disabilità di attivare percorsi formativi che accompagnino tutti gli studenti ad affrontare ciò che, per paura dell'incontro, può allontanare dallo stabilire una relazione con chi ha caratteristiche fisiche, cognitive, comunicative che sembrano tanto lontane da quelle comuni (Fig.1).



Figura 1- Claudio Imprudente dell'Associazione Accaparlante (Bo)

Con la stessa finalità, si potrebbero organizzare laboratori dove, per esempio, la conoscenza della pittura traddotta in bassorilievo prospettico permette alle persone con deficit visivo e alle persone vedenti di condividere la rappresentazione dei concetti spaziali nella pittura (Fig.2), o esperienze similari.

Storicamente le differenze individuali tra gli studenti sono state pensate associate a deficit o a specifici disturbi di apprendimento e si è ritenuto che fosse sufficiente un'educazione di compensazione. Occorre invece spostare il fuoco dell'attenzione dal tentativo di "rimediare" alle funzioni cognitive carenti nel soggetto, all'analisi delle strategie necessarie agli apprendimenti.



Figura 2- Vedere con le mani (Museo Anteros- Bo)

Il cambio di prospettiva comporta di accettare le differenze degli studenti come aspetti ordinari del funzionamento umano e di comprendere meglio le risposte che ognuno dà alle attività proposte.

Si tratta, prima di tutto, di riconoscere lo studente come persona, e non come "portatore di un deficit o di un disturbo", incluso in una categoria clinica.

Una scuola finalizzata allo sviluppo delle potenzialità pone come sua priorità, per ciascun allievo, con o senza deficit:

- il riconoscimento di ogni abilità, punto di forza, i "so fare da solo" e i "so fare se aiutato", la comprensione della natura delle eventuali difficoltà, che non sono determinate esclusivamente da caratteristiche fisiche o personologiche, ma anche dalle interazioni comunicative, simboliche, presenti nei contesti di appartenenza (Sandri, 2019);
- la cura, nel senso pedagogico del termine, delle dinamiche relazionali che si sviluppano tra il docente e gli alunni e tra gli alunni, costruendo interazioni sociali significative;
- il sollecitare ogni allievo a diventare sempre più responsabile e autonomo nel proprio apprendimento, un soggetto capace di riflettere sui propri processi cognitivi, emotivi, motivazionali, di autovalutarsi e di confrontarsi con gli altri (Miato, p.21).

L'apprendimento è un processo attivo di interiorizzazione della conoscenza dal contesto sociale a quello personale (Vygotskij, 1926). Una delle ragioni del successo o dell'insuccesso degli studenti sta nella capacità o incapacità dell'insegnante di riconoscere il ruolo essenziale e attivo dell'alunno nel processo di apprendimento.

Dal punto di vista didattico, un approccio interessante è quello dell'Universal Design for Learning, secondo il quale si tratta di prevedere, già in fase di programmazione, un curriculum che tenga conto dei possibili ostacoli al successo scolastico e formativo di tutti gli allievi, individuando una molteplicità di proposte e strategie che attivino la partecipazione di ognuno, organizzando adeguatamente anche gli spazi (Sandri, Marcarini, 2019).

Dal punto di vista didattico, un approccio interessante è quello dell'Universal Design for Learning, secondo il quale si tratta di prevedere, già in fase di programmazione, un curriculum che tenga conto dei possibili ostacoli al successo scolastico e formativo di tutti gli allievi, individuando una molteplicità di proposte e strategie che attivino la partecipazione di ognuno, organizzando adeguatamente anche gli spazi (Sandri, Marcarini, 2019).

In secondo luogo, dopo aver incontrato gli allievi e compreso la loro biografia formativa, occorre meglio declinare quanto programmato, tenendo presenti le caratteristiche di apprendimento individuali (figg. 3 e 4).



Figure 3 e 4
Didattica attiva di matematica

Per attivare e garantire processi di coevoluzione è inoltre necessario, soprattutto quando sono presenti studenti con grave deficit intellettivo, inserire nella programmazione didattica della classe degli obiettivi, dei contenuti, delle attività o delle strategie specifici dell'allievo con deficit, presenti nel suo piano educativo individualizzato, avendo cura di condividere proposte che siano di elevato spessore formativo (Sandri, 2015). La sfida è quella di cogliere e accettare le differenze, creando un ambiente di apprendimento che sia significativo per tutti. Si tratta di costruire una scuola capace di coltivare al massimo grado l'umanità di ciascuno (Nussbaum, 1999).

Prof. Patrizia Sandri

Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"
Università degli studi di Bologna

Bibliografia

- Bryk, A. S. and M. E. Driscoll (1988). *The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. Madison, WI, National Center for Effective Secondary Schools at the University of Wisconsin.
- De Monticelli R. (2003), *L'ordine del cuore*, Garzanti, Torino.
- Miato S.A. e Miato L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, Trento.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Nussbaum M. C. (1999), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci editore, Roma.
- Sandri P. (2014), *Integration and Inclusion in Italy: Forward a "Special" Pedagogy for Inclusion*, Alter, *European Journal of Disability Research/revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, vol. 8/2, aprile-giugno, pp. 92-204.
- Sandri P. (2015). *Elementi di didattica speciale per l'inclusione, L'integrazione scolastica e sociale*, febbraio 1, pp. 61-71.
- Sandri P., Marcarini M. (2019), *Inclusione e Ambienti di apprendimento innovativi*, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n.2.
- Sandri P. (2019) (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*, Milano: FrancoAngeli.
- Vygotskij L.S. (1926), *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Erickson, Trento, 2006.

INCLUSION ET HANDICAP: RÉFLEXIONS PÉDAGOGIQUES

Le processus d'inclusion nécessite avant tout de se demander quel type d'école nous voulons contribuer à créer, avec conscience et responsabilité. Une école inclusive de «qualité» est-elle possible? Une école, c'est-à-dire fondée sur la reconnaissance mutuelle et la co-évolution, où Est-ce que chacun, même s'il présente un grave déficit intellectuel, peut se sentir à son appartenance et grandir tant sur le plan cognitif qu'émotionnel-relacionnel, tant au niveau curriculaire que communicatif et social (Sandri, 2014)? Nous pensons qu'avec le soutien de la législation scolaire en vigueur en Italie, il est possible d'y parvenir, comme le démontrent de nombreuses écoles. Ce sont des écoles qui tentent de construire des communautés, en considérant les différences des élèves comme une valeur: la valeur de l'existence de l'autre (De Monticelli, 2003). En ce sens, le professionnalisme éducatif et didactique s'exprime dans une intentionnalité visant à promouvoir culture du respect des différences individuelles, de la réciprocité et de la reconnaissance contemporaine des similitudes qui nous unissent. Il est fondamental que les enseignants partagent les valeurs, principes, concepts et termes qui sous-tendent les processus inclusifs. La capacité de l'école à fonctionner comme une communauté partageant des valeurs partagées en matière d'inclusion apparaît comme l'un des facteurs favorisant la réussite éducative et le «bien-être à l'école» de tous les élèves, y compris ceux qui ont un déficit ou des dotations élevées (Bryk, Driscoll, 1988). Lorsque cette intentionnalité pédagogique n'est pas consciemment exprimée, le risque est de stigmatiser la diversité au lieu de promouvoir une culture d'inclusion visant à comprendre l'humanité dans tous les domaines du savoir, «son unité dans la diversité, sa diversité dans l'unité» (Morin, 2001, p. 56). Pour que le respect des différences devienne un aspect qualifiant de l'enseignement scolaire, il est essentiel d'intégrer le thème du handicap dans les programmes de toutes les classes, et donc aussi dans celles où il n'y a pas d'élève certifié, afin d'activer un processus d'apprentissage qui accueille la réalité des déficits et des situations de handicap comme une opportunité d'approfondir les connaissances. Un exemple de promotion d'une culture inclusive peut être la réflexion sur les films, les dessins animés, les livres dans lesquels le protagoniste a un déficit; lire des biographies de personnes handicapées; demander aux mêmes personnes handicapées d'activer des cours de formation qui accompagnent tous les étudiants à affronter ce qui, par peur de la rencontre, peut les éloigner de l'établissement d'une relation avec ceux qui ont des caractéristiques physiques, cognitives, communicatives qui semblent si loin d'être communes (fig. .1). Dans le même but, des ateliers pourraient être organisés où, par exemple, les connaissances de la peinture traduites en bas-relief en perspective permettent aux personnes malvoyantes et aux voyants de partager la représentation de concepts spatiaux en peinture (Fig.2), ou des expériences similaires.



Fig. 1- Claudio Imprudente de l'Association Accaparlante (Bo)



Fig. 2- Voir avec les mains (Musée Anteros- Bo)

Historiquement, on pensait que les différences individuelles entre les élèves étaient associées à des déficits ou à des troubles d'apprentissage spécifiques et que l'éducation compensatoire était suffisante. Au lieu de cela, il est nécessaire de déplacer l'attention de la tentative de «remédier» aux fonctions cognitives manquantes chez le sujet, vers l'analyse des stratégies nécessaires à l'apprentissage.

Le changement de perspective implique d'accepter les différences des élèves comme des aspects ordinaires du fonctionnement humain et de mieux comprendre les réponses que chacun donne aux activités proposées. Il s'agit avant tout de reconnaître l'étudiant comme une personne, et non comme «porteur d'un déficit ou d'un trouble», inscrit dans une catégorie clinique. Une école visant à développer en priorité des places potentielles, pour chaque élève, avec ou sans déficit:

- la reconnaissance de chaque capacité, force, "je peux le faire seul" et "je peux le faire avec de l'aide", la compréhension de la nature des difficultés, qui ne sont pas déterminées exclusivement par des caractéristiques physiques ou personnelles, mais aussi par des caractéristiques communicatives, interactions, symboliques, présentes dans les contextes d'appartenance (Sandri, 2019) ;
- prendre soin, au sens pédagogique du terme, des dynamiques relationnelles qui se développent entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves, en construisant des interactions sociales significatives;
- encourager chaque élève à devenir de plus en plus responsable et autonome dans son apprentissage, un sujet capable de réfléchir sur ses propres processus cognitifs, émotionnels, motivationnels, de s'auto-évaluer et de se comparer aux autres (Miato, p.21).

L'apprentissage est un processus actif d'intériorisation des connaissances du contexte social vers le contexte personnel (Vygotsky, 1926). L'une des raisons de la réussite ou de l'échec des élèves réside dans la capacité ou l'incapacité de l'enseignant à reconnaître le rôle essentiel et actif de l'élève dans le processus d'apprentissage. D'un point de vue pédagogique, une approche intéressante est celle de la conception universelle pour l'apprentissage, selon lequel il s'agit de prévoir, déjà en phase de planification, un programme qui tienne compte des éventuels obstacles à la réussite académique et formative de tous les étudiants, en identifiant une multiplicité de propositions et de stratégies qui activent la participation de chacun, en organisant également de manière adéquate les espaces (Sandri, Marcarini, 2019).

Deuxièmement, après avoir rencontré les étudiants et compris leur biographie pédagogique, il est nécessaire de mieux expliquer ce qui a été prévu, en tenant compte des caractéristiques individuelles d'apprentissage (fig. 3 et 4).



Fig. 3 e 4
enseignement
actif
des mathématiques



Pour activer et garantir les processus de coévolution, il est également nécessaire, surtout lorsqu'il y a des élèves présentant de graves déficits intellectuels, d'inclure dans la planification éducative de la classe des objectifs, des contenus, des activités ou des stratégies spécifiques de l'élève présentant un déficit, présents dans son parcours individualisé, plan éducatif, en prenant soin de partager des propositions qui ont une grande profondeur éducative (Sandri, 2015). Le défi est de saisir et d'accepter les différences, en créant un environnement d'apprentissage significatif pour tous. Il s'agit de construire une école capable de cultiver au maximum l'humanité de chacun (Nussbaum, 1999).

Prof. Patrizia Sandri
Département des Sciences de l'Éducation «Giovanni Maria Bertin»
Université de Bologne

Bibliographie

- Bryk, A. S. and M. E. Driscoll (1988). *The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. Madison, WI, National Center for Effective Secondary Schools at the University of Wisconsin.
- De Monticelli R. (2003), *L'ordine del cuore*, Garzanti, Torino.
- Miato S.A. e Miato L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, Trento.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Nussbaum M. C. (1999), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci editore, Roma.
- Sandri P. (2014), *Integration and Inclusion in Italy: Forward a "Special" Pedagogy for Inclusion*, Alter, European Journal of Disability Research/revue Européenne de Recherche sur le Handicap, vol. 8/2, aprile-giugno, pp. 92-204.
- Sandri P. (2015). *Elementi di didattica speciale per l'inclusione, L'integrazione scolastica e sociale*, febbraio 1, pp. 61-71.
- Sandri P., Marcarini M. (2019), *Inclusione e Ambienti di apprendimento innovativi*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, n.2.
- Sandri P. (2019) (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*, Milano: FrancoAngeli.
- Vygotskij L.S. (1926), *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Erickson, Trento, 2006.



INCLUSION AND DISABILITY: TEACHING REFLECTIONS

The inclusion process requires first of all to ask ourselves what type of school we want to help create, with awareness and responsibility. Is an inclusive “quality” school possible? A school, that is, founded on mutual recognition and co-evolution, where Can everyone, even if they have a serious intellectual deficit, feel they belong and grow on both a cognitive and emotional-relational level, both in curricular and communicative and social skills (Sandri, 2014)?

We believe that, supported by the school legislation in force in Italy, it is possible to achieve it, as many schools demonstrate. These are schools that try to build communities, considering the differences of the students as a value: the value of the existence of the other (De Monticelli, 2003). In this sense, educational and didactic professionalism is expressed in an intentionality aimed at promoting culture of respect for individual differences, in reciprocity and in the contemporary recognition of the similarities that unite us. It is fundamental that teachers share the values, principles, concepts and terms underlying inclusive processes. The school’s ability to operate as a community with shared values regarding inclusion appears to be one of the factors that favor the educational success and “feeling good at school” of all students, including those who have a deficit or high endowments (Bryk , Driscoll, 1988). When this pedagogical intentionality is not consciously expressed, the risk is to distigmatize diversity instead of promoting a culture of inclusion aimed at understanding humanity in all fields of knowledge, “its unity in diversity, its diversity in unity” (Morin, 2001, p.56).

To ensure that respect for differences becomes a qualifying aspect of school education, it is essential to integrate the topic of disabilities into the curricula in all classes, and therefore also in those where there is no certified student, in order to activate a learning process that welcomes the reality of deficits and disability situations as an opportunity to deepen knowledge. An example of promoting inclusive culture can be reflecting on films, cartoons, books in which the protagonist

has a deficit; read biographies of people with disabilities; ask the same people with disabilities to activate training courses that accompany all students to face what, for fear of the encounter, can distance them from establishing a relationship with those who have physical, cognitive, communicative characteristics that seem so far from common ones (fig .1). With the same aim, workshops could be organized where, for example, the knowledge of painting translated into perspective bas-relief allows people with visual impairment and sighted people to share the representation of spatial concepts in painting (Fig.2), or similar experiences.



Fig. 1- Claudio Imprudente of the association Accaparlante (Bo)



Fig. 2- Seeing with the hands (Anteros-Bo Museum)

Historically, individual differences among students have been thought to be associated with deficits or specific learning disorders and it was believed that compensatory education was sufficient. Instead, it is necessary to shift the focus of attention from the attempt to “remedy” the cognitive functions lacking in the subject, to the analysis of the strategies necessary for learning.

The change of perspective involves accepting students’ differences as ordinary aspects of human functioning and better understanding the responses that each one gives to the proposed activities. It is a question, first of all, of recognizing the student as a person, and not as “the bearer of a deficit or disorder”, included in a clinical category. A school aimed at developing potential places as its priority, for each student, with or without deficit:

- the recognition of every ability, strength, “I can do it alone” and “I can do it with help”, the understanding of the nature of any difficulties, which are not determined exclusively by physical or personal characteristics, but also by communicative interactions, symbolic, present in the contexts of belonging (Sandri, 2019);
- care, in the pedagogical sense of the term, of the relational dynamics that develop between the teacher and the students and between the students, building significant social interactions;
- encouraging each student to become increasingly responsible and autonomous in their learning, a subject capable of reflecting on their own cognitive, emotional, motivational processes, of self-evaluating and comparing themselves with others (Miato, p.21).

Learning is an active process of internalizing knowledge from the social to the personal context (Vygotsky, 1926). One of the reasons for the success or failure of students lies in the teacher’s ability or inability to recognize the essential and active role of the student in the learning process. From an educational point of view, an interesting approach is that of Universal Design for Learning, according to which it is a question of foreseeing, already in the planning phase, a curriculum that takes into account the possible obstacles to the academic and training success of all students, identifying a multiplicity of proposals and strategies that activate the participation of each one, also adequately organizing the spaces (Sandri, Marcarini, 2019). Secondly, after having met the students and understood their educational biography, it is necessary to better explain what was planned, keeping in mind the individual learning characteristics (figs. 3 and 4).



