

Solitudine e difficoltà di relazione sociale degli studenti
con disabilità al tempo dell'isolamento da Covid-19:
dai recinti alle reti di cura

Loneliness and social relationship difficulties of students
with disabilities at the time of the Covid-19 lockdown:
from enclosure to care networks

Donatella Fantozzi

Assistant Professor of Didactics and Special Education | Department of Civilizations and
Forms of Knowledge | University of Pisa (Italy) | donatella.fantozzi@unipi.it

abstract

This quantitative and qualitative investigation seeks to verify the inclusive measures taken by all educational institutions in Tuscany during the lockdown period; in particular, the role of tutors is analyzed, a strategy that has already shown its effectiveness in classrooms and proves to be an excellent mediator even for distance teaching so as not to interrupt the process of including disabled students.

Keywords: disability, inclusion, peer tutoring, lockdown, network

L'indagine quantitativa e qualitativa si propone di verificare le misure inclusive adottate dagli istituti scolastici della Toscana in periodo di lockdown; in particolare viene analizzato l'utilizzo del compagno tutor, una strategia che ha già mostrato la sua efficacia in classe e che può proporsi come ottimo mediatore anche nell'esperienza della Didattica a Distanza per non interrompere il processo di inclusione degli studenti con disabilità.

Parole Chiave: disabilità, inclusione, peer tutoring, isolamento, reti di cura

1. Inclusione e lockdown: paradosso e controparadosso

La necessità di impostare l'attività didattica per ogni ordine e grado di scuola utilizzando la modalità a distanza a causa della Pandemia da Covid-19 che ha travolto il mondo intero nella primavera del 2020, ha imposto una serie di riflessioni a chiunque viva l'apprendimento sistematicamente.

I docenti, i dirigenti scolastici, i ricercatori e gli studiosi, ma non solo: la rivisitazione totale e il ribaltamento delle dimensioni e delle dinamiche organizzative, relazionali e professionali hanno coinvolto completamente anche gli studenti e le loro famiglie, coinvolgimento tanto più sentito quanto più era giovane l'età dei discenti, quindi la loro dipendenza dall'adulto esperto; e la complessità gestionale è stata ancora più emergente ed urgente quando si è trattato di alunni con Bisogni Educativi Speciali.

La capacità di gestire una classe frequentata anche da studenti con disabilità, disturbi o criticità, richiede competenze professionali in grado di saper intrecciare gli obiettivi di apprendimento, le metodologie, i bisogni e le capacità di ciascuno, in modo tale da creare situazioni didattiche inclusive non tanto come evento eccezionale quanto come prassi consolidata (Zappaterra, 2010; d'Alonzo, 2014; Pavone, 2015; Mura, 2016; d'Alonzo, 2017).

Tutto questo diventa un fatto ancora più complesso quando la scuola non può più essere svolta e vissuta dal vivo ed è costretta a realizzarsi in formato online: il contatto fisico, nella sua accezione di presenza e di vicinanza ma anche nei suoi aspetti metasemantici determinati dalla prossemica, dalla metafora linguistica, dall'accompagnamento del parlato con gesti e sguardi, dalle reazioni all'interno del gruppo, si perde inevitabilmente.

La metodologia della DaD ha avuto il pregio di non far perdere completamente il contatto, seppure esso fosse garantito esclusivamente tramite dispositivi digitali, tra i bambini e i loro docenti e tra i bambini stessi.

Quando però si ha l'interferenza di una criticità che compromette il tipico svolgersi del processo di apprendimento, le questioni che si aprono sono varie e in un certo senso originali; per certi aspetti si può addirittura avere la possibilità di mettere in evidenza le fragilità del sistema e, quindi, di sperimentare opportunità di risoluzione di problemi indagando strade percorribili che non sarebbero emerse nei contesti in presenza.

