

## Qualità dell'inclusione e didattica cooperativa. Una R-A in una scuola secondaria di secondo grado pugliese

### Quality of inclusion and cooperative learning. An Action Research in an Apulian high school

Valeria Rossini\*, Francesco Pizzolorusso\*\*

#### Riassunto

Il presente contributo descrive un percorso di ricerca-azione realizzato in una scuola secondaria di secondo grado pugliese. La ricerca intende avviare una riflessione circa la qualità dell'inclusione scolastica, con il fine di apportare un miglioramento della professionalità docente e delle pratiche educative e didattiche. Lo studio descrive il processo di progettazione, realizzazione e valutazione di strategie inclusive, dall'osservazione del funzionamento degli studenti con bisogni educativi speciali secondo il modello ICF, alla sperimentazione di metodologie cooperative in classe. I risultati raggiunti mostrano l'importanza di una progettualità attenta sia al piano delle relazioni e sia a quello degli apprendimenti, in grado di integrarsi in una visione sistemica della qualità della scuola. La ricerca conferma inoltre come la partecipazione attiva di docenti e studenti nella promozione di una migliore convivenza scolastica risulti essere uno strumento fondamentale per rendere la classe (e la scuola) uno spazio aperto e accogliente, all'interno del quale l'inclusione sia intesa non solo come coinvolgimento di tutti, ma anche come valorizzazione di ciascuno.

**Parole chiave:** ricerca-azione, bisogni educativi speciali, inclusione, cooperative learning.

#### Abstract

The paper describes an action research carried out in an Apulian high school. The research aspires to promote a reflection about the quality of school inclusion aimed to make an improvement in teacher's professionalism, educational and

---

\* Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". E-mail: [valeria.rossini@uniba.it](mailto:valeria.rossini@uniba.it).

\*\* PhD Student presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". E-mail: [francesco.pizzolorusso@uniba.it](mailto:francesco.pizzolorusso@uniba.it).

Il presente contributo è frutto di un lavoro condiviso tra i due autori. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che i paragrafi 1. *Ricerca-azione e scuola inclusiva: affinità elettive e sfide selettive*, 3. *L'UDA in cooperative learning: costruire competenze senza competizione* e 5. *Conclusioni e prospettive: dall'«effetto sorpresa» allo «sbocco della reciprocità»* sono attribuibili a Valeria Rossini, mentre i paragrafi 2. *Il percorso della ricerca-azione: dall'osservazione alla progettazione* e 4. *Valutazione del progetto e discussione dei dati* sono attribuibili a Francesco Pizzolorusso.

teaching activities. The study describes the planning, realization and evaluation of inclusive plans, from observation of the functioning of students with special educational needs, according to the ICF model, to experimentation of cooperative methodologies in the classroom. The results explain the importance of a careful planning skills in the dimensions of relationships and learning, able to integrate in a systemic view the school's quality. The research also confirms that the active participation of teachers and students, in the promotion of better coexistence in school, is a fundamental strategy to make the class (and the school) an open and welcoming context, within which inclusion is understood not only as the involvement of all, but also as the enhancement of each.

**Keywords:** action research, special educational needs, inclusion, cooperative learning.

*Articolo sottomesso: 23/03/2020, accettato: 8/04/2020*

### 1. Ricerca-azione e scuola inclusiva: affinità *elettive* e sfide *selettive*

In ambito pedagogico, la ricerca-azione rappresenta una metodologia di ricerca che cerca di conciliare il rigore dell'indagine scientifica con le esigenze della pratica educativa, intessendo una relazione di tipo complementare e non conflittuale, o addirittura antinomica, tra questi due aspetti del pensare e del fare educazione.

Come noto, questo approccio alla ricerca nasce in un contesto storico nel quale la frattura tra metodi quantitativi e metodi qualitativi, spiegazione e interpretazione, sperimentazione e innovazione non era stata ancora ricomposta (Chein, Cook and Harding, 1948; Lewin, 1951). In particolare, la R-A è riuscita ad andare oltre gli approcci manichei, dimostrando che è possibile coniugare le dimensioni centrali del fare ricerca, in particolare la teoria e la pratica. Nell'epistemologia pedagogica, questo approccio ha funto da propulsore per una maggiore integrazione disciplinare e metodologica, inducendo una radicale trasformazione degli approcci euristici e delle pratiche educative.

Dalla metà del secolo scorso, nel dibattito internazionale si è dunque cercato di superare sia le posizioni che intendono la ricerca come il mero prodotto di un percorso validato secondo protocolli scientifici da applicare nell'agire pratico, sia le prospettive che consegnano all'esperienza pratica il valore di generatore di competenza, in modo autosufficiente e quasi automatico.

Se da un lato è crollato il mito dell'onnipotenza della teoresi, nella sua illusione di generalizzare i fondamenti e le norme della pratica educativa attraverso

indicatori di universalità, dall'altro lato sembra altrettanto vacillante la possibilità di legittimare convinzioni, scelte e azioni personali solo perché riferite a un contesto empirico di intervento, come se l'immersione nella realtà fosse sufficiente per una comprensione adeguata (Viganò, 2019).

La ricerca-azione mira dunque a rendere la pratica educativa oggetto di intervento ma anche di riflessione, attraverso un lavoro – potremmo dire metacognitivo – che interessa il contesto educativo e i suoi protagonisti, nelle loro azioni e interazioni. Da questo punto di vista, essa è «una *ricerca orientata alle decisioni*, ossia mirata a definire le scelte caratterizzanti la prassi educativa, che utilizza procedure metodologiche in cui è dato largo spazio agli approcci di genere qualitativo, e che persegue un intento prevalentemente *idiografico*, in quanto affronta essenzialmente problemi specifici di un dato contesto educativo in un certo momento storico» (Baldacci, 2001, 139).

Non potendo tracciare il percorso storico che ha condotto alla diffusione di questa metodologia di indagine a livello internazionale e nelle sue diverse forme applicative, conviene solo ricordare gli aspetti su cui la letteratura scientifica si trova unanime, che caratterizzano questo approccio rispetto ad altri metodi di ricerca:

- *connessione con i problemi socioeducativi*: la ricerca-azione nasce da un problema socio-educativo avvertito come rilevante dalla comunità, e persegue lo scopo di individuare la soluzione dello stesso apportando un cambiamento nella realtà di riferimento;
- *circolo analisi-azione*: la ricerca-azione si basa su un passaggio continuo e reciproco tra il piano della riflessione e il piano dell'azione;
- *elaborazione delle transizioni*: il cambiamento avviene non soltanto a livello di processi formativi, ma coinvolge anche l'ambiente educativo e istituzionale, implicando una dimensione politica e sociale;
- *emancipazione degli attori*: gli attori hanno il potere di determinare il corso dell'azione attraverso la partecipazione al processo decisionale;
- *coinvolgimento esistenziale degli attori*: l'attore mette in gioco la propria soggettività, la propria esperienza e la propria visione del mondo durante la ricerca;
- *riabilitazione dell'affettività e dell'immaginario*: il coinvolgimento e il confronto continuo all'interno del gruppo di ricerca fa emergere la sfera dell'intuizione, della creatività e dell'emozionalità;
- *centralità dell'efficacia*: la valutazione degli esiti ha lo scopo di orientare il corso dell'azione in vista della risoluzione del problema riscontrato (Pourtois, 1986).

In ambito scolastico, la R-A rappresenta una sfida per coniugare lo sguardo del ricercatore con quello dell'insegnante, e avviare un'alleanza cooperativa

molto stretta che incide sull'intero processo di ricerca, con un impegno congiunto in termini di negoziazione delle logiche e dei significati.

Lo scopo principale resta quello di impadronirsi degli strumenti di lettura e di intervento di cui il mondo della ricerca e della scuola necessita per accrescere la professionalità dei suoi attori e per trasformare i sistemi di istruzione (Rosini, 2008).

Su queste basi, il presente contributo ricostruisce un percorso di ricerca-azione, che è stato realizzato nell'anno scolastico 2018/2019 all'interno dell'IISS "Bachelet-Galilei" di Gravina in Puglia, sul tema "Sperimentazione e diffusione di metodologie e processi di didattica attiva e collaborativa".

Il progetto muove da un accordo di collaborazione tra Università e scuola che ha preso avvio in occasione di un Convegno dal titolo "Bisogni educativi speciali. Pratiche di apprendimento e inserimento lavorativo", tenutosi nella suddetta scuola il 21 maggio 2016. L'opportunità di scambio e confronto germinata in quella sede si è concretizzata in una partnership pluriennale, dalla cui gemmazione è nato il percorso di ricerca-azione.

Nello specifico, il progetto si inserisce in una iniziativa di sperimentazione del modello ICF attraverso la piattaforma "Integrazione contesti", cui la scuola aveva aderito nell'anno scolastico 2016/2017.

Come noto, l'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) è uno strumento di classificazione pubblicato nel 2001 dall'OMS, che permette la condivisione della conoscenza sulla salute e disabilità della popolazione attraverso l'uso di un linguaggio standardizzato e condiviso.

Il riferimento all'ICF consente il passaggio da una visione medica a una visione bio-psico-sociale del funzionamento umano, da considerarsi anche in relazione ai fattori contestuali, e alle loro caratteristiche in termini di barriere e facilitatori. Tale modello, in sostanza, fornisce un linguaggio comune e unificato che permette a clinici, insegnanti, ricercatori, amministratori, educatori, politici e genitori di osservare e valutare le caratteristiche corporee, personali e sociali che sono correlate con lo stato di salute, con il benessere e con la qualità della vita della persona. Nel 2007, ne è stata pubblicata una versione per l'infanzia e per l'adolescenza (ICF-CY) che il mondo della scuola ha adottato a fondamento del suo impianto inclusivo.

