

# «All Means All».

## Il programma SWIFT per l'implementazione di un sistema educativo inclusivo negli Stati Uniti

Marzia Mazzer

Assegnista di Ricerca in Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa, Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute, Università degli Studi di Roma «Foro Italico»

### Sommario

Assicurare un'educazione di qualità, equa e inclusiva rappresenta una priorità dei sistemi scolastici a livello globale. Il raggiungimento di tale obiettivo richiede la messa in campo di molteplici azioni articolate sul piano organizzativo, culturale e didattico. Tra queste occorre sottolineare la creazione di rapporti di collaborazione tra insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno e altre figure educative. Questo articolo intende stimolare una riflessione sulle pratiche didattiche che facilitano la collaborazione, alla luce dei risultati ottenuti dal programma educativo statunitense *Schoolwide Integrated Framework for Transformation* (SWIFT). Tale riflessione sarà guidata da una ricostruzione delle diverse fasi che hanno portato progressivamente le scuole ordinarie americane ad accogliere gli studenti con Bisogni Educativi Speciali e da un'analisi delle strategie adottate dal programma SWIFT per migliorare l'apprendimento di tutti gli studenti.

### Parole chiave

Educazione inclusiva, Stati Uniti, Bisogni Educativi Speciali, collaborazione, co-teaching.

### Obiettivi e metodologia

Il presente lavoro è il risultato di un percorso di ricerca condotto negli Stati Uniti dal gruppo di Didattica e Pedagogia Speciale dell'Università di Roma «Foro Italico» (20 aprile-3 maggio 2015) e ha come oggetto la presentazione di un programma statunitense, lo *Schoolwide Integrated Framework for Transformation* (SWIFT), finanziato dall'US Department of Education e finalizzato a una

trasformazione globale del sistema educativo americano in ottica inclusiva. L'obiettivo dell'articolo è quello di stimolare una riflessione su alcune delle buone prassi promosse dal progetto — relative, in particolare, alla pratica del *co-teaching* — che potrebbero tradursi in spunti operativi all'interno del contesto scolastico italiano.

Da un punto di vista metodologico, l'attività di ricerca relativa al programma SWIFT è stata condotta attraverso:

- Interviste con testimoni privilegiati quali Carol Quirk, membro del Kansas University SWIFT Center's Executive Team, Facilitatore per l'assistenza tecnica SWIFT in Maryland e co-leader dello SWIFT Research and Evaluation Team e Elizabeth Kozleski, Professore ordinario, Direttore del Dipartimento di Special Education presso la Kansas University e Senior Leader del progetto SWIFT.
- Osservazione diretta presso due scuole coinvolte nel programma: la Metapeake Elementary School di Stevensille (Baltimore) e il Liberty Memorial Central Middle School di (Lawrence, Kansas).
- Focus group con insegnanti impegnati all'interno delle scuole SWIFT.
- Analisi della guida e della documentazione presente sul sito internet dedicato al programma (<http://guide.swiftschools.org/>) e delle evidenze scientifiche a supporto di esso (SWIFT Center, 2017).

### Uno sguardo alla storia dell'educazione inclusiva negli Stati Uniti

La storia dell'educazione inclusiva negli Stati Uniti, Paese segnato da profonde differenze sociali, economiche, culturali, etniche e religiose sin dalle sue origini, ha preso avvio circa quarant'anni fa. Il periodo precedente (compreso tra il 1900 e il 1970), definito *isolation phase* (Hossain, 2012), infatti, è stato caratterizzato da una diffusa esclusione degli studenti con disabilità dalle scuole e dalle classi ordinarie e dalla loro conseguente segregazione in scuole speciali o a tra le mura domestiche (Kode, 2002). A livello legislativo, tale esclusione era «tutelata» in quanto le scuole avevano il diritto di rifiutare studenti con disabilità facendo appello alla mancanza di risorse necessarie per accoglierli.

In alcuni Stati, addirittura, erano in vigore leggi che vietavano esplicitamente a studenti con alcuni tipi di disabilità di accedere alla scuola ordinaria (McLeskey e Pacchiano, 1994). Alla base di tale esclusione, osserva Osgood (2005), risiedeva la convinzione che gli studenti con disabilità (soprattutto intellettiva) fossero ineducabili o, nel migliore dei casi, che la loro particolare condizione richiedesse l'intervento di professionisti specializzati in strutture adeguate. La loro integrazione all'interno delle scuole ordinarie, d'altra parte, avrebbe richiesto un'eccessiva attenzione da parte degli insegnanti e questo avrebbe penalizzato gli studenti senza disabilità. Conseguentemente, fino ai primi anni Settanta, più di un milione di studenti con disabilità americani era completamente escluso dall'educazione pubblica e circa 3.5 milioni non ricevevano un'educazione adeguata (Martin, Martin e Terman, 1996; Dudley-Marling e Burns, 2014).

I movimenti sociali e politici, le rivendicazioni per una scuola pubblica di qualità e aperta a tutti da parte di insegnanti, genitori e attivisti provenienti dalle associazioni di persone con disabilità e le numerose controversie giudiziarie contro la pratica dell'esclusione hanno aperto la strada alla fase dell'integrazione inaugurata dall'*Education for All Handicapped Children Act* (EAHCA) del 1975 (Public Law 94-142) (Hossain, 2012; Dudley-Marling e Burns, 2014; de Anna, 2014a). L'EAHCA aveva come obiettivo quello di assicurare fondi, servizi e supporti speciali alle scuole affinché tutti potessero beneficiare di un'educazione gratuita e appropriata (*Free and Appropriate Public Education* – FAPE).

