

leGUIDE Metodologie e percorsi per la didattica, l'educazione,
Erickson la riabilitazione, il recupero e il sostegno
Collana diretta da Dario Ianes

Dario Ianes e Sofia Cramerotti (a cura di)

Compresenza didattica inclusiva

Indicazioni metodologiche
e modelli operativi di co-teaching

Erickson

Indice

7 Introduzione (*Dario Ianes e Sofia Cramerotti*)

PRIMA PARTE Aspetti metodologici e normativi

- 13 CAP.1 Uno sguardo alla compresenza in ottica inclusiva
di Dario Ianes
- 37 CAP.2 La collaborazione e la co-progettazione tra insegnanti.
Due aspetti fondanti della compresenza
di S. Cramerotti e A. Cattoni
- 55 CAP.3 Cos'è la compresenza didattica? Modelli operativi per
la sua attuazione in classe
di S. Cramerotti e A. Cattoni
- 85 CAP.4 Punti di forza e benefici della compresenza didattica
di S. Cramerotti e A. Cattoni
- 97 CAP.5 Cos'è la compresenza nel contesto scolastico italiano?
Spazi applicativi e vincoli alla luce della normativa
di M. Falanga

SECONDA PARTE Esperienze didattiche inclusive con strategie di compresenza

- 117 «Ab uno disce omnis». Da uno capisci come sono tutti
(*P. Gallo, A. Orlando, E. Pugliese, A. Signorella e M.C. Vono*)
- 125 Passo dopo passo. Chi cammina da solo va veloce, chi cam-
mina insieme agli altri va lontano (*F. Lupo Pasini, E. Meleri, E.
Lanzanova, L. Fontanella, F. Costi e D. Frassi*)
- 139 Tutti possono fare tutto! (*S. Rolando Perino, C. Rizzo e F. Tiesi*)
- 147 Una storia te la racconto io! (*S. Minnucci e S. Piergentili*)
- 159 Sempre in aula. Un'esperienza di co-teaching tra insegnanti di
scuola comune e insegnanti di sostegno (*D. Deidda e P. Silvestro*)

- 175** L'unione fa la forza! Tutti per uno, uno per tutti (*G. Mulas, M. Chiaï e D. Vargiu*)
- 183** 5 anni insieme. Un'esperienza di proficua compresenza (*I. Cervellin, L. Traverso e M. Tonin*)
- 193** Prosocialità. Fare del bene fa bene soprattutto a chi lo fa (*F. Zampieri e I. Marconcini*)
- 201** Le cattivissime potenze (*G. Lato e W. Palandri*)
- 207** Esperienza di compresenza curricolare su attività interdisciplinare in verticalità. «La qualità della nostra aria» (*R. Bertuzzi e D. Porro*)
- 215** La fisica spiegata con l'educazione fisica (*D. Senarega, L. Grosso e P. Fasce*)

Cos'è la compresenza didattica?

Modelli operativi per la sua attuazione in classe

Sofia Cramerotti e Angela Cattoni

Nel capitolo precedente abbiamo avuto modo di analizzare nello specifico quali sono le caratteristiche fondamentali che contraddistinguono relazioni collaborative tra docenti e abbiamo sottolineato come la collaborazione sia un elemento indispensabile per una co-progettazione e una compresenza didattica efficace e funzionale.

Queste esigenze si fanno ancora più marcate quando la compresenza didattica assume anche una prospettiva inclusiva, cosa ormai praticamente necessaria nella maggior parte delle nostre classi scolastiche.

L'eterogeneità dei vari bisogni educativi speciali che caratterizza i contesti scolastici del nostro Paese richiede alla scuola di far fronte e rispondere in modo sempre più tempestivo, efficace ed efficiente a una molteplicità di problematiche caratterizzate da diverse peculiarità. Si pensi agli alunni con disabilità certificata, talvolta anche piuttosto grave, agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, con problemi comportamentali, ma anche ad alunni con svantaggio socioculturale o provenienti da Paesi stranieri, quindi con evidenti difficoltà anche linguistiche. Non vanno inoltre dimenticati tutti quegli studenti che per i motivi più vari sono maggiormente esposti all'insuccesso e quindi al rischio di dispersione scolastica (Ianes e Cramerotti, 2013).

La prima e immediata risposta a tutti questi bisogni deve quindi necessariamente essere l'organizzazione di un lavoro educativo-didattico coordinato e qualificato che preveda momenti di intervento individualizzato/personalizzato,

di recupero e potenziamento, ma anche lavori di gruppo, tra coppie di alunni, attività laboratoriali, ecc. (Ianes e Cramerotti, 2009).

Queste modalità di lavoro in classe comportano necessariamente la messa in atto di procedure che non possono e non devono esimersi da un lavoro di compresenza tra insegnanti. Inoltre, alcune attività con l'intero gruppo classe sono difficilmente attuabili e complesse se la gestione è lasciata a un singolo insegnante.

Anche nel «Profilo dei docenti inclusivi» delineato dall'*European Agency for Development in Special Needs Education* (2012, p. 18) il lavoro collaborativo tra docenti e le modalità di gestione della classe basate sul *co-teaching* sono riconosciuti come elementi fondanti la professionalità del docente inclusivo (si veda la tabella 3.1).

TABELLA 3.1
Profilo dei docenti inclusivi (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012, p. 18)

<p>Lavorare con gli altri</p> <p>La collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali per lo svolgimento della funzione docente.</p>
<p>Lavorare con altri professionisti</p> <p>I <i>comportamenti</i> e le <i>convinzioni personali</i> per questa area di competenza includono quanto segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'integrazione scolastica richiede di lavorare in team; – la collaborazione, il partenariato e il lavoro di gruppo vanno accolti come approcci essenziali a tutti i docenti; – il lavoro di squadra collaborativo favorisce l'apprendimento professionale con e da altri professionisti. <p>La <i>conoscenza</i> e la <i>comprensione</i> alla base di questa area di competenza sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> – il valore e i benefici del lavoro di collaborazione con altri insegnanti e professionisti del settore educativo; – sistemi di supporto e strutture disponibili per altri aiuti, suggerimenti e pareri; – modelli operativi multivalenti in cui i docenti cooperano in classi comuni con altri esperti e con personale di diverse discipline; – approcci di insegnamento collaborativi in cui gli insegnanti assumono un approccio di squadra che coinvolge direttamente gli alunni, i genitori, i compagni di classe, i docenti delle altre scuole e il personale di sostegno, diversi membri del team a seconda dei casi; – la lingua/la terminologia e le idee operative di base e i punti di vista degli altri professionisti che partecipano all'istruzione; – saper riconoscere e affrontare in maniera efficace i rapporti che esistono tra i diversi soggetti interessati.

Le *competenze* e le *capacità* per questa area di competenza sono:

- saper gestire una classe e avere competenze gestionali che facilitino un'efficace azione multiutente;
- codocenza e lavoro in gruppi aperti;
- lavorare come parte della comunità scolastica e basare il sostegno sulle risorse interne ed esterne alla scuola;
- costruire una comunità di classe che fa parte di una più ampia comunità scolastica;
- contribuire all'intero processo di valutazione scolastica, riesame e sviluppo;
- utilizzare le tecniche di problem solving collaborativo con altri professionisti;
- contribuire alla costituzione di partenariati scolastici più ampi con altre scuole,
- organizzazioni comunitarie e altre organizzazioni educative;
- attingere a una vasta gamma di possibilità di comunicazione verbale e non verbale per facilitare il lavoro in cooperazione con altri professionisti.

In questa prospettiva la *co-teaching* si colloca quindi pienamente anche in una dinamica inclusiva, in quanto promuove un approccio collaborativo tra insegnanti di classe e insegnante di sostegno, superando così la funzione dell'insegnante di sostegno come «insegnante del solo alunno in difficoltà» per diventare in ottica evolucionistica «insegnante di tutta la classe e di tutti gli alunni» (Ianes, 2015). Entrambi assumono così, in un'ottica collaborativa di co-progettazione, la condivisione dell'obiettivo di promuovere il pieno accesso all'apprendimento di tutti gli alunni, rimuovendo le barriere e mettendo invece in campo tutti i facilitatori volti a favorire una piena e concreta partecipazione (Ianes e Cramerotti, 2009; 2013).

Un vasto insieme di impegni sociali e educativi sta infatti contribuendo massicciamente a cambiare il tradizionale rapporto dicotomico tra l'istruzione generale e quella speciale. Sono proprio approcci come quello della compresenza che si sono rivelati particolarmente efficaci nel ridurre la distanza tra i due sistemi educativi, dove l'insegnante curricolare e quello di sostegno, collaborando in un'ottica inclusiva, si coordinano per pianificare e veicolare proposte educativo-didattiche, calibrate in base alle difficoltà, alle differenze e alle potenzialità di ogni alunno, ma rivolte a tutta la classe (Bauwens, Hourcade e Friend, 1989).

L'approccio della compresenza tra insegnanti fa sì che gli studenti con disabilità spendano più tempo all'interno della classe invece di essere «allontanati» in un'aula alternativa per lavorare con il solo insegnante di sostegno, magari addirittura su argomenti che nulla hanno a che fare con quelli affrontati dai compagni.



PUÒ LA COMPRESENZA DIMINUIRE REALMENTE IL NUMERO DI ORE TRASCORSE DAGLI STUDENTI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI IN AULE ALTERNATIVE?