Fig. 3 e 4
education
active
mathematics



To activate and guarantee co-evolution processes, it is also necessary, especially when students with serious intellectual deficits are present, to include specific objectives, contents, activities or strategies of the student with a deficit, present in his individualized educational plan, in the class's educational planning, taking care to share proposals that are of high educational depth (Sandri, 2015).

The challenge is to grasp and accept differences, creating a learning environment that is meaningful for everyone. It is about building a school capable of cultivating everyone's humanity to the highest degree (Nussbaum, 1999).

Prof. Patrizia Sandri

**Department of Educational Sciences "Giovanni Maria Bertin"
University of Bologna**

Bibliography

Bryk, A. S. and M. E. Driscoll (1988). *The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. Madison, WI, National Center for Effective Secondary Schools at the University of Wisconsin.

De Monticelli R. (2003), *L'ordine del cuore*, Garzanti, Torino.

Miato S.A. e Miato L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, Trento.

Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

Nussbaum M. C. (1999), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci editore, Roma.

Sandri P. (2014), *Integration and Inclusion in Italy: Forward a "Special" Pedagogy for Inclusion*, Alter, European Journal of Disability Research/revue Européenne de Recherche sur le Handicap, vol. 8/2, aprile-giugno, pp. 92-204.

Sandri P. (2015). *Elementi di didattica speciale per l'inclusione, L'integrazione scolastica e sociale*, febbraio 1, pp. 61-71.

Sandri P., Marcarini M. (2019), *Inclusione e Ambienti di apprendimento innovativi*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, n.2.

Sandri P. (2019) (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*, Milano: FrancoAngeli.

Vygotskij L.S. (1926), *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Erickson, Trento, 2006.



Rinnovare la didattica per costruire una scuola equa e inclusiva per l'accoglienza di tutti gli studenti



Parlare di processo inclusivo nel mondo scolastico in termini ampi vuol dire pensarlo collegarlo trasversalmente in ambito educativo e applicarlo a tutte le opportunità di apprendimento di tutti gli studenti nessuno escluso. Tale concetto viene ripreso nel l'Goal 4 dell'agenda 2030 per garantire una scuola equa e inclusiva; l'inclusione diventa uno degli elementi fondamentali dell'accessibilità all'offerta formativa della scuola.

Non possiamo più pensare che l'inclusione si riferisca solo a specifici gruppi di persone/studenti che hanno un bisogno speciale, bensì è un processo che deve essere esteso a tutta la popolazione scolastica

(alunni con disabilità cognitive Attention Deficit/Hyperactivity Disorder noto con l'acronimo adhd, funzionamento intellettivo limite gifted alunni con autismo alunni stranieri e sindromi rare ecc. riconoscendo in loro diversi modi di apprendere e di relazionarsi all'interno di un contesto scolastico.

Apprendere, crescere e conoscere sono processi che si realizzano sempre insieme agli altri; quindi imparare a cogliere aspetti di reciprocità in un'ottica di coevoluzione nel pieno rispetto di tutte le persone stimola la riflessione e implementa le competenze emotive. La scuola è inclusiva quando mira a realizzare processi e valori inclusivi.

La mission dovrebbe essere quella di rimuovere tutte le barriere/ostacoli che gli alunni possono incontrare nel loro percorso di apprendimento e di partecipazione alla vita scolastica, generando un processo continuo indirizzato ad un processo di miglioramento. Questa posizione stimola la scuola a rimodularsi costantemente per rendere accessibile l'apprendimento ed evitare meccanismi di esclusione. Le forme di supporto individualizzate e rischiano di creare percorsi molto stretti tra alunno e docente specializzato perdendo di vista la stretta collaborazione del team docenti non dirigendosi nella direzione dell'equità. La logica inclusiva è un processo di emancipazione dei singoli studenti con difficoltà in un percorso di cambiamento per tutto l'intero contesto educativo. È necessario comprendere che la specialità è in ognuno di noi, nel nostro modo di essere di comprendere, di comunicare, di relazionarsi nel complesso della persona (Hackingi n Valtellina 2020).

In ambito pedagogico questa riflessione storicamente ci orienta verso le persone con difficoltà o speciale normalità. Agli inizi degli anni duemila non avevamo ancora una normativa specifica che accompagnasse la speciale normalità; abbiamo atteso il 2012 con la circolare ministeriale del 27 dicembre (Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali, di seguito bes) per comprendere e attrezzarci nella scuola con strumenti adeguati. Il concetto aiuta a comprendere le situazioni individuali sulla base del loro "funzionamento" a prescindere dalla causa o dalla diagnosi.

Il funzionamento viene letto e interpretato attraverso una lettura globale e relazionale e biopsicosociale della persona, fondato su ICF (International Classification of Functioning) del 2001.

In realtà dobbiamo chiederci cosa sia la specialità delle persone in che modo apprendono, e che tipo di progettazione didattica possiamo costruire per la classe dobbiamo superare lo stigma di studente accompagnato da una diagnosi/certificazione, bensì pensarlo ad una speciale combinazione di differenze che crea l'unicità e valore della persona. L'unicità è parte integrante di noi e del nel nostro progetto di vita (UNESCO, 1994).

In questa sinergia di specialità il funzionamento di ognuno di noi è differente dall'altro. Le caratteristiche personali e il contesto sono le risposte che la scuola, la società coniuga e che rende visibile ai nostri occhi.

La scuola diventa l'ambiente in cui si affrontano le identità, le differenze individuali; sul piano didattico si parte dalla differenza individuale, dalla lezione partecipata, dalla didattica attiva per garantire il successo a tutti. Il contesto scolastico esprime il luogo in cui si esplicano il riconoscimento delle differenze attraverso l'ascolto attivo, empatico nel valorizzare il talento di ognuno. Due sono gli approcci teorici utili che assicurano una scuola e una progettazione inclusiva: l'Universal Design for Learning (UDL), e la differenziazione didattica (Cottini, 2019; Mangiatordi 2017; Murawski e Scott, 2021).

Entrambi questi principi servono per spiegare le differenze e la valorizzazione nell'apprendimento di tutti. Pensare, quindi, agli ambienti didattici e alle attività flessibili, in cui tutti i soggetti possano condividere la stessa proposta declinandola al fine di evitare ostacoli per tutti gli studenti e di attivarsi per superare le barriere le quali non rendono accessibile la fruizione dell'apprendimento

Verso una progettazione didattica equa ed inclusiva

In contesti educativi inclusivi ricchi di flessibilità educativa, si trovano alunni che rischiano di essere esclusi dal processo di apprendimento e di socializzazione o che vengono messi in difficoltà i loro progetti di vita. Pertanto, la comunità educante ha una responsabilità diretta nei processi di apprendimento. Un primo esempio può essere pensato e organizzato per un gruppo di alunni che per qualche ragione legato al loro funzionamento rischiano di non sviluppare pienamente il proprio potenziale o i propri bisogni educativi con l'offerta formativa che la scuola mette a disposizione. La criticità nasce dal fatto che se non si attivano percorsi di co-progettazione nella scuola congiuntamente al territorio proprio in questa fase, la persona vive un rischio di esclusione con ripercussioni notevoli nella sfera dell'autonomia personale e nella vita adulta. Un esempio di progettazione molto significativa circa la necessità di implementare un sistema di comunicazione alternativa di uno studente con autismo non verbale può apparire per certi aspetti simile a quello di uno studente non italofano. I bisogni sono differenti ma entrambi possono essere soddisfatti dalla comunicazione aumentativa alternativa CAA. L'approccio della didattica speciale per l'autismo o per la sindrome di down o altre disabilità che presentano difficoltà nella comunicazione non può essere uguale per tutti con lo stesso approccio ma deve essere personalizzato sulle caratteristiche specifiche di quell'alunno.



Quali possono essere le possibili evoluzioni

La scuola italiana è ancora legata ad un insegnamento/apprendimento esclusivamente basato sulla relazione unidirezionale educativa, la lezione quasi sempre in modalità frontale, anche se le ricerche pedagogiche dicono che dovrebbe essere costruita in modo diverso, orientata soprattutto ai bisogni vulnerabili, alle problematiche non solo riconducibili alla disabilità, ma a tutti coloro che si trovano in situazioni di disturbi specifici evolutivi, adhd, fil ecc.. La soluzione medica delle diagnosi non è più percorribile perché continua a facilitare il “Diverso” nella vita scolastica.

La lezione standard, uguale per tutti, in cui i componenti della classe fruiscono apparentemente della stessa metodologia, della stessa offerta formativa può dare l’idea del clima di classe inclusivo.

In realtà, in tale situazione sono presenti punti di debolezza: appiattimento dell’apprendimento, omologazione, contenuto con gli stessi esempi per tutti, la stessa pagina del libro per tutti.

Con una pratica didattica standard, non inclusiva, costringiamo lo studente ad un approccio all’apprendimento poco stimolante, mortificante, quando invece egli dovrebbe trovare una modalità di studio consono al suo profilo.

L’impianto progettuale dovrebbe essere inserito nel curriculum d’istituto, attraverso percorsi flessibili.

Le attuali normative di riferimento, le Indicazioni Nazionali del 2012, prevedono una progettazione orientata in modo specifico e sensibile alle differenze individuali.

La documentazione inclusiva, tra cui la legge 104/1992, il decreto attuativo n. 66 del 2017, il decreto legislativo n 96 del 2019 prevede la realizzazione del documento progettuale del piano educativo individualizzato (PEI) in cui si evince l’unicità dello studente e la riorganizzazione della progettazione della classe condivisa con il team docente. Il curriculum inclusivo, quindi, rappresenta l’impalcatura dell’inclusione scolastica, rispecchiandosi nell’identità culturale, progettuale, nel PTOF della scuola.

Tale progettazione prevede tre aspetti fondamentali: a) svariate modalità di espressione che gli studenti possano utilizzare per dire quello che sanno, b) mezzi di rappresentazione delle conoscenze e le abilità da sviluppare, c) proposte di coinvolgimento e motivazione per gli studenti. Possiamo definire che le soluzioni per promuovere l’equità e l’inclusione a scuola e garantire un sistema educativo flessibile che risponda alle esigenze di tutti gli studenti nessuno escluso, oltre alla progettazione inclusiva, risiede soprattutto nella formazione del docente inclusivo e nelle specialità di interventi didattici ed educativi attraverso metodologie che valorizzano lo studente.



Il ruolo delle didattiche attive nell'inclusione

La didattica attiva si distingue per la sua capacità di instaurare un rapporto autentico con tutti gli studenti, valorizzando i suoi interessi e punti di forza. Si tratta di un metodo di insegnamento dinamico e flessibile che si adatta costantemente agli obiettivi da raggiungere e che mette al centro del processo di apprendimento dello studente l'ambiente circostante. Il docente assume il ruolo di facilitatore dell'apprendimento, di mediatore pronto a guidare gli alunni in un percorso di crescita continua, suscita interesse nello studente, propone sfide, favorisce il processo di conoscenza, abilità e competenze, sostiene la motivazione lavora insieme ai suoi studenti. La didattica attiva possiamo definirla come una metodologia che stimola percorsi di cooperazione all'interno dei gruppi di studenti, stimola riflessione metacognitiva, sviluppa autoanalisi e pensiero cognitivo e incentiva le capacità argomentative; contrariamente alla didattica frontale utilizzata quotidianamente nella classe che appiattisce il desiderio di apprendere rendendo meno efficaci le relazioni.

Possiamo concludere che il ruolo della scuola inclusiva e dell'curricolo inclusivo, dovrebbero orientare a strutturare e personalizzare il percorso di apprendimento per ciascun studente in modo diversificato in base alle caratteristiche personali per garantire il successo formativo di tutti e garantire una società sostenibile ed equa per tutti i cittadini.

Prof. Isabella Bennardi

Tutor organizzatore Scienze della Formazione primaria Università di Bologna

Docente a contratto Università di Macerata

Riferimenti bibliografici

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2011), *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa - Sfide ed Opportunità*, Odense, DK, European Agency for Development in Special Needs Education.

Bennardi, I (2021), *Per un apprendimento significativo per tutti e per ognuno*, Rivista dell'Istruzione n. 5

Booth T. e Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci.

Canevaro, A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.

Cottini, L. (2020). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

D'Alonzo L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Trento, Erickson.

Gherardi, V. (2013). *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative*, Roma: Aracne editrice S.r.l.

OECD (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*, Paris.

Sandri, P. (2019). *Radici e prospettive per attuare processi inclusivi: un'introduzione*. In P.

Sandri (Ed.), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali* (pp. 17-41). Milano: Franco Angeli

Sandri, P. (2015). *Elementi di Didattica Speciale per l'inclusione* ISSN1 -996720Vol 14n 1 Febbraio

Normativa e Documenti di riferimento

MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), «*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*», Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, «*Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità*».

Legge 13 luglio 2015, n. 107, «*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*».

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, «*Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*».

RENOUVELER L'ENSEIGNEMENT POUR CONSTRUIRE UNE ÉCOLE ÉQUITABLE ET INCLUSIVE POUR L'ACCUEIL DE TOUS LES ÉLÈVES

Parler d'un processus inclusif dans le monde scolaire au sens large, c'est le penser comme étant lié transversale dans la sphère éducative et l'appliquer à toutes les opportunités d'apprentissage pour tous les élèves sans exception. Ce concept est repris dans l'objectif 4 de l'agenda 2030 pour assurer une école équitable et inclusive; l'inclusion devient l'un des éléments fondamentaux de la politique de l'éducation, de l'accessibilité de l'offre éducative de l'école.

Nous ne pouvons plus penser que l'inclusion se réfère uniquement à des groupes spécifiques de personnes/étudiants ayant des besoins particuliers, mais qu'il s'agit d'un processus qui doit être étendu à l'ensemble de la population (élèves souffrant de troubles cognitifs, de troubles du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), de surdouance intellectuelle, d'autisme, d'élèves étrangers et de syndromes rares, etc.), en reconnaissant en eux différentes manières d'apprendre et d'entrer en relation les uns avec les autres dans un contexte scolaire.

Apprendre, grandir et apprendre à connaître sont des processus qui se déroulent toujours avec d'autres personnes; par conséquent, apprendre à saisir les aspects de la coévolution et de l'évolution de l'individu dans le respect de toutes les personnes, stimule la réflexion et met en œuvre des compétences émotionnelles.

Une école est inclusive lorsqu'elle vise à mettre en œuvre des processus et des valeurs inclusifs.

La mission devrait consister à éliminer toutes les barrières/obstacles que les élèves peuvent rencontrer sur leur chemin d'apprentissage et de participation à la vie scolaire, en générant un processus continu visant à un processus d'amélioration. Cette position encourage l'école à se remodeler constamment pour rendre l'apprentissage accessible et éviter les mécanismes d'exclusion.

Les formes de soutien individualisé risquent de créer des voies très étroites entre l'élève et l'enseignant spécialisé, perdant de vue l'étroite collaboration de l'équipe pédagogique en n'allant pas dans le sens de l'équité. La logique inclusive est un processus d'émancipation de chaque élève en difficulté dans un processus de changement de l'ensemble du contexte éducatif.



La logique inclusive est un processus d'émancipation de chaque élève en difficulté dans un processus de changement de l'ensemble du contexte éducatif. Il est nécessaire de comprendre que la spécificité est en chacun de nous, dans notre façon d'être, de comprendre, de communiquer, d'établir des relations en tant que personne à part entière (Hackingi et Valtellina 2020). Dans la pédagogie, cette réflexion nous oriente historiquement vers les personnes ayant des difficultés ou une normalité spéciale.

Au début des années 2000, il n'y avait pas encore de réglementation spécifique pour accompagner la normalité spéciale. Nous avons attendu 2012 avec la circulaire ministérielle du 27 décembre (Outils d'intervention pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, ci-après dénommés BES) pour comprendre et nous doter à l'école d'outils appropriés. Le concept permet de comprendre les situations individuelles sur la base de leur "fonctionnement", indépendamment de la cause ou du diagnostic.

Le fonctionnement est lu et interprété à travers une personne globale, relationnelle et biopsychosociale de la personne, basée sur la CIF (Classification Internationale du Fonctionnement) de 2001.

En fait, nous devons nous demander quelles sont les spécialités des personnes, comment elles apprennent et quel type de projet éducatif nous pouvons construire pour la salle de classe. Nous devons surmonter la stigmatisation de l'élève qui découle d'un diagnostic ou d'une certification. Nous devons surmonter les différences qui créent l'unicité et la valeur de l'individu. L'unicité fait partie intégrante de nous-mêmes et de notre projet de vie (UNESCO, 1994). Dans cette synergie de spécialités, le fonctionnement de chaque personne est différent de celui des autres. Les caractéristiques personnelles et le contexte sont les réponses que l'école et la société combinent et nous rendent visibles.

L'école devient l'environnement dans lequel les identités et les différences individuelles sont confrontées; sur le plancher l'enseignement part des différences individuelles, des leçons participatives, de l'enseignement actif pour assurer la réussite de tous. Le contexte scolaire exprime le lieu dans lequel s'opère la reconnaissance des différences par une écoute active et empathique pour valoriser le talent de chacun. Il y a deux d'entre eux approches théoriques utiles qui garantissent une école et une conception inclusives: conception universelle pour l'apprentissage (UDL) et la différenciation didactique (Cottini, 2019; Mangiatordi 2017; Murawski et Scott, 2021). Ces deux principes servent à expliquer les différences et la valorisation dans l'apprentissage de chacun. Pensez donc à des environnements pédagogiques et à des activités flexibles, dans lesquels chacun les sujets peuvent partager la même proposition en la déclinant afin d'éviter des obstacles pour tous étudiants et d'agir pour surmonter les barrières qui rendent l'utilisation accessible d'apprendre.