In Italia, l'idea di inclusione su cui si innesta la ricerca è stata delineata formalmente da alcuni importanti documenti legislativi, tra cui la D.M. 27 dicembre 2012 e la C.M. n. 8 del 6 marzo 2013. Il primo documento parte dal presupposto che «gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale – alunni con disabilità / alunni senza disabilità – non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi» (D.M. 27 dicembre 2012, 1). Per tale ragione, è necessario pren-

dere in carico le esigenze che rinvengono non soltanto dalla presenza di disabilità certificate, ma anche da condizioni più ampie, e non necessariamente permanenti, di svantaggio scolastico, che definiamo in termini di *bisogni educativi speciali*, i quali interessano dunque non solo gli alunni che dispongono di una certificazione medico-clinica. «In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse» (D.M. 27 dicembre 2012, 2).

Per garantire la piena inclusione di tutti gli alunni, nel secondo documento si ribadisce che la scuola italiana deve dotarsi di una strategia inclusiva volta a garantire il diritto all'apprendimento e al successo formativo di tutti, attraverso l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento.

«Fermo restando l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, è compito doveroso dei Consigli di classe o dei teams dei docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni» (C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, 2).

Successivamente, il decreto legislativo n. 66 del 13 aprile 2017, modificato dal decreto legislativo n. 96 del 7 agosto 2019, ha previsto importanti cambiamenti nel percorso di presa in carico degli studenti con disabilità, che diventa un impegno condiviso e unitario da parte dell'intera comunità educante. Tale percorso parte dall'accertamento della disabilità a opera della commissione medica dell'INPS, procede con la stesura del Profilo di funzionamento da parte dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare della ASL, e si concretizza in un PEI e in un Progetto individuale che tessono insieme competenze psicopedagogiche, sostegni didattici, misure economiche e assistenziali, valorizzando la fondamentale azione di collaborazione della famiglia e della comunità locale.

Ancora, esso sottolinea il ruolo della formazione dei docenti rispetto alle tematiche dei BES, e introduce la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica nei processi di valutazione delle scuole.

Il percorso di ricerca-azione è nato precipuamente per cercare di entrare nelle logiche di questo quadro istituzionale e concettuale, che pone la scuola di fronte a due sfide essenziali. La prima attiene alla conoscenza e alla valutazione dei bisogni educativi speciali degli studenti, la seconda si riferisce all'applicazione di strategie scolastiche inclusive (Rossini, 2019).

Chiaramente, per evitare che queste sfide restino confinate al piano meramente formale, e che dunque risultino incapaci di impattare sul piano delle pratiche, diventa importante ricostruire il significato dell'esperienza inclusiva che la scuola ha sviluppato negli anni. È ciò che la ricerca-azione ha provato a fare, per individuare risposte concrete ai bisogni emersi dal lavoro quotidiano degli insegnanti, anche nelle sue criticità.

Le innovazioni legislative richiedono infatti una sempre maggiore condivisione delle osservazioni e delle scelte didattiche, sia tra gli insegnanti di sostegno, sia tra insegnanti di sostegno e docenti curricolari. Inoltre, fanno emergere la necessità di chiarire ruoli e compiti, evitando vuoti istituzionali o meccanismi di delega o sovrapposizione, per incrementare la collaborazione e la partecipazione di tutti i protagonisti del sistema scuola, attraverso approcci e metodologie comuni e affidabili.

Il gruppo di ricerca ha condiviso pertanto un punto di partenza comune, secondo cui la qualità dell'inclusione non può poggiarsi soltanto sulla progettazione individualizzata e personalizzata per gli studenti con disabilità e/o altre tipologie di bisogni educativi speciali, perché richiede una riflessione mirata sul senso pedagogico-didattico che assume la *speciale normalità* (Ianes, 2006) che caratterizza un ambiente di apprendimento volto a supportare le dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie.

La sperimentazione ha pertanto preso avvio dalla riflessione circa le potenzialità del modello ICF rispetto all'individuazione dei bisogni educativi speciali degli alunni con disabilità, ma ha avuto come scopo principale l'innalzamento della qualità dell'inclusione scolastica secondo una dimensione sistemica, che puntasse a una formazione specifica degli insegnanti curricolari e specializzati sui temi dell'osservazione, della progettazione e della realizzazione di interventi educativo-didattici nelle classi che accolgono studenti con BES. Il progetto ha previsto una stretta collaborazione tra esperti esterni (con compiti di supervisione, consulenza e monitoraggio) e team docente, in vista della creazione di una rete territoriale che si estenda ai servizi socio-sanitari, alle famiglie e alle altre agenzie educative, nella costruzione di un progetto di vita adulta per gli studenti con BES.

Il progetto è stato realizzato in due fasi, e ha interessato due classi (la I B e la I C) per un totale di 20 docenti e 43 studenti. Le due classi sono state scelte perché accolgono un numero significativo di alunni con bisogni educativi speciali, hanno un corpo docente pressoché uguale e quasi interamente coinvolto nella formazione, e presentano caratteristiche simili in termini di composizione e livelli di rendimento. La prima fase di formazione, da settembre a novembre 2018, è stata incentrata sulla progettazione individualizzata e personalizzata se-

condo il modello ICF, mentre la successiva fase di intervento, svoltasi tra dicembre 2018 e gennaio 2019, ha previsto la sperimentazione, in una delle due classi, di una metodologia didattica cooperativa, che è stata poi applicata fino alla fine dell'anno scolastico.

Il percorso si situa nell'ambito della ricerca-azione partecipativa (*PAR Participatory Action Research*), essendo stato svolto insieme ai protagonisti del contesto educativo, allo scopo principale di incrementare la conoscenza, l'apprendimento e, in particolare, il cambiamento (Orefice, 2006).

Lo sviluppo storico della metodologia ha contribuito a una progressiva diversificazione degli approcci, che intrecciano gli ambiti della ricerca diagnostica, partecipante, empirica e sperimentale (Trombetta, Cernic e Mastromarino, 1988). In questa sede, la ricerca-azione di tipo partecipativo ha consentito una collaborazione e un confronto continui fra esperto ed operatore, superando la pretesa neutralità del primo e valorizzando le dinamiche socio-ambientali (Nigris, 1998). La partnership tra ricercatore e insegnanti ha interessato infatti tutte le fasi di intervento, a partire dalla definizione dei problemi e delle domande di ricerca, passando attraverso lo svolgimento della ricerca e la progettazione degli interventi, fino a giungere alle fasi conclusive di valutazione dell'indagine e calibrazione delle azioni future. In particolare, per rispondere alla necessità di tutelare il diritto all'autodeterminazione di tutti i protagonisti del contesto scuola, anche gli studenti sono stati ovviamente coinvolti attivamente nell'intero percorso, chiamati in particolare a compiere un'attenta ricostruzione degli aspetti cardine della vita scolastica, e a esprimere valutazioni e riflessioni rispetto alle modalità attraverso le quali si concretizza il processo di convivenza inclusiva in classe.

## 2. Il percorso della ricerca-azione: dall'osservazione alla progettazione

Come attività preliminare, agli insegnanti coinvolti nella ricerca è stato sottoposto un primo questionario, in grado di identificare bisogni ed aspettative rispetto al percorso. Lo strumento è stato utilizzato per permettere agli esperti esterni di calibrare il percorso tenendo conto delle richieste provenienti dalla specifica realtà scolastica. Il questionario è formato da 9 quesiti strutturati secondo una scala Likert a 5 passi, con valori che vanno da 1 – “poco” a 5 – “molto”. Dall'analisi dei dati, è emersa l'eterogeneità del corpo docente rispetto agli anni insegnamento (32% “0-10 anni”, 10% “11-20 anni”, 16% “21-30 anni” e 42% “più di 30 anni”); ciò ha reso necessario un giusto bilanciamento tra “tradizione” e “innovazione” nelle idee e nelle proposte, al fine di evitare un possibile rischio di disconoscimento delle storie individuali e del patrimonio culturale dell'istituto.

Tra gli obiettivi della ricerca-azione che si accingevano a svolgere, i docenti hanno attribuito il valore massimo a quello di “scambiare e condividere conoscenze ed esperienze” (70%) e di “sviluppare metodi e strumenti di lavoro comuni” (75%).

Successivamente, il primo segmento progettuale si è focalizzato sulla condivisione dei linguaggi e dei concetti inerenti alla progettazione su base ICF, con un’incursione tematica sul quadro teorico-normativo e sulla progettazione individualizzata e personalizzata. Specificatamente, la formazione si è incentrata sull’osservazione quale operazione preliminare alla stesura del PEI, e ha avuto come output la costruzione di uno strumento osservativo dell’alunno su base ICF.

Prendendo come riferimento una check list standardizzata su base ICF, abbiamo scelto di soffermarci sul Capitolo “Apprendimento e applicazione delle conoscenze”, e propriamente sulla parte relativa all’applicazione delle conoscenze che riguarda la funzione del dirigere l’attenzione (codice d161), definita come la capacità di mantenere intenzionalmente l’attenzione su azioni o compiti specifici per una lunghezza temporale appropriata.

Il gruppo dei partecipanti si è suddiviso in due sottogruppi: il primo sottogruppo ha costruito una scheda specifica per lo studente con disabilità/BES, mentre il secondo sottogruppo ha elaborato una scheda applicabile a tutta la classe. L’intento del lavoro è stato conoscere il funzionamento degli studenti in un processo cognitivo molto importante ai fini dell’apprendimento, per poi individuare eventuali strategie di personalizzazione della didattica in grado di promuovere l’attenzione, monitorando il suo incremento rispetto alla durata, ai contesti di apprendimento e alle strategie adottate.

Gli insegnanti hanno infatti sottolineato la necessità di considerare questa caratteristica dello studente in relazione al setting didattico, dentro una visione ecologico-sistemica dell’apprendimento che tiene conto delle differenze individuali, ma anche contestuali.