Ciò richiede un'analisi attenta delle necessità e delle possibilità in modo da attivare tutti i dispositivi pedagogico-didattici in grado di ri-

spondere nel miglior modo affinché il processo di inclusione non si interrompa né, possibilmente, subisca ritardi o rallentamenti; un arresto dell'apprendimento in questi casi coincide spesso con un blocco anche dell'inclusione sociale; per molti studenti con disabilità l'esperienza scolastica è il luogo privilegiato per sviluppare le loro potenzialità cognitive ed è anche il contesto per eccellenza in cui hanno la possibilità di incontrare i loro coetanei, di confrontarsi con il gruppo dei pari, di imparare da loro e di insegnare a tutto il gruppo.

Rappresenta, la scuola, l'ambiente istituzionale all'interno del quale e durante il quale come in nessun altro contesto è possibile avviare, sviluppare e consolidare, e non ultimo dare esempio ai contesti paralleli e/o futuri, le reti di cura (Galanti, Sales, 2017) dimostrando che l'accoglienza di tutti e la capacità di ciascuno di mettersi a disposizione degli altri è l'unico viatico affinché proprio le reti sostituiscano i recinti.

Purtroppo, sia per la modalità emergenziale, sia per fattori oggettivi rappresentati da una parte dall'età dei bambini e dei ragazzi, dall'altra dalla prevalente tendenza dei docenti a cercare di predisporre le attività online come se fossero la ripetizione sia a livello organizzativo che metodologico di quelle in presenza, non sempre si sono raggiunti gli obiettivi sperati; nel caso poi degli studenti con disabilità o disturbi, in molti casi il lavoro è stato molto complesso se non addirittura assente, con dichiarazioni di disagio diffuso sia da parte dei professionisti della scuola che delle famiglie.

2. Il *peer tutoring*

La ricerca scientifica analizza da tempo le metodologie didattiche basate sul mutuo aiuto e sulla collaborazione fra pari. Pur non addentrandoci in questa sede, è indispensabile fare riferimento a studiosi quali Dewey, Freinet, Bruner, Vygotsky, e molti altri¹, per ritrovare le fondamenta dell'apprendimento cooperativo.

Ci concentreremo invece sugli studi e le ricerche che già dal secolo scorso, partendo dalle riflessioni degli autori sopra citati, hanno saputo dimostrare quanto la collaborazione fra pari, anche quando uno dei com-

1 Per approfondimenti che per ragioni di spazio è impossibile presentare in questa sede, si rimanda all'ampia letteratura riguardante gli autori citati.

pagni deve fare i conti con criticità che compromettono, rallentano o modificano l'apprendimento, rappresenti la modalità pedagogico-didattica più significativa per la costruzione delle competenze sia negli studenti tutorati che negli studenti tutor, e non ultimo nei docenti.

Dagli anni Ottanta del Novecento ad oggi le indagini volte a misurare gli effetti positivi di tale processo si sono susseguite senza sosta (Cohen, J. A. Kulik, C.L.C. Kulik, 1982; W. Stainback, S. Stainback, 1990; Cottini, 2004; Hattie, 2009; Mitchell, 2014; Cottini, 2017), riuscendo a cogliere evidenze specifiche che, se applicate sistematicamente, possono migliorare notevolmente il contesto scolastico e la sua *produzione*.

Dal punto di vista relazionale otteniamo indubbiamente una maggiore consapevolezza da parte di tutta la classe e di tutti i docenti rispetto a quanto spesso l'inclusione sul piano sociale e della relazione sia un fatto sporadico; c'è invece la necessità di procurare un'azione sistematica che parta e proceda tenendo conto del rischio di isolamento sostanziale se essa non si declina sulle tre linee della cultura inclusiva, della politica inclusiva e della pratica inclusiva (Booth, Ainscow, 2002).

Per quanto riguarda l'aspetto organizzativo una scelta simile comporta la rivisitazione totale dell'idea di scuola, di insegnamento e soprattutto di insegnante. La progettazione deve spostare il suo baricentro verso l'apprendimento significativo e i compiti autentici; deve configurarsi secondo il cognitivismo e il costruttivismo *affidando* agli alunni lo scenario nel quale il docente si pone realmente come regista (Galanti, 2009; Galanti, Pavone, 2020).