Al fine di garantire l'appropriatezza dell'educazione, le scuole, con il supporto delle famiglie, erano chiamate a elaborare un piano educativo individualizzato

(*Individual Educational Plan – IEP*) per ogni studente con disabilità che fosse il più possibile allineato alla programmazione di classe.

Nel 1990 (e poi nel 1997 e nel 2004) l'EAHCA è stato rifinanziato sotto il nome di *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. IDEA specifica che gli studenti con disabilità debbano essere educati con i pari e che si debba far ricorso a misure quali scuole o classi speciali solo nel caso in cui la natura o la gravità del deficit sia tale da non permettere allo studente di ricevere un'istruzione soddisfacente all'interno del sistema ordinario nemmeno a fronte di servizi e risorse supplementari. Ogni alunno, in sintesi, deve essere educato all'interno di un ambiente che sia il meno restrittivo possibile (*Least Restrictive Environment – LRE*), ovvero quello che gli permetta di raggiungere il successo scolastico (relativamente agli obiettivi fissati dal Piano Educativo Individualizzato) consentendogli, allo stesso tempo, la maggiore opportunità di interazione con i pari. Come evidenziato nella tabella 1, la percentuale di tempo

trascorsa all'interno della classe ordinaria può essere variabile e deve essere stabilita dall'équipe multidisciplinare incaricata dall'Ufficio Scolastico Locale e dai genitori dello studente con disabilità.

Il concetto di LRE presenta dei limiti e delle criticità. In prima istanza, a livello applicativo, è soggetto a interpretazioni sia da parte degli Uffici Scolastici che degli Stati che hanno il compito di definire politiche e linee guida per implementare la legge. In seconda istanza, a livello teorico, focalizza l'attenzione sul deficit dell'alunno piuttosto che sulla necessità che sia il sistema scolastico a trasformarsi per rispondere ai bisogni educativi di ognuno. Come afferma Ferri (2012), infatti, la classe ordinaria rappresenta il contesto appropriato per lo studente con disabilità *a condizione che* quest'ultimo sia in grado di funzionare all'interno di essa senza richiedere eccessive alterazioni del curriculum o delle aspettative degli altri studenti. Il principio di Least Restrictive Environment allora «is about exclusion — students for whom the regular classroom is not the appropriate placement — as much

**TABELLA 1**  
Meno restrizioni, più inclusione

TIPOLOGIA DI EDUCAZIONE	PERCENTUALE DI TEMPO SCUOLA IN CLASSI SPECIALI
Educazione ordinaria (piena inclusione)	0%-20%
Educazione speciale part-time	21%-60%
Educazione speciale full time	Dal 60%
Educazione residenziale separata, domiciliare o ospedaliera	100%

Fonte: Hossain, 2012, p. 11.

as it is about inclusion» (Dudley-Marling e Burns, 2014, p. 20).<sup>1</sup>

Nel 2001 è stato emanato il *No Child Left Behind Act* (NCLB) che, seppure non affrontava la questione dell'inclusione in modo diretto, aveva come obiettivo quello di migliorare le performance scolastiche di tutti gli studenti degli Stati Uniti e di ridurre gli esistenti gap di profitto. A tal fine, veniva richiesto agli Stati di identificare obiettivi chiari e standard comuni per valutare l'apprendimento di tutti gli studenti (compresi quelli con disabilità) e veniva assegnata alle scuole la responsabilità di raggiungere tali standard, con conseguenze che arrivavano fino alla chiusura della scuola stessa in caso di fallimento (Hossain, 2012, p. 2). La legge ha suscitato pareri discordanti e il dibattito sulla legittimità di valutare tutti gli studenti e, in particolare, quelli con disabilità secondo standard di performance definiti a livello nazionale rimane ancora aperto (Robertson, 2009).

Nel 2015 il NCLB è stato sostituito dal *Every Student Succeeds Act* (ESSA), firmato dal presidente Obama, il cui focus è quello di offrire agli studenti un'educazione di alta qualità che li possa preparare ad affrontare il college, l'università e il futuro lavorativo. Tra i punti cardini della legge:

- Miglioramento dell'equità attraverso misure di protezione per gli studenti svantaggiati o «high-need».
- Comunicazione delle informazioni relative al progresso degli studenti rispetto agli standard educativi definiti (testato attraverso misurazioni annuali) a educatori, famiglie, studenti e comunità.

- Sostegno allo sviluppo e alla crescita di proposte innovative locali, tra cui interventi evidence-based e place-based sviluppati da dirigenti e insegnanti e coerenti con il piano *Investing in Innovation e Promise Neighborhoods*.
- Sostegno e sviluppo degli investimenti amministrativi per aumentare l'accesso a una scuola dell'infanzia di qualità.
- Azioni mirate a generare cambiamenti positivi nelle scuole con performance più scarse in cui gli studenti non mostrano progressi e si registra un basso tasso di diplomati nel lungo periodo (US Department of Education).<sup>2</sup>

Le stime più recenti (US Department of Education, 2016) mostrano che il panorama scolastico americano è ancora misto, nonostante già negli anni Ottanta e Novanta movimenti come la *Regular Education Initiative* (REI) richiamassero la necessità di smantellare completamente il sistema educativo speciale, invocando lo spostamento dei riflettori sull'evoluzione della scuola ordinaria in termini di accoglienza e accessibilità e il superamento dell'associazione tra bisogni educativi speciali e interventi specialistici (Stainback e Stainback, 1984). A fronte di una crescita costante del numero di studenti con disabilità nelle scuole ordinarie, infatti, continuano a esistere realtà parallele come classi o scuole speciali all'interno delle quali gli studenti con disabilità possono trascorrere una percentuale — negli ultimi 10 anni in progressiva diminuzione — delle loro giornate scolastiche (US Department of Education, 2016).