Nel dettaglio, la scheda consente di attribuire un punteggio (da 1 – “per niente” a 4 – “molto”) che viene differenziato a seconda dell’attività cui lo studente partecipa, che può essere la lezione frontale, l’attività laboratoriale, l’attività psicomotoria o un lavoro in piccolo gruppo. Questo accorgimento consente di superare il rischio di una eventuale stigmatizzazione dello studente in ragione delle difficoltà cognitive che presenta, per soffermarsi sulle barriere e i facilitatori che i contesti e le metodologie impiegate possono rappresentare nel percorso di apprendimento. Ad esempio, piuttosto che affermare in modo generico che lo studente “ha un livello di attenzione molto basso, e tende a distrarsi”, dall’osservazione così compiuta il docente potrebbe accorgersi che lo

studente è in grado di mantenere un livello di attenzione adeguato durante l'attività in laboratorio, o in un ambiente protetto, o in presenza di adulti che utilizzano mediatori non verbali e stimoli comportamentali nell'interazione.

L'ultima parte del primo segmento progettuale ha favorito il passaggio dall'osservazione alla progettazione, attraverso l'analisi dei dati ricavati dalle schede di osservazione. Grazie all'utilizzo delle griglie osservative, applicate anche ad altri domini della componente "Attività e partecipazione", gli insegnanti hanno rivisto il percorso di costruzione del modello di PEI su base ICF, con opportuni adattamenti attuabili direttamente nella piattaforma già in uso.

Nonostante alcune difficoltà applicative, questo primo lavoro ha consentito comunque di produrre risultati concreti già durante i momenti dedicati alla formazione, annullando temporaneamente la distanza tra la teoria e la prassi, e rendendo immediatamente fruibile da tutti gli attori coinvolti l'opportunità di migliorare il percorso della progettazione educativa individualizzata e, attraverso questo elemento, la qualità dell'inclusione scolastica nel suo insieme.

Da qui, la seconda parte della ricerca-azione ha visto la costruzione di un protocollo di intervento finalizzato alla individuazione di strategie di inclusione a livello di classe. In particolare, abbiamo scelto di lavorare sulla strutturazione di una didattica inclusiva attraverso metodologie a mediazione sociale, tra le quali in particolare il *cooperative learning*. Anche questa fase è stata accompagnata da un momento di formazione comune, grazie alla quale è stato possibile fare emergere e condividere esperienze pregresse, convinzioni implicite e proposte progettuali.

La formazione sul modello ICF e sul *cooperative learning* è stata gestita dall'esperto esterno e dai docenti referenti già formati su questi temi, che hanno integrato e rilanciato gli approcci teorici con un mirabile lavoro di recupero di precedenti attività formative e contestualizzazione degli interventi operativi<sup>1</sup>.

Per avviare l'attività, sono stati ritenuti necessari due interventi preliminari. Il primo ha riguardato l'analisi del clima di classe prevalente, che abbiamo indagato attraverso la somministrazione del questionario «Star bene a scuola» (Francescato, Putton e Cudini, 2001). Lo strumento è composto da 30 quesiti cui insegnanti e studenti hanno risposto tramite una scala Likert a 3 passi (1 – “per nulla d'accordo”, 2 – “abbastanza d'accordo”, 3 – “completamente d'accordo”).

Il questionario esplora gli atteggiamenti e le predisposizioni del partecipante per accertarne il grado di inclusione nel gruppo classe e la personale disponibilità alla collaborazione e alla cooperazione con colleghi e compagni. Inoltre, consente di valutare il clima di classe secondo tre dimensioni: competitivo, indi-

---

<sup>1</sup> Un ringraziamento particolare va alla Dirigente scolastica prof.ssa Antonella Sarpi per l'indispensabile supporto istituzionale, e alle professoresse Maria Vincenza Picciallo e Irene Pace per il lavoro eccellente di co-progettazione e co-gestione della ricerca-azione.

vidualistico, cooperativo. Tali *variazioni climatiche* sono particolarmente rilevanti dal punto di vista sia didattico, sia relazionale, poiché consentono di impostare l'aula secondo un approccio più o meno favorevole alla collaborazione, all'aiuto reciproco, al benessere emotivo-affettivo, con risultati interessanti anche sul piano del rendimento e della condotta individuali (Rossini, 2018).

Non potendo operare una correlazione tra stili degli studenti e stili dei rispettivi docenti all'interno delle due classi, tratteggeremo un profilo generale dei due gruppi di partecipanti, ossia docenti e studenti. Prendendo in considerazione le risposte dei docenti, è emerso come la quasi totalità (93,3%) utilizzi uno stile cooperativo, con una piccola percentuale che si identifica nella sottoscala riferita allo stile individualistico (6,7%); non si registrano risposte associabili allo stile competitivo. Dall'analisi delle singole affermazioni è possibile rilevare come il gruppo docenti si sia mostrato "completamente d'accordo" con gli item "Mi piace mettere a disposizione le mie idee e quello che so fare" (100%), "Mi piacciono le persone che si aiutano per portare a termine un lavoro" (100%) o "Quando faccio qualcosa con i compagni, ho la possibilità di gioire con loro dei miei miglioramenti" (67%).

A ragione di questi risultati, parallelamente, gli insegnanti hanno utilizzato la risposta "per nulla d'accordo" in riferimento ad affermazioni quali "Riesco a fare meglio quando sfido i compagni" (80%), "Per diventare più bravi, bisogna sfidare gli altri" (87%) o "Non farei niente, senza essere in gara con gli altri" (80%). Senza dubbio, questi dati sono inficiati dal *bias* della desiderabilità sociale nella scelta delle alternative, e dunque dovrebbero essere integrati con i risultati dell'osservazione diretta, per riuscire a dare un quadro delle effettive atmosfere climatiche che si respirano in aula nelle varie attività disciplinari.

Dall'analisi dei risultati relativi agli studenti, è stato possibile evidenziare come anch'essi si percepissero predisposti verso le dinamiche di gruppo e il lavoro cooperativo. Nello specifico, gli studenti si sono detti "completamente d'accordo" rispetto ad affermazioni presenti nel questionario quali "Mi piace mettere a disposizione le mie idee e quello che so fare" (71%) o anche "Mi sono accorto che quando lavoro con gli altri posso confrontare le idee, le scelte e il modo di organizzare il lavoro" (80%); anche in riferimento agli aspetti di natura emotiva, quali le gratificazioni rispetto ai successi personali e gruppalari, gli studenti nel complesso hanno dichiarato di possedere buone capacità, riscontrabili attraverso le risposte ad item quali "Quando faccio qualcosa con i compagni, ho la possibilità di gioire con loro dei miei miglioramenti" (67% "completamente d'accordo").

Riprendendo ad esempio l'item "Lavorando con i miei compagni riesco a fare cose che da solo non avrei mai fatto" (55% "completamente d'accordo"), si evidenzia come i ragazzi riconoscano l'importanza del gruppo quale strumento attraverso il quale scoprire le proprie potenzialità ma anche i propri li-

miti, riconoscendo che ogni soggetto è portatore di un personale modo di lavorare che, allo stesso tempo, è necessario confrontare ed arricchire con quello degli altri componenti del gruppo.

Non sono mancate, comunque, alcune risposte che identificavano anche l'inclinazione degli studenti verso una visione individualistica del lavoro. Alcuni ragazzi, ad esempio, si sono mostrati in accordo con affermazioni quali "Sono più soddisfatto quando faccio qualcosa utilizzando solo la mia testa" (50% "completamente d'accordo") o anche "Quando devo fare una cosa importante preferisco lavorare da solo, perché gli altri mi fanno perdere tempo" (38% "abbastanza d'accordo", 42% "completamente d'accordo").

Il secondo passo preliminare all'avvio del lavoro cooperativo ha riguardato l'area delle abilità sociali, cui gli studenti sono stati sensibilizzati attraverso l'utilizzo di una scheda di autovalutazione delle proprie competenze sociali. Le abilità sociali rappresentano uno strumento essenziale di interazione con gli altri, poiché consentono di comunicare in modo assertivo, esprimere le proprie opinioni ed emozioni, avanzare o respingere iniziative, e risolvere conflitti interpersonali. L'obiettivo è stato quello di tracciare un profilo dei singoli componenti e, di conseguenza, anche dell'intera classe, in riferimento alle competenze di natura relazionale e sociale considerate quali prerequisito per il lavoro in piccolo gruppo. Nello specifico, lo strumento chiede allo studente di attribuire un punteggio su una scala Likert a 5 passi (con valori da 1 – "scarso" a 5 – "eccellente") ad affermazioni riferite a quattro categorie:

1. capacità di ascolto e raccolta di informazioni;
2. abilità di comunicare informazioni, comunicare con gli altri, condividere contenuti, messaggi, informazioni;
3. abilità di rapportarsi agli altri;
4. empatia, mettersi in sintonia con gli altri.

Dall'analisi dei risultati ottenuti, è stato possibile constatare che gli studenti ritengono di essere in possesso di alcune competenze sociali utili al lavoro cooperativo quali, ad esempio: "ascoltare il punto di vista altrui" (49% "buono" e 24% "eccellente"), "facilitare gli interlocutori nel manifestare i proprio punti di vista" (34% "buono" e 32% "eccellente") o "mettere gli altri nella condizione di esprimersi al meglio" (54% "buono", 19% "eccellente"). D'altro canto, però, gli studenti hanno utilizzato lo strumento anche per prendere coscienza dei loro limiti rispetto alle *social skills*. Ad esempio, in riferimento all'item "restare calmo e non reagire in modo negativo a situazioni difficili", il 32% dei ragazzi ha valutato tale competenza come "insufficiente", mentre il 10% degli studenti ha definito la propria capacità come "scarsa".