La compresenza dovrebbe ridurre considerevolmente il numero di ore trascorse da studenti con bisogni educativi speciali in aule alternative. Durante la pianificazione, per mantenere gli studenti all'interno della classe il più a lungo possibile, tutti i docenti responsabili della stesura dei PEI devono discutere come organizzare l'insegnamento in modo che le strategie che verrebbero impiegate nell'aula alternativa vengano utilizzate anche all'interno della classe generale. L'educazione speciale è un'opportunità, non un luogo.

La proposta di didattica inclusiva che si realizza nella compresenza è quindi in grado di promuovere anche la valorizzazione delle differenze e un ambiente di apprendimento flessibile e creativo (Ghedin, Acquario e Di Masi, 2013).

Nel corso degli anni, la compresenza è stata implementata con sempre maggior frequenza e gli esiti delle valutazioni di studenti con bisogni speciali sono migliorati notevolmente (Benningfield, 2012). I risultati riportati da sistemi scolastici statunitensi suggeriscono che le migliori performance degli studenti con disabilità sono da associare alla crescente possibilità che essi svolgano le loro attività educativo-didattiche nelle classi insieme ai loro compagni, e questo proprio grazie all'impiego di strategie di compresenza (Silverman, Hazelwood e Cronin, 2009; Walsh, 2012), e quindi alla collaborazione fra l'insegnante curricolare e quello di sostegno e a una valutazione strutturata e continua sia dei bisogni che delle performance messe in atto dagli alunni (Huberman, Navo e Parrish, 2012).

Che cos'è la compresenza?

Se provassimo a chiedere a un docente italiano che cos'è la compresenza, molto probabilmente la risposta che otterremmo con maggiore frequenza sarebbe che la compresenza è l'insieme di ore a disposizione degli insegnanti utilizzate per sostituire i colleghi assenti.

Questo risponde sicuramente alla cruda realtà quotidiana di molte situazioni tipiche dei nostri contesti scolastici, sempre più alle prese con risorse risicate e necessità pratiche di «gestione dell'urgenza» che vanno a compromettere e intaccare il processo di insegnamento-apprendimento, il quale dovrebbe invece rimanere sempre al centro dell'azione educativa della scuola.

Ecco perché la pratica della compresenza va difesa e tutelata.



SONO UN INSEGNANTE DI SOSTEGNO E CREDO CHE LA COMPRESENZA SIA UNA PRATICA DI GRANDE VALORE CHE PERMETTEREBBE AI MIEI STUDENTI CON **BES** DI AVERE OTTIMI RISULTATI ANCHE RIMANENDO ALL'INTERNO DELLA CLASSE. **MA** SONO L'UNICO CHE LA VEDE IN QUESTO MODO. **NON** HO SUPPORTO DOVE LAVORO. **NON** ABBIAMO INOLTRE RICEVUTO ALCUNA FORMAZIONE RELATIVA ALLA COMPRESENZA E **NON** ABBIAMO TEMPO DA DEDICARE ALLA CO-PROGETTAZIONE. **PER** DI PIÙ, SONO POCHI GLI INSEGNANTI INTERESSATI ALLA COMPRESENZA. **COSA POSSO FARE?**

È responsabilità dell'organizzazione scolastica fornire tempo e risorse agli insegnanti per implementare le strategie di compresenza, ma sicuramente non tutti gli insegnanti hanno la fortuna di lavorare in sistemi scolastici con una tale organizzazione.

Le strategie per sensibilizzare gli organi gestionali scolastici sono le seguenti:

- *condividere la conoscenza* sulle strategie di compresenza con dirigenti scolastici e colleghi e discutere sulla loro possibile applicazione all'interno del singolo contesto scolastico;
- *individuare dei punti di formazione* nella propria area e richiedere la partecipazione ad altri colleghi;
- *far visita*, con dirigenti o colleghi, *ad altre scuole* in cui viene praticato l'insegnamento in compresenza;
- *iniziare ponendosi obiettivi minimi*, quando e dove se ne ha la possibilità. Trovare un collega che sia disposto a sperimentare le strategie di compresenza con la comune consapevolezza che ogni piccolo passo rappresenta una differenza positiva per se stessi, gli altri colleghi e gli studenti a cui si insegna. Nel tempo, gli altri potrebbero riconoscere gli aspetti positivi dell'insegnamento in compresenza e quindi essere motivati a implementarlo loro stessi.

Se vogliamo dare una definizione rigorosa e scientificamente fondata, la compresenza è una *strategia didattica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione* per la quale due o più docenti, generalmente un insegnante curricolare e un insegnante di sostegno (ma non necessariamente, come vedremo più avanti), lavorano insieme per fornire servizi educativi, proposte didattiche, comprendenti istruzione di base e istruzione specializzata, a un gruppo eterogeneo di studenti in un'ottica inclusiva e all'interno di un singolo spazio fisico (Friend e Cook, 2003; Murawski, 2003; Ghedin, 2009).

Più nello specifico, la compresenza si configura come pratica articolata in tre fasi, ovvero *co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione*.

Com'è possibile attuare la compresenza nel contesto scolastico italiano?

Spazi applicativi e vincoli alla luce della normativa

Mario Falanga

Premessa

Solo di recente il diritto scolastico italiano, su stimolo della ricerca psicopedagogica, dell'affermarsi di nuovi principi, accolti anche dal diritto, quali la personalizzazione e l'inclusione, nonché delle normative internazionali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) e dell'Unione Europea, ha iniziato a considerare con particolare attenzione le diverse forme di difficoltà di apprendimento che gli studenti esibiscono nell'esperienza di scuola; tali difficoltà sono considerate necessità educative a cui prestare una *speciale* attenzione, per questo sono denominate, con terminologia che può ritenersi consolidata e tecnica, *Bisogni Educativi Speciali* (BES), o anche, in altri Paesi, *Special Educational Needs*.

Riguardo al *principio di inclusione*, che caratterizza in positivo il sistema scolastico italiano, va detto che esso è corollario del *diritto all'istruzione* dichiarato in Costituzione all'art. 34, c. 1: «la scuola è aperta a tutti», laddove *tutti* indica l'indistinzione del destinatario: cittadino o straniero, con o senza problemi nella crescita personale; ma è anche corollario del principio di uguaglianza formale e sostanziale (art. 3 della Costituzione) (si veda Falanga, 2014, pp. 219-234).

Nel diritto internazionale, il principio di inclusione è dichiarato nella Carta di Lussemburgo del 1996 nella forma di «scuola di tutti e di ciascuno».

Il principio dell'*inclusive education* nel sistema scolastico italiano si è affermato in modo lento ma progressivo, dapprima con la Legge n. 517/1977, che ha abolito le classi speciali consentendo l'inserimento nelle classi ordinarie degli alunni con handicap, e in seguito con le Leggi n. 104/1992,¹ che ha regolamentato tutta la materia dell'integrazione sociale delle persone con handicap,² e n. 170/2010, che ha introdotto elementi di personalizzazione didattica per gli alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA).³

L'inclusione riguarda in egual modo gli alunni che presentano altre forme di difficoltà di apprendimento (BES) che necessitano di una particolare cura didattica da realizzare con azioni di personalizzazione, valorizzazione delle differenze culturali, adeguamento alle necessità di ciascun allievo, recupero e potenziamento, costante monitoraggio della validità dei percorsi didattici e loro rimodulazione.⁴

Bisogni Educativi Speciali

In sé considerati, i bisogni educativi speciali sono «qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o

¹ Per un approccio giuridico alla disabilità nella scuola si vedano Troilo, 2012; Falanga, 2005, pp. 229-240; Nocera, 2001; Hanou e Nocera, 1999.

² Non sono da dimenticare le importanti sentenze della Corte costituzionale, n. 215/1987 e n. 80/2010 in materia di diritto all'inclusione del disabile.

³ L. 8 ottobre 2010, n. 170: *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Per un approccio giuridico al tema dei DSA si vedano Occasione, 2013; Falanga, 2010, p. 41; Stella, 2005. L'art. 1 della Legge n. 170/2010 enumera e definisce i DSA nei termini seguenti: 1. *dislessia* (difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura); 2. *disgrafia* (difficoltà nella realizzazione grafica ovvero scrivere in modo non comprensibile); 3. *disortografia* (difficoltà nei processi linguistici di transcodifica; scrivere in modo non corretto con diversi errori di ortografia) e 4. *discalculia* (difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri). Le misure in favore degli studenti con DSA sono state dettate con DM 12 luglio 2011 che reca apposite *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. Le Istituzioni scolastiche attuano gli interventi pedagogico-didattici per il successo formativo promuovendo percorsi di didattica individualizzata e personalizzata e ricorrendo a strumenti compensativi e a misure dispensative. Gli obiettivi didattici sono articolati sulla base del livello e delle modalità di apprendimento dell'alunno e dello studente con DSA, nonché delle abilità non compromesse possedute. Interventi, strumenti e misure formeranno il contenuto del *Piano Didattico Personalizzato*, con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate. La valutazione scolastica, periodica e finale, degli alunni e degli studenti con DSA deve d'un lato essere coerente con gli interventi pedagogico-didattici adottati e dall'altro tenere conto delle specifiche situazioni soggettive; pertanto, nello svolgimento dell'attività didattica e delle prove di esame, dovranno adottarsi strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti adeguati.