Si tratta di rivisitare profondamente tale ruolo valorizzando la parte più complessa del profilo professionale e al contempo quella che maggiormente corrisponde alla *docenza* e che consiste nel rintracciare nella curiosità e negli interessi degli studenti lo spunto creativo per la costruzione del percorso pedagogico, e nelle loro competenze l'avvio del processo didattico.

A livello di scelte metodologiche la strategia del Peer Tutoring consente l'attivazione di una sorta di circuito continuo fra tutor e *tutee* che si alimenta nelle due direzioni: mentre il *tutee* ha l'opportunità di apprendere attraverso il confronto con un coetaneo, il tutor ha l'opportunità di misurarsi con le proprie conoscenze, abilità e competenze; con la capacità di consegnare ad altri. In altri termini, il Peer Tutoring permette di realizzare l'insegnamento individualizzato contemporaneamente al perseguimento dell'inclusione (Cottini, 2017).

Molti bambini, ancor di più gli adolescenti, hanno già esperienza di rapporti interattivi online fra pari grazie alle loro performances con i videogiochi; poter recuperare e mettere a reddito tali competenze rappresenta un validissimo supporto alla didattica in generale e a quella online e inclusiva nella fattispecie (Fantozzi, 2019); è necessario, per questo, riconoscere validità a tali proposte valorizzandole come strumenti e mezzi, e non fini, che possono favorire il cooperativismo oltretutto l'approccio ludico. Tali assunti permettono anche di adeguare e adattare - termini ben più felici, pedagogicamente parlando, dei troppo abusati *facilitare* e *semplificare* - le azioni didattiche.

Queste le caratteristiche peculiari che rendono tale metodologia valida in ogni caso (Cottini, 2017), praticabile quindi anche in situazione a distanza:

- consente un approccio individualizzato;
- determina una forte motivazione in entrambi gli alunni coinvolti;
- consente a ciascun allievo, a prescindere da condizioni di criticità, di venire a contatto con prospettive diverse;
- permette di avere più e varie fonti di feedback e di vissuto degli errori;
- sviluppa le abilità comunicative;
- favorisce l'indipendenza e l'autodeterminazione;
- incrementa i rapporti sociali e di amicizia.

Da non sottovalutare, poi, la possibilità di scambio dei ruoli fra tutor e tutee, che offre all'alunno a sviluppo tipico la possibilità di vivere il proprio compagno da un punto di vista attivo, mentre per l'alunno con BES si apre l'opportunità di mettersi alla prova potendo alimentare la propria percezione di autoefficacia (Bandura, 1982).

3. L'indagine e l'analisi dei dati

Il questionario intende essere una prima indagine esplorativa circa le strategie attivate con gli studenti con BES durante il periodo di lockdown a causa dell'emergenza sanitaria; in particolare il focus si concentra sulla rilevazione dell'utilizzo, durante la Dad, della metodologia didattica conosciuta come *Peer Tutoring* al fine di sviluppare relazioni didattiche che riuscissero a coinvolgere attivamente anche gli studenti con disturbi o con disabilità.

Le domande sono state proposte sia ai docenti curricolari che a quelli specializzati in servizio negli istituti scolastici di ogni ordine e grado della Toscana², con lo scopo di analizzare sia la diffusione della metodologia in questione, quindi il livello quantitativo, sia il punto di vista dei docenti sui processi che il *Peer Tutoring* può scatenare nella didattica in presenza e nella didattica a distanza, quindi il *sentiment* qualitativo in proposito, specialmente quando esso è attivato nei confronti di alunni con BES.

Il documento è stato impostato prevedendo una prima parte di indagine sullo stato di servizio del docente partecipante e sulla tipologia di criticità degli studenti, chiedendo loro:

- ruolo;
- provincia di servizio;
- grado di scuola in cui prestano servizio;
- tipo di disabilità o disturbo dello studente.