Vers des services équitables et inclusif

Dans des contextes éducatifs inclusifs riche en flexibilité éducative, il y a des élèves qui risquent d'être exclus du processus d'apprentissage et de socialisation ou qui sont en difficulté projets de vie. La communauté éducative a donc une responsabilité directe dans les processus d'apprentissage. Un premier exemple peut être pensé et organisé pour un groupe d'étudiants qui pour une raison liée à leur fonctionnement, ils risquent de ne pas développer pleinement leur propre potentiel ou leurs besoins éducatifs avec l'offre de formation que l'école propose. La criticité vient du fait que si les parcours de co-planification ne sont pas activés dans l'école avec le territoire précisément dans cette phase, la personne vit un risque d'exclusion avec des répercussions notables dans le domaine de l'automobile personnelle et dans la vie des adultes. Un exemple de conception très significative quant à la nécessité de mettre en œuvre un système de communication. L'alternative d'un élève atteint d'autisme non verbal peut sembler similaire à certains égards à celle de un étudiant non italien Les besoins sont différents mais les deux peuvent être satisfaits par communication augmentée alternative CAA L'approche d'éducation spéciale pour l'autisme o pour le syndrome de Down ou d'autres handicaps qui présentent des difficultés de communication, il ne peut pas être le même pour tout le monde avec la même approche mais doit être personnalisé sur les caractéristiques spécifique à cet élève.

Quelles sont les évolutions possibles?

L'école italienne est encore liée à un enseignement/apprentissage exclusivement basé sur relation pédagogique unidirectionnelle; le cours est presque toujours en mode frontal, même si la recherche des raisons pédagogiques disent qu'il doit être construit différemment, orienté avant tout vers les besoins vulnérables aux problèmes non seulement imputables au handicap mais à tous ceux qui le rencontrent dans des situations de troubles spécifiques du développement, TDAH, phil, etc. Il n'existe pas de solution médicale aux diagnostics plus viable car il continue de faciliter le «différent» dans la vie scolaire. La leçon standard égaux pour tous, dans lequel les membres de la classe bénéficient apparemment de la même méthodologie, la même offre de formation peuvent donner l'idée d'un climat de classe inclusif. Dans réalité, dans cette situation il y a des points faibles: aplatissement des apprentissages, homologation, se contenter des mêmes exemples pour tout le monde, de la même page du livre pour tout le monde. Avec une pratique pédagogique standard et non inclusive oblige l'étudiant à adopter une approche d'apprentissage pas très stimulant, mortifiant, alors qu'il devrait plutôt trouver une manière appropriée d'étudier à son profil.

Le cadre du projet doit être inclus dans le programme scolaire, à travers des parcours flexibles.

La réglementation de référence actuelle, les Indications Nationales de 2012, prévoit une conception orientée de manière spécifique et sensible aux différences individuelles. La documentation incluse, y compris la loi 104/1992, d'application du décret no. 66 de 2016 et 2017, le décret législatif n° 96 de 2019 prévoit la création du document de projet du plan éducatif individualisé ((PEI)) qui met en valeur le caractère unique de l'élève et la réorganisation de la planification de la classe partagée avec le équipe de planification de classe partagée avec l'équipe pédagogique. Le programme inclusif représente donc l'échafaudage de l'inclusion scolaire, reflétée dans l'identité culturelle de l'école, dans le PTOF. Cette conception implique trois aspects fondamentaux : a) les différents modes d'expression que l'élève peut utiliser pour dire ce qu'il sait b) les moyens de représentation des connaissances et des compétences à partir des moyens de représentation des connaissances et des compétences à développer c) les propositions d'implication et de motivation pour les étudiants. On peut définir que les solutions pour promouvoir l'équité et l'inclusion à l'école et garantir un système éducatif flexible qui répond aux besoins de tous les élèves sans exception, en plus d'une planification inclusive, résident avant tout dans la formation d'enseignants inclusifs et dans les spécialités de interventions didactiques et éducatives à travers des méthodologies qui valorisent l'étudiant.



Le rôle de l'enseignement actif en inclusion

L'enseignement actif se distingue par sa capacité à établir une relation authentique avec tous les étudiants, en valorisant leurs intérêts et leurs forces. C'est une méthode d'enseignement dynamique et flexible, s'adaptant constamment aux objectifs à atteindre et plaçant le processus au centre des apprentissages de l'élève et de son environnement. L'enseignant assume le rôle de facilitateur d'apprentissage, en tant que médiateur prêt à guider les étudiants sur un chemin de croissance continue, suscite l'intérêt de l'étudiant, propose des défis, favorise le processus d'acquisition de connaissances, de compétences et compétences, soutient la motivation, travaille en collaboration avec ses élèves. Nous pouvons définir l'enseignement actif comme une méthodologie qui stimule les voies de coopération au sein des groupes des élèves, stimule la réflexion métacognitive, développe l'auto-analyse et la pensée cognitive et encourage les compétences argumentatives contrairement à l'enseignement frontal utilisé quotidiennement en classe qui aplatit le désir d'apprendre rendant la relation moins efficace. Nous pouvons conclure que le rôle de l'école inclusive et le programme inclusif doivent nous guider vers une structuration et une personnalisation du parcours d'apprentissage de chaque élève de manière diversifiée et basée sur les caractéristiques personnelles pour garantir la réussite éducative de tous et garantir une société durable et équitable pour tous les citoyens.

Prof. Isabella Bennardi

*Tuteur en sciences de l'enseignement primaire Université de Bologne
Professeur contractuel à l'Université de Macerata*



RENEWING TEACHING TO BUILD AN EQUITABLE AND INCLUSIVE SCHOOL FOR THE ACCEPTANCE OF ALL STUDENTS



To speak of an inclusive process in the school world in broad terms means thinking of it as being linked education and apply it to all learning opportunities of all students, none excluded.

This concept is taken up in Goal 4 of the 2030 Agenda to ensure an equitable and inclusive school; inclusion becomes one of the fundamental elements of the of the accessibility of the school's educational offer.

We can no longer no longer think that inclusion refers only to specific groups of people/students who have a special need, but rather is a process that must be extended to the whole school population (pupils with disabilities). Population (pupils with cognitive disabilities Attention Deficit/Hyperactivity Disorder known by the acronym known by the acronym adhd, gifted

intellectual functioning limit pupils with autism foreign pupils and rare syndromes etc., recognising in them different ways of learning and relating to within a school context Making, growing and learning are processes that always take place together with others; therefore learning to grasp aspects of r and ciprosity with a view to co-evolution in full respect for all people stimulates reflection and implements emotional skills . A school is inclusive when it aims to realise inclusive processes and values. The mission should be to remove all barriers/obstacles that pupils may encounter on their path of learning and participation in school life, generating a continuous process aimed at an improvement process. to a process of improvement This position encourages the school to constantly reshape itself to make learning accessible and avoid mechanisms of exclusion. The forms of individualised support risk creating very narrow paths between pupil and teacher specialised teacher, losing sight of the close collaboration of the teaching team and not heading in the direction of equity. The inclusive logic is a process of emancipation of individual students with difficulties in a process of change for the entire educational context It is necessary to understand that specialness is in each one of us, in our way of being, of understanding, of communicate, of relating as a whole person (Hackingi n Valtellina 2020). In the pedagogy this reflection historically orients us towards people with difficulties or special normality. At the beginning of the 2000s we did not yet have specific regulations that special normality, we waited until 2012 with the ministerial circular of 27 December (Intervention tools for pupils with special educational needs, hereafter BES) to understand and equip ourselves in school with appropriate tools.

The concept helps to understand individual situations on the basis of their 'functioning' regardless of cause or diagnosis. Functioning is read and interpreted through a glo bale and relational and biopsychosocial reading of the person, based on the ICF (International Classification of Functioning) of the 2001. In reality, we have to ask ourselves what is the speciality of people how they learn, and what kind of of didactic design we can construct for the class We must overcome the stigma of student accompanied by a diagnosis/certification, but rather think of it as a special combination of differences that create the uniqueness and value of the person. Uniqueness is an integral part of us and our life project (UNESCO, 1994. In this synergy of specialities, the functioning of each of us is different from the other. The personal characteristics and context are the answers that school, society combines and makes visible to our eyes.



The school becomes the environment in which identities, individual differences are addressed; in terms of didactically, it starts with individual differences, participative teaching, active teaching to ensure success for all. The school context expresses the place where the recognition of differences through active, empathetic listening in enhancing everyone's talents. The two are useful theoretical approaches that ensure an inclusive school and design: the Universal Design for Learning (UDL), and educational differentiation (Cottini, 2019; Mangiatordi 2017; Murawski and Scott, 2021). Both of these principles serve to explain the differences and enhancement in everyone's learning. Thinking, therefore, of flexible learning environments and activities in which all subjects can share the same proposal by declining it in order to avoid obstacles for all students and to take action to overcome the barriers that do not make the enjoyment of learning accessible of learning.

Towards equitable and inclusive

In inclusive educational contexts rich in educational flexibility, one finds pupils who risk being excluded from the learning and socialisation process or who are put at a disadvantage in their life projects. Therefore, the educating community has a direct responsibility in the processes of learning processes. A first example can be thought of and organised for a group of pupils who, for some reason related to their functioning are at risk of not fully developing their or potential or their educational needs with the educational offer the school provides. The criticality arises from the fact that if co-design processes are not activated in the school jointly with the territory right at this stage, the person lives a risk of exclusion with considerable repercussions in the sphere of personal self and in adult life.

An example of very significant design concerning the need to implement an alternative communication system of a student with non-verbal autism may appear in some respects similar to that of a non-Italian student. The needs are different but both can be met by augmentative alternative communication AAC. The special education approach for autism or for Down Syndrome or other disabilities that present difficulties in communication cannot be the same approach for everyone but must be customised to the specific characteristics specific characteristics of that pupil.

What can be the possible evolutions

The Italian school is still tied to a teaching/learning exclusively based on the unidirectional educational relationship, the lesson is almost always frontal, even though research pedagogical research says that it should be constructed differently, oriented above all to needs vulnerable to problems not only related to disability but to all those who are in situations of specific developmental disorders, adhd, fil etc. The medical solution of diagnoses is no longer no longer viable because it continues to facilitate the 'Different' in school life.

The standard lesson equal for all, in which the members of the class apparently benefit from the same methodology, of the same educational offer can give the idea of the inclusive classroom climate. In reality, weaknesses are present in such a situation: flattening of learning, homogenisation, content with the same examples for everyone, the same page of the book for everyone. With a standard, non-inclusive teaching practice we force the student into an uninspiring, mortifying approach to learning, when he should instead find a mode of study in keeping with his profile.

The project should be included in the school curriculum, through flexible paths. The current reference standards, the National Indications of 2012, provide for a design oriented in a specific way and sensitive to individual differences. Inclusive documentation, including law 104/1992, law 104/1992, implementation decree no. Decree no. 96 of 2019 provides for the implementation of the Individualised Education Plan (PEIPEI) in which the uniqueness of the student and the reorganisation of the class design shared with the teacher-team. The inclusive curriculum, represents the scaffolding of school inclusion reflected in the cultural identity reflected in the school's PTOF.



This design involves three fundamental aspects: a) various modes of expression that students can use to say what they know, b) means of representing the knowledge and skills to be developed, c) proposals for student involvement and motivation. We can define that the solutions to promote equity and inclusion at school and guarantee a flexible educational system that responds the needs of all students, no one excluded, in addition to inclusive design, lies above all in in the training of the inclusive teacher and in the specialities of teaching and educational interventions through methodologies that enhance the student.

The role of active teaching in inclusion

Active teaching is characterised by its ability to establish an authentic relationship with all the students, enhancing their interests and strengths. It is a dynamic and flexible teaching method and flexible teaching method that constantly adapts to the objectives to be achieved and that places the student's. The teacher assumes the role of facilitator of learning, as a mediator ready to guide pupils on a path of continuous growth, arouses interest in the student, proposes challenges and, encourages the process of knowledge, skills and skills, supports motivation by working together with his students.

Active teaching can define it as a methodology that stimulates cooperation paths within groups of students, stimulates metacognitive reflection, develops self-analysis and cognitive thinking and encourages argumentative skills in contrast to the frontal teaching used daily in the classroom which flattens the desire to learn by making relationships less effective.

We can conclude that the role of the inclusive school and the inclusive curriculum should oriented towards structuring and personalising the learning pathway for each student in a manner diversified according to personal characteristics in order to guarantee the educational success of all and ensure a sustainable and equitable society for all citizens.

Prof. Isabella Bennardi

*Tutor organizing primary education sciences University of Bologna
Contract professor at the University of Macerata*



Rinnovare la didattica per costruire una scuola equa e inclusiva per l'accoglienza di tutti gli studenti

LA SCUOLA INCLUSIVA VISSUTA QUOTIDIANAMENTE: POSSIBILITÀ, CONTRADDIZIONI E RICCHEZZE.

Mi piace partire dal legame profondo che connette SCUOLA e SOCIETÀ, due facce della stessa medaglia, due entità che naturalmente si influenzano,interpellano, si interfacciano. La scuola è specchio della società e di essa riflette le potenzialità, le virtù, le tendenze, inefficienze, i difetti, i problemi, in un sol termine la **complessità**.

Affinché le immagini riflesse della società non siano distorte o ingrandite e nel contempo venga garantito a tutti gli studenti il raggiungimento delle "Competenze chiave per l'apprendimento permanente" richieste dalla vita attuale e dalla società planetaria, nelle nostre scuole vi è un impegno quotidiano basato sul profondo senso dell'**accoglienza**, della **responsabilità educativa** e della **professionalità** di chi in essa opera.

Nella scuola, in quanto specchio, si riversano le istanze, i bisogni che scaturiscono dalle impostazioni, necessità, dalle tendenze di una società complessa, nonché le difficoltà delle nuove generazioni.

Essa è la prima comunità in cui le famiglie, spesso disorientate per le scelte educative da compiere, nutrono aspettative di aiuto, anche implicite, riportando disagi vari.

L'era planetaria e fluida nella quale siamo immersi, ci pone dinanzi alle **sfide della complessità**: di fronte a ciò, la scuola di oggi ha quindi il compito, tra gli altri, di "**ricucire, rielaborare tra loro e tessere in una tela dal disegno coerente**" i **fattori della complessità** (mutamenti rapidi, diffusione del digitale, modelli di vita molteplici, flussi migratori...).

In questo quadro una funzione della scuola è, allora,quella di garantire a ciascuna persona con i suoi **valori, capacità e attitudini, il diritto all'istruzione e formazione con efficaci modelli di apprendimento a garanzia di competenze trasversali**.



Ciascun alunno deve esser messo in condizione di padroneggiare i molteplici linguaggi attuali e di affrontare positivamente **l'incertezza, la mutevolezza, la rapidità** degli scenari sociali e culturali, presenti e futuri e di progettare un domani sostenibile.

Imprescindibile è, allora, che la scuola, già a partire dal Nido (si pensi al SISTEMA INTEGRATO 0-6), si adoperi sulla base di uno dei suoi pilastri fondamentali: **l'equità**.

Il termine "**equo**" dice:

giusto - proporzionato;

... allora nella scuola che ha i compiti appena illustrati "**equo**" diventa:

- sagomato- tagliato su misura per ciascun alunno/studente;
- personalizzato; inclusivo.



LE PAROLE DELLA SCUOLA EQUA

Ecco i termini indispensabili - rispondenti a concetti fondanti - necessarie per costruire una scuola equa:

MIGLIORAMENTO - COLLABORAZIONE - RESPONSABILITÀ - CONDIVISIONE - POSSIBILITÀ - TALENTO - QUALITÀ - DIFFERENZA - ACCESSO - FLESSIBILITÀ

LA NOSTRA SCUOLA "TAGLIATA SU MISURA" per OGNI ALUNNO

si fonda sui seguenti documenti fondamentali...

CONFERENZA NAZIONALE sulla scuola 1990 la quale ha sancito i DIRITTI

alla continuità dell'apprendimento - alla rimozione degli ostacoli con attività di recupero e sostegno da parte delle istituzioni - al riconoscimento della propria identità personale - delle differenze personali, sessuali, etniche e socioculturali;

- *INDICAZIONI Nazionali del 2012*

- *INDICAZIONI Nazionali e Nuovi Scenari del 2018 (Cittadinanza)*

- *RACCOMANDAZIONE del CONSIGLIO EUROPEO del 22.05.2018 (1.2-fornire sostegno a tutti i discenti, compresi quelli in condizioni svantaggiate o con bisogni specifici, affinché esprimano appieno le proprie potenzialità.*

- *COMPETENZE in chiave EUROPEA - AGENDA 2030 (17 Obiettivi) con il Goal 4:" Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti richiede personalizzazione ed equità."*

In una scuola **PROTESA ALL'EQUITÀ**, dove le richieste di interventi educativi didattici sono tante quanti gli alunni che la popolano, i docenti e gli operatori tutti, ogni giorno sono chiamati a misurarsi con **curvature** e **istanze** che evidenziano le **diversità di ciascun allievo**, le differenze degli stili di apprendimenti, la molteplicità delle provenienze socio-culturali e delle storie di vita.