Rispetto alle abilità legate ai processi di apprendimento in gruppo, gli studenti hanno mostrato buoni valori riferiti all'autovalutazione delle proprie com-

petenze. Ne sono un esempio gli item “organizzare ed inquadrare le informazioni per renderle più facilmente acquisibili” (44% “buono” e 24% “eccellente”), “orientare una discussione tramite domande” (36% “buono” e 17% “eccellente”), mentre i punteggi si sono spostati più in basso rispetto alle competenze connesse con “utilizzare in forma appropriata schemi alla lavagna, illustrazioni o esempi in modo da rendere il messaggio più comprensibile ed efficace” (32% “sufficiente”, 29% “buono” e 27% “eccellente”).

### 3. L'UDA in *cooperative learning*: costruire competenze senza competizione

A seguito dell'attività di preparazione dei ragazzi al lavoro cooperativo, il progetto ha previsto la realizzazione di un'Unità di Apprendimento (UDA) da svolgere secondo modalità cooperative. Come noto, con UDA si intende un complesso di attività, che possono essere anche interdisciplinari o transdisciplinari, unite da una tematica comune e sviluppate in un arco temporale più o meno dilatato, generalmente corrispondente a quattro settimane. L'UDA si presta naturalmente a innesti inclusivi, considerando che la trasversalità delle discipline e delle metodologie richiede il lavoro sinergico di più docenti, che insieme agli studenti si impegnano a costruire un sapere plurale, distribuito e situato.

Come abbiamo detto, la metodologia scelta per portare avanti l'UDA è stata il *cooperative learning*, in quanto modalità di insegnamento-apprendimento particolarmente efficace ai fini dell'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, *core* dell'intero progetto. Il *cooperative learning* è un insieme di tecniche di conduzione della classe, nella quale gli alunni lavorano in piccoli gruppi, per attività di apprendimento, ricevendo valutazioni in base ai risultati ottenuti (Johnson and Johnson, 1989). In particolare, l'utilizzo di questa metodologia consente di focalizzare l'attenzione su un aspetto molto importante in una classe inclusiva, definita *interazione promozionale faccia a faccia*.

«Essa si riferisce ad un atteggiamento reciproco di amicizia, di stima e di apprezzamento spontaneo, di accettazione e di valorizzazione di tutti, di sensibilità per le differenze di qualsiasi tipo ed origine, di disponibilità ad impegnarsi per compiti e scopi comuni, a ricevere e dare aiuto. In breve, a ciò che si potrebbe definire lo “stile” relazionale che consente di mettere a proprio agio gli altri, soprattutto i compagni di lavoro, a “sentirsi e a star bene” con loro» (Comoglio, 1998, 138).

L'unità di apprendimento cooperativo si è situata nella programmazione ordinaria, e ha riguardato una pluralità di discipline (geografia, scienze della terra e biologia, inglese, francese, economia aziendale, diritto, informatica) impegnate nell'approfondimento di una tematica comune: «Le risorse della Mur-

gia». L'idea è stata quella di non stravolgere il curriculum, per esempio prevedendo attività sganciate dalla quotidianità scolastica, ma di innestare le metodologie cooperative all'interno di un dispositivo didattico inclusivo globale e sistematico, che si giovi della partecipazione attiva dei docenti di sostegno e della sapiente guida delle coordinatrici per l'inclusione.

L'intervento è stato attuato solo in una delle due classi coinvolte nella ricerca-azione, ossia nella I B, una classe formata da 24 alunni, 17 maschi e 7 femmine, di età compresa tra 14 e 15 anni. La classe ha un livello socio-culturale e scolastico medio-basso, e accoglie uno studente con disabilità, 3 studenti con svantaggio socio-culturale, 2 con problemi emotivo-comportamentali e 6 con difficoltà di apprendimento.

L'UDA è stata strutturata sulla base delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, così come definite dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018. In essa, si afferma che «ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro»<sup>2</sup>. Il documento delinea otto tipi di competenze chiave, che vanno a costituire il cuore dell'offerta formativa della scuola secondaria di secondo grado:

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Da qui, prende avvio una progettazione per competenze che si basa su un concetto dinamico di sapere disciplinare, non più visto come un insieme di contenuti rigidamente articolati, ma come un intreccio di conoscenze, abilità e atteggiamenti che compongono gli assi culturali in vista di una formazione permanente, inclusiva e aperta al mondo del lavoro.

In questo quadro di riferimento, l'UDA ha scelto di approfondire l'area relativa agli assi dei linguaggi e scientifico-tecnologico. Rispetto a questi obiettivi cognitivi, i prerequisiti sono stati individuati dai docenti, in base ai risultati delle prove di ingresso e delle verifiche effettuate nel primo trimestre. Per quanto riguarda l'asse dei linguaggi, sono state perseguite due competenze cen-

---

<sup>2</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

trali. La prima ha riguardato «padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti», con particolare riferimento alle seguenti abilità:

- comprendere il messaggio contenuto in un testo orale;
- esporre in modo chiaro, logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati.

La seconda competenza era riferita a «leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo», con particolare attenzione alle seguenti abilità:

- padroneggiare le strutture della lingua italiana presenti nei testi;
- saper individuare parole chiave in italiano e in lingua inglese e francese;
- saper fare una mappa concettuale in italiano e nelle lingue straniere;
- saper sintetizzare;
- saper produrre slogan in lingua inglese e francese per sintetizzare un concetto.

Rispetto all'asse scientifico-tecnologico, è stata scelta la competenza «osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità».

Le abilità individuate sono state:

- raccogliere dati attraverso l'osservazione diretta dei fenomeni naturali o degli oggetti artificiali;
- organizzare e rappresentare i dati raccolti;
- individuare, con la guida del docente, una possibile interpretazione dei dati in base a semplici modelli;
- presentare i risultati dell'analisi;
- riconoscere e definire i principali aspetti di un ecosistema;
- comprendere gli effetti delle attività umane sull'ambiente naturale, il carattere finito delle risorse, e adottare modi di vita ecologicamente responsabili;
- analizzare, interpretare e rappresentare dati per ricavarne informazioni e prendere decisioni.

È stata esplorata anche l'area della competenza digitale, con riferimento alla capacità di «utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinari». Le abilità connesse a quest'area sono:

- utilizzare lo strumento informatico per ricercare e analizzare dati e informazioni;
- produrre testi multimediali;
- organizzare e rappresentare i dati in forma grafica, utilizzando anche strumenti informatici;
- interpretare tabelle e grafici;
- esprimere opinioni personali durante l'analisi e l'interpretazione di grafici e di dati;
- saper elaborare prodotti multimediali.

Inoltre, poiché un elemento chiave del *cooperative learning* attiene al raggiungimento di obiettivi sociali, oltre che cognitivi, la progettazione dell'UDA ha previsto anche un lavoro mirato sulle social skills, che in questa fase sono divenute oggetto di insegnamento, e dunque di apprendimento.

Sono state scelte le competenze relative alla collaborazione e alla partecipazione, che consentono agli studenti di lavorare in gruppo cooperando, assumendo comportamenti rispettosi di sé e degli altri, riconoscendo le differenze e agendo in modo autonomo e responsabile. Specificatamente, le abilità oggetto di particolare attenzione sono state:

- aiutare gli altri;
- rispettare le consegne;
- gestire i tempi.

Con riferimento alle attività, il lavoro è partito dall'osservazione del territorio intorno a quattro tematiche, sulla cui base sono state poi definite le strategie, i materiali e gli strumenti:

1. flora, fauna e clima (paesaggio naturalistico);
2. storia e tradizioni enogastronomiche;
3. attività produttive;
4. il Parco dell'Alta Murgia: organizzazione e funzioni.

Nella fase organizzativa, il primo step ha riguardato la strutturazione dell'interdipendenza, che rappresenta il collante di un gruppo cooperativo, all'interno del quale ogni membro deve imparare a percepire non solo il senso di appartenenza, ma anche la condizione secondo cui il successo individuale diventa il successo del gruppo e viceversa. Il raggiungimento di tale condizione è stato possibile ricorrendo a quattro tipologie di interdipendenza:

- di *identità*: sia il gruppo base sia il gruppo di esperti sceglie un nome identificativo e partecipa a giochi per favorire la coesione interna al gruppo;
- di *contesto*: il setting di apprendimento e la disposizione dei banchi sono predisposti in modo da favorire la cooperazione;
- di *valutazione*: la valutazione è relativa anche al lavoro del gruppo;
- di *celebrazione*: come ricompensa finale, il gruppo può programmare un'uscita (quale, ad esempio, una cena di classe).

Nella fase di formazione dei gruppi, abbiamo scelto di utilizzare il metodo *Jigsaw*, che prevede che tutti i gruppi cooperativi nella classe studino gli stessi materiali suddivisi in modo identico fra i membri dei gruppi, per poi separarsi temporaneamente al fine di formare nuovi gruppi di "esperti" comprendenti tutti gli allievi che avevano ricevuto la stessa consegna. In questi gruppi gli allievi dovevano analizzare il materiale e preparare una presentazione per il loro gruppo di base originario. I docenti hanno infatti provveduto alla formazione di sei gruppi base, costituiti da quattro alunni scelti in funzione dell'eterogeneità delle loro caratteristiche (genere, rendimento scolastico, abilità sociali).

La fase di realizzazione del progetto ha previsto un primo momento di presentazione dell'argomento da parte del docente, seguito da un momento di discussione e approfondimento da parte degli studenti suddivisi in gruppi da quattro. I prodotti di questa prima fase sono stati mappe concettuali sull'argomento e slogan in lingua inglese e francese. Successivamente, si è formato il gruppo degli esperti (composto da sei ragazzi, cioè uno per gruppo) che ha proseguito la ricerca su un argomento specifico, utilizzando le seguenti metodologie:

- ricerca sul web;
- ricerca presso il museo "E. P. Santomasì";
- interviste guidate;
- raccolta delle informazioni;
- osservazioni sul campo: visita guidata sui territori della Murgia;
- osservazioni sul campo: visita ad attività produttive.