⁴ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Rapporto di Autovalutazione. Guida all'autovalutazione*, novembre 2014, p. 32.

apprenditivo, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF dell'OMS,⁵ e che necessita di educazione speciale individualizzata».⁶

I BES costituiscono una categoria connessa alla salute, cioè al funzionamento umano, distinta sia dalla *disabilità* sia dai disturbi evolutivi specifici nei quali rientrano i *disturbi specifici di apprendimento*. I BES non sono che un *funzionamento* umano problematico originato in uno degli ambiti o fattori dello sviluppo, o in una loro interazione: *condizioni fisiche, strutture corporee, funzioni corporee, attività personali, partecipazione sociale, contesto ambientale, contesto personale*; sono ambiti dello sviluppo sia endogeni/biologici sia esogeni/sociali.

Il bisogno educativo speciale, oltre al significato specifico di difficoltà di apprendimento, distinta dalla disabilità e dal disturbo specifico di apprendimento, ne riveste un altro, individuato in modo chiaro dalla Direttiva del 27 dicembre 2012 (ministro F. Profumo), quello di categoria onnicomprensiva di tutte le difficoltà di apprendimento/educazione che possono verificarsi in una classe; è l'area dello svantaggio che «è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. 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 [...] Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei *Bisogni Educativi Speciali* [...] Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della *disabilità*; quella dei *disturbi evolutivi specifici* e quella dello *svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale*».

In favore degli alunni con disabilità, la Legge n. 104/1992 ha dettato disposizioni di protezione giuridica nel quadro del diritto sociale all'istruzione e per gli alunni con disturbi specifici di apprendimento eguale protezione è disposta dalla Legge n. 170/2010; non era prevista invece analoga copertura legislativa per gli alunni con bisogni educativi speciali, ovvero con forme di difficoltà non coincidenti e, perciò, distinte sia dalla disabilità sia dai disturbi specifici di apprendimento.

⁵ OMS è il *World Health Organization*, Organizzazione mondiale della sanità, agenzia specializzata dell'ONU per la salute, istituita a Ginevra il 22 luglio 1946 e in vigore dal 7 aprile 1948. I regolamenti dell'OMS sono qualificati come fonti normative di terzo grado. ICF è un modello diagnostico, acronimo di *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute; è stato deliberato dall'OMS il 21 maggio 2001. Il 20 marzo 2008 la Conferenza unificata Stato-Regioni ha approvato un'Intesa per l'utilizzo dell'ICF per le Diagnosi funzionali (art. 2, p. 2.2)

⁶ Ianes, 2005, p. 29; per un profilo giuridico sui BES si rinvia a Occasione, 2014, pp. 115-118.

Sempre in aula

Un'esperienza di *co-teaching* tra insegnante di scuola comune e insegnante di sostegno

di Diego Deidda e Priscilla Silvestro

Scuola di appartenenza	Scuola primaria, valle Grana (CN).
Classi coinvolte	Classe quinta.
Breve sommario L'esperienza di <i>co-teaching</i> che viene presentata in queste pagine è quella maturata in cinque anni di collaborazione tra l'insegnante di scuola comune e l'insegnante di sostegno di una classe di scuola primaria. Un lavoro attraverso il quale si è cercato di praticare una didattica il più possibile inclusiva, riconoscendo appieno al docente di sostegno il ruolo di insegnante di classe, «condividendo» spazio e allievi alla ricerca di una parità di ruolo che, nella scuola italiana, è spesso solo enunciazione di principi. Ci preme ricordare, a questo proposito, come già la Legge quadro 104 del 1992 abbia stabilito che l'insegnante di sostegno è assegnato a tutto il gruppo classe e partecipa al progetto didattico-educativo: a noi, vent'anni dopo, piace aggiungere «alla pari» dell'insegnante curricolare.	

Contesto scolastico di riferimento

Il contesto scolastico di riferimento è un plesso di scuola primaria di montagna, frequentato da una sessantina di ragazzi, distribuiti in cinque classi. La classe interessata dall'esperienza è composta da dodici ragazzi che hanno frequentato, nell'anno scolastico 2014-2015, la quinta. Nel gruppo sono inseriti, dal primo anno di frequenza, un alunno con disturbo dello spettro autistico, un alunno con bisogni educativi speciali e un alunno con un disturbo specifico dell'apprendimento.

Analisi della situazione di partenza

Dai primissimi giorni in cui abbiamo incontrato questi bambini ci siamo chiesti come riuscire ad attuare una didattica veramente inclusiva per realizzare una scuola in cui tutti potessero imparare con i propri tempi e, soprattutto, imparare che entrare in contatto con le «diversità» si traduce in un arricchimento (Canevaro, 2007). L'educazione inclusiva prevede il miglioramento dei processi e degli ambienti per promuovere l'apprendimento considerando, da un lato, gli studenti nel loro contesto educativo e, dall'altro, il sistema per supportare l'intera esperienza di apprendimento. La necessità di personalizzare il percorso educativo-didattico dei nostri alunni ci ha spinto a lavorare in un'ottica finalizzata al benessere in classe. Un ambiente sereno e stabile è imprescindibile per una classe in cui è inserito un bimbo con disturbo dello spettro autistico. Abbiamo fortemente voluto la sua reale inclusione e, grazie alla tenacia dei nostri allievi che hanno affrontato serenamente e in modo responsabile questo percorso di crescita in gruppo, è stato possibile creare un percorso per tutti, in cui avesse un ruolo ben definito anche il nostro alunno «speciale». L'autonomia operativa è sempre stata un obiettivo verso cui protendere, per questo è stato necessario abituare gli alunni a rispettare le regole di base e imparare a lavorare in coppia o nel piccolo gruppo. È stato fondamentale il coinvolgimento dei compagni nel lavoro di costruzione della fiducia in se stesso e nella situazione. L'idea è stata di creare un ambiente accessibile a tutti, nel rispetto dei tempi di ciascuno, a partire da una relazione di rispetto e fiducia tra insegnanti, entrambi coinvolti nella progettazione, nell'insegnamento e nella valutazione.

Confrontandoci sui nostri valori educativi e scoprendo di dividerli, abbiamo scelto di adottare come modalità di insegnamento/apprendimento il *cooperative learning* (Johnson, Johnson e Holubec, 1994) che ci è apparso, sin da subito, rispondente alle esigenze di una didattica inclusiva. I nostri alunni, educati a lavorare in questa modalità, avrebbero acquisito alcune abilità sociali necessarie per accettare di impegnarsi in modo cooperativo con tutti i compagni (Comoglio e Cardoso, 2006), anche con quelli più «diversi». L'obiettivo era di farli crescere in un ambiente accogliente, laboratorio di esperienze in coppia o nel piccolo gruppo per sviluppare l'empatia e la creazione di relazioni positive. Attraverso attività informali prima, strutturate e trasversali poi, di *cooperative learning*, i ragazzi avrebbero appreso la responsabilità individuale e di gruppo e l'interdipendenza dei ruoli. Quindi tutti avrebbero trovato la propria dimensione nella classe.

Ovviamente questa era la nostra scommessa e per questo abbiamo deciso che il nostro alunno con autismo, anche nei momenti più critici, non sarebbe uscito dall'aula con l'insegnante di sostegno.

Alla base di questo processo di collaborazione tra docenti, come abbiamo accennato sopra, c'è la condivisione di alcuni presupposti teorici sui compiti della scuola e sul ruolo dell'insegnante in una società che si trasforma velocemente, gli stessi su cui si fondano le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012, recentemente riprese e sostenute dalle *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* (CM 3 del 13 febbraio 2015), in particolare la necessità di dedicare cura alla formazione della classe come gruppo, gestendo gli inevitabili conflitti che stanno alla base della socializzazione, nella convinzione che l'apprendimento non sia solo un processo individuale. Come pure la consapevolezza che «l'intelligenza» è interazione tra il patrimonio intellettuale di ciascun individuo, le strategie che ognuno si crea, gli strumenti che ha a disposizione (Sorrentino e Paganelli, 2006), e altri patrimoni intellettuali individuali. Perché possa svilupparsi e, attraverso il suo utilizzo, dare i risultati migliori, «l'intelligenza» deve essere condivisa con persone che hanno altri strumenti a disposizione, diversi dai nostri (Lévy, 2002).

Obiettivi dell'esperienza e ipotesi progettuali

Riflettendo sull'esperienza, al termine di cinque anni di lavoro, possiamo dire con certezza che la scelta di lavorare in modalità cooperativa e laboratoriale è stata determinante per indirizzarci alla pratica del *co-teaching* e ha permesso che la compresenza, che comunque entrambi avevamo già sperimentato, si traducesse in efficace cooperazione.

METODO

Utilizzare il *cooperative learning* come modalità di insegnamento ha trasformato anche noi in insegnanti veramente «cooperativi». Abbiamo quindi cercato di collaborare seguendo quelle che sono le principali caratteristiche di questa modalità d'insegnamento, prima di tutto l'*interdipendenza positiva* (Comoglio, 2007) e cioè la convinzione che solo con la collaborazione dell'altro si sarebbero potuti ottenere i risultati che ci si era prefissati. È stato necessario quindi cercare strategie di collaborazione capaci di metterci in relazione in modo tale che ognuno fosse indispensabile all'altro. Le attività proposte hanno dovuto dunque creare situazioni in cui i componenti del team docente dipendessero gli uni dagli altri.