A) **POSSIBILITÀ della scuola EQUA**

1) NUMEROSE: quelle che il Ministero dell'Istruzione e Merito e le norme mettono a disposizione per realizzare percorsi curriculari calibrati dai docenti di classe/sezione sulle reali necessità e possibilità degli alunni. Si pensi ai fondi: P.O.N. dedicati all'inclusione, all'aumento delle competenze chiave, all'italiano come seconda lingua - al PON **C.A.R.E.** (Cohesion's Action For Refugees in Europe) ai fondi Monitor L.440 con percorsi contro il bullismo e cyberbullismo, alle attività espressive per facilitare convivenza e intercultura, o ancora all'utilizzo dei fondi per prevenire la **DI.SCO.** - sportelli con psicologi o altri esperti e ai **PATTI DI COMUNITÀ** in cui agiscono, oltre la scuola, vari attori sociali per il raggiungimento di obiettivi di crescita educativa e formativa ad **allievi e famiglie** con particolari necessità/emergenze.

2) VARIE: quelle che **ciascuna scuola** può realizzare concretamente, dopo attenta ricognizione dei bisogni educativo-didattici e formativi e **valorizzando inclinazioni, talenti** attraverso l'attuazione di attività didattiche curriculari, di arricchimento e ampliamento, realmente calibrate sulle necessità o del singolo alunno o di gruppi e appositamente costituiti con l'utilizzo, da parte dei docenti, di metodologie tali da promuovere miglioramento degli esiti, interesse e partecipazione.

Si pensi a percorsi per l'apprendimento dell'Italiano come seconda Lingua, ad attività **grafico - pittoriche - manipolative, digitali, sportive per facilitare socializzazione, benessere, e abilità disciplinari**, con docenti interni e figure professionali esperte.

Non vanno trascurate, poi, forme agevolanti la gestione della giornata scolastica di alcuni alunni, in accordo con le famiglie e altre figure ove occorra, funzionali ad una permanenza serena e proficua grazie, p.e., a tempo-scuola ridotto, utilizzo di taluni spazi specifici e all'uopo attrezzati.

Attività motorie, di robotica per gruppi di interesse.



B) CONTRADDIZIONI interne ed esterne

Malgrado i numerosi passi avanti compiuti dalle scuole, dagli Enti Locali e altre Istituzioni preposte bisogna ancora superare alcune contraddizioni perché il cammino porti ogni alunno ad avere equità di chance educative e formative adeguate alle singole necessità e inclinazioni.

1) Destabilizzazione: di equilibri che si può creare nel momento in cui in un gruppo- classe o sezione si inserisce un alunno con problematiche importanti o necessità forti che portano i docenti a richiedere figure o aiuti continui o quando i genitori della classe lamentano la problematicità di alcune situazioni.

2) Difficoltà a costruire un percorso condiviso quando la famiglia è reticente ad accogliere suggerimenti di metodo e vede, a torto, in alcune proposte avanzate dagli operatori scolastici per un maggiore benessere e rendimento dell'alunno, dei modi per escludere lo stesso da forme utilizzate per gli altri compagni.

3) Necessità di accompagnare le famiglie in questo lavoro di personalizzazione e diversificazione che può vedere l'utilizzo di strategie, strumenti e/o spazi diversi da parte di gruppi di alunni rispetto ad altri.

4) Fatica di alcuni docenti a farsi carico delle evidenti necessità di alcuni allievi e nell'attuazione dei PDP, se non adeguatamente formati.

5) Incongruenza tra alcuni ruoli previsti – p.e. quelli dei docenti di potenziamento pensati per sostenere gli alunni con bisogni acclarati e la previsione normativa per cui, invece gli stessi docenti debbano effettuare le sostituzioni dei colleghi assenti.

6) Poco spazio riservato alle "eccellenze" (alunni plusdotati) le cui possibilità di realizzarsi in modo "extralarge" vengono sovrastate dai bisogni di chi è più fragile.

6) Diffusa mancanza di titoli specialistici nei docenti preposti al sostegno.

7) Discrasie nella realizzazione delle procedure per certificare delle situazioni, p.e., di handicap o altro riconoscimento che vedono le famiglie rivolgersi dapprima a specialisti privati per individuare sfere di intervento da parte della scuola e poi, dopo lunghe attese, alle strutture deputate.

C) RICCHEZZA DELLA SCUOLA EQUA

- Confronto con situazioni di vita, di stato, di condizione fisica particolari o diverse di fronte alle quali si mobilitano energie personali per garantire **l'equità**, iniziale curiosità e interesse, investimento di risorse umane e professionali, iniziative di solidarietà, relazioni nuove che portano a conoscere nuovi usi, costumi, tradizioni e ad apprendere lingue diverse dalla propria;

- Emozioni nuove, forti che le diversità, le differenze e le specificità dei bisogni suscitano in ciascun soggetto coinvolto;

- Capacità addizionali di docenti e alunni richieste dalle situazioni che si discostano dal consueto;

- Ricerca di soluzioni e risposte ad alcune necessità che, sovente, gli stessi alunni trovano per facilitare un'operazione o lo svolgimento di un lavoro ai compagni con bisogni specifici o dettati dalla loro situazione momentanea.

DIDATTICA EQUA E DINAMICHE RELAZIONALI

Un ambiente scolastico **equo** tende a rimuovere gli ostacoli che impediscono alla persona la piena partecipazione alla vita sociale e ai percorsi educativo-didattici; la scuola è **equa, inclusiva** quando **valorizza**, dà spazio, costruisce risorse, **differenzia** la sua proposta formativa rispetto alla pluralità delle differenze e dei bisogni facendo sì che ciascuno studente si senta parte di un gruppo che lo riconosce, lo rispetta e lo apprezza

PER QUELLO CHE È, CHE SA, SA FARE, SA ESSERE E PER LA SUA UNICITÀ.

CONCLUSIONE

Lavorare per l'equità a scuola permette di:

- Riconoscerne il valore sociale;
- “Mettere solide basi per una società meno disuguale“;
- Favorire un processo di miglioramento continuo e costante tenendo presenti le debolezze e i punti di forza di ciascun soggetto e impegnarsi per aumentare i suoi livelli di competenza (INVALSI);
- Ridurre i divari culturali e sociali;
- Aumentare in tutti gli allievi le possibilità di successo formativo.
- Essere forza generatrice di cambiamento

Sono convinta che l'equità sia una realtà solida della nostra scuola, ma richiede impegno costante.

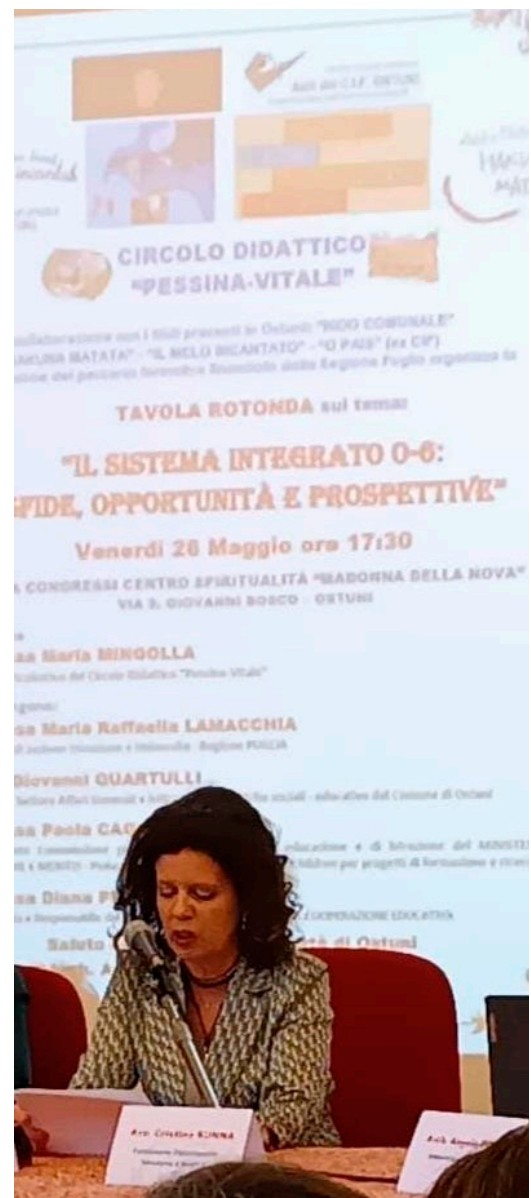
Se è vero che “Le persone hanno una cosa in comune: sono tutte differenti“

(Robert Zend);

ALLORA... buon cammino a tutti per una scuola più equa, una società inclusiva e ricca di umanità!

Prof. Maria Mingolla

Dirigente Scolastico Circolo “PESSINA -VITALE” di OSTUNI



«UNE ÉCOLE JUSTE POUR CONSTRUIRE UNE SOCIÉTÉ INCLUSIVE»

L'ÉCOLE INCLUSIVE VÉCUE AU QUOTIDIEN : POSSIBILITÉS, CONTRADICTIONS ET RICHESSES.

J'aime partir du lien profond qui lie ÉCOLE et SOCIÉTÉ, les deux faces d'une même médaille, deux entités qui s'influencent, s'interrogent et s'interfacent naturellement. L'école est un miroir de la société et reflète ses potentiels, ses vertus, ses tendances, ses inefficacités, ses défauts, ses problèmes, en un mot sa **complexité**.

Afin que les images réfléchies de la société ne soient pas déformées ou agrandies et qu'en même temps tous les élèves soient assurés d'acquérir les «Compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie» requises par la vie actuelle et la société mondiale, il y a dans nos écoles un engagement quotidien basé sur sens profond de **l'hospitalité**, de la **responsabilité éducative** et du professionnalisme de ceux qui y travaillent.

Dans l'école, comme un miroir, se déversent les demandes et les besoins qui naissent des contextes, des nécessités, des tendances d'une société complexe, ainsi que des difficultés des nouvelles générations. C'est la première communauté dans laquelle des familles, souvent désorientées par les choix éducatifs à faire, ont des attentes d'aide, même implicites, faisant état de divers désagréments.

Chaque étudiant doit être capable de maîtriser les nombreuses langues actuelles et de faire face de manière positive à l'incertitude, à la mutabilité et à la rapidité des scénarios sociaux et culturels présents et futurs et de planifier un avenir durable.

Il est donc essentiel que l'école, dès la maternelle (pensez au SYSTÈME INTÉGRÉ 0-6), travaille sur la base d'un de ses piliers fondamentaux: **l'équité**.

Le terme «équitable» dit:

équitable - proportionné;

... alors dans l'école qui a les tâches qui viennent d'être illustrées, «**juste**» devient:

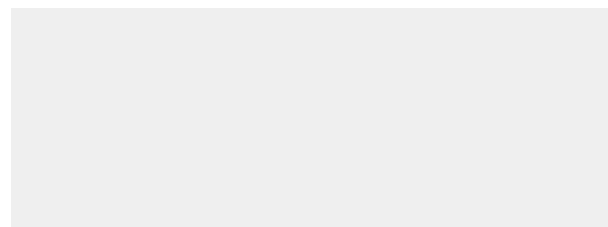
- façonné - découpé sur mesure pour chaque élève/étudiant;

- personnalisé; - inclusif.

L'ère planétaire et fluide dans laquelle nous sommes plongés nous confronte aux défis de la **complexité**: face à cela, l'école d'aujourd'hui a donc pour tâche, entre autres, de «**recoudre, retravailler ensemble**

et tisser dans une toile au design cohérent» les facteurs de complexité (changements rapides, diffusion du numérique, modèles de vie multiples, flux migratoires...).

Dans ce cadre, une fonction de l'école est donc de garantir à chaque personne, avec ses valeurs, ses capacités et ses attitudes, le droit à l'éducation et à la formation avec des modèles d'apprentissage efficaces pour garantir des compétences transversales.





LES MOTS DE L'ÉCOLE FOIRE

Voici les termes essentiels – répondant à des concepts fondateurs – nécessaires pour construire une école équitable:

AMÉLIORATION - COLLABORATION - RESPONSABILITÉ - PARTAGE - POSSIBILITÉ - TALENT - QUALITÉ - DIFFÉRENCE - ACCÈS - FLEXIBILITÉ

NOTRE ÉCOLE «SUR MESURE» pour CHAQUE ÉTUDIANT

est basé sur les documents fondamentaux suivants...

(CONFÉRENCE NATIONALE sur les écoles 1990) qui a établi les DROITS

à la continuité des apprentissages - à l'élimination des obstacles avec des activités de récupération et de soutien par les institutions - à la reconnaissance de son identité personnelle - des différences personnelles, sexuelles, ethniques et socioculturelles;

- INDICATIONS Nationales de 2012

- INDICATIONS nationales et nouveaux scénarios pour 2018 (Citoyenneté)

- RECOMMANDATION du CONSEIL EUROPÉEN du 22.05.2018 (1.2-apporter un soutien à tous les apprenants, y compris ceux se trouvant dans des conditions défavorisées ou ayant des besoins spécifiques, afin qu'ils expriment pleinement leur potentiel.

- COMPÉTENCES à clé EUROPÉENNE - AGENDA 2030 (17 Objectifs) avec le Objectif 4: «Offrir à tous des opportunités d'éducation et d'apprentissage de qualité, équitables et inclusives nécessite personnalisation et équité.»

Dans une école **TENUE POUR L'ÉQUITÉ**, où les demandes d'interventions éducatives sont aussi nombreuses que les élèves qui la peuplent, tous les enseignants et opérateurs sont appelés chaque jour à faire face à des **courbures** et à des **instances** qui mettent en évidence la **diversité de chaque élève**, les différences de les styles d'apprentissage, la multiplicité des origines socioculturelles et des récits de vie.

A) POSSIBILITÉ d'école JUSTE

1) NOMBREUX: ceux que le Ministère de l'Éducation et du Mérite et la réglementation mettent à disposition pour créer des parcours curriculaires calibrés par les professeurs de classe/section sur les besoins et possibilités réels des élèves. Pensez aux fonds: P.O.N. dédié à l'inclusion, à l'augmentation des compétences clés, à l'italien comme deuxième langue - au PON **C.A.R.E.** (Action de Cohésion pour les Réfugiés en Europe) au suivi des fonds L.440 avec des pistes contre le harcèlement et le cyber-harcèlement, aux activités expressives pour faciliter la coexistence et l'interculturel, ou encore à l'utilisation des fonds pour prévenir le **DI. SCO.** - des bureaux avec des psychologues ou d'autres experts et des **ACCORDS COMMUNAUTAIRES** dans lesquels, au-delà de l'école, divers acteurs sociaux agissent pour atteindre les objectifs de croissance éducative et formative des étudiants et des familles ayant des besoins/urgences particuliers.

2) DIVERS: ceux que **chaque école** peut mettre en œuvre concrètement, après avoir soigneusement reconnu les besoins pédagogiques, didactiques et de formation et valorisé les **inclinations** et les **talents** à travers la mise en œuvre d'activités éducatives curriculaires, d'enrichissement et d'élargissement, véritablement calibrées aux besoins de chaque élève ou de groupes et spécifiquement constitués avec l'utilisation, par les enseignants, de méthodologies qui favorisent l'amélioration des résultats, de l'intérêt et de la participation.

Pensez à des cours pour apprendre l'italien comme langue seconde, à des **activités graphiques - picturales - manipulatoires, numériques, sportives pour faciliter la socialisation, le bien-être et les compétences disciplinaires, avec des professeurs internes et des personnalités professionnelles expertes.** Par ailleurs, il ne faut pas négliger les formes qui facilitent la gestion de la journée scolaire de certains



élèves, en accord avec les familles et autres acteurs si nécessaire, fonctionnelles à un séjour serein et rentable grâce, par exemple, à un temps scolaire réduit, à l'utilisation de certains espaces et équipés à cet effet.

Activités de moteur et de robotique pour groupes d'intérêt.

B) CONTRADICTIONS internes et externes

Malgré les nombreux progrès réalisés par les écoles, les autorités locales et d'autres institutions compétentes, certaines contradictions doivent encore être surmontées afin que le chemin mène à ce que chaque élève ait des chances égales d'éducation et de formation adaptées à ses besoins et inclinations individuels.

1) Déstabilisation: des équilibres qui peuvent se créer lorsqu'un élève ayant des problèmes importants ou des besoins forts est inclus dans un groupe-classe ou une section ce qui amène les enseignants à demander des chiffres ou de l'aide continus ou lorsque les parents de la classe se plaignent des problèmes de certaines situations.

2) Difficulté à construire un parcours partagé lorsque la famille est réticente aux suggestions méthodologiques et voit, à tort, dans certaines propositions avancées par les opérateurs scolaires pour un plus grand bien-être et une meilleure performance de l'élève, des moyens de l'exclure des formes utilisées pour les autres camarades.