Il gruppo degli esperti ha prodotto un lavoro di sintesi degli argomenti, elaborazione delle informazioni, decodifica dei grafici, costruzione di power point. Questo lavoro è stato propedeutico alla realizzazione degli output in termini di prodotti multimediali, proposte di possibili attività produttive ecosostenibili e organizzazione di una mostra per tutta la comunità scolastica.

Durante tutto il percorso, particolare attenzione è stata posta alle dinamiche relazionali tra pari, considerate il nucleo essenziale dell'inclusione in classe. Molti docenti danno infatti per scontato che gli studenti, per il semplice fatto di trascorrere insieme cinque ore al giorno, per nove mesi e per cinque lunghi anni, siano abituati alla vita in gruppo e all'interazione reciproca. Purtroppo, l'esperienza scolastica dimostra come sia spesso difficile instaurare relazioni positive tra compagni e superare gli inevitabili conflitti che caratterizzano il gruppo classe, soprattutto se formato da adolescenti.

Del resto, è abbastanza evidente che una classe caratterizzata da elevata conflittualità, da ostilità e discriminazione, o da condotte problematiche non potrà mai rispondere con successo alla sfida dell'inclusione. Per questa ragione, dopo una accurata fase di preparazione, i ragazzi sono stati invitati a monitorare il loro apprendimento anche nel campo sociale. Il percorso di insegnamento delle social skills ha riguardato diverse fasi. Nella prima, in cui gli studenti sono stati aiutati a scoprire l'importanza delle abilità sociali per il lavoro di squadra, con l'uso di simulazioni e role-play.

Nella seconda fase, gli studenti sono stati invitati a comprendere il tipo di abilità sociale che si chiedeva loro di applicare, attraverso l'uso della "T chart", modellamento, simulazioni. Nella terza fase, sono state organizzate situazioni pratiche per l'esercizio delle abilità sociali prescelte, ad esempio mediante giochi cooperativi. Nella quarta fase, gli studenti sono stati accompagnati a usare e valutare le abilità, attraverso il feedback degli osservatori (insegnante, altri studenti, ecc.) e un'autovalutazione secondo una griglia fornita dall'insegnante

(in particolare, sulle abilità di aiutarsi, ascoltare, esprimere la propria opinione). Infine, la quinta fase ha richiesto il rinforzamento e la generalizzazione delle abilità sociali individuate, al fine di riuscire ad integrarle nel proprio repertorio comportamentale.

A conclusione dell'attività, la valutazione finale è stata svolta somministrando a docenti e studenti un questionario volto a comprendere se fossero stati raggiunti tali obiettivi sociali, oltre che a stabilire il grado di partecipazione e cooperazione dei diversi studenti e il clima all'interno dei singoli gruppi.

A tale proposito, bisogna specificare che un limite evidente di questo studio concerne l'assenza di una valutazione preliminare dell'atteggiamento di docenti e studenti rispetto alla didattica cooperativa.

Attraverso un'analisi qualitativa e l'osservazione diretta dei momenti preliminari di spiegazione del progetto, però, è stato possibile mettere in evidenza come molti ragazzi fossero scettici e inizialmente poco propensi a un lavoro differente da quello tradizionale.

Analizzando il questionario per gli studenti, dalle risposte fornite al primo quesito "In che misura è stato interessante il lavoro con il gruppo?" il 63% dei partecipanti ha scelto la risposta "abbastanza", mentre il restante 37% ha trovato "molto" interessante il lavoro in *cooperative learning*.

A fronte di questo interesse, comunque, con riferimento al secondo quesito "Quanto è stato difficile lavorare in gruppo?" i due terzi dei rispondenti hanno utilizzato le risposte "per niente" (29%) e "poco" (54%), mentre la restante parte degli studenti si è divisa tra le risposte "abbastanza" (13%) e "molto" (4%). Tale risultato dimostra come, a fronte di un notevole interesse per queste nuove modalità di lavoro, non siano mancate difficoltà e problematicità dettate dalla novità della proposta o da pregresse dinamiche tra pari. Rispetto alle criticità sopra citate, la terza domanda ha fatto emergere come al 4% degli studenti non fosse chiaro il compito del gruppo, mentre il 12% ha descritto questa incapacità solo come parte del primo momento di lavoro; l'80% dei rispondenti, invece, sapeva benissimo cosa fare e come lavorare in gruppo. La sezione riguardante le abilità personali necessarie per il lavoro in gruppo ha mostrato come la metà esatta degli alunni identifichi quali skills necessarie "ascolto" e "collaborazione" (50%), mentre la restante parte dei componenti ha identificato come abilità utili "accettare opinioni altrui" (5%), "capacità di lettura e sintesi" (5%), "capacità di stare insieme agli altri" (5%), "capacità di concentrazione" (20%), "impegno personale" (5%); non ha fornito risposte il 10% degli alunni. Questo dato ci permette di constatare come solo per un piccolo numero di studenti le competenze legate al compito e agli obiettivi strettamente connessi con l'area degli apprendimenti (concentrazione, lettura, sintesi) risultino impor-

tanti, mentre la maggior parte dei ragazzi abbia identificato come abilità necessarie alcune competenze emotivo-relazionali (ascolto, collaborazione, accettazione delle opinioni altrui, ecc.).

Con particolare riferimento al quesito “Quante volte hai avuto la possibilità di parlare nella sessione di oggi?”, il 54% degli studenti ha scelto la risposta “5 volte o più”; questo dato ci permette di avvalorare quanto siano state rispettate quelle competenze relazionali sopra descritte. Un ulteriore elemento a favore di questo risultato riguarda il fatto che il 64% degli alunni abbia deciso di *bypassare* la risposta al quesito “Se hai parlato meno di quanto volevi, quali sono state le ragioni?”; questo dato, quindi, ci permette di ipotizzare che questi alunni siano riusciti a esaurire le possibilità di confronto e dialogo così come si attendevano inizialmente. Una piccola percentuale di risposte (12%), comunque, ha evidenziato come l’interruzione da parte degli altri componenti del gruppo non abbia permesso allo studente di parlare quanto avrebbe voluto. Alla domanda “sei andato d’accordo con tutti nel gruppo?”, l’83% dei rispondenti è stato in accordo con tutto il gruppo, il 13% con la maggior parte e solo il 4% ha identificato l’accordo limitatamente a pochi elementi del gruppo. Il 65% degli studenti ha risposto “tutti loro” al quesito “Quanti studenti hanno ascoltato le idee gli uni degli altri”, mostrando in modo ancor più marcato come il progetto sia riuscito a caratterizzarsi secondo modalità di lavoro realmente collaborative ed inclusive per tutti i componenti.

Non a caso, rispetto all’ultima domanda, solo 2 studenti hanno manifestato la volontà di cambiare gruppo nel caso in cui fosse presentata la possibilità di un lavoro futuro, mentre i restanti componenti della classe si sono mostrati disponibili a tornare a collaborare con il gruppo creato in questa circostanza. Il questionario, infine, ha permesso di analizzare anche le motivazioni sottostanti alla decisione di partecipare a eventuali lavori futuri con lo stesso gruppo.

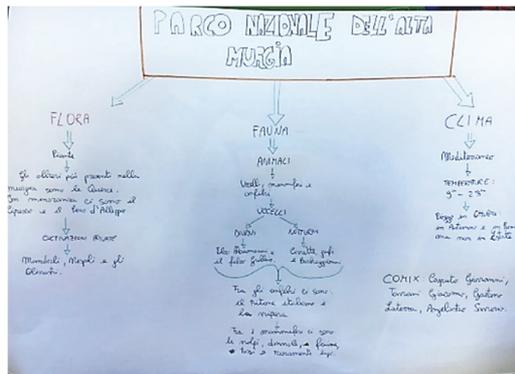
Nello specifico, 11 studenti hanno identificato come motivazione guida per la scelta dello stesso gruppo di lavoro quella riferita alla collaborazione (“abbiamo collaborato tutti”), 9 studenti hanno accertato come elemento importante l’accordo con il gruppo e 2 rispondenti hanno citato aspetti di natura ricreativa (“ci siamo divertiti”).

Il lavoro futuro prevede di approfondire queste dinamiche, analizzando l’influenza che le esperienze di cooperazione hanno rispetto all’incremento delle relazioni amicali tra gli studenti, e soprattutto alla distribuzione della leadership, considerata una variabile essenziale dei gruppi cooperativi.

Fig. 1 – Un gruppo di studenti in una fase di lavoro in cooperative learning



Fig. 2 – Un esempio di mappa concettuale prodotta durante il cooperative learning



#### 4. Valutazione del progetto e discussione dei dati

Con riferimento agli obiettivi pedagogici alla base del lavoro di ricerca, i risultati emersi attraverso il questionario, volto a indagare il punto di vista degli alunni rispetto alla metodologia del *cooperative learning*, si intersecano con quelli relativi alla valutazione finale dell'intero percorso, che è stata effettuata con due metodi qualitativi, e cioè utilizzando il *focus group* con gli insegnanti e il *circle time* con gli studenti.

L'utilizzo di queste metodologie è risultato particolarmente efficace al fine di analizzare in modo approfondito le opinioni, gli atteggiamenti e i comportamenti dei docenti, da un lato, e del gruppo classe dall'altro. Per quel che riguarda i docenti, il *focus group* è stato suddiviso in tre sezioni, in modo tale da

ripercorrere i differenti momenti tematici dell'intero progetto. Nella fase iniziale, si è scelto di indagare l'idea sottostante alla professione docente, il modo di fare scuola e l'atteggiamento verso la formazione; il secondo momento si è concentrato sull'idea di inclusione scolastica e sulle strategie maggiormente indicate per realizzare questo specifico obiettivo, con riferimento alle attività di osservazione e di progettazione del modello PEI su base ICF, mentre l'ultima parte dell'intervista di gruppo si è focalizzata sul percorso di ricerca-azione, sulle difficoltà incontrate nel corso dell'indagine e, nello specifico, durante i lavori svolti in classe attraverso le modalità di *cooperative learning*.