In una seconda parte, attraverso le domande che seguono sono stati indagati i sistemi di partecipazione di tutti i docenti alla redazione della progettazione didattica inclusiva attivata per la modalità a distanza, la relazione con le famiglie degli studenti con disabilità, le criticità emerse durante il lockdown:

- Il docente specializzato è stato coinvolto nelle attività progettuali dell'Istituto, del Dipartimento, del Consiglio di classe?
- Le competenze disciplinari e professionali del docente specializzato sono state messe in rete affinché potesse lavorare ed essere riconosciuto come un docente della classe/sezione?
- Quali degli obiettivi definiti nel P.A.I. dell'Istituto a.s. 2019/2020 è stato possibile attuare nel periodo di DaD?
- Con quali modalità collegiali vengono definite la personalizzazione

2 Il questionario è stato approvato secondo il codice bioetico dell'Università degli Studi di Pisa nel rispetto della normativa sulla privacy e sul trattamento dei dati, elaborati in forma anonima e aggregata. Il documento è stato inviato tramite posta elettronica istituzionale in data 24/06/2020 dall'U.S.R. Toscana, Ufficio III, a tutti gli istituti scolastici di ogni ordine e grado della Toscana. Si ringraziano vivamente per la collaborazione il Direttore generale dott. Ernesto Pellicchia, il responsabile dell'Uff. III dott. Roberto Curtolo, il referente per la disabilità dell'Uff. III, dott. Pierpaolo Infante.

delle strategie didattiche e l' individualizzazione degli obiettivi didattici?

- Quali sono state le principali difficoltà emerse nei riguardi degli studenti durante il periodo di DaD?
- La collaborazione e la partecipazione delle famiglie degli studenti è stata adeguata e proficua?
- Nell'ultima parte il questionario si concentra sulle metodologie didattiche adottate con gli studenti con BES, in particolare sulla pratica del Peer Tutoring, attraverso le seguenti richieste:
- Quali metodologie didattiche è stato possibile mettere in atto per gli studenti con criticità durante il periodo di DaD?
- Conosce la metodologia del Peer Tutoring?
- In quali periodi e in quali situazioni ha utilizzato tale metodologia?
- Qual è la sua valutazione circa l'attivazione della metodologia del Peer Tutoring nella didattica in presenza?
- Nella prospettiva di dover ripetere l'esperienza di DaD, ritiene che la metodologia del Peer Tutoring possa essere efficace?
- Ritiene che la metodologia del Peer Tutoring rappresenti una crescita non solo di tipo solidale ma anche di tipo cognitivo per tutta la classe?

Sono stati restituiti 1007 questionari con il 75% circa equamente distribuito fra docenti curricolari senza precedente esperienza su posto di sostegno, docenti specializzati in servizio su posto di sostegno, docenti non specializzati ma in servizio su posto di sostegno; un ulteriore 18,4% di partecipanti è rappresentato da docenti curricolari con precedente esperienza su posto di sostegno, mentre la restante percentuale ha dichiarato funzioni ulteriori oltre la docenza (docente vicario, docente referente per la disabilità, ecc.).

Rispetto al grado di scuola quasi la metà dei partecipanti, il 44,6%, proviene dalla scuola primaria, il 12% dalla scuola dell'infanzia, il 22,8% dalla scuola secondaria di 1° grado e il 20,7% dalla secondaria di secondo grado.

Un primo dato di riflessione è rappresentato dal numero dei partecipanti: nonostante il questionario fosse anonimo, se consideriamo il numero complessivo dei docenti in servizio negli istituti di ogni ordine e grado della Toscana dobbiamo rilevare una partecipazione non rispondente alle aspettative, e ciò già di per sé apre a diverse supposizioni: scarso interesse verso il tema indagato; diffidenza verso la compilazione dei que-

stionari; mancato o carente coinvolgimento dei docenti da parte dei dirigenti scolastici; uffici amministrativi che non trasmettono ai docenti le richieste di questo tipo.

A tali supposizioni, tutte abbastanza verosimili, possiamo aggiungere l'ipotesi che il livello di ansia dei docenti durante l'evento pandemico fosse talmente alto da scoraggiare la volontà di partecipare a indagini di questo tipo.