3) Nécessité d'accompagner les familles dans ce travail de personnalisation et de diversification qui peut voir l'utilisation de stratégies, d'outils et/ou d'espaces différents par des groupes d'élèves par rapport aux autres.

4) Certains enseignants ont du **mal à répondre aux besoins évidents de certains élèves** et à mettre en œuvre les PDP, s'ils ne sont pas suffisamment formés.

5) Incohérence entre certains rôles attendus – par ex. ceux du renforcement des enseignants destinés à soutenir les élèves ayant des besoins clairs et la disposition réglementaire selon laquelle, en revanche, les enseignants eux-mêmes doivent remplacer leurs collègues absents.

6) Peu d'espace réservé à «l'excellence» (étudiants doués) dont les possibilités de se réaliser de manière «extralarge» sont dépassées par les besoins de ceux qui sont plus fragiles.

6) Manque généralisé de qualifications spécialisées parmi les enseignants chargés du soutien.

7) Des divergences dans la mise en œuvre des procédures de certification des situations, par exemple de handicap ou autres reconnaissances, qui voient les familles se tourner d'abord vers des spécialistes privés pour identifier les domaines d'intervention de l'école puis, après de longues attentes, vers les structures désignées.

C) RICHESSE DE L'ÉCOLE ÉQUITABLE

- Comparaison avec des situations de vie, d'état et de condition physique particulières ou différentes dans lesquelles les énergies personnelles sont mobilisées pour garantir l'équité, la curiosité et l'intérêt initial, l'investissement de ressources humaines et professionnelles, les initiatives de solidarité, les nouvelles relations qui amènent à connaître de nouvelles habitudes, coutumes, traditions et apprendre des langues autres que la sienne;

- Des émotions nouvelles et fortes que la diversité, les différences et les besoins spécifiques suscitent chez chacun;

- Compétences supplémentaires des enseignants et des étudiants requises par des situations qui s'écartent de l'habituelle;

- Rechercher des solutions et des réponses à certains besoins que, souvent, les étudiants eux-mêmes trouvent pour faciliter une opération ou la réalisation d'un travail pour des camarades ayant des besoins spécifiques ou dictés par leur situation temporaire.

ENSEIGNEMENT ÉQUITABLE ET DYNAMIQUE RELATIONNELLE

Un environnement scolaire équitable tend à éliminer les obstacles qui empêchent la personne de participer pleinement à la vie sociale et au parcours éducatif l'école est juste, inclusive lorsqu'elle valorise, donne de l'espace, construit des ressources, différencie sa proposition éducative par rapport à la pluralité des différences et des besoins, en veillant à ce que chaque élève se sente partie d'un groupe qui le reconnaît, le respecte et l'apprécie

POUR CE QUE IL EST, CE QUE IL SAIT, SAIT FAIRE, SAVAIT ÊTRE ET POUR SON UNicité.

CONCLUSION

Travailler pour l'équité à l'école vous permet de:

- reconnaître sa valeur sociale;
- « jeter des bases solides pour une société moins inégalitaire»;
- Promouvoir un processus d'amélioration continue et constante, en gardant à l'esprit les faiblesses et les forces de chacun et s'engager à augmenter ses niveaux de compétence (INVALSI);
- Réduire les écarts culturels et sociaux;
- Augmenter les chances de réussite scolaire de tous les élèves.
- Être une force génératrice de changement

Je suis convaincu que l'équité est une réalité solide de notre école, mais elle nécessite un engagement constant.

S'il est vrai que «les gens ont une chose en commun: ils sont tous différents»

(Robert Zend);

ALORS... bon voyage à tous vers une école plus égalitaire, une société inclusive et riche en humanité!

Prof. Maria Mingolla

Dirigente Scolastico Circolo "PESSINA -VITALE" di OSTUNI



“A FAIR SCHOOL TO BUILD AN INCLUSIVE SOCIETY”

THE INCLUSIVE SCHOOL EXPERIENCED DAILY: POSSIBILITIES, CONTRADICTIONS AND RICHES.



I like to start from the profound bond that connects SCHOOL and SOCIETY, two sides of the same coin, two entities that naturally influence, question and interface with each other. The school is a mirror of society and reflects its potential, virtues, tendencies, inefficiencies, defects, problems, in a single word its **complexity**.

So that the reflected images of society are not distorted or magnified and at the same time all students are guaranteed to achieve the “Key skills for lifelong learning” required by current life and global society, in our schools there is a daily commitment based on the profound sense of **hospitality**, educational **responsibility** and **professionalism** of those who work there.

In the school, as a mirror, the requests and needs that arise from the settings, necessities, tendencies of a complex society, as well as the difficulties of the new generations, are poured. It is the first community in which families, often disoriented by the educational choices to be made, have expectations of help, even implicit ones, reporting various inconveniences.

The planetary and fluid era in which we are immersed presents us with the challenges of **complexity**: faced with this, today’s school therefore has the task, among others, of “**stitching up, reworking together and weaving into a canvas with coherent design**” the factors of complexity (rapid changes, diffusion of digital, multiple life models, migratory flows...).

In this framework, a function of the school is, therefore, to guarantee each person, with their **values, abilities and attitudes, the right to education and training with effective learning models to guarantee transversal skills**.

Each student must be enabled to master the many current languages and to positively deal with the uncertainty, mutability and speed of present and future social and cultural scenarios and to plan a sustainable tomorrow.

It is essential, then, that the school, starting from the nursery (think of the INTEGRATED SYSTEM 0-6), works on the basis of one of its fundamental pillars: **equity**.

The term “**fair**” says:

fair - proportionate;

... then in the school that has the tasks just illustrated “**fair**” becomes:

- shaped - cut to size for each pupil/student;

- personalized; - inclusive.





THE WORDS OF THE FAIR SCHOOL

Here are the essential terms - responding to founding concepts - necessary to build an equitable school: IMPROVEMENT - COLLABORATION - RESPONSIBILITY - SHARING - POSSIBILITY - TALENT - QUALITY - DIFFERENCE - ACCESS - FLEXIBILITY

OUR SCHOOL "CUSTOM-MADE" for EVERY STUDENT

is based on the following fundamental documents...

(NATIONAL CONFERENCE on schools 1990) which established the RIGHTS

to the continuity of learning - to the removal of obstacles with recovery and support activities by the institutions

- to the recognition of one's personal identity - of personal, sexual, ethnic and socio-cultural differences;

- National INDICATIONS of 2012

- National INDICATIONS and New Scenarios for 2018 (Citizenship)

- RECOMMENDATION of the EUROPEAN COUNCIL of 22.05.2018 (1.2-provide support to all learners, including those in disadvantaged conditions or with specific needs, so that they fully express their potential.

- SKILLS in a EUROPEAN key - AGENDA 2030 (17 Objectives) with the Goal 4: "Providing quality, equitable and inclusive education and learning opportunities for all requires personalization and equity."

In a school STRETCHED FOR EQUITY, where the requests for educational interventions are as many as the students who populate it, all the teachers and operators are called upon every day to deal with curvatures and instances that highlight the diversity of each student, the differences in learning styles, the multiplicity of socio-cultural origins and life stories.

A) POSSIBILITY of FAIR school

1) NUMEROUS: those that the Ministry of Education and Merit and the regulations make available to create curricular paths calibrated by the class/section teachers on the real needs and possibilities of the students. Think about the funds: P.O.N. dedicated to inclusion, to the increase of key skills, to Italian as a second language - to the PON **C.A.R.E.** (Cohesion's Action For Refugees in Europe) to Monitor L.440 funds with paths against bullying and cyberbullying, to expressive activities to facilitate coexistence and interculture, or even to the use of funds to prevent **DI. SCO.** - offices with psychologists or other experts and **COMMUNITY AGREEMENTS** in which, beyond the school, various social actors act to achieve educational and training growth objectives for students and families with particular needs/emergencies.

2) MISCELLANEOUS: those that each school can concretely implement, after careful recognition of educational-didactic and training needs and valorising inclinations and talents through the implementation of curricular, enrichment and broadening educational activities, truly calibrated to the needs of the individual student or of groups and specifically constituted with the use, by teachers, of methodologies that promote improvement of outcomes, interest and participation.

Think of courses for learning Italian as a second language, of graphic - pictorial - manipulative, digital, sporting activities to facilitate socialization, well-being, and disciplinary skills, with internal teachers and expert professional figures.

Furthermore, forms that facilitate the management of the school day for some pupils should not be overlooked, in agreement with families and other figures where necessary, functional to a peaceful and profitable stay thanks, for example, to reduced school time, use of certain specific spaces and equipped for this purpose.

Motor and robotics activities for interest groups.

B) internal and external CONTRADICTIONS

Despite the numerous steps forward made by schools, local authorities and other relevant institutions, some contradictions still need to be overcome so that the path leads to every student having equal educational and training opportunities suited to their individual needs and inclinations.

- 1) Destabilization: of balances that can be created when a student with important problems or strong needs is included in a group-class or section which leads the teachers to request continuous figures or help or when the parents of the class complain about the problems of some situations.
- 2) Difficulty in building a shared path when the family is reticent to accept methodological suggestions and sees, wrongly, in some proposals put forward by school operators for greater well-being and performance of the pupil, ways of excluding him from the forms used for the other comrades.
- 3) Need to accompany families in this work of personalization and diversification which may see the use of different strategies, tools and/or spaces by groups of pupils compared to others.
- 4) Some teachers struggle to take care of the evident needs of some students and in implementing the PDPs, if not adequately trained.
- 5) Inconsistency between some expected roles – e.g. those of strengthening teachers designed to support students with clear needs and the regulatory provision according to which, instead, the teachers themselves must replace absent colleagues.
- 6) Little space reserved for “excellence” (gifted students) whose possibilities of realizing themselves in an “extralarge” way are overwhelmed by the needs of those who are more fragile.
- 6) Widespread lack of specialist qualifications among teachers responsible for support.
- 7) Discrepancies in the implementation of procedures to certify situations, for example, of handicap or other recognition which see families turning first to private specialists to identify spheres of intervention by the school and then, after long waits, to the designated structures.

C) WEALTH OF THE EQUITABLE SCHOOL

- **Comparison** with particular or different life, state and physical condition situations in which personal energies are mobilized to guarantee fairness, initial curiosity and interest, investment of human and professional resources, solidarity initiatives, new relationships that bring to learn about new habits, customs, traditions and to learn languages other than one's own;
- **New, strong emotions** that diversity, differences and specific needs arouse in each individual involved;
- **additional skills of teachers and students** required by situations that deviate from the usual;
- **search for solutions and answers** to some needs that, often, the **students themselves** find to facilitate an operation or the carrying out of a job for classmates with specific needs or dictated by their temporary situation.



FAIR TEACHING AND RELATIONAL DYNAMICS

A fair school environment tends to remove the obstacles that prevent the person from fully participating in social life and educational paths; the school is fair, inclusive when it valorises, gives space, builds resources, differentiates its educational proposal with respect to the plurality of differences and needs, ensuring that each student feels part of a group that recognizes, respects and appreciates him **FOR WHAT HE IS, WHAT HE KNOWS, KNOWS HOW TO DO, KNOWS HOW TO BE AND FOR HIS UNIQUENESS.**

CONCLUSION

Working for equity at school allows you to:

- recognize its social value;
- “lay solid foundations for a less unequal society”;
- Promote a process of continuous and constant improvement, keeping in mind the weaknesses and strengths of each individual and commit to increasing their levels of competence (INVALSI);
- Reduce cultural and social gaps;
- Increase the chances of educational success for all students.
- Be a generating force for change

I am convinced that equity is a solid reality of our school, but it requires constant commitment.

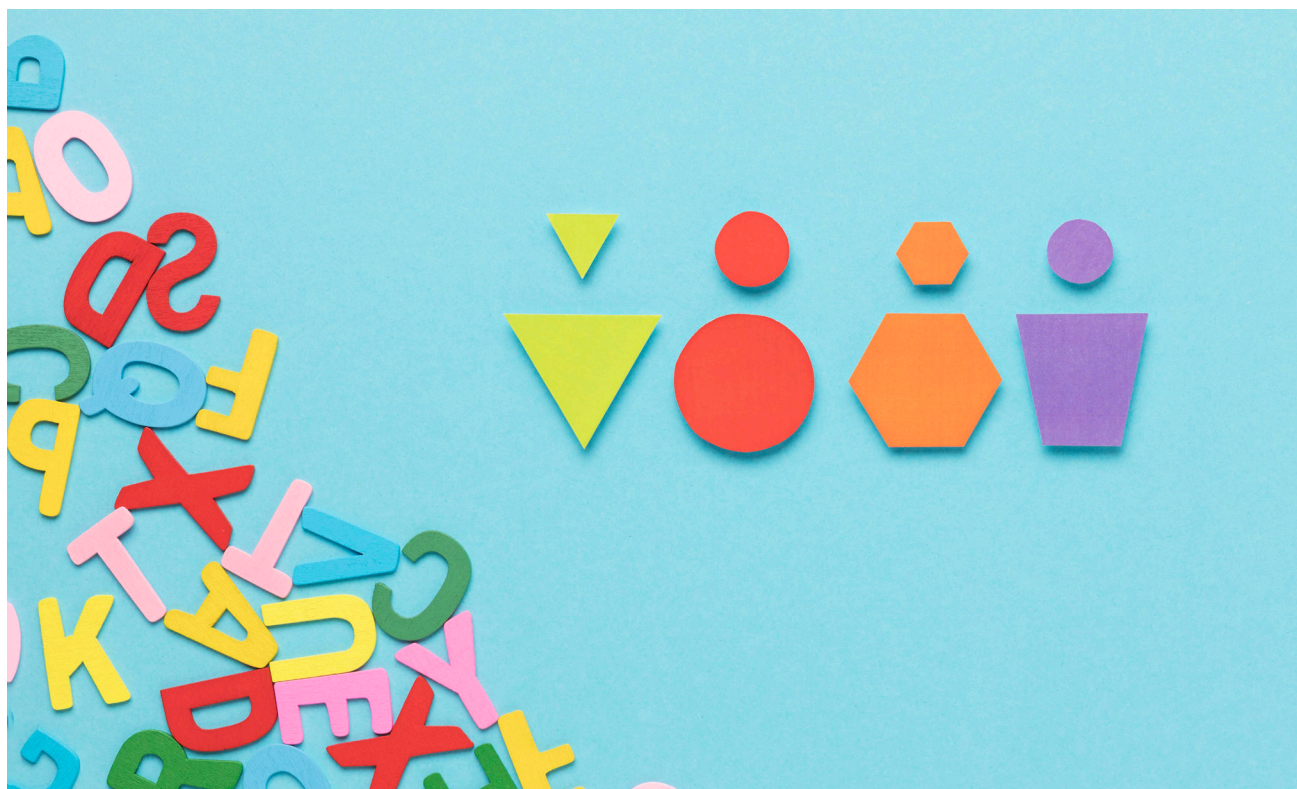
If it is true that “People have one thing in common: they are all different”

(Robert Zend);

THEN... have a good journey everyone towards a more equal school, an inclusive society rich in humanity!

Prof. Maria Mingolla

Dirigente Scolastico Circolo “PESSINA -VITALE” di OSTUNI



Quale “alleanza” scuola famiglia per una reale inclusione nella “comunità educante”

Il punto cruciale è quello dell'incontro di base tra genitori e insegnanti, forma concreta dell'incontro tra scuola e società. Se questo incontro fallisce, la struttura non vive.

Gianni Rodari



Oggi tutti concordiamo sul ruolo attivo della famiglia nella pianificazione e nella realizzazione del Progetto educativo basato sulla centralità della persona e sull'apprendimento cooperativo.

La famiglia si conquista uno spazio privilegiato mirato a una vera e propria alleanza con la scuola: insieme si impegnano a svolgere un compito comune nel rispetto dei diversi ruoli e del valore di ognuno. Ma costruire una alleanza significativa e produttiva è alquanto difficile: richiede tempo, attenzione e cura.

Per una relazione solida di ascolto e sostegno tra tutti i soggetti, occorre interpretare, guidare, mettere in dubbio, fare ipotesi.

Ma anche definire e programmare con chiarezza i momenti di dialogo, confronto e cooperazione.

Una scuola quanto più inclusiva possibile e aperta, cura attentamente il fragile rapporto tra i diversi protagonisti della Comunità educante sulla base della fiducia e della responsabilità, che sostanziano gli interventi educativi e il carico affettivo-emotivo al fine della crescita globale della Persona.

In questo contesto si dà per scontato il rapporto di reciproca fiducia, che si fa promotore dell'ascolto autentico, in assenza di ogni forma di giudizio e di interpretazioni personali per la comprensione di modi diversi di interagire, comunicare, essere. In altri termini la relazione educativa richiede l'accettazione delle debolezze e delle fragilità ma anche delle potenzialità mai espresse e delle risorse mai manifestate o scoperte.

Queste possono affiorare solo in un ambiente di accoglienza/condivisione dove non c'è distanza tra sé e l'altro, ma dove si entra nei suoi panni e se ne percepiscono gli stati d'animo: stiamo parlando di ascolto empatico.