Ancora oggi, inoltre, le risorse destinate a finanziare l'educazione inclusiva non sono

<sup>1</sup> «Il principio di Least Restrictive Environment allora riguarda tanto l'esclusione — studenti per i quali la scuola ordinaria non rappresenta la collocazione appropriata — quanto l'inclusione» (traduzione nostra).

<sup>2</sup> Per approfondimenti sull'*Every Student Succeeds Act* (ESSA), si rimanda al sito internet: <https://www.ed.gov/esea>

equamente distribuite in tutti gli Stati né tantomeno tra scuole dello stesso Stato o della stessa città, con forti ripercussioni a livello sociale ed economico (NEA, 2015). Preoccupante è anche il fenomeno delle scuole private, molto diffuse nel sistema americano, che costituiscono una minaccia all'educazione inclusiva in quanto accettano una percentuale molto bassa di studenti con disabilità e si situano su leggi del mercato che sono lontane da quelle dell'educazione. Come afferma Valle, infatti: «School choice, in the name of free market, empowers each group to opt out of engaging with the others. Exclusivity is not a by-product of school choice, but a primary goal» (Valle et al., 2011, p. 2291 cit. in Dudley-Marling e Burns, 2014, p. 18).<sup>3</sup>

Una profonda trasformazione del sistema scolastico richiederebbe, allora, un cambiamento di prospettiva che inquadri il discorso dell'educazione inclusiva non tanto in termini di obiettivi e performance quanto in quelli di equità e giustizia sociale:

Inclusive education reflects values and principles and is concerned with challenging the ways in which educational systems reproduce and perpetuate social inequalities with regard to marginalized and excluded groups of students across a range of abilities, characteristics, developmental trajectories, and socioeconomic circumstances. Hence, inclusion is inexorably linked with the principles of equality and social justice in both educational and social domains (Liasidou, 2012, p. 168).<sup>4</sup>

<sup>3</sup> «La scelta della scuola, in nome del libero mercato, permette a ogni gruppo sociale di decidere se entrare o meno in relazione con gli altri. L'esclusione non è un prodotto collaterale della scelta della scuola, ma il suo obiettivo primario» (traduzione nostra).

<sup>4</sup> «L'educazione inclusiva riflette valori e principi e si occupa di sfidare i modi in cui i sistemi educativi riproducono e perpetuano le disuguaglianze sociali nei confronti di gruppi di studenti emarginati ed esclusi per via delle loro abilità, caratteristiche, traiettorie di sviluppo e circostanze socioeconomiche. Quindi,

Come vedremo nel prossimo paragrafo, l'idea che l'inclusione rappresenti un diritto inalienabile per *tutti gli studenti* rappresenta il principio da cui muovere per avviare una trasformazione dell'intero sistema.

### **Il programma SWIFT: un sistema integrato per la trasformazione del sistema scolastico**

Lo SWIFT (*Schoolwide Integrated Framework for Transformation*) rientra tra i programmi finanziati dallo United States Department of Education nell'ambito dell'area *Instruction / Behavior / School-wide reform*. Il progetto nasce nel 2013 presso la University of Kansas da un'idea di Wayne Sailor e Amy McCart e ha come obiettivo la realizzazione di un sistema educativo capace di accogliere, senza alcuna forma di discriminazione, tutti gli studenti appartenenti alla comunità perché «All Means All». Il perseguimento di tale obiettivo si fonda sui principi di equità e inclusione oltre a essere motivato dalle ricerche evidence-based che riportano un miglioramento generale dei risultati accademici e comportamentali, delle relazioni sociali e dei successi post-scolastici negli istituti scolastici americani inclusivi rispetto a quelli non inclusivi (per una review SWIFT Center, 2017). La visione condivisa tra i partner SWIFT è, dunque, sintetizzata da queste parole: «We believe that together we can transform education so that it benefits each and every student, their families, and ultimately the communities in which they live» (<http://www.swiftschools.org/>).<sup>5</sup>

l'inclusione è inesorabilmente legata ai principi di uguaglianza e giustizia sociale sia in ambito educativo che sociale» (traduzione nostra).

<sup>5</sup> «Noi crediamo che insieme possiamo trasformare l'educazione a beneficio di tutti e ciascuno studente,

Lo strumento operativo concepito per la realizzazione del progetto è rappresentato dallo SWIFT Center, un centro di assistenza tecnica che mira a fornire, a livello nazionale, il supporto necessario alle scuole elementari e medie aderenti (K-8) per promuovere l'apprendimento di *tutti* gli alunni. Questo implica che ogni alunno, che abbia difficoltà di apprendimento o sia superdotato, che viva in situazioni socio-economiche svantaggiate o provenga da culture o etnie differenti, che abbia una disabilità più o meno complessa o semplicemente necessiti di un supporto educativo più intenso, rappresenta, al pari di ogni altro, un membro capace di contribuire, in forza della sua unicità, all'arricchimento generale della comunità scolastica.

Per sostenere la trasformazione del sistema educativo nella direzione dell'inclusione e far convergere in maniera costruttiva i domini tradizionalmente separati dell'istruzione ordinaria e speciale, le scuole SWIFT devono adoperarsi su cinque linee di azione fondamentali:

### 1. *Leadership amministrativa (Administrative Leadership)*

- Creare un sistema di leadership compatto e coinvolto. È fondamentale che il Dirigente Scolastico e tutti coloro che rivestono funzioni direzionali siano determinati nell'implementare, trasformare e supportare il sistema. Essi devono, inoltre, coinvolgere gli insegnanti, gli educatori e le famiglie nel processo decisionale al fine di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento.
- Prevedere un sistema di supporto per gli insegnanti. È necessario che gli insegnanti siano stimolati a migliorare

costantemente la loro azione docente attraverso attività di formazione, supervisione, coaching didattico e momenti valutativi mirati allo sviluppo di conoscenze e competenze.