Questo si è potuto ottenere attraverso la scelta di obiettivi comuni, la condivisione di risorse o informazioni, la definizione chiara del ruolo di ogni docente e la costruzione di una visione positiva dell'altro come qualcuno con cui condividere il piacere di fare qualcosa e non come un concorrente o un impedimento. In concreto, un continuo esercizio volto a sviluppare una costante attenzione al lavoro del collega. Importante è stato anche favorire le situazioni di leadership distribuita. Chi pratica il *cooperative learning* è convinto che non esista un'unica leadership per tutte le situazioni, al contrario questa deve essere diffusa, in altre parole è più efficace un gruppo che garantisca la rotazione e la distribuzione degli incarichi di leadership tra i vari componenti. Se infatti emerge un solo elemento del gruppo, gli altri diventano passivi e si deresponsabilizzano (Comoglio, 2007). Quindi non c'è mai stato un leader che guidava il lavoro che, invece, era programmato e gestito da entrambi (Vigliante, 2012).

Ci siamo così ritrovati a collaborare in termini di programmazione, insegnamento e valutazione secondo un modello di co-insegnamento proposto più recentemente (Ghedin, Di Masi e Aquario, 2013): senza saperlo, stavamo praticando una modalità di insegnamento nota come *co-teaching*. Una compresenza, solo sulla carta, si stava trasformando in un vero e proprio progetto educativo, elaborato per rispondere alle esigenze di una classe, sì poco numerosa, ma molto eterogenea.

Descrizione dell'esperienza di compresenza e modalità attuative

Programmare per il co-teaching

Fin da subito ci si è alternati nel programmare attività e nel proporle al gruppo. Avendo sempre ben in mente di cercare del materiale che potesse essere utilizzabile da tutti, abbiamo programmato nell'ottica di creare un ambiente in cui ciascuno potesse avere la propria dimensione. La stretta collaborazione e una buona sinergia sono alla base della nascita di nuove idee, per questo motivo è fondamentale una buona comunicazione che si costruisce con il tempo. Il raffronto è stato costante, abbiamo sempre cercato di mettere prima di tutto i nostri allievi, con occhi di riguardo per i più in difficoltà, ponendoci ogni volta domande sulle unità didattiche o attività che saremmo andati a proporre: andrà bene per tutti? In che modo potremmo inserire il nostro alunno «speciale»?

Dalla discussione di progettazioni già definite siamo poi passati a una forma di collaborazione che si fonda su una fase di co-programmazione delle attività proposte in aula e che poi è diventata la prassi. La modalità scelta è stata

quella proposta dal *cooperative learning* che prevede, sinteticamente, l'individuazione di una domanda (es.: «Perché si scrivono testi descrittivi?») che guida tutto il lavoro di programmazione a spirale: ciò che sarà studiato, in sostanza, andrà nella direzione di dare una risposta a questo quesito. Segue la ricerca dei processi che si attiveranno nel rispondere a questa domanda, ciò che costituirà la «comprensione durevole» (Wiggins e Mc Tighe, 2004) e cioè il ricordo dell'esperienza che resterà agli alunni anche una volta diventati adulti (esempio di «comprensione durevole» inerente la produzione di testi descrittivi: «Gli alunni impareranno che le modalità del testo descrittivo sono strumenti adeguati per comunicare ad altri la propria conoscenza di un ambiente, di un animale o di una persona»).

La *comprensione durevole* costituisce la cultura che rimane oltre l'aula e il percorso scolastico del singolo. Questi primi due aspetti emergono da una iniziale discussione in presenza, mentre la successiva individuazione degli obiettivi, e cioè l'esplicitazione di contenuti e delle abilità da esercitare sui contenuti stessi, viene suddivisa tra gli insegnanti a seconda delle predisposizioni di ciascuno, per rendere più efficace e veloce la progettazione. Nel normale orario di lavoro a queste attività sono destinate poche ore a settimana, quindi è necessario svolgerne una parte non in presenza, condividendo i risultati attraverso l'utilizzo della posta elettronica o degli spazi in *cloud* offerti dal web 2.0. Ci si può aggiornare dopo aver prodotto la bozza del lavoro, dandosi dei tempi che devono essere rispettati per rispondere alle caratteristiche di interdipendenza dei ruoli e di responsabilità individuale e di gruppo del lavoro cooperativo. Nella successiva sintesi e revisione si pone l'attenzione alle necessarie personalizzazioni. Qui entra in gioco la competenza dell'insegnante di sostegno, più attento, per formazione, a calare le attività individuate nel contesto del gruppo in modo che siano accessibili a tutti. Dunque si prevede l'utilizzo di tabelle, strumenti compensativi, immagini per facilitare lo svolgimento dell'attività, lettore vocale. Al termine si giunge alla redazione di un documento di programmazione a disposizione di entrambi gli insegnanti, che viene completato con la scelta di un «compito autentico»,¹ e cioè un problema reale che lo studente dovrà affrontare e impegnarsi a risolvere, attraverso il quale si individuerà il prodotto da realizzare e il destinatario dello stesso. Gli studenti

¹ «È ormai condiviso a livello teorico che la competenza si possa accertare facendo ricorso a compiti di realtà (prove autentiche, prove esperte, ecc.), osservazioni sistematiche e autobiografie cognitive). I compiti di realtà si identificano nella richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica» (CM n. 3 del 13 febbraio 2015, «Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione»).

infatti apprendono meglio quando costruiscono attivamente il significato del loro percorso con attività fondate sull'esperienza. Quest'ultima fase viene svolta da entrambi gli insegnanti, che arrivano a un ultimo confronto con proposte diverse e, attraverso la discussione, viene scelto il «compito autentico» più realistico e comunque stimolante per gli alunni.

Al termine del lavoro di programmazione si sceglie quale sia la migliore organizzazione dell'aula e quali le abilità sociali da insegnare.

Co-teaching in aula

Negli ultimi due anni, in particolare, abbiamo lavorato utilizzando le nuove tecnologie, mantenendo l'approccio cooperativo e dunque il ruolo di facilitatori, realizzatori dell'ambiente di apprendimento. Abbiamo definito tempi, modalità di lavoro e stabilito ruoli per lo svolgimento delle attività.

Un'attività che è stata proposta nel corso del quarto anno di frequenza è stato un percorso sulle descrizioni; in particolare, ci siamo soffermati sulla descrizione degli animali. Sono stati articolati più incontri per arrivare alla realizzazione del «compito autentico» (descrizioni di animali, il più possibile chiare e particolareggiate, da inviare a un insegnante che lavora con ragazzini non vedenti, perché questi ultimi potessero «conoscere», con gli occhi dei loro coetanei, l'animale). Gli insegnanti, dopo un lavoro preliminare di scelta di testi oggettivi e soggettivi di vario genere, hanno proposto ai ragazzi di leggerli in coppia, chiedendo loro di trasformarsi in investigatori per individuare tutti gli elementi del testo che forniscono informazioni sui vari «campi»: l'aspetto fisico, il movimento, le predilezioni. Per stimolare la partecipazione di tutti gli allievi sono state proposte letture e/o ascolti di descrizioni interattive disponibili in rete, rispettando le diverse modalità di apprendimento presenti nel gruppo classe.

STRATEGIA

In questa prima fase, i docenti hanno girato entrambi tra le coppie, ponendo domande e rispondendo ai quesiti dei bambini, controllando che il lavoro si svolgesse in modo produttivo. Dopo la prima fase di lettura e di sottolineatura, è stata proposta dagli insegnanti, in *team-teaching* (sia alternandosi durante la conduzione che co-conducendo l'intervento), la creazione di una tabella per registrare i dati individuati.

Dopo aver visionato due modelli, studiati/predisposti dai docenti nella fase preliminare di programmazione dell'attività, ciascun gruppo ha dovuto scegliere di adottare quello che prediligeva e procedere con la compilazione.

STRATEGIA

L'ampio spazio dedicato a una costruzione attiva dell'apprendimento da parte degli alunni, attraverso attività laboratoriali, ha permesso di sperimentare

maggiormente il *team-teaching*: tutti e due noi insegnanti abbiamo avuto pari dignità nella conduzione dei gruppi e nell'attività di facilitazione che caratterizza il ruolo del docente nel lavoro cooperativo con la classe.

In un ambiente di apprendimento così strutturato non ci sono le condizioni perché si possano creare gerarchie all'interno dell'aula, dove entrambi i docenti sono liberi di intervenire nei gruppi di lavoro, differenziando anche le modalità di trasmissione delle istruzioni, e procedere a interventi personalizzati utilizzando le maggiori competenze di uno o dell'altro.

Durante questo lavoro sono entrati in gioco i seguenti aspetti:

Abilità/competenze	Comunicare oralmente, sintetizzare-analizzare.
Disposizioni della mente	Pensare in modo interdipendente.
Valutazione continua	Osservazione diretta degli alunni e successivamente analisi delle risposte.

La lezione successiva si è orientata invece alla realizzazione di un vocabolario delle parole sconosciute incontrate nelle letture precedenti. Il significato dei lemmi è stato prima cercato su dizionari on line e, in questa fase, è stato assegnato un ruolo privilegiato agli alunni con difficoltà di apprendimento. I termini sono stati ulteriormente definiti con la costruzione di un enunciato che li contenesse. Ogni componente del gruppo aveva il compito di scrivere una frase e i quaderni sono stati scambiati per la correzione.

Il nostro ruolo è stato quello di suggerire esempi di utilizzo dei vocaboli, con espressioni che sono state formulate ad alta voce per permettere a tutti di annotarle e comprenderne l'impiego. L'insegnante che ha fornito l'esempio lo ha condiviso non solo con il gruppo, ma con tutta la classe, la frase è stata scritta alla lavagna dal collega, che ha proposto anche un suo esempio per permettere agli alunni di vedere due modalità di impiego dello stesso vocabolo. Questo lavoro è servito ai bambini per utilizzare in modo corretto la parola fino a quel momento sconosciuta.