In tale relazione, lo studente riesce ad esprimersi e a mostrare le proprie emozioni che, in questo caso, più che mai, hanno bisogno di essere nominate, riconosciute e accolte da noi adulti.

Mentre il tempo e lo spazio di ascolto, importanti per informare, consigliare, fornire nozioni e dispensare le cosiddette doverizzazioni, diventano funzionali al lavoro della comunità che è sempre a più voci. I diversi attori, infatti, agiscono in sincronismo e operano in sinergia nel processo educativo.

Privilegiato è l'approccio realistico, razionale e umano, che fa riferimento a strategie quali: capacità di accogliere e padroneggiare il problema, cercare soluzioni creative, aiutarsi e farsi aiutare, mobilitare le risorse e le potenzialità di ognuno.

Pertanto, il docente inclusivo valorizza le risorse e crea ambienti di apprendimento rassicuranti dando una connotazione positiva al conflitto, che non evita e non teme, (in linea con il significato che Daniele Novara¹, il pedagogista della pace, assegna al termine conflitto); mantiene sempre viva la comunicazione-relazione con i genitori, ponendo attenzione alle ansie, alle aspettative, e ai bisogni.

La famiglia, nella Comunità educante, è presente con le proprie peculiarità e prospettive, che rendono unica e specifica la crescita individuale; è portatrice di saperi e di esperienze vissute; partecipa attiva-



mente a tutte le strategie progettate, concordate e messe in atto nel percorso didattico-educativo e alla sua ri-modulazione nel caso di eventuali difficoltà.

C'è da dire che interazione e collaborazione reciproche vanno promosse, costruite, ottenute con la messa in campo di professionalità alte.

È compito dei docenti e degli operatori, in quanto professionisti, trovare modi e strategie di coinvolgimento. Loro sono in grado di guidare e sostenere i genitori nel percorso di acquisizione di consapevolezza del ruolo da svolgere nell'alleanza.

È corretto comunque chiederci quanto i genitori siano consapevoli del proprio ruolo nel sistema scuola. E se servano ancora momenti di riflessione e di formazione per il compito che sono chiamati a svolgere. La mia esperienza più che trentennale di promotrice, insieme ad altri pedagogisti, di Scuola genitori, realizzata in vari Istituti scolastici, ha mostrato quanto bisogno hanno i genitori di essere sostenuti e incoraggiati su "cosa" e "come" fare non solo nello svolgere il difficile compito genitoriale ma anche nel dare un contributo alla scuola con partecipazione e condivisione attive.

Per alcuni di loro, la forza di tale alleanza dipende dalle abilità che riescono a sviluppare, dalle informazioni che di continuo ricevono e dalle conoscenze acquisite per la gestione dei problemi: scambio fattivo ed efficace.

Mi piace chiudere queste brevi riflessioni con le parole di Maria Montessori² sulla scuola considerata non come un semplice luogo di educazione ma come nucleo vivo e pulsante all'interno della società che ha contatti con la famiglia per condividere con essa ogni esperienza riguardante la crescita del bambino e per favorire la sua partecipazione attiva e costruttiva alla società di cui è parte integrante.

Elvira D'Alò
Pedagogista clinico



¹Novara, Daniele *La grammatica dei conflitti* Edizioni Sonda, Milano 2011

² *Maria Montessori*, Chiaravalle 31 agosto 1870/Noordwijk 6 maggio 1952

QUELLE “ ALLIANCE “ÉCOLE-FAMILLE POUR UNE RÉELLE INCLUSION DANS LA “ COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE“?

*Le point crucial est la rencontre fondamentale entre les parents et les enseignants, forme concrète de la rencontre entre l'école et la société.
Si cette rencontre échoue, la structure ne vit pas.*

Gianni Rodari

Aujourd'hui, nous sommes tous d'accord sur le rôle actif de la famille dans la planification et la mise en œuvre du projet éducatif basé sur la centralité de la personne et l'apprentissage coopératif.

La famille bénéficie d'un espace privilégié visant une véritable alliance avec l'école: ensemble, ils s'engagent dans une tâche commune en respectant les différents rôles et la valeur de chacun.

Mais la construction d'une alliance significative et productive est assez difficile elle nécessite du temps, de l'attention et du soin.

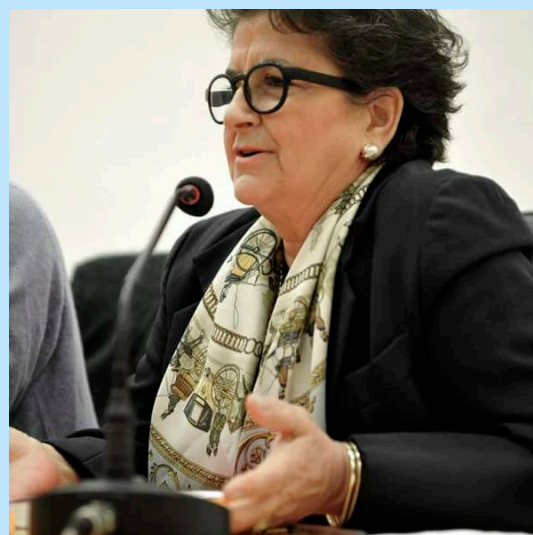
Pour une écoute solide et une relation de soutien entre toutes les parties, il est nécessaire d'interpréter, de guider, de questionner, d'émettre des hypothèses. Mais il faut aussi définir et planifier clairement les moments de dialogue, de confrontation et de coopération.

Une école aussi inclusive et ouverte que possible entretient avec soin la relation fragile entre les différents protagonistes de la communauté éducative sur la base de la confiance et de la responsabilité, qui étayent les interventions éducatives et la charge affective et émotionnelle dans le but de la croissance globale de la personne.

Dans ce contexte, la relation de confiance mutuelle est considérée comme acquise, ce qui favorise une écoute authentique, en l'absence de toute forme de jugement et d'interprétations personnelles pour la compréhension des différentes manières d'interagir, de communiquer, d'être. En d'autres termes, la relation éducative requiert l'acceptation des faiblesses et des fragilités, mais aussi des potentialités jamais exprimées et des ressources jamais manifestées ou découvertes.

Celles-ci ne peuvent émerger que dans un environnement d'accueil et de partage où il n'y a pas de distance entre soi et l'autre, mais où l'on se met à sa place et où l'on perçoit son état d'esprit: il s'agit d'une écoute empathique.

Dans une telle relation, l'élève peut s'exprimer et montrer ses émotions qui, dans ce cas, ont plus que jamais besoin d'être nommées, reconnues et accueillies par nous, les adultes.





Le temps et l'espace d'écoute, importants pour informer, conseiller, fournir des notions et dispenser ce que l'on appelle le devoir, deviennent fonctionnels pour le travail de la communauté, qui est toujours à plusieurs voix.

Les différents acteurs agissent en effet en synchronisme et en synergie dans le processus éducatif. L'approche réaliste, rationnelle et humaine est privilégiée, ce qui renvoie à des stratégies telles que: la capacité d'accepter et de maîtriser le problème, de rechercher des solutions créatives, de s'aider et d'être aidé, de mobiliser les ressources et le potentiel de chacun.

Par conséquent, l'enseignant inclusif valorise les ressources et crée des environnements d'apprentissage rassurants en donnant une connotation positive au conflit, qu'il n'évite ni ne craint (conformément à la signification que Daniele Novara¹, le pédagogue de la paix, attribue au terme conflit); il maintient toujours vivante la relation de communication avec les parents, en prêtant attention aux inquiétudes, aux attentes et aux besoins.

La famille, dans la communauté éducative, est présente avec ses propres particularités et perspectives, qui rendent la croissance individuelle unique et spécifique; elle est porteuse de connaissances et d'expériences vécues; elle participe activement à toutes les stratégies planifiées, convenues et mises en œuvre dans le parcours didactique-éducatif et à sa re-modulation en cas de difficultés.

Il faut dire que l'interaction et la collaboration réciproques doivent être encouragées, construites et réalisées avec le déploiement d'un grand professionnalisme.

Il incombe aux enseignants et aux opérateurs, en tant que professionnels, de trouver des moyens et des stratégies d'implication. Ils sont en mesure de guider et de soutenir les parents dans le processus de prise de conscience de leur rôle dans l'alliance.

Cependant, il est légitime de se demander dans quelle mesure les parents sont conscients de leur rôle dans le système scolaire. Et si des moments de réflexion et de formation sont encore nécessaires pour la tâche qu'ils sont appelés à accomplir.

Mon expérience de plus de 30 ans en tant que promoteur, avec d'autres pédagogues, de l'école des parents, mise en place dans diverses écoles, a montré à quel point les parents ont besoin d'être soutenus et encouragés sur "quoi" et "comment" faire non seulement pour mener à bien la difficile tâche parentale, mais aussi pour apporter une contribution à l'école par une participation active et un partage.

Pour certains d'entre eux, la force d'une telle alliance dépend des compétences qu'ils sont en mesure de développer, des informations qu'ils reçoivent continuellement et des connaissances qu'ils acquièrent pour faire face aux problèmes: un échange effectif et efficace.

Je voudrais conclure ces brèves réflexions avec les mots de Maria Montessori² sur l'école considérée non seulement comme un lieu d'éducation mais comme un noyau vivant et vibrant au sein de la société qui est en contact avec la famille pour partager avec elle toute expérience concernant la croissance de l'enfant et pour favoriser sa participation active et constructive à la société dont elle fait partie intégrante

Elvira D'Alò
Pédagogue clinique

¹Novara, Daniele *La grammatica dei conflitti* Edizioni Sonda, Milano 2011

² *Maria Montessori*, Chiaravalle 31 agosto 1870/Noordwijk 6 maggio 1952



WHAT SCHOOL-FAMILY 'ALLIANCE' FOR REAL INCLUSION IN THE "EDUCATING COMMUNITY"

*The crucial point is the basic meeting between parents and teachers,
the concrete form of the meeting between school and society.
If this encounter fails, the structure does not live.*

Gianni Rodari

Today we all agree on the active role of the family in planning and implementing the Educational Project based on the centrality of the person and cooperative learning.

The family gains a privileged space aimed at a real alliance with the school: together they commit to a common task respecting the different roles and value of each one.

But building a meaningful and productive alliance is quite difficult: it requires time, attention and care. For a solid listening and supportive relationship between all actors, one needs to interpret, guide, question, make assumptions. But also clearly defining and planning moments of dialogue, confrontation and cooperation.

A school that is as inclusive as possible and as open as possible, carefully nurtures the fragile relationship between the different protagonists of the educating Community on the basis of trust and responsibility, which substantiate the educational interventions and the affective-emotional load for the purpose of the overall growth of the Person.

In this context, the relationship of mutual trust is taken for granted, which promotes authentic listening, in the absence of any form of judgement and personal interpretations for the understanding of different ways of interacting, communicating, being. In other words, the educational relationship requires the acceptance of weaknesses and frailties, but also of potentialities never expressed and resources never manifested or discovered.

These can only surface in a welcoming/sharing environment where there is no distance between oneself and the other, but where one enters into one's shoes and perceives one's states of mind: we are talking about empathic listening.

In such a relationship, the student is able to express him/herself and show his/her emotions which, in this case, more than ever, need to be named, recognised and welcomed by us adults.

While the time and space for listening, which are important for informing, advising, providing notions and dispensing the so-called dutifulness, become functional to the work of the community, which is always multi-voiced.

The different actors, in fact, act in synchronism and operate in synergy in the educational process.

A realistic, rational and humane approach is favoured, which refers to strategies such as the ability to accept and master the problem, seek creative solutions, help oneself and be helped, mobilise everyone's resources and potential.

Therefore, the inclusive teacher valorises resources and creates reassuring learning environments by giving a positive connotation to conflict, which he does not avoid or fear, (in line with the meaning that Daniele Novara¹, the pedagogue of peace, assigns to the term conflict); he always keeps the communication-relationship with parents alive, paying attention to anxieties, expectations and needs.

The family, in the educating community, is present with its own peculiarities and perspectives, which make individual growth unique and specific; it is the bearer of knowledge and lived experience; it actively participates in all the strategies planned, agreed and implemented in the didactic-educational pathway and in its re-modulation in the event of any difficulties.

It has to be said that reciprocal interaction and collaboration must be promoted, built up, and achieved with the deployment of high professionalism.

It is the task of teachers and practitioners, as professionals, to find ways and strategies for involvement. They are in a position to guide and support parents in becoming aware of their role in the alliance. However, it is fair to ask how aware parents are of their role in the school system. And whether moments of reflection and training are still needed for the task they are called upon to perform.

My more than 30 years of experience as a promoter, together with other pedagogues, of the Parents' School, implemented in various schools, has shown how much parents need to be supported and encouraged on 'what' and 'how' to do not only in carrying out the difficult parental task but also in contributing to the school with active participation and sharing.

For some of them, the strength of such an alliance depends on the skills they are able to develop, the information they continually receive and the knowledge they acquire for dealing with problems: an effective and effective exchange.

I would like to close these brief reflections with Maria Montessori's² words on the school considered not merely as a place of education but as a living, pulsating nucleus within society that has contact with the family to share with it every experience concerning the child's growth and to foster its active and constructive participation in the society of which it is an integral part.

Elvira D'Alò
Clinical pedagogist



¹Novara, Daniele *La grammatica dei conflitti* Edizioni Sonda, Milano 2011

² Maria Montessori, Chiaravalle 31 agosto 1870/Noordwijk 6 maggio 1952

PROGETTARE L'INCLUSIONE SCOLASTICA TRA DIFFERENZIAMENTO DIDATTICO E ARCHITETTURA PEDAGOGICA: PER GUARDARE OLTRE...

“Guardare oltre...vedi tutto quello che li altri scelgono di non vedere, senza paura, conformismo o pigrizia. Vedi il mondo intero come nuovo ogni giorno”.
Dal film “Patch Adams”.

Perché bisogna guardare oltre? Per distaccarsi dalla consuetudine e riprogettare gli ambienti di apprendimento è necessario aprire lo sguardo e provare a individuare ed analizzare quali sono le chiavi, almeno alcune tra le più importanti, e le connessioni tra loro, per il successo scolastico per tutti gli studenti, nessuno escluso.

Lo schema nella Figura 1 propone una visione d'insieme delle implicazioni, tra loro connesse, per proporre una breve riflessione sui seguenti aspetti: **Ambienti di apprendimento e Pedarchitettura; Inclusion e ambienti di apprendimento; Benessere (per tutti); Profilo di apprendimento; Differenziazione didattica e ambienti di apprendimento; Progettazione collaborativa e Cultura-Ponte.**

A questi aspetti si aggiungono la “motivazione”, sia per gli studenti sia per i docenti, la “formazione per i docenti” e, infine, oggi ormai presente e indispensabile, la “digitalizzazione”.

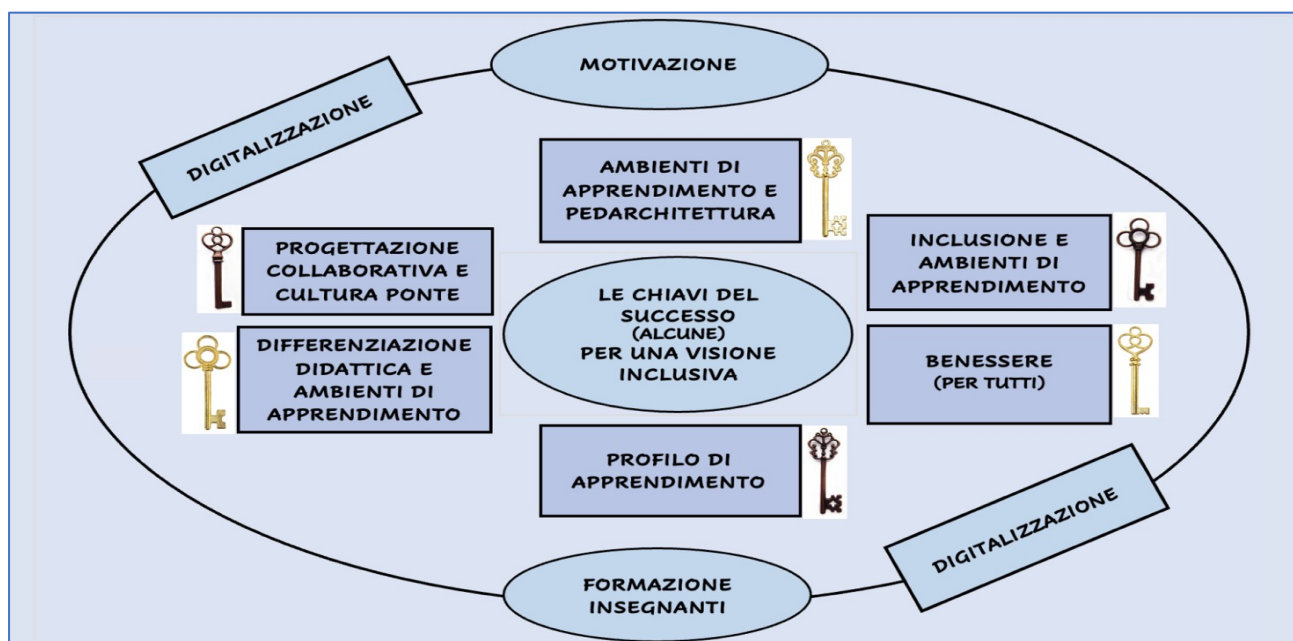


Figura 1

Il rapporto tra persona, educazione e spazio è fondamentale e implica un legame tra gli aspetti pedagogici e architettonici che sollecitano l'utilizzo del termine “Pedarchitettura” (Marcarini, 2016) per ragionare sugli ambienti di apprendimento inclusivi, come proposto nella **prima chiave del successo formativo: Ambienti di apprendimento e Pedarchitettura**. Ma quale influenza possono avere gli spazi (soprattutto quelli educativi) su chi li abita?