### 2. *Sistema di sostegno multilivello (Multi-Tiered System of Support)*

- Rendere la didattica inclusiva. Per promuovere l'apprendimento e il raggiungimento di risultati da parte di tutti gli studenti, è importante adottare approcci sistemici. La scuola, al fine di includere coloro che necessitano di un supporto educativo più articolato, deve impiegare strategie didattiche multilivello, differenziare i mediatori, applicare i principi dello *Universal Design for Learning*, lavorare con gruppi flessibili.
- Rendere l'istruzione comportamentale inclusiva. Adottare un approccio proattivo per insegnare competenze sociali e comportamentali è cruciale per supportare e stimolare la relazione tra gli alunni al fine di prevenire fenomeni anti-sociali.

### 3. *Sistema di Istruzione Integrato (Integrated Educational Framework)*

- Creare una struttura organizzativa pienamente integrata. Tutti gli studenti devono essere messi nelle condizioni di poter accedere al curriculum scolastico generale insieme ai loro coetanei. Affinché ciò avvenga, la scuola è tenuta ad assumere, se necessario, personale integrativo quali insegnanti di sostegno, educatori o assistenti alla didattica (teaching assistant) che possano offrire supporto a tutti gli studenti.
- Diffondere una cultura forte e positiva. Valorizzare una cultura positiva signifi-

---

delle loro famiglie e delle comunità in cui vivono» (traduzione nostra).

ca creare un'atmosfera in cui sia diffuso il senso di appartenenza alla comunità. Questo implica, ad esempio, condividere la responsabilità educativa di ogni singolo studente tra tutti gli stakeholders.

#### 4. *Coinvolgimento delle famiglie e della comunità (Family and Community Engagement)*

- Avere fiducia nella partnership con la famiglia. La reciproca fiducia tra i membri della famiglia e quelli della scuola porta alla costruzione di relazioni rispettose e mutualmente vantaggiose nella prospettiva dell'apprendimento dello studente. Ciò richiede, da parte della famiglia, un interesse a essere coinvolta significativamente nell'educazione e nella vita scolastica dei figli e, da parte della scuola, una risposta efficace a questo interesse con un atteggiamento aperto e propositivo.
- Avere fiducia nella partnership con la comunità. La collaborazione tra la scuola e i membri della comunità, le agenzie, le organizzazioni, le attività commerciali e industriali comporta benefici per tutti. La scuola, infatti, può arricchire la comunità e, viceversa, i rappresentanti della comunità, partecipando attivamente alle politiche scolastiche, possono aiutare la scuola a dialogare con il territorio.

#### 5. *Politiche, strutture e pratiche inclusive (Inclusive Policy Structure and Practice)*

- Intessere una relazione solida tra le agenzie educative locali e la scuola. Le agenzie educative locali collaborano con la scuola per promuovere una visione condivisa rispetto ai processi di insegnamento/apprendimento inclusivi. Attraverso azioni politiche, le agenzie possono organizzare a livello istituzio-

nale iniziative e programmi mirati a un utilizzo strategico delle risorse al fine di rimuovere le barriere che ostacolano i processi di apprendimento.

- Definire il quadro politico delle agenzie educative. Il distretto o l'agenzia educativa locale è organizzato in modo da poter costantemente valutare e riscrivere le politiche per migliorare la qualità delle pratiche educative. A partire dalle informazioni fornite dalla scuola, l'agenzia garantisce allo staff un'adeguata formazione, basata su evidenze teoriche e pratiche costantemente aggiornate.

Attualmente partecipano al progetto SWIFT 64 scuole distribuite in 5 Stati: Maryland, Mississippi, New Hampshire, Oregon, Vermont. Tutti i partner confluiscono in un'unica web community che dispone di un sito web, una guida elettronica, un blog, una pagina Facebook e una pagina Pininterest dedicati. Attraverso i social media viene, dunque, realizzata una *Community of Practice* (CoP) all'interno della quale professionisti impegnati nel raggiungimento degli stessi traguardi possono condividere informazioni, esperienze, successi, strategie e soprattutto storie del quotidiano. A tale scopo, in particolare, viene dedicata una sezione del sito web denominata *Swift Talk* che rappresenta un veicolo virtuale per l'apprendimento e la narrazione di vissuti relativi alle scuole e alle comunità di appartenenza (<http://www.swiftschools.org/talk>).

La presenza di un apposito «contenitore di storie online» può essere particolarmente interessante come stimolo per una riflessione collettiva sui gesti del quotidiano, «sulla loro normalità ed eccezionalità nello stesso tempo» (Fabri, 1998, p. 18). In molti casi, infatti, «più delle pratiche canoniche (come manuali, direttive formali, regolamenti) sembrano essere pratiche come le narrazioni

a favorire l'apprendimento organizzativo e a produrre e trasferire conoscenza all'interno dell'organizzazione» (Poggio, 2004, p. 84). La raccolta delle diverse storie all'interno del sito, dunque, non serve solo alla costituzione di un database di informazioni mirato alla documentazione del passato ma diventa «pratica di trasformazione, di riflessione, di ricostruzione, di ri-cognizione e di ristrutturazione di sé» (Gamelli, 1995, p. 116).

A fronte di questa generale panoramica sul programma SWIFT, nel prossimo paragrafo ci soffermeremo su un aspetto che riteniamo particolarmente rilevante e potenzialmente trasferibile in altri contesti: le modalità di collaborazione tra insegnanti curricolari, insegnanti specializzati ed educatori per promuovere la partecipazione e l'apprendimento di tutti in classe.