Anche in questa attività sono entrate in gioco le seguenti componenti:

Abilità/competenze	Comunicare oralmente, sintetizzare-analizzare.
Disposizioni della mente	Pensare in modo interdipendente.
Valutazione continua	Osservazione diretta degli alunni e successivamente analisi del materiale prodotto.

Dopo queste prime due lezioni si è proceduto con il raccogliere gli input forniti fino a quel momento attraverso un'attività, moderata dai due insegnanti in fase iniziale, che si è svolta dividendo la classe in due gruppi, ciascuno dei quali ha lavorato con il *brainstorming* volto a creare una mappa per la descrizione dell'animale.

Le parole che sono emerse dal confronto sono state registrate su un cartellone, che i ragazzi hanno creato in autonomia e alla cui realizzazione ha collaborato attivamente anche il nostro alunno con autismo. Entrambi i docenti sono stati coinvolti nell'osservazione e nell'incoraggiare la partecipazione attiva di tutti, assicurandosi che i termini utilizzati non si ripetessero, ma fossero sempre diversi e che il *brainstorming* fosse ricco di tutto ciò che serve per comporre un testo. Non c'è stato un affidamento esclusivo di un gruppo a un insegnante, ma entrambi hanno lavorato con i due gruppi per osservare le diverse dinamiche di cooperazione e poter poi effettuare una valutazione e autovalutazione efficace al termine dell'attività.

Nel preparare questa fase di lavoro in programmazione si è prestata attenzione al fatto che in entrambi i gruppi venissero ottenuti prodotti dagli stessi standard qualitativi, preparando, a monte, una mappa il più possibile completa e assicurandosi che in quella redatta dai ragazzi ci fosse una ricchezza di dati tale da permettere alla descrizione di essere esauriente e chiara. In fase di progettazione, sono stati anche previsti gli eventuali interventi nei gruppi e le possibili domande stimolo da mettere in campo nel momento in cui le idee sarebbero potute venir meno.

Infine, la classe è stata ricompattata, le idee sono state condivise e confrontate per creare una mappa di partenza.

Abilità/competenze	Raccogliere e selezionare dati e informazioni, confrontare, collaborare, descrivere e raccontare.
Disposizioni della mente	Ascoltare con comprensione ed empatia.
Valutazione continua	Fare osservazioni, chiedere chiarificazioni o ampliamenti in fase di scrittura all'interno dei gruppi.

Si è proceduto quindi con la redazione di un testo collettivo: durante questa fase un insegnante ha sollecitato il gruppo con domande stimolo a partire dalla mappa, mentre l'altro ha avuto il compito di fare osservazioni, chiedere chiarificazioni o ampliamenti ai ragazzi nel corso della stesura dell'elaborato.

Nei due incontri conclusivi i ragazzi hanno lavorato per rispondere alla richiesta del «compito autentico», ossia la produzione di un testo a coppie

su un animale scelto insieme (un cane noto, quello del maestro, conosciuto da tutti). Il lavoro dei ragazzi si è svolto a partire dalla mappa realizzata nel terzo incontro, che è servita come modello, poi rivista e adattata in base alla nuova richiesta. In questa fase siamo intervenuti durante la progettazione rifacendoci al *team-teaching*, dunque intervenendo entrambi nelle coppie, per seguire la pianificazione e la stesura del testo, senza alcuna divisione gerarchica prestabilita (Ghedin, Di Masi e Aquario, 2013). La nostra azione, anche in questo caso, è stata organizzata in fase preliminare, allo scopo di ricordare ai ragazzi la lunghezza del testo, i tempi di realizzazione e la necessità di stimolare la curiosità del lettore. Prima della stesura finale, è stata dedicata un'ora alla lettura del testo da parte di un altro gruppo, in modo che gli autori potessero ricevere suggerimenti, critiche, proposte di modifica. Il nostro alunno con autismo ha partecipato alla rilettura, affiancato da un compagno del gruppo, con il monitoraggio alternato di entrambi gli insegnanti.

Abilità/competenze	Dimostrazione delle competenze previste.
Disposizioni della mente	Accuratezza e precisione, pensare con metacognizione.
Valutazione continua	Fare osservazioni, chiedere chiarificazioni o ampliamenti in fase di scrittura.

Durante la fase conclusiva sono state apportate le modifiche al lavoro di ciascuna coppia, dopo aver esaminato le indicazioni dei compagni, e si è proceduto alla stesura definitiva. In questa attività siamo intervenuti, sempre in *team-teaching*, ricordando ai ragazzi di rispettare le caratteristiche del prodotto illustrate in fase di consegna. Un insegnante si è dedicato alla rilettura delle consegne, mentre l'altro ha precisato, commentato, con ciascuna coppia, i suggerimenti per la redazione di un testo completo, riferendosi al lavoro svolto negli incontri precedenti.

Nella seconda fase di richiamo al compito, ci siamo scambiati i ruoli e così un docente si è dedicato alla rilettura della rubrica di valutazione costruita con la classe, mentre il collega ha chiarito eventuali dubbi che emergevano dalle coppie.

Abilità/competenze	Abilità meta cognitiva di revisione del testo scritto.
Disposizioni della mente	Pensare e comunicare con chiarezza e precisione, pensare flessibilmente, pensare metacognitivo, utilizzare competenze possedute per affrontare nuovi compiti.
Valutazione continua	Prestazione autentica e rubrica di valutazione.

Il fatto di avere due insegnanti che si alternavano durante le attività è stato spunto ed esempio per rafforzare nei bambini il rispetto dei turni di parola, sviluppare la capacità di ascolto e di comprensione di punti di vista differenti, la gestione di situazioni problematiche in modo sempre più autonomo, cercando sempre di fornire un esempio che emergesse dal comportamento dei docenti. Insegnare attraverso il *co-teaching* vuole dire, prima di tutto, dimostrare di essere insegnanti cooperativi esponendo i ragazzi a quello che crediamo possa essere considerato un modello positivo di insegnamento e di cooperazione tra adulti.

Una modalità di insegnamento in *team-teaching* che si potrebbe ricondurre al *one-teaching/one observing*, ossia «uno insegna e l'altro osserva», è stata applicata alle attività di storia e di geografia. Un insegnante ha la responsabilità principale della classe, mentre l'altro insegnante raccoglie i dati di osservazione specifica sugli studenti e sul collega che gestisce la lezione. La chiave di questa strategia è quella di focalizzare l'osservazione sui comportamenti specifici di allievi e collega (Ghedin, Aquario e Di Masi, 2013).

Alternandoci abbiamo iniziato con il presentare il compito agli alunni, strutturato in forma di *web quest*, utilizzando la Lim, spiegando le modalità di lavoro, la divisione in gruppi, le richieste rivolte a ciascuno di questi e i ruoli da assegnare (es: «Siete degli storici del 2015, dovrete ricercare le informazioni richieste visionando i link che vi abbiamo fornito»). Il collega in ascolto ha avuto, invece, il compito di osservare la situazione in classe compilando una griglia per monitorare il comportamento del docente e quello degli alunni, in cui sono state indicate voci relative all'insegnante che stava spiegando e agli allievi.

Dopo esserci scambiati i ruoli, il docente che prima aveva «osservato» ha illustrato e specificato le modalità a cui attenersi durante il percorso di creazione dell'elaborato richiesto e ha fornito ai ragazzi le tematiche di studio, le domande stimolo da cui partire per produrre l'elaborato, e i link da visionare, sempre affiancati dal libro di testo. In questa attività è stato a sua volta sottoposto all'osservazione e all'analisi del collega.

In seguito all'assegnazione dei ruoli e alla risposta a domande di carattere organizzativo, i ragazzi, divisi in gruppi stabiliti dagli insegnanti, hanno iniziato la ricerca utilizzando dei netbook, che generalmente sono stati, almeno nella fase iniziale, tre, come i componenti del gruppo. Un dispositivo è stato utilizzato per avere sotto gli occhi il compito da svolgere, uno per consultare la sitografia visionando i link e l'altro per scrivere e costruire l'elaborato da presentare. Il materiale predisposto è stato lo stesso per tutti.

Si sono affiancati sempre, ai link e alle pagine di testo, dei filmati accattivanti che potessero essere compresi e fungere da veicolo di apprendimento anche per chi mostrava più difficoltà a seguire. Sono stati poi individuati, in fase di programmazione, dei materiali di appoggio (immagini, giochi on line legati all'argomento).

In questa fase di distribuzione dei compiti, abbiamo evitato di ingabbiare in un solo ruolo gli alunni con difficoltà di apprendimento, in modo da garantire loro una via di fuga in caso di eccessiva stanchezza. Chi lavorava con questi compagni per più settimane sapeva che avrebbe dovuto affrontare il compito con una minor rigidità nel rispetto dei ruoli assegnati.

In questo caso, il nostro compito è stato quello di valutare aspetti che solitamente non vengono discussi perché considerati impliciti, a volte scontati: il controllo del volume di voce, il rispetto delle regole e la disciplina che si richiede alla classe (Menegale, 2009). Inoltre abbiamo controllato che i ruoli venissero rispettati, che gli alunni non si limitassero a fare un «copia e incolla», ma rielaborassero il materiale messo a disposizione, che conoscessero il significato dei termini utilizzati. Tutto ciò si è realizzato soffermandoci a dialogare con i ragazzi durante lo svolgimento del lavoro. Ci siamo spostati nell'aula, cercando di dare spazio a ciascun gruppo, alternandoci, rispondendo alle domande degli allievi, ponendone, motivando e stimolando la ricerca, assicurandoci che gli alunni si attenessero alla consultazione dei link proposti e che il dispositivo in uso venisse impiegato in modo consapevole.