Gli ambienti di apprendimento possono essere “alleati” e “strumenti” oppure anche dispositivi e, come aveva scritto per primo Rousseau (1792, 1965), possono essere considerati terzo educatore, poi, successivamente, anche molti a altri pedagogisti e architetti: Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Montessori, Bernstein, Malaguzzi, Hertzberger, TrungLee e attualmente anche come nuovo protagonista

dell'apprendimento e non sono solo i luoghi “della pratica insegnativa” (Gennari, 1988), ma sono anche “luoghi di vita” in cui si instaura una relazione educativa e una relazione esistenziale, (Iori, 1996), ma anche sociale ed emotiva.

L'idea sottesa è di progettare o riprogettare spazi scolastici flessibili che permettano un adattamento alle diverse esigenze degli studenti e che siano modificabili nel tempo, con scelte intenzionali volte allo sviluppo della persona umana (Coèn, 1965) e per promuovere e incoraggiare l'inclusione di tutti gli studenti con un'attenzione particolare alle caratteristiche degli allievi con deficit anche gravi, affinché possano essere messi nelle condizioni di apprendere con i loro compagni, in modo da evitare l'allontanamento dall'aula e l'esclusione accompagnando gli studenti con deficit nelle aule di sostegno (Sandri, 2019). Gli spazi, intesi come ambienti, parlano un linguaggio silenzioso, ma molto potente (Hall, 1968; Ittelson, 1978; Bronfenbrenner, 1986) e sono, appunto, anche dispositivi (Foucault, 1975) che agiscono sulle persone influenzandole.

Nella **seconda chiave, Inclusione e Ambienti di apprendimento**, si evidenzia, nella maggioranza delle scuole italiane, una risposta fornita solo agli studenti con disabilità, per i quali è spesso allestita un'aula cosiddetta “di sostegno” che però potrebbe creare esclusione o stigmatizzazione (Sandri, Marcarini, 2018). Una possibile soluzione per includere tutti gli studenti è la creazione di una “**Quiet Area**” o “Area Calma” all'interno dell'aula oppure in uno spazio adiacente che possa essere utilizzato da tutti gli studenti, non solo per gli studenti con disabilità o fragili, ma per tutti coloro che ne sentano la necessità da soli o in piccoli gruppi (Sandri, Marcarini, 2018).

Alcune scuole italiane hanno organizzato “la **Quiet Area**” con diverse interpretazioni: scuola primaria “Casa del Sole” del Parco Trotter a Milano (Figura 2); IC3 Modena “Mattarella” secondaria di 1° grado (Figura 3); Istituto Don Milani, (Figure 4-5); CIA (Centro d'Istruzione per l'Adulto e l'Adolescente) secondaria di II° grado (Figure 6-7); Istituto Enrico Fermi (Figura 8) e inoltre, la scuola primaria danese Høsterkøb a Hørsholm (Figura 9). Infine, una innovativa proposta progettuale per la scuola primaria Salvator Allende del Quartiere Lunetta a Mantova (Figura 10).



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 8



Figura 9



Figura 10

Solo dove c'è inclusione, accessibilità completa e condivisione c'è **benessere** (per tutti), evidenziato nella **terza chiave del successo**. L'Organizzazione Mondiale della Sanità già nel 1948 definiva la salute come stato completo di benessere fisico, mentale sociale e non solo come assenza di malattia o di infermità.

Apprendere in spazi belli, ben organizzati, dove stare bene e dove anche gli insegnanti sono a proprio agio, predispone al benessere che in qualunque spazio si costruisce attraverso un'esperienza emotiva empatica e multisensoriale (Mallgrave, 2015). Nelle immagini successive alcuni esempi di spazi informali (Figure 11-12-13-14-15-16) e di aule docenti che rimandano all'idea di "scuola come casa" (Figure 17-18-19-20).



Figura 11



Figura 12



Figura 13



Figura 14



Figura 15



Figura 16

E per i docenti...



Figura 17



Figura 18



Figura 19



Figura 20

Un'altra delle **chiavi del successo** è correlata al profilo di apprendimento degli studenti. I docenti dovrebbero tener conto dei differenti modi in cui gli studenti apprendono in relazione al loro profilo di apprendimento (d'Alonzo, Sala, 2023). Già nel 1978 le ricerche di Dunn&Dunn (1978) sui "Learning Styles" evidenziavano come siano presenti negli studenti alcune preferenze personali che possono influenzare l'apprendimento: **ambientali, emozionali, sociali, fisiche, psicologiche** e come riprogettare le aule in funzione delle preferenze personali degli studenti (Figura 21).

Successivamente, il modello **VARK**, di Fleming e Mills (1992, 2005; Mariani, 2000), che pur essendo datato è ancora un punto di riferimento sul piano didattico. L'acronimo VARK significa **Visivo** (Visual), **Uditivo** (Auditive), **Visivo/Verbale** (Read/Write), e **Cinestetico** (Kinesthetic) indica i canali sensoriali privilegiati dall'alunno quando apprende qualcosa.

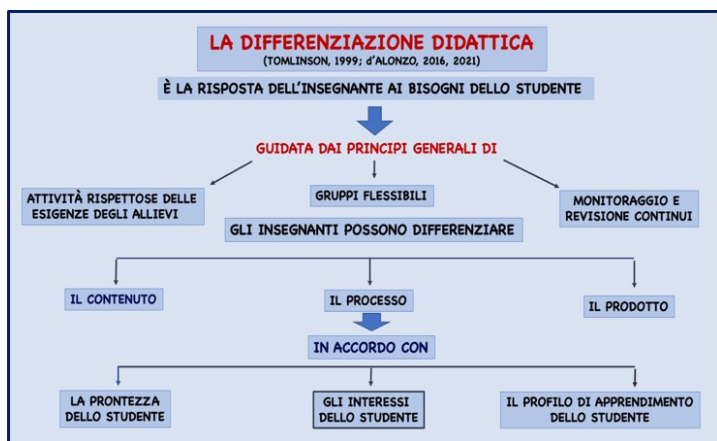


Figura 21



Figura 22

Secondo Gardner (1983, 2005) ogni persona è caratterizzata da diversi tipi di intelligenza, che sono relativamente autonome: **linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, intrapersonale, interpersonale, naturalistica ed esistenziale-spirituale**.

Sternberg (1988) formulò la sua teoria sulla prospettiva triarchica dell'intelligenza: **analitica**, relativa alla capacità di analizzare, confrontare, valutare; **creativa** ossia la capacità di scoprire, creare e inventare e **pratica**, ovvero la capacità di applicare e utilizzare strumenti. Per concludere questa breve descrizione, Cornoldi et al. (2001) propongono altri stili cognitivi: **analitico/globale**, di gruppo/singolo, **impulsivo/riflessivo**. Infine, il profilo di apprendimento è collegato al **genere**, alla **cultura** e ai **punti di forza/debolezza**, alle **modalità relazionali**, e agli **aspetti motivazionali**.

Questi stili caratterizzano il profilo di apprendimento di ogni allievo e i relativi differenti modi di imparare conducono alla prospettiva della **differenziazione didattica** che è collegata anche all'**organizzazione degli ambienti di apprendimento**.

In sintesi, la **differenziazione didattica** può essere riassunta nello schema della Figura 22) (Tomlinson, 1999; d'Alonzo, 2016; D'Alonzo, Monaumi, 2021, p. 108). Gli insegnanti nel lavoro in classe possono, secondo Tomlinson (2017), differenziare tre elementi: il **contenuto** ciò che l'allievo deve apprendere; il **processo** per arrivare all'apprendimento del contenuto proposto; il **prodotto** ovvero l'esito finale di ciò che è stato proposto nel processo di apprendimento. Per quanto riguarda l'organizzazione degli spazi di apprendimento, è necessario progettarli in relazione alle attività didattiche che si intendono proporre agli studenti. Una ipotesi progettuale che si propone di andare incontro alle diverse esigenze di apprendimento degli studenti nell'ottica della differenziazione didattica è proposta in Figura 23. L'**ultima chiave** proposta riguarda la **progettazione collaborativa** e la **cultura ponte**. Per riprogettare l'ambiente di apprendimento i docenti, come “**architetti educativi**”, devono essere in grado di utilizzare gli spazi in modo flessibile, polifunzionale, consapevole e condiviso per proporre progetti didattici che favoriscano diverse modalità di apprendimento, il percorso di crescita e di costruzione di sé degli studenti, la creatività e la differenziazione didattica.



Figura 23

La **progettazione collaborativa** aiuta e incoraggia a sviluppare un senso di appartenenza (Woolner, 2015) e consente di appropriarsi degli spazi, cambiando il ruolo da “utenti” ad “abitanti” (Hertzberger, 2008) e, infine, sviluppa e costruisce tra i docenti la “**Cultura-Ponte**” (Sandrone, 2007) che toglie dall’isolamento i docenti realizzando quella mediazione necessaria tra persona e cultura.

La “**Cultura-Ponte**” si avvicina molto al team-teaching, ma quest’ultima accezione è meno ampia perché esclude i dettagli strutturali ed organizzativi.

Gli ultimi aspetti da analizzare riguardano la **motivazione** degli studenti e dei docenti: è molto importante accendere negli studenti la motivazione intrinseca ad apprendere, facendo capire la relazione tra l’azione e l’obiettivo. È più facile che gli studenti mantengano alta la motivazione se anche gli insegnanti sono motivati e sperimentano emozioni piacevoli (Lucangeli, 2019).

Per quanto riguarda la **formazione dei docenti**, è fondamentale che i docenti, diventino “architetti educativi” per un uso consapevole degli spazi e per progettarli in funzione delle esigenze didattiche. Infine, la “**digitalizzazione**” è un’azione culturale e didattica fondamentale per un’idea innovativa di scuola per sviluppare competenze trasversali e l’educazione digitale. Però nessuna azione educativa può prescindere da una intensa interazione docente-allievo e la tecnologia non può distrarci da questo fondamentale rapporto umano (OCSE, 2015).

Maria Grazia Marcarini

Esperta di Ambienti di Apprendimento innovativi e responsabile dell’Area “Architettura Scolastica” dell’Associazioni Docenti e Dirigenti Scolastici italiani (ADI)

BIBLIOGRAFIA

- Bertagna G. (2006). *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*. In G. Bertagna (Ed.). *Scienze della persona perché?*. Rubbettino: Soveria Mannelli.
- Bronfenbrenner, U. (1986) *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino: Bologna.
- Coèn, R. (1965), *Ambiente e educazione*. La Nuova Italia: Firenze.
- Cornoldi, C., De Beni, R. Gruppo MT. (2001). *Imparare a studiare 2*. Erickson: Trento.
- d’Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l’inclusione*. Erickson: Trento.
- d’Alonzo, L., Monaumi, A. (2021) *Che cos’è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva*. Scholé-Morcelliana: Brescia.
- d’Alonzo, L., Sala, R. (2023). *Il profilo di apprendimento*. Scholé-Morcelliana: Brescia.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1978). *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles a Practical Approach*. A prentice-Hall Company: Reston (Virginia)
- Fleming, N.D. (2005). *VARC: A Guide to Learning Styles*. Retrieved January 15th, 2015, from <https://vark-learn.com/home-italian/>.
- Fleming, N.D., Mills C. (1992). *Helping Students Understand How They Learn*. In *The Teaching Professor*. 4.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Einaudi: Torino.
- Gardner, H. (1983). *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Feltrinelli: Milano.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson: Trento.
- Gennari, M. (1988). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Armando: Roma 1988.
- Hall, E.T. (1968). *La dimensione nascosta*, Bompiani: Milano.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and learning. Lessons in Architecture*, 010 Publisher: Rotterdam.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. La Nuova Italia: Firenze.
- Ittelson, W. (1978). *Percezione dell’ambiente e teorie percettive*. In AA.VV. *La psicologia dell’ambiente*. Franco Angeli: Milano.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull’emozione di apprendere*. Erickson: Trento.
- Mallgrave, H.F.(2015). *L’empatia degli spazi. Architettura e neuroscienze*. Raffaello Cortina: Milano.
- Marcarini, M. (2016). *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*. Studium: Roma.
- Mariani, L. (2000). *Portfolio. Materiali per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Zanichelli: Bologna.
- OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- Rousseau, J. J. (1965). *Emilio*. Editrice La Scuola: Brescia.
- Sandri P., Marcarini, M.(2019). *Inclusione e Ambienti di apprendimento innovativi*. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. Pensa Multi Media Editore srl. 2. ISSN 2282-6041 (online). DOI: 10.7346.
- Sandri, P. (Ed.) (2019). *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*. Franco Angeli: Milano.
- Sandrone G. (2007). *La cultura assente. Un’indagine sul tema «Professione docente e ‘cultura ponte’*. Rubettino: Soveria Mannelli.
- Sternberg, R.J. (1988). *The Triarchic Mind. A New Theory of Human Intelligence*. Viking Press: New York.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated Classroom: Responding to the Needs of al Learners*. ASCD: Alexandria (VA)
- Woolner, P. (2015). *The Design of Learning Spaces*. Continuum International Publishing Group: London.

CONCEVOIR L'INCLUSION SCOLAIRE ENTRE DIFFÉRENCIATION ÉDUCATIVE ET ARCHITECTURE PÉDAGOGIQUE POUR ALLER AU-DELÀ.....

Pourquoi devons-nous regarder plus loin? Pour rompre avec les habitudes et repenser les environnements d'apprentissage, il est nécessaire d'ouvrir son regard et d'essayer d'identifier et d'analyser quelles sont les clés, au moins quelques-unes des plus importantes, et les liens entre elles, de la réussite scolaire pour tous les élèves, sans exception.

Le diagramme de la figure 1 propose une vue d'ensemble des implications, reliées les unes aux autres, afin de proposer une brève réflexion sur les aspects suivants: **environnements d'apprentissage et pédarchitecture; inclusion et environnements d'apprentissage; bien-être (pour tous); profil d'apprentissage; différenciation didactique et environnements d'apprentissage; conception collaborative et culture de la passerelle.**

À ces aspects s'ajoutent la **"motivation"**, tant pour les étudiants que pour les enseignants, la **"formation des enseignants"** et enfin, désormais présente et indispensable, la **"numérisation"**.

La relation entre la personne, l'éducation et l'espace est fondamentale et implique un lien entre les aspects pédagogiques et architecturaux, d'où l'utilisation du terme **"pédarchitecture"** (Marcarini, 2016) pour raisonner sur les environnements d'apprentissage inclusifs, comme le propose la première clé de la réussite éducative: Environnements d'apprentissage et pédarchitecture. Mais quelle influence les espaces (en particulier les espaces éducatifs) peuvent-ils avoir sur ceux qui les habitent?

Les environnements d'apprentissage peuvent être des **"alliés"** et des **"outils"**, voire des dispositifs, et, comme l'a écrit Rousseau (1792, 1965), ils peuvent être considérés comme des troisièmes éducateurs, puis, plus tard, comme de nombreux autres pédagogues et architectes: Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Montessori, Bernstein, Malaguzzi, Hertzberger, Trung Lee et, aujourd'hui, le nouveau protagoniste de l'apprentissage. Les environnements d'apprentissage ne sont pas seulement les lieux de la pratique de l'enseignement (Gennari, 1988), mais aussi des lieux de vie dans lesquels s'établissent une relation éducative et existentielle (Iori, 1996), mais aussi une relation sociale et émotionnelle.

L'idée sous-jacente est de concevoir ou de redessiner des espaces scolaires flexibles qui permettent de s'adapter aux différents besoins des élèves et qui peuvent être modifiés au fil du temps, avec des choix intentionnels visant le développement de la personne humaine (Coën, 1965) et de promouvoir et d'encourager l'inclusion de tous les élèves avec une attention particulière aux caractéristiques des élèves présentant des déficits, même graves, afin qu'ils puissent être mis en mesure d'apprendre avec leurs pairs, afin d'éviter le retrait de la classe et l'exclusion en accompagnant les élèves présentant des déficits dans les salles de classe de soutien (Sandri, 2019). Les espaces, entendus comme environnements, par-



"Regardez au-delà...voyez tout ce que les autres choisissent de ne pas voir, sans peur, sans conformisme et sans paresse. Voyez le monde entier comme nouveau chaque jour".

Extrait du film Patch Adams.

lent un langage silencieux mais très puissant (Hall, 1968; Ittelson, 1978; Bronfenbrenner, 1986) et sont, de fait, aussi des dispositifs (Foucault, 1975) qui agissent sur les personnes en les influençant.