A questa prima questione riteniamo di poter rispondere ipotizzando una ulteriore somministrazione in un secondo momento, anche per comparare le risposte date durante il periodo coincidente con la chiusura dell'anno scolastico con quelle che potranno essere date una volta trascorsa una fase di pausa e di riflessione.

Rispetto alla distribuzione dei docenti nei vari gradi, la percentuale più alta rappresentata dagli insegnanti della scuola primaria ha sicuramente una ragione logica non determinata dall'interesse a partecipare quanto piuttosto dalla storia che ha contraddistinto l'inclusione degli studenti con disabilità: tale esperienza nasce proprio nel grado primario della scuola italiana dopo l'emanazione della L. 517/77, e solo negli anni successivi si estende prima nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di 1° grado e, infine, nella secondaria di secondo grado. Ciò comporta inevitabilmente un numero maggiore di risposte provenienti proprio dal segmento scolastico che ha vissuto, pionieristicamente e storicamente, il processo di inclusione.

Per quanto riguarda il tipo di disabilità o disturbo degli studenti emergono i seguenti dati: le disabilità intellettive rappresentano il 28,8%, il disturbo dello spettro autistico il 19,9%, i Disturbi Specifici di Apprendimento il 13,9%, i disturbi e/o disabilità non specificate l' 11,5%, il Disturbo di Attenzione e Iperattività il 10,5%, le disabilità di tipo misto l' 8,6%, le disabilità sensoriali il 4,7% e, infine, le disabilità di tipo motorio il 2,2%.

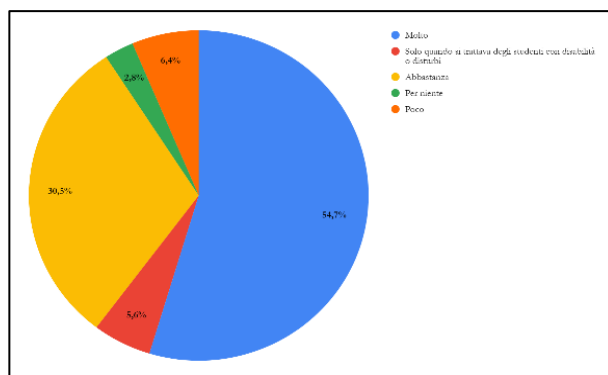
4. La dimensione organizzativa dell'agire professionale

L'intenzione dell'indagine è stata quella di mettere in evidenza se, quanto, come, la metodologia della DaD fosse praticata e praticabile anche per gli studenti con disabilità o disturbi, con particolare attenzione alla praticabilità e alla validità del *Peer Tutoring* durante la didattica online.

Preliminarmente a ciò si è ritenuto di verificare, seppure in una forma per certi aspetti approssimativa, quanto i docenti specializzati fossero coinvolti nelle scelte metodologiche. Ciò nella consapevolezza che l'inclusione effettiva vive un passaggio preliminare, o forse contestuale, che si materializza nel riconoscimento della professionalità che il docente di sostegno porta con sé e che deve/dovrebbe mettere a disposizione della scuola, mentre la scuola, quindi i dirigenti scolastici e i colleghi, dovrebbe consentire e favorire, e il condizionale è d'obbligo poiché su questo fronte ancora molto c'è da fare, che tale figura professionale fosse vissuta alla stregua di tutti i docenti, con il rispetto per le peculiarità determinate dalle competenze ulteriori possedute grazie alla formazione conseguita tramite il percorso di specializzazione (Trisciuzzi, 1993; Zappaterra, 2010b; Fantozzi, 2014; Calvani, Zappaterra *et alii*, 2017).

Dalle risposte emerge una netta curvatura positiva circa il coinvolgimento attivo dei docenti specializzati durante le scelte collegiali, come si evince dalle risposte alla domanda:

Le competenze disciplinari e professionali del docente specializzato sono state messe in rete affinché potesse lavorare ed essere riconosciuto come un docente della classe/sezione: (graf. n.1)



Graf. n. 1: Ruolo del docente specializzato

Fortunatamente sembrano essere molto apprezzate le sue competenze professionali e la risorsa che rappresenta per la classe intera e per i colleghi.