L'utilizzo dei netbook ha motivato fortemente il lavoro a gruppi, ma è indispensabile una ferrea regia per evitare che ci si perda durante la consultazione dei siti o la scelta dei dettagli. La richiesta, dunque, è stata di rispondere alle domande e poi di scegliere la modalità più piacevole per la condivisione e presentazione del prodotto finale alla classe.²

Il prodotto finale richiesto è risultato una presentazione di slide preparate dagli alunni che è stata poi corretta da noi, in parte in presenza dei ragazzi, in classe, rileggendo con loro le slide, e in parte a casa, dividendosi a metà i lavori degli alunni, rifacendosi all'insegnamento «a tappe» (*station teaching*).³

² I ragazzi, utilizzando le nuove tecnologie, hanno acquisito delle buone competenze digitali. Si è cercato di lavorare permettendo loro di avvicinare in modo consapevole il web. Questa azione è stata rinforzata dall'intervento, fortemente voluto da noi insegnanti, di due educatori esperti nel fornire strumenti adeguati ai ragazzi per un uso consapevole del web 2.0, mettendo in luce aspetti positivi e punti di forza legati al suo utilizzo, ma anche eventuali pericoli che può celare se non si usa in modo consapevole e ragionato.

³ Nell'approccio dell'insegnamento «a tappe» gli insegnanti si dividono il contenuto delle lezioni e gli studenti (Ghedin, Aquario e Di Masi, 2013).

Ponendo domande su eventuali termini di uso meno frequente, ci siamo assicurati che ci fosse la comprensione dei contenuti che erano stati inseriti nelle slide poi caricate, autonomamente dai ragazzi, sulla pagina web di classe.

Co-teaching e valutazione

Il programmare insieme conduce inevitabilmente ad affrontare insieme una valutazione che, soprattutto praticando il *cooperative learning*, vede parte dei suoi strumenti costruiti con gli studenti. Spesso abbiamo utilizzato i risultati di semplici autobiografie valutative compilate dagli alunni che, nei casi più semplici, erano bigliettini anonimi sui quali veniva richiesto di sintetizzare «a caldo» impressioni, sensazioni, eventuali proposte o osservazioni. Questa prassi, coinvolgendo direttamente i ragazzi, permette di evitare che, su questo momento estremamente delicato del lavoro in *co-teaching*, si arenino le buone intenzioni di cooperazione tra insegnanti. Sulla valutazione c'è un importante dibattito in corso ormai da parecchi anni e, in qualche modo, la recente circolare del MIUR sulle linee guida per la certificazione delle competenze, già citata sopra, cerca di stabilire un punto fermo in linea con importanti esperienze europee, come quella della scuola scandinava e, in particolare, finlandese. Il documento ministeriale insiste sul valore proattivo di queste azioni e le identifica come uno dei momenti del processo didattico che, per questo, non devono essere considerate più o meno importanti rispetto agli altri. Anche su questo aspetto è quindi necessario che i docenti intenzionati a lavorare in *co-teaching* condividano l'idea della valutazione come di uno strumento per accertare situazioni di difficoltà e organizzare idonei interventi di recupero e non per gratificare o minacciare o, comunque, non come un'azione esclusivamente sommativa e concentrata sui contenuti. Collaborare nella valutazione vuol dire confrontarsi sull'efficacia dell'azione didattica, sulla necessità di ricalibrare alcuni interventi piuttosto che individuare interventi personalizzati, praticando sia una vera valutazione per l'apprendimento, che un'autovalutazione della propria attività di insegnamento. Al termine di ogni lezione, è stato per noi importante scambiarsi impressioni sull'andamento dell'attività e condividere impressioni e critiche, impegnandoci in un'azione che potremmo definire di revisione continua della nostra azione didattica. Per dare maggiore sistematicità a questo confronto quotidiano abbiamo deciso di monitorare le lezioni attraverso la pratica dell'osservazione partecipata elaborando una serie di domande che potessero guidarci.

- Come reagiscono gli alunni alle attività proposte?
- Si sono usate forme di comunicazione efficaci?

- Si sono verificati problemi nel lavoro cooperativo dei gruppi?
- Ci sono abilità sociali da rinforzare o insegnare?
- Il nostro ruolo di facilitatori e mediatori è stato efficace?
- Le tecniche di *team-teaching* sono state efficaci?
- I tempi previsti in sede di programmazione sono stati rispettati?
- Gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti? Se no, perché?
- Si sono verificati imprevisti? Come sono stati gestiti?

Riflettere su questi aspetti ci ha permesso di verificare se i ragazzi avessero raggiunto gli obiettivi, se noi docenti avessimo utilizzato buone capacità di comunicazione e se le attività proposte fossero state adeguate (Vigliante, 2012).

Questa idea di valutazione che, in sostanza, prevede di rimettersi continuamente in discussione, risulta meno faticosa se affrontata insieme e si trasforma così in un percorso privilegiato per garantirsi una crescita continua. Ponendo in essere una metariflessione costante e coinvolgendo quasi quotidianamente gli attori dell'apprendimento, i nostri alunni, con attività di autovalutazione, è stato possibile modificare, in caso di necessità, il lavoro e avere un ruolo assolutamente paritario per entrambi gli insegnanti, anche in questo momento delicato del processo didattico.

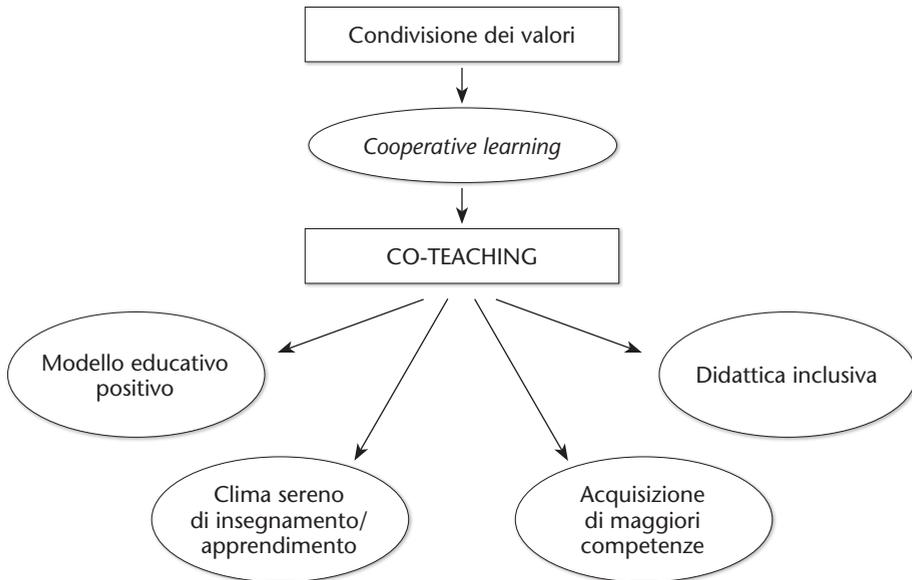
Punti di forza

Anche se per applicare la modalità di *co-teaching* che abbiamo descritto nelle pagine precedenti è stato necessario trovare momenti di condivisione, progettazione e confronto non previsti dalla scuola, investendo energie e tempo che poi non sono stati «riconosciuti» sul piano economico, siamo convinti che i benefici che ne abbiamo ottenuto, noi direttamente e i nostri alunni, siano di gran lunga superiori a questo unico elemento negativo, se così possiamo definirlo, dell'esperienza.

METODO

La pratica del *co-teaching* ci ha permesso di superare la condizione di isolamento che spesso vive il docente impegnato a confrontarsi continuamente con successi e insuccessi della propria attività didattico-educativa. La condivisione di idee e successi, ma anche fallimenti e conseguenti frustrazioni, ha permesso di migliorare la qualità dell'insegnamento e sostenuto la costruzione di un sereno clima di insegnamento/apprendimento, sfuggendo al rischio di alienazione, e conseguente *burnout*, che sempre più spesso colpiscono i docenti.

Un ambiente sereno ha garantito le basi per praticare un'educazione e una didattica inclusive, in cui tutti gli alunni hanno potuto trovare la propria dimensione nella classe.



Punti di debolezza/criticità incontrate

Sicuramente la situazione precaria degli insegnanti non favorisce le condizioni per instaurare relazioni di carattere fortemente collaborativo. Gli alunni coprotagonisti di questa esperienza, nel corso di cinque anni, hanno cambiato sei insegnanti dell'ambito matematico che non sempre è stato possibile coinvolgere in questa modalità di insegnamento, non tanto per lo scarso interesse dei docenti, quanto piuttosto per la mancanza del tempo necessario a instaurare le basi su cui costruire una relazione collaborativa.

Riflessioni conclusive

Il *co-teaching* ha concesso a noi insegnanti e ai nostri alunni di avere accesso a maggiori conoscenze e di avere a disposizione maggiori competenze rispetto alla presenza di un unico docente in aula. Gli alunni hanno lavorato in modo sereno, ottenendo risultati più che buoni e sviluppando abilità sociali, riconoscendo il ruolo di ciascun insegnante, non facendo alcuna distinzione nel rivolgersi ai due docenti, come dovrebbe essere in ogni classe in cui è presente l'insegnante di sostegno.