Dans la **deuxième clé, Inclusion et environnements d'apprentissage**, la majorité des écoles italiennes montrent une réponse apportée uniquement aux élèves handicapés, pour lesquels une classe dite "de soutien" est souvent mise en place, ce qui pourrait toutefois créer de l'exclusion ou de la stigmatisation (Sandri, Marcarini, 2018). Une solution possible pour inclure tous les élèves est la création d'une "**zone de tranquillité**" ou d'une "zone de calme" dans la salle de classe ou dans un espace adjacent qui peut être utilisé par tous les élèves, pas seulement pour les élèves handicapés ou fragiles, mais pour tous ceux qui en ressentent le besoin seuls ou en petits groupes (Sandri, Marcarini, 2018).

Certaines écoles italiennes ont organisé la "zone de tranquillité" avec différentes interprétations: l'école primaire "**Casa del Sole**" au **Parco Trotter à Milan** (figure 2); l'école secondaire **IC3 Modena "Mattarella"** (figure 3); l'**Istituto Don Milani**, (figures 4-5); l'école secondaire **CIA** (Centro d'Istruzione per l'Adulto e l'Adolescente) (figures 6-7); l'**Istituto Enrico Fermi** (figure 8) et également l'école primaire danoise **Høsterkøb à Hørsholm** (figure 9). Enfin, une proposition de projet innovante pour l'école primaire **Salvator Allende** dans le quartier de **Lunetta à Mantoue** (figure 10).

Ce n'est que lorsqu'il y a inclusion, **accessibilité totale** et partage qu'il y a bien-être (pour tous), comme le souligne la **troisième clé** du succès. Dès 1948, l'Organisation mondiale de la santé a défini la santé comme un état complet de bien-être physique, mental et social, et pas seulement comme l'absence de maladie ou d'infirmité.

Apprendre dans des espaces beaux et bien organisés, où les gens se sentent bien et où les enseignants sont également à l'aise, prédispose au bien-être, qui dans tout espace se construit à travers une **expérience émotionnelle empathique et multisensorielle** (Mallgrave, 2015). Dans les images suivantes, quelques exemples d'espaces informels (figures 11-12-13-14-15-16) et de salles de classe qui se réfèrent à l'idée de "l'école comme maison" (figures 17-18-19-20).

Une **autre clé** de la réussite est liée au **profil d'apprentissage** des élèves. Les enseignants doivent prendre en compte les différentes façons dont les élèves apprennent en fonction de leur profil d'apprentissage (d'Alonzo, Sala, 2023). Dès 1978, les recherches de Dunn&Dunn (1978) sur les "Styles d'apprentissage" ont mis en évidence l'existence de certaines préférences personnelles chez les élèves qui peuvent influencer l'apprentissage: **environnementales, émotionnelles, sociales, physiques, psychologiques** et comment réaménager les salles de classe en fonction des préférences personnelles des élèves (Figure 21).

Ensuite, le modèle **VARK**, de Fleming et Mills (1992, 2005; Mariani, 2000), qui, bien que daté, reste une référence en matière d'éducation. L'acronyme VARK signifie **visuel** (Visual), **auditif** (Auditive), **visuel/verbal** (Read/Write) et **kinesthésique** (Kinesthetic) et indique les canaux sensoriels privilégiés par l'apprenant lorsqu'il apprend quelque chose.

Selon Gardner (1983, 2005), chaque personne est caractérisée par différents types d'intelligence, relativement autonomes: **linguistique, musicale, logico-mathématique, spatiale, corporelle-kinesthésique, intrapersonnelle, interpersonnelle, naturaliste et existentielle-spirituelle**.

Sternberg (1988) a formulé sa théorie sur la perspective triarchique de l'intelligence: **analytique**, relative à la capacité d'analyser, de comparer, d'évaluer; **créative**, c'est-à-dire la capacité de découvrir, de créer et d'inventer; et **pratique**, c'est-à-dire la capacité d'appliquer et d'utiliser des outils.

Pour conclure cette brève description, Cornoldi et al. (2001) proposent d'autres styles cognitifs: **analytique/global, groupe/simple, impulsif/réflexif**. Enfin, le profil d'apprentissage est lié au genre, à la culture et à ses forces/faiblesses, aux modes relationnels et aux aspects motivationnels.

Ces styles caractérisent le profil d'apprentissage de chaque apprenant et les différentes manières d'apprendre qui en découlent conduisent à la perspective de la **différenciation pédagogique** qui est également liée à l'organisation des environnements d'apprentissage.



En résumé, la **différenciation pédagogique** peut être résumée dans le diagramme de la figure 22 (Tomlinson, 1999; d'Alonzo, 2016; D'Alonzo, Monaumi, 2021, p. 108). Selon Tomlinson (2017), les enseignants dans le travail en classe peuvent différencier trois éléments: le contenu ce que l'apprenant doit apprendre; le processus pour arriver à l'apprentissage du contenu proposé; le produit ou le résultat final de ce qui a été proposé dans le processus d'apprentissage. En ce qui concerne l'organisation des espaces d'apprentissage, il est nécessaire de les concevoir en fonction des activités d'enseignement que l'on entend proposer aux étudiants. Une hypothèse de conception qui propose de répondre aux différents besoins d'apprentissage des étudiants en vue de la différenciation de l'enseignement est proposée dans la figure 23.

La **dernière clé** proposée concerne la **conception collaborative** et le **rapprochement des cultures**. Pour repenser l'environnement d'apprentissage, les enseignants, en tant qu'"**architectes éducatifs**", doivent être capables d'utiliser les espaces de manière flexible, multifonctionnelle, consciente et partagée afin de proposer des projets didactiques qui favorisent différentes manières d'apprendre, la croissance et la construction de soi des élèves, la créativité et la différenciation didactique.

La conception collaborative aide et encourage le développement d'un sentiment d'appartenance (Woolner, 2015) et permet l'appropriation des espaces, en changeant le rôle des "utilisateurs" en "habitants" (Hertzberger, 2008) et, enfin, développe et construit parmi les enseignants la "**Bridge-Culture**" (Sandrone, 2007) qui sort les enseignants de l'isolement en réalisant cette médiation nécessaire entre la personne et la culture.

La "**culture du pont**" est très proche de l'enseignement en équipe, mais cette dernière signification est moins étendue car elle exclut les détails structurels et organisationnels.

Les derniers aspects à analyser concernent la **motivation** des élèves et des enseignants: il est très important d'allumer chez les élèves la motivation intrinsèque d'apprendre, en leur faisant comprendre la relation entre l'action et l'objectif. Les élèves sont plus susceptibles de conserver une motivation élevée si les enseignants sont également motivés et ressentent des émotions agréables (Lucangeli, 2019). En ce qui concerne la formation des enseignants, il est crucial qu'ils deviennent des "**architectes éducatifs**" pour une utilisation consciente des espaces et pour les concevoir en fonction des besoins d'enseignement.

Enfin, la "**numérisation**" est une action culturelle et didactique fondamentale pour une idée innovante de l'école visant à développer les compétences transversales et l'éducation numérique. Cependant, aucune action éducative ne peut ignorer une interaction intense entre l'enseignant et l'élève et la technologie ne peut nous détourner de cette relation humaine fondamentale (OCDE, 2015).

Maria Grazia Marcarini

Expert en environnements d'apprentissage innovants et responsable du domaine "Architecture scolaire" des Associations des professeurs et directeurs d'écoles italiens (ADI)



DESIGNING SCHOOL INCLUSION BETWEEN EDUCATIONAL DIFFERENTIATION AND PEDAGOGICAL ARCHITECTURE: LOOKING BEYOND...

Why do we need to look further? In order to break away from habit and redesign learning environments, it is necessary to open one's gaze and try to identify and analyse what are the keys, at least some of the most important ones, and the connections between them, to scholastic success for all students, no one excluded.

The diagram in Figure 1 proposes an overview of the implications, connected to each other, to propose a brief reflection on the following aspects: **Learning Environments** and **Pedarchitecture**; **Inclusion and Learning Environments**; **Well-being** (for all); **Learning Profile**; **Didactic Differentiation and Learning Environments**; **Collaborative Design and Bridge Culture**. Added to these aspects are 'motivation', both for students and teachers, 'teacher training' and, finally, now present and indispensable, 'digitalisation'. The relationship between the person, education and space is fundamental and implies a link between pedagogical and architectural aspects, prompting the use of the term '**Pedarchitecture**' (Marcarini, 2016) to reason about inclusive learning environments, as proposed in the **first key** to educational success: **Learning Environments** and **Pedarchitecture**. But what influence can spaces (especially educational spaces) have on those who inhabit them?

Learning environments can be 'allies' and 'tools' or even devices and, as Rousseau (1792, 1965) first wrote, can be considered third educators, then, later, many other pedagogues and architects: Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Montessori, Bernstein, Malaguzzi, Hertzberger, Trung Lee and currently also as the new protagonist of learning and are not only the places 'of teaching practice' (Gennari, 1988), but are also 'places of life' in which an educational and an existential relationship is established, (Iori, 1996), but also a social and emotional one.

The underlying idea is to design or redesign flexible school spaces that allow for adaptation to the different needs of the students and that can be modified over time, with intentional choices aimed at the development of the human person (Coèn, 1965) and to promote and encourage the inclusion of all students with special attention to the characteristics of students with deficits, even serious ones, so that they can be put in a position to learn with their peers, in order to avoid removal from the classroom and exclusion by accompanying students with deficits to the support classrooms (Sandri, 2019). Spaces, understood as environments, speak a silent but very powerful language (Hall, 1968; Ittelson, 1978; Bronfenbrenner, 1986) and are, in fact, also devices (Foucault, 1975) that act on people by influencing them. In the **second key**, **Inclusion and Learning Environments**, the majority of Italian schools show a response provided only for students with disabilities, for whom a so-called "support" classroom is often set up, which could, however, create exclusion or stigmatisation (Sandri, Marcarini, 2018). A possible solution to include all students is the creation of a "**Quiet Area**" or "**Calm Area**" within the classroom or in an adjacent space that can be used by all students, not only for students with disabilities or frail students, but for all those who feel the need alone or in small groups (Sandri, Marcarini, 2018).

Some Italian schools have organised "**the Quiet Area**" with different interpretations: primary school "**Casa del Sole**" at Parco Trotter in Milan (Figure 2); **IC3 Modena "Mattarella" secondary school** (Figure 3); **Istituto Don Milani**, (Figures 4-5); **CIA** (Centro d'Istruzione per l'Adulto e l'Adolescente)

"To look beyond...see all that others choose not to see, without fear, conformity or laziness. You see the whole world as new every day".
From the film Patch Adams



secondary school (Figures 6-7); **Istituto Enrico Fermi** (Figure 8) and also the Danish **primary school Høsterkøb** in Hørsholm (Figure 9). Finally, an innovative project proposal for the **Salvator Allende primary school** in the **Lunetta Quarter** in Mantova (Figure 10).

Only where there is **inclusion**, complete **accessibility** and sharing is there well-being (for all), highlighted in the third key to success. As early as 1948 the World Health Organisation defined health as a complete state of physical, mental and social well-being and not just the absence of disease or infirmity.

Learning in beautiful, well-organised spaces, where people feel good and where teachers are also at ease, predisposes to well-being, which in any space is built through an **empathetic and multisensory emotional experience** (Mallgrave, 2015). In the following images, some examples of informal spaces (Figures 11-12-13-14-15-16) and classrooms that refer to the idea of “school as home” (Figures 17-18-19-20).

Another key to success is related to the students’ learning profile. Teachers should take into account the different ways in which students learn in relation to their learning profile (d’Alonzo, Sala, 2023). As early as 1978, Dunn&Dunn’s (1978) research on “Learning Styles” highlighted how there are certain personal preferences in students that can influence learning: environmental, emotional, social, physical, psychological and how to redesign classrooms according to students’ personal preferences (Figure 21).

Next, the **VARK** model, by Fleming and Mills (1992, 2005; Mariani, 2000), which although dated is still an educational benchmark. The acronym **VARK** stands for **Visual** (Visual), **Auditory** (Auditive), **Visual/Verbal** (Read/Write), and **Kinesthetic** (Kinesthetic) indicates the sensory channels favoured by the learner when learning something.

According to Gardner (1983, 2005), each person is characterised by different types of intelligence, which are relatively autonomous: **linguistic, musical, logical-mathematical, spatial, bodily-kinesthetic, intrapersonal, interpersonal, naturalistic and existential-spiritual**.

Sternberg (1988) formulated his theory on the triarchical perspective of intelligence: analytical, relating to the ability to analyse, compare, evalua-

te; **creative**, i.e. the ability to discover, create and **invent**; and **practical**, i.e. the ability to apply and use tools. To conclude this brief description, Cornoldi et al. (2001) propose other cognitive styles: **analytical/global, group/single, impulsive/reflective**. Finally, the learning profile is related to gender, culture and **strengths/weaknesses**, relational modes, and **motivational** aspects.

These styles characterize the learning profile of each student and the related different ways of learning, leading to the perspective of didactic differentiation which is also connected to the organization of learning environments.

In summary, didactic differentiation can be summarized in the scheme of Figure 22) (Tomlinson, 1999; d’Alonzo, 2016; D’Alonzo, Monaumi, 2021, p. 108). Teachers in classroom work can, according to Tomlinson (2017), differentiate three elements: the **content**, what the student must learn; the **process of learning** the proposed content; the **product** or the final outcome of what was proposed in the learning process. As regards the organization of learning spaces, it is necessary to design them in relation to the educational activities that are intended to be offered to students. A design hypothesis that aims to meet the different learning needs of students with a view to educational differentiation is proposed in Figure 23.

The **last proposed key** concerns **collaborative planning and bridging culture**. To redesign the learning environment, teachers, as “**educational architects**”, must be able to use spaces in a flexible, multifunctional, aware and shared way to propose educational projects that favor different learning methods, the path of growth and Student self-construction, creativity and educational differentiation.

Collaborative planning helps and encourages developing a sense of belonging (Woolner, 2015) and allows spaces to be appropriated, changing the role from “users” to “inhabitants” (Hertzberger, 2008) and, finally, develops and builds among teachers the “**Culture-Bridge**” (Sandrone, 2007) which removes teachers from isolation by creating the necessary mediation between person and culture.

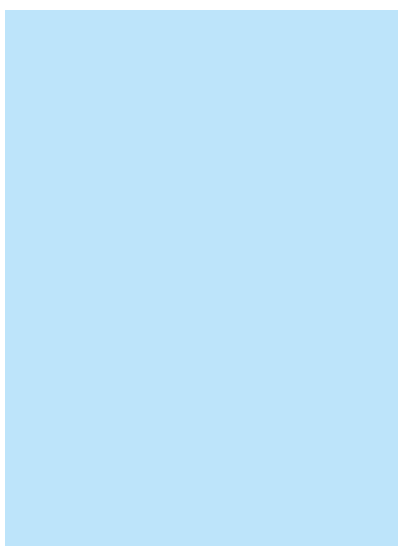
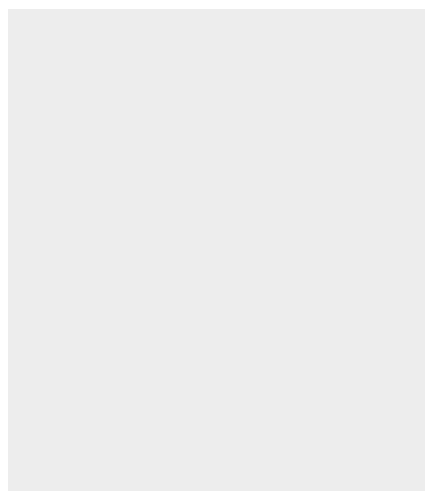
“**Bridging Culture**” is very close to team-teaching, but the latter meaning is less broad because it excludes structural and organizational details.

The last aspects to be analyzed concern the **motivation** of students and teachers: it is very important to ignite the intrinsic motivation to learn in students, making them understand the relationship between the action and the objective. It is easier for students to maintain high motivation if teachers are also motivated and experience pleasant emotions (Lucangeli, 2019). As regards the training of teachers, it is essential that teachers become “**educational architects**” for an informed use of spaces and to design them according to educational needs.

Finally, “**digitalization**” is a fundamental cultural and educational action for an innovative idea of school to develop transversal skills and digital education. However, no educational action can ignore intense teacher-pupil interaction and technology cannot distract us from this fundamental human relationship (OECD, 2015).

Maria Grazia Marcarini

Expert in innovative learning environments and responsible for the “Architecture scolaire” domain of the Associations of Italian Professionals and Directors of Schools (ADI)



L'AEDE autorise la diffusion de cette publication dans toutes les institutions scolaires, auprès des enseignants et du personnel éducatif au niveau européen.

AEDE authorizes the dissemination of this magazine to all schools, teachers and educational staff at European level.

L'AEDE autorizza la diffusione di questo giornale a tutte le Istituzioni scolastiche, docenti e personale educativo a livello europeo.



L'AEDE/EAT

**est une Association internationale à but non lucratif
(AISBL)**

2 Place Luxembourg (MEI-EMI), 1050 BRUXELLES

www.aede.eu

aedeeuropea@gmail.com