### **La costruzione di sinergie alla base di un'educazione per tutti e per ciascuno**

La collaborazione tra insegnante curricolare e di sostegno rappresenta uno degli aspetti cruciali del dibattito sull'educazione inclusiva (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003; de Anna, Gaspari e Mura, 2015; de Anna, 2016). Nel contesto italiano, suddetta collaborazione deve attuarsi secondo i principi della *coresponsabilità* e *contitolarità*, come risulta chiaro dall'esame dei riferimenti normativi in materia (ad esempio DPR n. 970 del 31.10.1975, Circolare n. 199 del 1979, C.M. n. 184 del 3.07.1991, Legge n. 104 del 1992, Consiglio di Stato n. 1204/2002). Principi che ancora oggi, però, stentano a decollare a fronte della persistenza di fenomeni di delega del processo educativo degli alunni con disabilità esclusivamente all'insegnante di sostegno. Nel rapporto della fondazione

Treille, ad esempio, si legge che: «È documentata un'ampia delega all'insegnante di sostegno per i problemi di integrazione, delega peraltro sempre maggiore, man mano che si progredisce nella scolarità. Tale fenomeno contribuisce all'isolamento e alla percezione negativa del lavoro di aiuto all'alunno con disabilità» (Treille, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011, pp.146-147). Le proposte che seguono hanno l'obiettivo di stimolare una riflessione su modalità di collaborazione innovative tra insegnante curricolare e di sostegno ancora poco diffuse in Italia, che permetterebbero di scardinare il meccanismo della delega e contribuirebbero a rendere la didattica sempre più inclusiva.

La presenza in classe e la sinergia tra più figure quali insegnanti curricolari (*general education teachers*), insegnanti specializzati (*special education teachers*), educatori (*paraeducators*) o assistenti alla didattica (*teaching assistant*), come anticipato nel paragrafo precedente, è fondamentale anche all'interno del programma SWIFT per garantire un Sistema di Istruzione Integrato.

La guida al programma SWIFT individua il co-teaching come la strategia principale per stimolare la promozione di una cultura inclusiva e costruire autentiche relazioni di collaborazione tra gli insegnanti in funzione della costruzione di contesti di apprendimento stimolanti per tutti (<http://guide.swiftschools.org/>). Il co-teaching è una pratica educativa e didattica che prevede il coinvolgimento di due insegnanti ed è articolata in tre dimensioni fondamentali riferite alla progettazione, all'insegnamento e alla valutazione. La gestione del gruppo classe nel co-teaching è a carico di entrambi gli insegnanti che, nella fase di progettazione, stabiliscono se lavorare ognuno con metà della classe, uno con un piccolo e l'altro con un grande gruppo, dividendo la classe in stazioni, alternandosi uno nella spiegazione frontale e l'altro nel

supporto individuale oppure conducendo entrambi la lezione attraverso modalità di insegnamento differenti (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003; Friend e Cook, 2007; Ghedin, Aquario e Di Masi 2013).

Attraverso l'osservazione all'interno delle scuole SWIFT e le interviste con i docenti, abbiamo potuto verificare come effettivamente il co-teaching sia entrato nella pratica e rappresenti uno strumento indispensabile per innovare la didattica, renderla più motivante e attiva e offrire agli studenti la possibilità di accedere a una pluralità di mediazioni. Come afferma un insegnante, ad esempio: «a successful co-teaching classroom has two active teachers who bring a unique set of teaching skills, knowledge, and talent into each daily lesson. And when this happens, the students have opportunities to connect with learning within a relaxed, exciting environment where they know what it takes to be a part of the learning process. Where they know they will grow!» (Stein, 2015).<sup>6</sup>

In letteratura si evidenziano molteplici vantaggi relativi all'adozione della pratica del co-teaching. Per gli studenti, ad esempio, si registra uno sviluppo delle potenzialità individuali, la riduzione dello stigma sociale associato al modello del pull-out, effetti positivi sull'autostima, aumento delle relazioni interpersonali, miglioramenti in termini di apprendimento e senso di appartenenza al gruppo. Per gli insegnanti, invece, si riscontra la possibilità di offrire un supporto maggiore alla classe attraverso approcci didattici diversi

e individualizzati, la riduzione della distanza con i discenti e l'opportunità di condividere conoscenze, competenze e risorse con i colleghi (Ghedin, Aquario e Di Masi 2013).

Come favorire allora il co-teaching anche nel nostro contesto scolastico? Ricerche sul campo hanno rilevato una serie di fattori facilitanti tale modalità didattica. Tra questi, a livello scolastico, figurano, ad esempio, la diffusione di una cultura inclusiva e orientata alla condivisione, un costante ed esplicito supporto da parte della dirigenza scolastica, la disponibilità di spazi e tempi adeguati per organizzare la didattica in modo collaborativo, orari scolastici flessibili e un'adeguata formazione degli insegnanti (per una review Rivera, McMahon e Keys, 2014).

Altrettanto importanti risultano i fattori relativi alla relazione tra insegnante curricolare e insegnante specializzato che devono riconoscersi come pari al fine di evitare ogni forma di subordinazione e favorire uno scambio di ruoli costante (Rivera, McMahon e Keys, 2014).

Un modello di questo tipo richiede che il tempo dedicato alla programmazione venga impiegato in modo efficace per discutere e pianificare la didattica sulla base delle necessità educative, comportamentali e logistiche della classe. Come afferma Dieker, infatti: «Planning is the number one issue for many educators related to co-teaching» (Dieker e Murawski, 2003, p. 3).<sup>7</sup> La flessibilità e la consapevolezza dei rischi associati alla pratica, inoltre, rappresentano due elementi cruciali in questo processo:

Both general and special teachers should be aware and discuss with each other that entry into a co-teaching relationship has the potential to create freedom, offer new role opportunities,

<sup>6</sup> «Un'esperienza di co-insegnamento di successo prevede la presenza attiva di due insegnanti che mettono in campo un insieme unico di competenze didattiche, conoscenze e talento nella lezione del giorno. E quando questo accade, gli studenti hanno l'opportunità di apprendere in un ambiente rilassato ed eccitante dove si sentono protagonisti del processo di apprendimento. Dove sanno che cresceranno!» (traduzione nostra).