Le caratteristiche personali e professionali dei docenti sono fondamentali per la riuscita e la messa in atto di queste buone prassi, ma è indispensabile una formazione continua che dovrebbe essere sentita come necessità da chi opera nella Scuola, perché il contesto cambia in continuazione e l'apertura e il confronto sono degli strumenti preziosi che abbiamo a disposizione per costruire un percorso di crescita e per educare alla cooperazione e, quindi, alla convivenza civile, forse, e prima di tutto, noi stessi.

Riferimenti bibliografici

- Canevaro A. (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Comoglio M. (2007), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- Comoglio M. e Cardoso M.A. (2006), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- Ghedini E., Di Masi D. e Aquario D. (2013), *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», vol. VI, n. 11.
- Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (1994), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.
- Lévy P. (2002), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli.
- Menegale M. (2009), *Team teaching in clil: tecniche, pianificazione e gestione*, «Studi di Glottodidattica 2», Venezia, Università Ca' Foscari.
- Sorrentino F. e Paganelli F. (2006), *L'intelligenza distribuita. Ambient intelligence: il futuro delle tecnologie invisibili*, Trento, Erickson.
- Vigliante D. (2012), *Facciamo lezione insieme? Il co-teaching in Togo*, Tesi di diploma, Bachelor of arts in primary education, relatore Luca Botturi.
- Wiggins G. e Mc Tighe J. (2004), *Fare progettazione*, Roma, LAS.

Esperienza di compresenza curricolare su attività interdisciplinare in verticalità

«*La qualità della nostra aria*»

Romina Bertuzzi e Daniela Porro

Scuola di appartenenza	Scuola secondaria di primo grado, IC Cadeo e Pontenure (PC).
Classi coinvolte	Classe prima.
Breve sommario Nel presente contributo si cercherà di presentare un'esperienza di compresenza settimanale in una classe prima di scuola secondaria di primo grado tra due docenti curricolari (Lettere/Matematica) su un'attività interdisciplinare di <i>cooperative learning</i> finalizzata alla realizzazione di un lavoro in continuità con alunni e docenti di ordine diverso su una tematica comune: il problema dell'inquinamento dell'aria.	

Contesto scolastico di riferimento

L'idea di scuola promossa dall'Istituto Comprensivo di Cadeo è quella di una scuola dell'inclusione in cui ogni alunno abbia occasioni per apprendere, in ambienti accoglienti e dotati di strumentazioni all'avanguardia, secondo un personale ritmo di apprendimento. Da diversi anni si punta a un rinnovamento metodologico attraverso nuove pratiche di *active learning*, modificando tempi e spazi di apprendimento e mettendo a disposizione di tutti le migliori tecnologie a supporto della didattica quotidiana, anche per svolgere coinvolgenti momenti di attività in verticale/continuità e di esperienze e laboratori a classi aperte.

Analisi della situazione di partenza

In particolare, l'attività indicata è stata realizzata nell'anno scolastico 2013/14 nella classe 1^a A della scuola secondaria «F. Petrarca» di Pontenure, in cui, grazie a un progetto, creato da un'idea del nostro Istituto e teso alla sperimentazione di iPad *one to one* e adozione di soluzioni integrate per i libri di testo, tutti gli alunni possiedono un *device* personale per la pratica didattica quotidiana. L'ora di compresenza è stata quindi funzionale ad accompagnare i ragazzi all'acquisizione di un corretto uso didattico dell'iPad e delle sue applicazioni, soprattutto in azioni di *cooperative learning*.

Obiettivi dell'esperienza e ipotesi progettuali

METODO

L'ora di compresenza ben risponde a finalità importanti, *in primis* il desiderio di *collaborazione* tra docenti con l'obiettivo di sperimentare modalità didattiche legate a un miglior uso di spazi e tempi dell'insegnamento e di trovare soluzioni che integrino, in maniera equilibrata, l'utilizzo di strumenti tradizionali e digitali.

Il confronto tra docenti curricolari nel progettare attività con gli iPad e il supporto reciproco nel gestire i momenti di lavoro con i ragazzi, garantito dall'aver ore in comune, favoriscono indubbiamente la sperimentazione di nuove forme di didattica più coinvolgenti e partecipate, fanno crescere la relazione tra pari e con l'adulto, potenziano l'autonomia e la capacità critica dei singoli e spingono a una reale e positiva inclusione.

Descrizione dell'esperienza di compresenza e modalità attuative

In quanto insegnanti di Lettere e di Scienze matematiche in una scuola secondaria di primo grado, io, Romina Bertuzzi, e la collega Daniela Porro, disponiamo di un'ora di compresenza settimanale che, da diversi anni, utilizziamo per lavorare fianco a fianco, favorendo proposte didattiche in un'*ottica interdisciplinare e inclusiva* con l'apporto delle *nuove tecnologie*. Il punto di partenza per attuare insieme percorsi didattici è il condividere l'idea della necessità di proporre nuove forme di didattica incentrate sul *soggetto* in apprendimento per superare un modello trasmissivo unidirezionale; entrambe siamo convinte che la scuola non sia un puro luogo di trasmissione delle conoscenze, ma debba essere soprattutto un luogo di azione in cui lo studente sia messo in condizione di essere il reale protagonista dell'apprendimento, che può avvenire anche per

tentativi e per scoperta. In quest'ottica, l'ora di compresenza ci ha consentito di proporre nella nostra classe interventi di didattica attiva e laboratoriale attraverso momenti cooperativi basati su forme di *peer to peer learning*, e ciò è stato reso possibile dall'aver potuto disporre di tempi lunghi per affrontare il lavoro e dall'essere presenti in due in aula a supportare i ragazzi in situazioni che, con un solo insegnante, avrebbero potuto a volte risultare caotiche o di difficile gestione. La compresenza, quindi, come *occasione*, momento fondamentale per realizzare attività «altre» rispetto alle lezioni tradizionali, per attuare sul campo un rinnovamento didattico quanto mai necessario di fronte a una realtà in continua evoluzione e per rispondere ai diversi stili di apprendimento di ogni singolo ragazzo.

Per entrare nello specifico, l'attività di compresenza attuata, condivisa con la collega in ogni segmento, ha previsto diversi step a partire dalla progettazione del lavoro in verticale: insieme alle docenti di una classe quinta della scuola primaria di Pontenure abbiamo scelto, a inizio anno scolastico, un argomento da trattare in parallelo (relativo alla qualità dell'aria) e stabilito che avremmo lavorato per svariati mesi in modo separato nelle rispettive classi, prima di incontrarci per confrontare i diversi approcci alla tematica e proporre momenti in continuità tra scuola primaria e secondaria.

La fase di progettazione iniziale del percorso, da realizzare in modo interdisciplinare nella classe prima, mi ha vista quindi coinvolta con la collega di matematica nella stesura condivisa di una «sceneggiatura» didattica contenente in maniera precisa i tempi di lavoro, gli strumenti da usare (tecnologici e non), la scansione delle attività previste e le precise azioni del docente e degli alunni, i gruppi di lavoro e gli elaborati da realizzare. Abbiamo deciso e pianificato l'attività predisponendo gli step di lavoro sulla base degli obiettivi da raggiungere e preparando per i ragazzi materiali, link e schede strutturate. Questa prima fase è avvenuta con scambio reciproco di materiali e riflessioni via mail, e lavorando su un medesimo file condiviso in una piattaforma on line che entrambe siamo andate a implementare; per noi è abituale *confrontarci* non solo in presenza, ma anche sfruttando le tecnologie per fare il punto della situazione in maniera più rapida e costante. Il forte spirito di collaborazione nel costruire insieme l'intervento didattico ha costituito, a mio avviso, uno dei momenti più rilevanti del percorso, indubbiamente preliminare all'attività in aula con i ragazzi in compresenza, ma imprescindibile per attuare strategie di lavoro in sinergia.

Alla fine della stesura della sceneggiatura e come avvio delle attività a scuola, abbiamo richiesto in classe l'intervento di un esperto di un'associazione del territorio che ha trattato preliminarmente con i ragazzi i concetti base

dell'argomento (riguardante l'effetto serra) e ha organizzato un'uscita in paese per mettere in pratica e documentare i dati e le ricerche effettuate (relative al calcolo dell'indice di purezza dell'aria), fornendo materiale e informazioni utili al successivo lavoro in aula.

STRATEGIA

Durante le ore di compresenza abbiamo successivamente stimolato i ragazzi ad acquisire con maggior chiarezza i contenuti di studio, già proposti dall'esperto, attraverso domande-stimolo, prerequisiti necessari per poter affrontare il lavoro cooperativo previsto in seguito. In questa prima fase io e la collega abbiamo lavorato con la Lim intervenendo sull'intero gruppo classe simultaneamente e focalizzando i contenuti attraverso una lezione dialogica e interattiva, secondo il modello di compresenza di *insegnamento in team*: in questo modo abbiamo potuto inquadrare l'argomento secondo le prospettive delle nostre discipline d'insegnamento, incentivando la partecipazione degli alunni nell'acquisizione delle conoscenze e guidandoli a una riflessione più approfondita. Questo momento ha consentito a noi docenti di supportarci nel guidare la classe e di differenziare i punti di vista sulla medesima tematica ed è stato indispensabile per valorizzare le nostre materie, collocandole in un discorso più ampio e trasversale, in un clima di lavoro motivante sia per gli alunni sia per le insegnanti stesse.