Ciò non deve però far sottovalutare il fatto che soltanto la metà (50,9%) dei partecipanti si dichiara molto soddisfatto. La percentuale

complessiva data dalla somma di chi dichiara di non essere coinvolto, di esserlo poco, o solo quando si tratta di studenti con disabilità, pari al 19,6%, è da ritenersi ancora troppo alta e denuncia l'esigenza di continuare a lavorare affinché la professionalità di tali insegnanti non venga sprecata e, di conseguenza, si possa ottenere un ulteriore miglioramento dei processi inclusivi.

Rispetto alla DaD le risposte circa gli ostacoli incontrati risultano essere dipesi nel 30,5% dei casi da problemi di connessione, nel 26,2% da problemi legati al tipo di disturbo dello studente, nel 21,9% dalle difficoltà ad attuare metodologie didattiche adeguate. È su questo ultimo dato che intendiamo fermare la riflessione chiedendoci se ciò sia davvero attribuibile esclusivamente alla modalità online o se, almeno in parte, tali ostacoli non siano stati generati dalla scelta di azioni didattiche non consona né alla DaD né al tipo di disabilità.

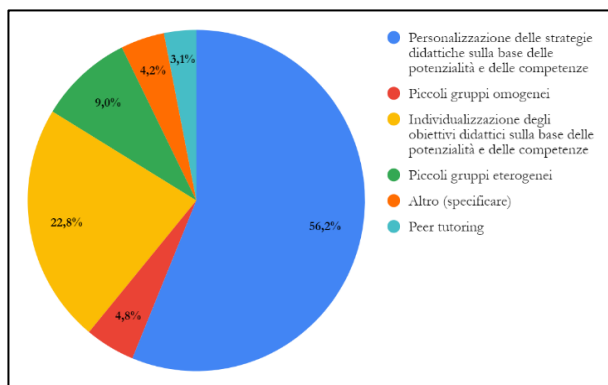
5. La discrepanza fra il dichiarato e l'agito

Per quanto riguarda la questione centrale proposta dall'indagine, ovvero la possibilità di utilizzare la metodologia del Peer Tutoring per favorire l'inclusione degli studenti con disabilità sia nei momenti di didattica in presenza che nei momenti di DaD, le evidenze mettono in luce la necessità di riflessioni ulteriori che devono coinvolgere la consapevolezza professionale dei docenti e dei dirigenti circa l'utilità pedagogica della progettazione didattica inclusiva e di quanto la risorsa compagni (Cottini, 2004, 2017) costituisca un grimaldello efficacissimo per attivare e realizzare veramente l'inclusione, insieme alla differenziazione delle strategie e degli obiettivi tramite, rispettivamente, la personalizzazione e l'individuazione (d'Alonzo, 2017).

Il primo quesito della parte centrale del questionario: *Conosce la metodologia del Peer Tutoring?*, ha ottenuto il 91,1% di risposte positive; a fronte di ciò, le domande alle risposte successive sono state le seguenti:

Quali metodologie didattiche è stato possibile mettere in atto per gli studenti con criticità durante il periodo di DaD?

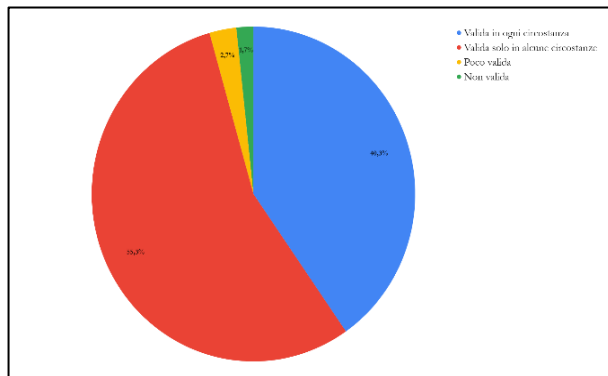
Soltanto il 3,1% dichiara di aver utilizzato il *Peer Tutoring* durante la DaD (graf. n. 2) a cui possiamo aggregare anche i risultati riferiti all'utilizzo dei piccoli gruppi (13,8%), ottenendo comunque un totale non rassicurante.