<sup>7</sup> «La progettazione è la problematica principale in relazione alla pratica del co-teaching per molti insegnanti» (traduzione nostra).

and offer support, but may also constrain one's autonomy, constrain one's existing roles, and devalue another's role or make them feel devalued. Co-teaching partners must evaluate how to minimize the devaluing of each other, and how to enable each other so that the other teacher can assume new roles, as opposed to being regulated to what one's education title typically assigns (Bouck, 2007, p. 50).<sup>8</sup>

Un ultimo fattore da menzionare, collegato al suddetto principio della valorizzazione reciproca, riguarda la necessità di riconoscere la complementarità tra le competenze marcatamente disciplinari del docente curriculare e quelle più pedagogico-didattiche del docente specializzato. Se, infatti, non è possibile pretendere che il docente specializzato possieda una conoscenza disciplinare pari a quella del collega è, invece, indispensabile riconoscere e sfruttare al meglio le reciproche aree di expertise (Dieker e Murawski, 2003). Ciò vale soprattutto per la scuola secondaria a cui gli insegnanti curricolari e di sostegno accedono con bagagli formativi molto diversi tra loro.

Revisionare i percorsi di formazione dei docenti curricolari, ampliando gli spazi destinati alla Didattica e alla Pedagogia Speciale potrebbe, tuttavia, rappresentare una tappa importante al fine di sostenere l'implementazione di pratiche come il co-teaching e, più in generale, l'acquisizione di competenze diffuse a sostegno dei processi di inclusione

<sup>8</sup> «Sia gli insegnanti curricolari che di sostegno dovrebbero essere consapevoli e discutere delle potenzialità del co-teaching in termini di libertà, possibilità di assumere nuovi ruoli e supportarsi reciprocamente, ma anche dei possibili limiti di tale pratica in termini di autonomia professionale, vincoli rispetto al proprio ruolo, svalutazione del ruolo dell'altro o possibilità di sentirsi sminuiti. Gli insegnanti impegnati in una relazione di co-teaching devono capire come minimizzare la svalutazione reciproca e come, invece, valorizzarsi l'un l'altro in modo che ognuno possa assumere nuove posizioni, anziché essere relegato al ruolo che il titolo formale gli riconosce» (traduzione nostra).

(de Anna, 2014a; de Anna, 2014b). Come affermano Kozleski e Siuty, infatti: «Highly skilled teachers of the future must have the capacity to teach in increasingly diverse and complex classrooms. The system cannot be inclusive and simultaneously bifurcate the teaching profession so that only some teachers can work with particular groups of students» (Kozleski e Siuty, 2016, p. 60).<sup>9</sup>

Il rapporto tra educatori e docenti è un tema altrettanto rilevante e particolarmente attuale anche nel nostro Paese in cui è sempre più marcata la presenza degli Operatori Educativi per l'autonomia e la comunicazione (AEC) in classe. Affinché queste figure diventino facilitatori e non ostacoli per l'inclusione, è fondamentale che il loro ruolo di supporto all'apprendimento venga riconosciuto da tutta la classe. Ciò significa evitare che si instauri una relazione di tipo esclusivo (1:1) tra l'AEC e lo studente che possa risultare controproducente per quest'ultimo ostacolando, ad esempio, la sua relazione con i compagni o con gli insegnanti, generando forme di dipendenza non necessarie, alimentando fenomeni di stigmatizzazione e di bullismo nonché interferendo con l'acquisizione dell'autonomia e del controllo (Giangreco et. al, 2005; Giangreco, 2010).

Al contrario, l'educatore rappresenta una risorsa essenziale per individuare e rimuovere gli ostacoli all'apprendimento, stimolare le relazioni tra compagni e creare opportunità affinché essi imparino l'uno dall'altro (SWIFT Center, 2017). È interessante, a questo proposito, la testimonianza di un educatore che,

<sup>9</sup> «I docenti competenti del futuro dovranno avere la capacità di insegnare in contesti classe sempre più eterogenei e complessi. Il sistema non può essere allo stesso tempo inclusivo e biforcuto la professionalità docente in modo che solo alcuni insegnanti abbiano le competenze per lavorare con determinati gruppi di studenti» (traduzione nostra).

sulla base della sua esperienza in una scuola SWIFT, suggerisce:

Look for opportunities to collaborate and share insight regarding all students' learning and participation. If any and all students in a class ask for your assistance, and the classroom teacher provides equal support to students with and without disabilities, you can end each day with the feeling of a job well done [...]. I found the best way to be flexible is to embrace the input of the team and the variety of skills and knowledge brought to the table. Working with students, their families, the classroom teacher, and specialists within your building will help you, as a para educator, to be the best you can be and promote positive outcomes for all students (Gnall, s.d.).<sup>10</sup>

## Conclusioni

Prima di concludere questo itinerario statunitense, facciamo un passo indietro nel tempo e spostiamoci a Topeka, la capitale dello Stato del Kansas. Sulle pareti della Monroe School di Topeka, divenuta oggi sito storico nazionale, vengono riportate le seguenti parole della Corte Suprema Statunitense che hanno messo fine, formalmente, alla segregazione razziale nelle scuole pubbliche americane: «We conclude that, in the field of public education, the doctrine of “separate but equal” has no place. Separate educational facilities are

inherently unequal» (US Supreme Court in *Brown v. Board of Education*, 1954).<sup>11</sup>