Il *focus group*, in questo caso, diventa uno strumento in grado di aiutare i docenti coinvolti a riconoscere le dinamiche relazionali che entrano in gioco nel contesto scolastico e, quindi, ad acquisire informazioni non solo sulle idee dei colleghi, ma anche e soprattutto sulla cultura della scuola.

Durante la prima fase della discussione collettiva, agli insegnanti è stato chiesto di scegliere tre aggettivi utili a rappresentare il loro ruolo di insegnanti.

Tra quelli maggiormente indicati, si riportano gli aggettivi che identificano la professione di insegnante come "bella, faticosa e coinvolgente". Di particolare interesse è stato l'utilizzo, da parte di un insegnante, dell'aggettivo "sorprendente", scelto per indicare che "ogni anno, ogni classe, ogni giorno, ogni ora di lezione può concedere elementi di sorpresa e di novità"; a seguito di questo, molti altri docenti hanno riconosciuto questo particolare elemento, chi secondo un'accezione negativa, riferibile alla difficoltà di fare previsioni, chi secondo un'accezione positiva, che include i fattori in grado di rompere la quotidianità e, allo stesso tempo, di modificarla dall'interno.

A partire da ciò, è stato possibile riflettere sull'elemento della "sorpresa", identificandolo come soggetto e oggetto della dinamica educativa in classe, artefice e prodotto della relazione educativa che si instaura e dà valore all'agire pedagogico.

Con riferimento ai cambiamenti nel modo di fare scuola, la prima parte del lavoro si è concentrata sulle trasformazioni didattiche, con una specifica attenzione al cambiamento seguito all'avvento delle tecnologie e delle classi digitali, sia per quanto riguarda l'utilizzo dei nuovi strumenti da parte degli alunni, sia per quel che concerne le difficoltà che vengono riportate dalle famiglie.

In seguito, l'attenzione è stata focalizzata sul rapporto umano e sui fattori di carattere sociale che si instaurano tra il corpo docente, gli studenti e le famiglie.

In relazione a ciò, gli insegnanti hanno fatto riferimento a una generale "crisi dei valori educativi alla quale la scuola non riesce a far fronte, perdendo gradualmente il suo valore di guida, soprattutto per le fasce sociali più svantaggiate, poiché laddove alcuni comportamenti sfuggano a casa, tocca alla scuola il compito di intervenire e aiutare, anche se non è semplice".

Il tema della crisi assiologica ha rappresentato il *fil rouge* di una riflessione sull'inclusione intesa in modo ampio, e dunque non limitata al contesto scolastico. Gli insegnanti hanno evidenziato come i momenti di formazione diano la possibilità di “captare le esigenze educative e le problematiche sociali sempre in crescita in un contesto storico-culturale che cambia velocemente”.

La scuola, come ovvio, non può fare tutto e non deve essere lasciata da sola. In ogni caso, può e deve fare la sua parte, investendo soprattutto sulla professionalità degli insegnanti. Da questo punto di vista, il ruolo della formazione è apparso per tutti cruciale. I docenti hanno mostrato soddisfazione per le attività svolte e per la formazione ricevuta, poiché “permette di smussare gli angoli che un docente pensa di non avere ma che deve accettare di possedere, attraverso un confronto e un'interazione con altri che non può che produrre ricchezza, da spendere nella pratica didattica in classe, nel quotidiano”.

Il riferimento alla quotidianità è stato l'elemento costante – e abbastanza prevedibile – della riflessione sull'inclusione, intesa come una “modalità di contrasto alla discriminazione e al pensiero di massa” o come “la possibilità di pensarla in modo diverso”, “il rispetto della diversità di ogni membro”.

Secondo il punto di vista dei docenti, il processo inclusivo è ostacolato da alcuni fattori relazionali quali l'“adesione al gruppo”, la “subordinazione” e la “leadership”, sintetizzabili in una dinamica che ha preso il nome di “blocco di reciprocità” in grado di “ostacolare le dinamiche all'interno del gruppo”. Gli elementi sopra citati, infatti, si mostrano come incastonati dentro un quadro di relazioni tra pari che vede ad esempio nell'“anzianità” di alcuni studenti (ripetenti) un fattore determinante per categorizzare il gruppo degli “inseriti” rispetto a quello degli “esclusi”, finendo quasi per neutralizzare l'effetto dirompente della diversità.

Seppure nella consapevolezza di tali difficoltà, l'intero gruppo di insegnanti ha accompagnato la riflessione con una speranza: “nulla è perduto, si può fare qualcosa e la scuola deve essere protagonista di questo fenomeno”. A seguito della sollecitazione da parte degli esperti a individuare possibili strategie da attuare al fine di promuovere i processi inclusivi, gli insegnanti hanno descritto azioni svolte in passato quali, ad esempio, “azioni di dialogo, confronto, attività di *empowerment* delle risorse del singolo alunno e valorizzazione delle strategie di carattere partecipativo”; nello specifico, il gruppo di insegnanti di sostegno ha sottolineato la valenza data alle “strategie di riconoscimento, rinforzo ed esaltazione dei risultati positivi raggiunti dai singoli individui”. Il minimo comune denominatore delle risposte trova concretezza nella correlazione tra comportamenti problema e bisogno di attenzione degli alunni, che nella dinamica quotidiana si materializza sotto forma di richiesta di tempo, di informazioni e di scambi dialettici anche con gli insegnanti. “I ragazzi chiedono di essere ascoltati: quando non lo facciamo, risulta più difficile parlare di inclusione”.

Con una postura autocritica, alcuni insegnanti hanno sottolineato come spesso la responsabilità degli adulti risieda essenzialmente nella strutturazione di pratiche inclusive e nel tempo dedicato alla costruzione della relazione in classe. Ciò significa che una reale inclusione non può che partire dalla vita quotidiana in classe, per poi cercare di fronteggiare le situazioni più complesse e i bisogni più specifici.

L'ultima parte del *focus group*, riferita alla fase di valutazione qualitativa della ricerca-azione, ha messo in luce come il carattere partecipativo, insito nell'idea progettuale della metodologia, "ha lasciato qualcosa in più nella nostra scuola". Alcuni docenti hanno sottolineato l'impatto positivo della ricerca, grazie alla quale "abbiamo preso consapevolezza di alcuni atteggiamenti che adottavamo naturalmente nella pratica didattica ma che non riuscivamo a categorizzare nello specifico, abbiamo creato con gli esperti i momenti di formazione e confronto nei quali comprendere questi atteggiamenti e dotarli di senso e di significato". Tutti gli insegnanti, inoltre, hanno valutato in modo estremamente positivo il lavoro in *cooperative learning*, che ha consentito loro di "prendere consapevolezza delle numerose insidie di questa metodologia" ma che, allo stesso tempo, "ha permesso, tramite l'applicazione di questa metodologia, una vera e proficua interazione con tutti i docenti".

La creazione di un'unità di apprendimento ha condotto a un prototipo di *arte-fatto didattico*, importante non solo al fine di perseguire ed acquisire competenze di natura disciplinare, ma anche per esercitare competenze sociali e relazionali in grado di contribuire alla realizzazione di un progetto che non veda il concetto di inclusione come tangenziale alla pratica quotidiana, quanto piuttosto come matrice attraverso la quale rileggere l'intero impianto formativo della scuola.

Anche il *circle time* con gli studenti ha permesso un confronto aperto sul concetto di inclusione e sulla sua traduzione all'interno della vita quotidiana in classe. In particolare, grazie a questo strumento gli esperti hanno potuto indagare le relazioni esistenti tra i diversi componenti del gruppo classe e i significati attribuiti dagli stessi al termine "cooperazione".

Il *circle time*, oltre a consentire un lavoro di analisi e verifica delle strategie utilizzate, dei tempi e delle modalità di azione, ha permesso di utilizzare lo spazio aperto e libero della circolarità comunicativa per approfondire la conoscenza degli studenti e tra gli studenti, e fare emergere le loro rappresentazioni dell'essere in gruppo.

Fare sintesi, analizzare le azioni e le dinamiche osservate e vissute alla luce, però, dei risultati emersi attraverso il lavoro di ricerca, ha consentito di fare emergere il senso condiviso da dare all'inclusione nella pratica educativa e didattica quotidiana.

Nello specifico, dal confronto tra gli esperti e gli studenti è emerso, dopo un iniziale momento di imbarazzo, come con il termine "inclusione" i ragazzi si

riferiscano al coinvolgimento di tutti nelle diverse attività; in tal senso, è venuto fuori come questa indagine abbia permesso una conoscenza dei pari e un graduale avvicinamento all'altro, alle sue opinioni e ai suoi pensieri, anche e soprattutto se discostanti dalle proprie. Rispetto al valore della cooperazione in classe, gli studenti hanno descritto questa metodologia come un "lavoro fianco a fianco, all'interno del quale è possibile conoscere il pensiero dell'altro"; gli studenti hanno sottolineato, inoltre, come il lavoro in *cooperative learning* sia stato per loro maggiormente interessante e attrattivo rispetto alla pratica didattica quotidiana. Con riferimento al focus dell'intera indagine e, cioè, agli aspetti inclusivi tramite queste modalità didattiche ed educative, l'intero gruppo classe ha ritenuto utile il percorso al fine di comprendere che "serve ed è importante coinvolgere anche i compagni che hanno delle difficoltà", attraverso una strategia di gruppo che sia però un aiuto, e non un'interferenza, nei confronti del compagno più debole, ossia che "lo aiuti a comprendere alcuni argomenti senza sostituirsi a lui, senza dargli qualcosa di già pronto ma costruendolo con lui".