Graf. n. 2: Metodologie didattiche

Qual è la sua valutazione circa l'attivazione della metodologia del Peer Tutoring nella didattica in presenza?

Il 40,3% dei docenti ne riconosce la validità assoluta, mentre il 55,3% ritiene di poterla applicare solo in alcuni casi. (graf. n. 3)

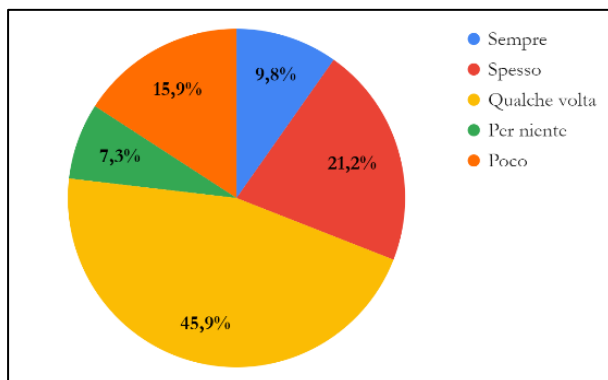


Graf. n. 3: Peer Tutoring e didattica in presenza

Nella prospettiva di dover ripetere l'esperienza di DaD, ritiene che la metodologia del Peer Tutoring possa essere efficace?

Le percentuali precedenti si abbassano notevolmente quando la domanda riguarda le attività didattiche proposte attraverso la modalità a distanza (graf. n. 4): soltanto il 9,8% ritiene di poterla applicare sempre, il

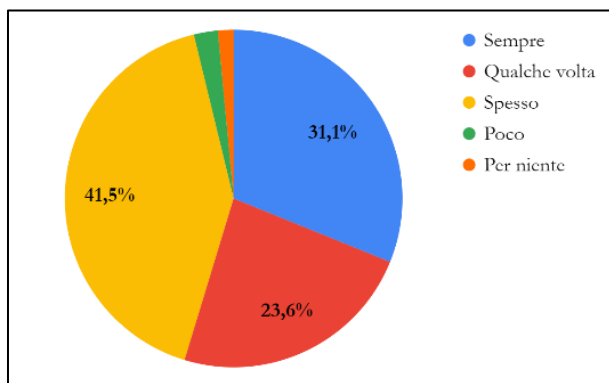
21,2% spesso, mentre la grande maggioranza si attesta sulla sua pressoché impraticabilità o quasi nelle attività erogate online.



Graf. n. 4: Peer Tutoring e DaD

Ritiene che la metodologia del Peer Tutoring rappresenti una crescita non solo solidale ma anche di tipo cognitivo per tutta la classe?

La valutazione torna ad essere positiva quando la riflessione si concentra sulla ricaduta formativa anche in termini cognitivi su tutta la classe (graf. n. 5): più del 70% dei docenti ritiene di poter produrre in tutti gli studenti sia una crescita sociale che un maggiore sviluppo cognitivo facendo sperimentare loro la possibilità di mettersi a disposizione dei compagni con criticità e di mettere a reddito le competenze acquisite, verificando, in termini metacognitivi, quanto effettivamente sia avvenuto l'apprendimento in loro stessi se è vero, come è vero, che solo se siamo in grado di trasferire i concetti in maniera competente e non solo contenutistica è possibile parlare di protoapprendimento basato sul consolidamento e la generalizzazione.



Graf. n. 5: Peer Tutoring e classe

Conclusioni

Certamente i dati emersi, pur non essendo esaustivi, aprono ad una riflessione importante che riguarda la formazione e la competenza dei docenti circa l'insegnamento/apprendimento collaborativo e il *Peer Tutoring*, una riflessione che deve riguardare il corpo insegnante prima ancora delle scolaresche; prima ancora di entrare in classe la progettazione didattica inclusiva deve entrare in sala insegnanti e nei collegi docenti.