Dopo la prima fase di inquadramento dei contenuti abbiamo richiesto agli alunni, in piccoli gruppi, di redigere in formato testuale una sintesi delle informazioni imparate, utilizzando le nozioni presenti nei libri di scienze o geografia e seguendo attività strutturate che abbiamo precedentemente preparato e condiviso con la classe; entrambe abbiamo infine visionato tutti i materiali e siamo intervenute a correggerli lavorando on line su documenti condivisi, al fine di rispiegare eventuali concetti non chiari; così facendo, il carico di lavoro è ricaduto in ugual modo sulle insegnanti coinvolte, ma proprio per questo il grado di coinvolgimento è stato totale per entrambe.

Successivamente, siamo passate a presentare alla classe, attraverso slide esplicative alla Lim, il lavoro cooperativo progettato in vista dell'incontro con i bambini della primaria. Tale attività in gruppi eterogenei di lavoro è stata realizzata in parte in aula in parte in un open space (una zona della biblioteca chiamata «Ipuff», poiché dotata di grandi cuscini colorati sui cui lavorare con gli iPad), particolarmente adatto ad attività collaborative, di ricerca e rielaborazione, utilizzando iPad personali dei ragazzi con connessione internet, libri di testo e materiali selezionati da noi docenti finalizzati alla realizzazione di brevi contenuti didattici in formato digitale. I materiali prodotti di settimana in settimana dai vari gruppi sono stati inseriti e condivisi in una piattaforma di classe: mappe concettuali, ebook digitali,



Classe 1^a A: lavoro in aula
(sintesi dei contenuti appresi).

presentazioni multimediali, video e lezioni interattive sono i prodotti che i gruppi di lavoro hanno concluso con le applicazioni indicate o selezionate dai ragazzi.

Noi docenti abbiamo accompagnato i vari gruppi stimolando la riflessione sui contenuti via via prodotti, dando consigli di revisione in itinere, rispondendo alle domande poste dagli alunni, ma nel contempo lasciando spazio alla creatività, consentendo loro di sperimentare e sperimentarsi provando da soli a superare gli ostacoli incontrati, secondo il metodo della ricerca-azione.

STRATEGIA

In questo step di lavoro siamo intervenute sulla base del modello di compresenza di *insegnamento in postazione*: inizialmente io e la collega abbiamo seguito personalmente singoli gruppi di lavoro diversi e, a rotazione, ci siamo scambiate i gruppi per dare ai ragazzi due punti di vista sulle tematiche e per poterci confrontare reciprocamente in un'analisi più precisa e attenta.

Scendendo dalla cattedra per stare in mezzo ai ragazzi, il docente diviene così un facilitatore che, assumendo il ruolo di tutor, prepara le attività, supporta il lavoro degli alunni fianco a fianco, osserva i comportamenti durante il lavoro o l'apprendimento, li sollecita e accompagna nel processo di co-costruzione del sapere, monitorandone i progressi costantemente. È evidente che in un'attività di questo tipo gli insegnanti devono essere pronti a gestire ogni situazione, a insegnare ai gruppi ad aspettare il proprio turno per essere aiutati e a lavorare indipendentemente dal controllo diretto del docente, evitando distrazioni o momenti caotici che potrebbero crearsi; è una fase in cui i ragazzi si attivano in prima persona, quindi delicata, ma anche particolarmente stimolante.

Ed è proprio in questo contesto che le tecnologie (soprattutto *mobile technologies*) diventano gli strumenti più efficaci, poiché accattivanti e inclusivi (rispondendo a criteri di accessibilità, praticabilità, adattabilità, flessibilità), indispensabili per motivare tutti gli alunni e facilitare la valorizzazione delle intelligenze multiple. Attribuendo ruoli diversi ai singoli all'interno del lavoro cooperativo, siamo riuscite infatti a coinvolgere e valorizzare in vario modo gli alunni, anche quelli che, in una didattica tradizionale, faticano a emergere o che partecipano scarsamente a causa di personali difficoltà. Un alunno, ad esempio, aveva il compito del «documentatore», utilizzando l'iPad come macchina fotografica per riprendere e fotografare le fasi di lavoro e consentire successivamente una rilettura in chiave metacognitiva e una documentazione conclusiva dell'esperienza. Una didattica basata sul fare grazie all'uso delle tecnologie ci ha permesso, quindi, di lavorare su abilità e competenze trasversali anche per potenziare l'autostima dei singoli e includerli all'interno del gruppo classe.

Terminata la fase centrale di lavoro cooperativo, i nostri alunni della secondaria hanno esposto alla Lim i loro elaborati ai bambini della primaria che, a loro volta, hanno presentato i prodotti realizzati insieme alle maestre di italiano e matematica, Lucia Sperzagni e Paola Vadrucci; a ciò sono seguiti momenti di lavoro cooperativo tra gruppi misti della primaria e della secondaria: si è trattato di un'attività di tutoraggio nella realizzazione di un esperimento in laboratorio di scienze, dove i ragazzi più grandi hanno guidato i più piccoli all'uso dell'iPad e degli strumenti necessari per la riproduzione dell'effetto serra in bottiglia e per la creazione e analisi di grafici, sotto la supervisione delle



Gli alunni al lavoro in biblioteca.

insegnanti di matematica dei due ordini di scuola; contemporaneamente, in aula, altri gruppi misti si sono dedicati alla realizzazione di cartelloni e flashcard in inglese, guidati dalle insegnanti di italiano e dalla maestra di lingua inglese, Carmela Mancuso. Quest'ultima fase ha visto la proficua collaborazione con le docenti della primaria, momento fondamentale per un Istituto comprensivo.

Al termine di tutto, io e la collega ci siamo confrontate per arrivare insieme a una valutazione complessiva e condivisa dell'attività, «rileggendo» il percorso insieme ai ragazzi e inducendoli a una riflessione tesa a far emergere i punti di forza di ogni gruppo ma anche le criticità, in vista di un miglioramento futuro.¹

Punti di forza

Avere la possibilità di proporre un'attività come quella sopra descritta ha delle positività innegabili. Durante la compresenza, le insegnanti possono infatti creare e gestire insieme, nei vari ambienti a disposizione, una situazione di apprendimento propria di una scuola formativa per sviluppare contenuti in un'ottica interdisciplinare e trasversale e coinvolgere le diverse abilità degli alunni che diventano i veri *attori* nella costruzione del sapere attraverso la collaborazione tra pari; la finalità primaria è quella di proporre una didattica nuova per rendere gli *apprendimenti significativi*.

Punti di debolezza/criticità incontrate

Appare manifesto che seguire un percorso didattico con tante complessità impone una progettualità e una pianificazione significative da parte di docenti, che mettono in conto di dover affrontare criticità durante tutte le fasi di lavoro, soprattutto nelle attività in gruppo, ma che devono essere altresì convinti di poterle gestire nel migliore dei modi. In questo percorso, abbiamo cercato di prevedere e anticipare possibili difficoltà condividendo una serie di riflessioni prima di iniziare l'attività stessa: occorre sapere che una proficua attività cooperativa richiede tempi lunghi di attuazione, per cui i docenti devono programmare *anticipatamente* tempi precisi e precise attività strutturate che guidino gli alunni, per evitare di essere disorientati nei momenti in cui il lavoro

¹ Per il video di documentazione conclusiva dell'attività, si rimanda al link <https://animoto.com/play/jL5vC8VFJv5mYvpIaPafIQ>; per la sceneggiatura didattica programmata, si rimanda al link <http://www.istitutocomprensivocadeo.it/wp-content/uploads/2014/02/sceneggiatura-primaria-secondaria-Pontenure-La-qualit%C3%A0-della-nostra-aria.pdf>.

può sembrare inconcludente o in una fase di stallo: il docente deve essere il punto di riferimento costante nel preparare, organizzare e monitorare il tutto, poiché ha ben presente come si sta lavorando e qual è la «meta» da raggiungere. Per usare iPad o dispositivi mobili è inoltre necessario avere una rete internet funzionante o predisporre «attività di riserva» qualora sorgessero problemi di connessione. Tali inconvenienti spesso possono spaventare i docenti o inibirli dal proporre nuove modalità di lavoro.

Riflessioni conclusive

In conclusione, abbracciare l'idea di una scuola che crede nel rinnovamento didattico attraverso la sperimentazione di una nuova metodologia e l'uso di strumenti digitali a supporto della didattica quotidiana significa mettere in discussione il tradizionale ruolo di docente e rinnovarsi; l'aver a disposizione ore di compresenza per confrontarsi con altri colleghi e collaborare mettendo in gioco le competenze di ognuno significa crescere professionalmente. In questi anni ho quindi inteso e «sfruttato» la compresenza come terreno di scambio reciproco tra colleghi e con i ragazzi, quale luogo privilegiato per progettare attività diverse rispetto a quelle tradizionali, sperimentando sul campo anche il frutto di corsi di formazione e aggiornamento.

Insieme alla collega di matematica, in questi anni, ho scelto spesso percorsi di *cooperative learning* su temi interdisciplinari, valutandone l'efficacia in termini educativo-didattici: i ragazzi provano un nuovo rapporto col docente, che si mette in mezzo a loro per aiutarli senza porsi come il custode del sapere, ma stimolando il desiderio della ricerca e della scoperta; sperimentano forme di dialogo e di apprendimento partecipato e collaborativo usando diversi canali e strumenti, sviluppando competenze e abilità varie e condividendo i frutti del proprio lavoro con gli altri.

Ed è appagante accorgersi di come, alla fine, ne sia sempre valsa la pena.