Secondo gli studenti, le abilità necessarie per lavorare in modo inclusivo si concretizzano in "aiuto, ascolto delle idee altrui e libertà nell'esprimere la propria opinione". Inoltre, durante il *circle time* è emerso dalla voce di alcuni protagonisti come il lavoro di natura cooperativa abbia permesso loro di "imparare dividendo il lavoro, tra chi leggeva, chi scriveva e chi controllava le informazioni". Da qui, la discussione si è orientata verso l'approfondimento del concetto di "responsabilità personale e collettiva", che i ragazzi reputano importante in quanto "il lavoro ci permette di compensare le nostre risorse". Uno studente ha affermato: "Io ad esempio non so disegnare ma sono bravo nel colorare; con questo lavoro sono riuscito a dare una mano scegliendo l'attività nella quale mi sentivo più bravo, permettendo così al gruppo intero di produrre qualcosa di migliore". Tale risultato trova una correlazione con i dati emersi dal questionario somministrato in precedenza agli stessi ragazzi, i quali già stimavano il lavoro di gruppo come modalità attraverso la quale riuscire in compiti che, svolti da soli, avrebbero dato risultati meno positivi.

## **5. Conclusioni e prospettive: dall'«effetto sorpresa» allo «sbocco della reciprocità»**

Il percorso di ricerca si è concluso con la delineazione degli obiettivi da perseguire nell'anno scolastico successivo, corrispondente all'anno scolastico 2019/2020. In particolare, il gruppo di ricerca ha sottolineato la necessità di valutare l'impatto del progetto sulla qualità dell'inclusione a livello di scuola, e non solo di classe. Dopo un'attenta riflessione, abbiamo scelto di impiegare la «Scala di valutazione dei processi inclusivi» (Cottini *et al.*, 2016). Questo

strumento prende spunto dall'«Index per l'Inclusione» di Booth e Ainscow, di cui è disponibile una nuova versione italiana pubblicata nel 2014.

Lo scopo della somministrazione del questionario è pervenire a un sistema di valutazione globale dell'inclusione, da integrare con le informazioni inserite nel Rapporto di Autovalutazione (RAV) che ogni singola scuola è chiamata a compilare annualmente.

Come noto, il RAV è articolato in cinque sezioni. La prima sezione, «Contesto e risorse», permette alle scuole di esaminare il loro contesto e di evidenziare i vincoli e le leve positive presenti nel territorio per agire efficacemente sugli esiti degli studenti. La seconda sezione è rappresentata dagli «Esiti» degli studenti. La terza sezione è relativa ai processi messi in atto dalla scuola. La quarta sezione invita a riflettere sul processo di autovalutazione in corso e sull'eventuale integrazione con pratiche autovalutative pregresse. L'ultima sezione consente alle scuole di individuare le priorità su cui si intende agire attraverso un opportuno piano di miglioramento<sup>3</sup>.

Le indicazioni contenute nel RAV sono davvero preziose per una ricerca-azione che abbia come fine essenziale il miglioramento di una situazione, poiché si basano su un processo di autovalutazione che ogni scuola, nella sua autonomia, attiva proprio per individuare concrete piste di miglioramento sulla base delle informazioni di cui dispone. Tra l'altro, la normativa ribadisce che non si tratta di un percorso statico e standardizzato, ma di uno stimolo alla riflessione continua sulle modalità organizzative, gestionali e operative che caratterizzano la comunità scolastica.

In concreto, noi abbiamo approfondito l'analisi della sezione 3A.3, riferita alla «Inclusione e differenziazione», con particolare riferimento alla sub-area «Inclusione». Rispetto all'indicatore «Azioni attuate per l'inclusione», la scuola si situa nella fascia più numerosa a livello provinciale, regionale e nazionale, che ingloba le scuole che si sono attribuite un punteggio corrispondente a 2-3 azioni tra le seguenti:

- progettazione di itinerari comuni per specifici gruppi di alunni;
- progetti prioritari su prevenzione del disagio-inclusione;
- formazione di insegnanti sull'inclusione;
- gruppi di lavoro composti da insegnanti sull'inclusione;
- reti di scuole che realizzano progetti o iniziative per l'inclusione.

Nel RAV 2018 si legge che l'inclusione rappresenta un indiscutibile punto di forza della scuola, che ha una consolidata vocazione inclusiva, attestata dal fatto di accogliere un numero consistente di allievi con disabilità.

Questi allievi sono perfettamente integrati nelle loro classi e sono presi in carico da tutti i docenti del Consiglio di classe. Tra le altre annotazioni degne

---

<sup>3</sup> [https://www.istruzione.it/sistema\\_valutazione/rapporto.html](https://www.istruzione.it/sistema_valutazione/rapporto.html).

di attenzione, si rileva l'applicazione di un protocollo validato per l'individuazione degli allievi con bisogni educativi speciali e per la redazione condivisa del PEI, nonché iniziative di formazione rivolte agli insegnanti specializzati e a quelli curricolari. Tra i punti di debolezza, il documento riporta l'elevato *turn over* dei docenti di sostegno, quale fattore inficiante la continuità didattica, comunque in via di superamento grazie all'assunzione a tempo indeterminato di molti insegnanti di sostegno negli ultimi anni.

Affiancare l'analisi del RAV ai dati ricavati dal questionario consente di dare concretezza all'autovalutazione della scuola, verificando il grado di reale inclusione di docenti e studenti sia sul piano dell'organizzazione della scuola, sia sul piano della didattica di classe. Tuttavia, i dati riferiti a questo strumento non sono ancora disponibili, poiché parte di una indagine longitudinale che si concluderà il prossimo anno. L'idea è quella di continuare a verificare l'andamento dei processi inclusivi nelle classi coinvolte e monitorare il suo sviluppo nel corso del tempo, identificando eventuali specificità che possano in qualche modo essere connesse a questi risultati, ma anche all'incremento generale dell'inclusione a livello di scuola.

In attesa di questa importante rilevazione, alcune considerazioni conclusive sono comunque possibili e degne di attenzione. Il percorso di ricerca ha avuto ricadute positive sulla professionalità degli insegnanti curricolari e specializzati, consentendo al team docente di sperimentare forme di confronto e di collaborazione efficaci, con effetti significativi sui prodotti e sui processi inclusivi. Rispetto al cooperative learning, gli insegnanti hanno dichiarato di averne colto le potenzialità, anche se permangono perplessità in merito a un uso sistematico del metodo, soprattutto nell'ottica di un eventuale ingresso dello stesso nelle pratiche didattiche di colleghi non adeguatamente formati.

Pensando agli studenti, inoltre, l'attività ha restituito loro il senso di un'esperienza formativa attraverso la quale prendere coscienza delle potenzialità e delle opportunità insite nelle pratiche quotidiane svolte attraverso metodi di lavoro cooperativi, sperimentando così le prassi inclusive quali forma di incontro con l'altro, con le sue risorse e le sue fragilità.

L'apprendimento cooperativo si conferma come una valida metodologia didattica in grado di creare un ambiente inclusivo stabile e flessibile. «Questo perché il principio è quello per cui ciascun componente di un gruppo, con le sue caratteristiche peculiari e speciali, può contribuire all'apprendimento di tutti e ognuno può divenire risorsa (e strumento compensativo) per gli altri» (Ianes e Cramerotti, 2013, 272).

Attraverso il *cooperative learning*, infatti, ciascuno studente è in grado di trovare spazi e modalità personali per un apprendimento proficuo e duraturo, diventando allo stesso tempo supporto e sostegno per gli altri.

Grazie all'approccio cooperativo, la costruzione del *noi* ha permesso ai protagonisti non soltanto di conoscere gli altri, ma anche di comprendere se stessi.

La comunicazione, la collaborazione, il lavoro di gruppo, il riconoscimento della diversità, partendo dall'esperienza concreta dell'attività in classe, fanno parte di una formazione che prepara il cittadino a diventare costruttore di *ponti dialogici*, in grado cioè di creare legami e di stringere alleanze. A questo fine, lo spazio del gruppo classe diviene luogo di apprendimento non solo degli aspetti disciplinari, ma anche e soprattutto dell'esperienza conviviale umana (Goussot, 2014).

Chiaramente, le gratificazioni che rinvergono da un impegno di tale rilevanza vanno di pari passo con l'analisi disincantata delle criticità di un percorso che, per quanto stimolante, resta molto complesso in tutti i suoi passaggi.

Nella prima fase della ricerca, sono emersi sia punti di forza sia punti di debolezza. Un evidente punto di forza risiede nella possibilità di agire in modo simultaneo e coordinato su un processo – ossia la costruzione del PEI – che non deve in nessun modo restare esclusivamente nelle mani del docente di sostegno. Tutti i docenti sono infatti chiamati a riportare le loro osservazioni, a confrontarle rispetto alle specificità disciplinari e alle evoluzioni temporali, e soprattutto a integrarle in una visione globale della personalizzazione educativa che consideri l'intera classe quale *community of learners* (Brown and Campione, 1990).

Tra i punti di debolezza, la principale preoccupazione dei docenti ha riguardato il perdurare di un'impostazione che non consente alla scuola di tessere relazioni stabili e continue con le agenzie del territorio. La costruzione del PEI su base ICF richiede infatti un lavoro di rete interistituzionale che purtroppo è reso complicato da intoppi burocratici e dalla penuria di risorse umane e professionali.