Specialmente nelle classi più alte, ma non è poi così determinante, c'è da chiedersi se gli studenti tutor siano stati davvero formati a svolgere tale compito o se piuttosto in molti casi non sia solo una forma embrionale nella quale l'intervento dei docenti continua ad avere un ruolo fondamentale e addirittura eccessivo. Ciò spiegherebbe perché durante la DaD i docenti, ritenendo di non poter avere un effettivo controllo della situazione, pensino di non poter utilizzare tale metodologia.

Reputiamo invece che nell'esperienza a distanza il lavoro cooperativo possa rappresentare una grande risorsa per tutti gli studenti di qualsiasi età, anche in presenza di criticità varie.

La possibilità di lavorare in maniera collaborativa fra pari su argomenti padroneggiati ma attraverso una modalità poco conosciuta come l'online, come precedentemente accennato va a sfruttare competenze che molti giovani studenti hanno già sperimentato tramite i videogames: attraverso i giochi elettronici già nell'età infantile i bambini si confrontano, discutono, elaborano, hanno quindi spesso già acquisito una disinvoltura per-

fino maggiore rispetto a molti adulti, nell'utilizzo delle metodologie relazionali a distanza richieste dall'interazione online; tali performances possono essere messe in campo anche quando la richiesta riguarda l'apprendimento formale.

La questione da sciogliere non riguarda la metodologia quanto piuttosto la dimestichezza nell'applicarla e quindi la reale competenza in proposito.

La possibilità di delegare o di lasciarsi coadiuvare, la capacità di riconoscere negli allievi le competenze per trasferire in insegnamento ciò che è prima stato apprendimento attiva potenti strategie che vanno ad alimentare i risultati complessivi dell'inclusione (Mitchell, 2014).

Si tratta di ricalibrare il punto di vista sulle potenzialità che l'apprendimento collaborativo sprigiona da sempre e di scommettere sulla condivisione. Il *Peer Tutoring* rappresenta la strategia didattica vincente ma ad oggi non adeguatamente valorizzata, ostaggio di timori e falsi dèmoni che portano i docenti a ritenere di poter togliere qualcosa ai compagni tutor quando, invece, aggiungerebbero valori sia etici che metacognitivi.

Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (1982). Self-Efficacy. Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-48.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruner J. S. (1966). *Thoward a Theory of Instruction*. Massachusetts: Harward University Press.
- Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(1), 18-48.
- Cohen P. A., Kulik J. A., Kulik C.L.C. (1982). Educational outcomes of tutoring: a meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248.
- Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (2014). *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.

- Dewey J. (1915). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fantozzi D. (2014). Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione. *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), 81-95.
- Fantozzi D. (2019). Insegnare a giocare, imparare a giocare. In E. Marcheschi (ed), *Videogame Cult. Formazione, arte, musica* (pp. 55-63). Pisa: ETS.
- Freinet C. (1969). *Le mie tecniche*. Firenze: Nuova Italia.
- Galanti M. A., Sales B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: ETS.
- Galanti M. A., Pavone M. (eds.) (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori.
- Hattie J. (2012). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Mitchell D. (2014²). *What really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London-New York: Routledge.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Rivoltella P. C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Scholé.
- Stainback W., Stainback S. (1990). *Support networks for inclusive schooling*. New York: Paul Brookes Publishing. (trad. it. *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento, 1993).
- Trisciuzzi L. (1993). *Manuale di didattica per l'handicap*. Roma-Bari: Laterza.
- Vygotskij L. S. (1954). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Zappaterra T. (2010a). La progettazione individualizzata. Le competenze dell'insegnante di sostegno. In (eds.) Biagioli R., Zappaterra T. *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche* (pp. 77-94). Pisa; ETS.
- Zappaterra T. (2010b). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.
- Zappaterra T. (2018). Specializzare al sostegno in un processo di qualità. In (eds.), Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M., *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 387-398). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Riferimenti normativi

- Legge 4 agosto 1977, n. 517 - Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. Roma.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104 - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Roma, MIUR, 2009.

International Classification of Functioning, Disability and Health, OMS, Ginevra 2001.

Circolare Ministeriale 8 del 6 marzo 2013 - Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES).

U.N. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, N.Y 2006.