In sostanza, una delle criticità dell'intero progetto di ricerca risiede proprio nell'attività di coordinamento di tutti i nodi della progettualità inclusiva, che ha portato alla luce la difficoltà di un coinvolgimento effettivo delle famiglie e dei servizi socio-sanitari presenti sul territorio. In particolare, a questi ultimi spetta la costruzione del Profilo di funzionamento sulla cui base la scuola procede alla stesura del PEI. Nonostante tale adempimento sia un obbligo di legge, in molti distretti la procedura non è tuttavia ancora entrata a regime, lasciando il modello di PEI in qualche modo sganciato dall'iter previsto dalla normativa, e addirittura ancorato a documenti ormai superati quali, ad esempio, la diagnosi funzionale.

Nel secondo segmento della ricerca, se i punti di forza a livello di impatto sulla classe sono stati bene espressi in precedenza dalle valutazioni degli stessi protagonisti, i principali limiti riscontrati attengono a un piano più generale, nelle sue coordinate temporali e spaziali. Dal primo punto di vista, è evidente

che le forme di lavoro comune devono diventare strutturali al fare scuola, essendo molto concreto il rischio che alcuni docenti continuino a percepirle come un adempimento che termina nel momento stesso in cui si conclude il singolo progetto.

Dal punto di vista spaziale, i limiti sono legati all'impossibilità di coinvolgere l'intera scuola nella sperimentazione delle metodologie inclusive, con conseguenti difficoltà nella valutazione delle ricadute di tali procedure sullo *school climate* e sulla qualità dell'inclusione scolastica.

Inoltre, se concordiamo sul fatto che l'inclusione scolastica non riguarda soltanto il piano delle relazioni, ma anche quello degli apprendimenti, una valutazione specifica deve essere fatta circa i traguardi di competenze raggiunti. Da questo punto di vista, diventa però difficile per il ricercatore esterno monitorare il processo di costruzione delle competenze coinvolte nell'UDA, poiché esso chiaramente richiede un tempo più lungo della singola unità di apprendimento, e soprattutto confluisce in un percorso continuo e permanente di autoformazione. «Taking the question of inclusive education seriously, the risk is to lose the authentic dimension of an action led to nourish in pupils a deep awareness of themselves, of their competencies, their difficulties and their realistic growth objectives. Furthermore, it seems to be crucial to develop an education idea devoted to the building of learning experiences able to give each pupil the means to educate themselves» (Mura, Zuru e Tatulli, 2019, 125).

Dal punto di vista dell'impianto epistemologico, il presente lavoro di ricerca-azione sconta inoltre tutti i limiti attribuibili alle indagini qualitative. L'approccio ideografico non consente di operare alcuna forma di generalizzazione, e in questo caso forse neppure un tentativo di analogazione dei risultati, essendo questi ultimi stati raccolti ed elaborati secondo un approccio alquanto rudimentale dal punto di vista statistico, ossia limitato alla mera analisi delle frequenze su un gruppo di partecipanti numericamente molto esiguo.

Più in generale, è in discussione il criterio di rigore epistemologico che, tuttavia, nelle scienze umano-sociali non può essere dedotto dalle metodologie di quantificazione e sperimentazione secondo le modalità proprie del paradigma positivista. «Qualitativo non è sinonimo di poca esattezza, ma di un'esattezza differente, un'esattezza cercata pazientemente rifinando le parole che descrivono la realtà per dire con precisione il variare dei modi di essere dei fenomeni esperienziali» (Mortari, 2010, 150-151).

Alcune considerazioni nascono spontanee anche guardando ai limiti più generali della ricerca-azione rispetto a uno dei suoi capisaldi, che risiede nel concetto di partecipazione. Se il progetto ha raggiunto risultati positivi a breve termine, ossia in termini di realizzazioni (*outputs*) che hanno coinvolto gli stakeholder primari interni (insegnanti e studenti) nello svolgimento di esercizi di

partecipazione, una riflessione più accurata non può non essere fatta sugli altri due livelli.

A medio termine, i risultati (*outcomes*) di una ricerca-azione devono essere valutati nell'ottica dei processi partecipativi attivati dagli stakeholder primari esterni. E questo è possibile solo se si realizza un coinvolgimento autentico di tutti i protagonisti dell'inclusione, con particolare riferimento alle famiglie e ai servizi socio-sanitari.

A lungo termine, si tratta infine di valutare le forme di impatto (*outreaches*) che l'indagine ha sui processi partecipativi radicati e sostenibili nel contesto territoriale di riferimento, che dunque interessano gli stakeholder secondari. Conseguentemente, l'approccio longitudinale potrebbe risultare utile ad accompagnare la disseminazione dei risultati nell'ambiente socio-educativo circostante, con una attenzione più generale alle politiche scolastiche provinciali e regionali.

Difatti, gli effetti della ricerca-azione si connotano di piena positività solo se producono un cambiamento duraturo, e dunque se resistono nel tempo anche dopo che il progetto è terminato. È questo il motivo per cui parte della letteratura suggerisce che il processo della ricerca-azione segua un movimento a spirale, in cui un primo ciclo di ricerca e intervento ne alimenta un secondo, il quale, a sua volta ne alimenta un terzo e così via. Tuttavia, nei fatti, queste attività hanno dei costi umani ed economici non sempre sostenibili con continuità. «In questi casi, il ricercatore è chiamato ad operare non solo per creare e rinforzare un patto di lealtà con gli attori coinvolti, ma anche per individuare – in maniera possibilmente partecipata – coloro che saranno chiamati a dare seguito alle azioni intraprese anche dopo che lui sarà tornato alla sua vita universitaria ordinaria» (Vargiu, 2008, 224).

In sostanza, si tratta di tenere insieme le dimensioni del potere, del sapere e del volere in un percorso di partenariato che intreccia istanze emancipative, deliberative ed esecutive. In questa attività di interconnessione tra bisogni che diventano idee e idee che diventano prassi, la ricerca-azione persegue l'obiettivo di educare a una scelta di campo imprescindibile, che implica il non tirarsi indietro nel mettersi in gioco, e il provare ad andare avanti quando si ha paura di restare fermi.

«Il s'agit effectivement de passer par ces trois phases incontournables. Le désir de participer à la gestion collective et d'être partenaire implique l'exercice d'une parcelle de pouvoir qui doit se faire dans le respect et la considération de l'autre: c'est le temps de la négociation et de la contractualisation entre tous les acteurs (politiques, scientifiques, pédagogiques...). Il faut ensuite instruire le projet: examiner la problématique, les besoins, les possibilités de solution...; les sujets construisent alors leurs connaissances, leur savoir; c'est le temps de la délibération. Ensuite, viennent la réalisation du

projet et l'évaluation de la puissance de la démarche et de sa capacité d'agir et de transformer; c'est le temps du vouloir agir, de l'exécution» (Pourtois, Desmet e Humbeeck, 2013, 33).

Da questo punto di vista, l'«effetto sorpresa» che produce qualsiasi progetto di ricerca-azione, in quanto rivolto a un cambiamento futuro che – nascendo da una situazione di disagio – comporta necessariamente incertezza e disorientamento, diventa «sblocco della reciprocità» nel momento in cui è in grado di destrutturare dinamiche cristallizzate in termini di sterilità e improduttività (dal disimpegno al cinismo, dalla rassegnazione alla ribellione), e si fa *patto di corresponsabilità* per ciò che è stato fatto ma, soprattutto, per il *da farsi* (Jonas, 1979).

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6: 97-106. DOI: 10.7358/ecps-2012-006-bald.
- Booth T. and Ainscow M. (2002). *Index for inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Brown A.L. and Campione J. C. (1990). Communities of learning and thinking: Or a context by any other name. *Human Development*, 21: 108-125. DOI: 10.1159/000418984.
- Chein I., Cook S.W. and Harding J. (1948). The field of action research. *Am. Psychol.*, 3: 43-50. DOI: 10.1037/h0053515.
- Comoglio M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Cottini L. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 16(2): 65-87. DOI: 10.13128/formare-18512.
- Francescato D., Putton A. e Cudini S. (2001). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: Carocci.
- Goussot A. (2014). *L'Educazione Nuova per una scuola inclusiva*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2013). *Alunni con Bisogni educativi speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM del 27/12/2012 e della CM n.8 6/3/2013*. Erickson: Trento.
- Johnson D.W. and Johnson R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

- Jonas H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt/M (trad. it. *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Einaudi, Torino, 2002).
- Lewin K. (1951). *Field theory and social science*. New York: Harper Brothers.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Science & Society*, 1: 143-156.
- Mura A., Zurru A.L. e Tatulli I. (2019). Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education. *Education Sciences & Society*, 2: 123-136.
- Nigris E. (1998). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In: Mantovani S., a cura di, *La ricerca sul campo in educazione. I metodo qualitativi*. Milano: Mondadori, 163-201.
- Orefice P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratica*. Napoli: Liguori.
- Pourtois J.P. (1986). La ricerca-azione in pedagogia. In: Becchi E. e Vertecchi B., a cura di, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli, 134-155.
- Pourtois J.P., Desmet H. and Humbeeck B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches Qualitatives*, 15: 25-35.
- Rossini V. (2008). La metodologia della ricerca-azione in campo educativo. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche Università degli Studi di Bari*. Bari: Giuseppe Laterza, 281-302.
- Rossini V. (2018). *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossini V. (2019). School Inclusion and Teacher Education: An Exploratory Study. *Pedagogia Oggi*, 1: 399-414. DOI: 10.7346/PO-012019-27.
- Trombetta C., Cernic B. e Mastromarino R., a cura di (1988). *Ricerca-azione e psicologia dell'educazione*. Roma: Armando.
- Vargiu A. (2008). Le diversità nella Ricerca-Azione partecipata: Alcune implicazioni metodologiche e procedurali. *Studi di Sociologia*, (46)2: 205-232.
- Viganò R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 2: 342-234. DOI: 10.7346/PO-022019-23