Era il 17 maggio 1954. Da allora il processo di inclusione negli Stati Uniti, come in tante altre parti del mondo, si configura come il tentativo di smantellare un sistema scolastico rigido e desueto che originariamente non contemplava la presenza di studenti di diverse etnie o estrazioni sociali, né tantomeno quella di studenti con disabilità. Ciò comporta la continua necessità di combattere per il superamento di ogni forma di svantaggio o discriminazione associata all'origine etnica, allo status sociale, alla religione, al genere, al funzionamento individuale o a una combinazione di questi fattori. Come affermano Waitoller e Kozleski, infatti:

Inclusive education is a continuous struggle toward (a) the redistribution of quality opportunities to learn and participate in educational programs, (b) the recognition and value of differences as reflected in content, pedagogy and assessment tools, and (c) the opportunities for marginalized groups to represent themselves in decision-making processes that advance and define claims of exclusion and the respective solutions that affect their children's educational futures (Waitoller e Kozleski, 2013, p. 36).<sup>12</sup>

In una prospettiva storica e culturale, come abbiamo visto, i confini tra chi è incluso e chi è escluso non sono rigidi ma si spostano nel

<sup>10</sup> «Cercate opportunità di collaborazione e condivisione di informazioni sull'apprendimento e la partecipazione di tutti gli studenti. Se ogni studente della classe chiede il vostro aiuto e l'insegnante curricolare fornisce un sostegno sia agli studenti con che senza disabilità, potrete terminare ogni giornata con la sensazione di aver fatto un buon lavoro [...]. Ho capito che il modo migliore per essere flessibili è quello di abbracciare l'input che viene dalla squadra e la varietà di competenze e conoscenze messe in gioco. Lavorare con gli studenti, le loro famiglie, l'insegnante di classe e gli specialisti all'interno della scuola vi aiuterà, in qualità di para-educatori, a fare del vostro meglio e a promuovere risultati positivi per tutti gli studenti» (traduzione nostra).

<sup>11</sup> «La nostra conclusione è che, nell'ambito dell'educazione pubblica, il principio “separati ma uguali” non ha alcun significato. Strutture educative separate sono intrinsecamente inique» (traduzione nostra).

<sup>12</sup> «L'educazione inclusiva è una continua lotta per (a) la redistribuzione di opportunità qualitativamente rilevanti per apprendere e partecipare a programmi educativi, (b) il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze a livello dei contenuti, della pedagogia e degli strumenti di valutazione, e (c) le opportunità per i gruppi emarginati di autorappresentarsi nei processi decisionali in cui si avanzano e definiscono le situazioni di esclusione e le rispettive soluzioni che influenzano il futuro educativo dei loro figli» (traduzione nostra).

tempo, sono fluttuanti, variano nella misura in cui si modificano le relazioni di potere. In alcuni casi tali confini sono manifesti, palesi, politicamente garantiti, in altri risultano nascosti, invisibili, negati eppur presenti. L'obiettivo emancipatorio dell'educazione, dunque, non dovrebbe essere solo quello di individuare e abbattere i confini di oggi ma anche quello di anticipare ed evitare, attraverso la diffusione della cultura, che quelli di domani possano vedere la luce.

In conclusione, il confronto internazionale e il reciproco scambio con paesi diversi dal nostro come gli Stati Uniti, che stanno avviando a loro modo il processo di inclusione scolastica, ci permette di riflettere in maniera critica e costruttiva anche sulla storia e l'attualità dell'educazione inclusiva italiana, di approfondirne alcuni aspetti e di sviluppare

nuove idee per migliorare il nostro sistema scolastico in un processo di costante cambiamento e innovazione (de Anna, 2014a, p. 112). È in quest'ottica, dunque, che il programma che abbiamo descritto in questo articolo può essere considerato una «buona prassi» che possiamo indagare, analizzare e mettere in relazione al nostro contesto, seguendo le indicazioni di Ianes e Canevaro:

Leggere le buone prassi è come curiosare nelle case dei propri amici quando si progetta di ristrutturare la propria: si rubacchia un'idea qui, una là; alcune cose ci sorprendono positivamente, altre le rifiutiamo; qualche volta ci si sente più «a casa», perché quell'atmosfera, quel clima, è più vicino alla nostra identità, altre volte non succede, e così via. Quando poi faremo il «nostro» progetto, che sarà diverso, saremo grati a questi nostri amici che ci hanno fatto visitare le loro case (Ianes e Canevaro, 2015, p. 8).

## «All Means All». The SWIFT programme for the implementation of an inclusive education system in the United States

### Abstract

*Ensuring quality, equitable and inclusive education is a priority of school systems worldwide. Achieving this goal requires the implementation of multiple actions at organisational, cultural and educational levels. These include the establishment of collaborative relationships between general teachers, support teachers and other educational professionals. This article aims to encourage reflection on teaching practices that facilitate collaboration in the light of the results obtained by the US educational programme Schoolwide Integrated Framework for Transformation (SWIFT). This reflection will be driven by a reconstruction of the different stages that gradually led American schools to welcome students with Special Educational Needs and by an analysis of the strategies adopted by the SWIFT programme to improve the learning of all students.*

### Keywords

*Inclusive education, United States, Special Educational Needs, cooperation, co-teaching.*

### Autore per corrispondenza

Marzia Mazzer

Università degli Studi di Roma «Foro Italico»

Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute

P.zza Lauro De Bosis, 15

00135 Roma

E-mail: marzia.mazzer@uniroma4.it

### Bibliografia

- Bouck E. (2007), *Co-teaching... Not just a textbook term. Implications for practice*, «Preventing School Failure», vol. 51, n. 2, pp. 46-51.
- de Anna L. (2014a), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci.
- de Anna L. (2014b), *La scuola inclusiva. Ruoli e figure professionali*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, pp. 109-128.
- de Anna L. (2016), *Teachers' skills for an inclusive school in educational practices*. In Id. (a cura di), *Teaching accessibility and inclusion*, Roma, Carocci, pp. 107-129.
- de Anna L., Gaspari P. e Mura A. (a cura di) (2015), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli.
- Dieker L.A. e Murawski W.W. (2003), *Co-teaching at the secondary level. Unique issues, current trends, and suggestions for success*, «The High School Journal», n. 86, n. 4, pp. 1-13.
- Dudley-Marling C. e Burns M.B. (2014), *Two perspectives on inclusion in The United States*, «Global Education Review», vol. 1, n. 1, pp. 14-31.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003), *Key principles for special needs education. Recommendations for policy makers*, <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-in-special-needseducation/keyp-en.pdf/view> (consultato il 23.03.2018).
- Fabbri D. (1998), *Narrare il conoscere. Appunti per una epistemologia della narrazione*. In C.

- Kaneklin e G. Scaratti (a cura di), *Formazione e narrazione*, Milano, Cortina, pp. 5-20.
- Ferri B.A. (2012), *Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI)*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 16, n. 8, pp. 863-880.
- Friend M. e Cook L. (2007), *Interactions. Collaboration skills for school professionals (5th ed.)*, Boston, MA, USA, Allyn & Bacon.
- Gamelli I. (1995), *La conoscenza di sé e il pensiero introspettivo. La meditazione*. In D. Demetrio (a cura di), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Milano, FrancoAngeli, pp. 113-123.
- Ghedini E., Aquario D. e Di Masi D. (2013), *Co-teaching in action. Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, «Giornale italiano della Ricerca Educativa», vol. 11, pp. 157-175.
- Giangreco M.F. (2010), *One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms. Is conventional wisdom wrong*, «Intellectual and Developmental Disabilities», vol. 48, n. 1, pp. 1-13.
- Giangreco M.F., Yuan S., McKenzie B., Cameron P. e Fialka J. (2005), «Be careful what you wish for...»: *Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals*, «Teaching Exceptional Children», vol. 37, n. 5, pp. 28-34.
- Gnall J. (s.d.), *Change is the only constant. Being a flexible para educator*, <http://www.swiftschools.org/talk/change-is-the-only-constant-being-a-flexible-para-educator> (consultato il 23-03-2018).
- Hossain M. (2012), *An overview of inclusive education in the United States*. In J.E. Aitken, J.P. Fairley e J.K. Carlson (a cura di), *Communication technology for students in special education and gifted programs*, Hershey, PA, USA, IGI Global, pp. 1-23.
- Ianes D. e Canevaro A. (2015), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson (ed. or. 2002).
- Kode K. (2002), *Elizabeth Farrell and the history of special education*, Arlington, VA, USA, Council for Exceptional Children.
- Kozleski E.B. e Siuty M.B. (2016), *The complexities of inclusive education. How cultural histories shape the ways teachers respond to multiple forms of diversity*. In Equity-Centered Capacity Building (ECCB), *Essential approaches for excellence and sustainable school system transformation*, pp. 56-68.
- Liasidou A. (2012), *Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class*, «Journal for Critical Education Policy Studies», vol. 10, n. 1, pp. 168-184.
- Martin E.W., Martin R. e Terman D.L. (1996), *The legislative and litigation history of special education*, «Special Education for Children with Disabilities», vol. 6, n. 1, pp. 25-39.
- McLeskey J. e Pacchiano D. (1994), *Mainstreaming students with learning disabilities. Are we making progress?*, «Exceptional Children», n. 60, n. 6, pp. 508-517.
- National Center for Education Statistics (2016a), *Children 3 to 21 years old served under individuals with disabilities education act (IDEA)*, «Digest of Education Statistics 2015, NCES 2016-014».
- National Center for Education Statistics (2016b), *The condition of education. U.S. Department of Education*, <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016144.pdf> (consultato il 23-03-2018).
- NEA (2015), *How congress' underfunding of special education shortchanges us all*, <http://educationvotes.nea.org/2015/05/19/how-congress-underfunding-of-special-education-shortchanges-us-all/> (consultato il 23-03-2018).
- NEA (2016), *Promising changes for special education under ESSA*, <http://neatoday.org/2016/06/30/special-education-essa/> (consultato il 23-03-2018).
- Osgood R.L. (2005), *The history of inclusion in the United States*, Washington, DC, USA, Gallaudet University Press.
- Poggio B. (2004), *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci.
- Rivera E.O., McMahon S.D. e Keys C.B. (2014), *Collaborative teaching. School implementation and connections with outcomes among students with disabilities*, «Journal of Prevention and Intervention in the Community», vol. 42, n.1, pp. 72-85.
- Robertson K. (2009), *The impact of the no child left behind act on the K-8 setting*, <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1190&context=> (consultato il 23-03-2018).

- Stainback W. e Stainback S. (1984), *A rational for the merger of special and regular education*, «Exceptional Children», vol. 51, n. 2, pp. 102-111.
- Stein E. (2015), *Are you co-teaching or just taking turns?*, <https://www.middleweb.com/25614/are-you-co-teaching-or-just-taking-turns/> (consultato il 23-03-2018).
- SWIFT Center (2017), *Research support for inclusive education and SWIFT*, Lawrence, KS, USA, Author.
- Treille, Caritas e Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*, Trento, Erickson.
- US Department of Education (2016), *38th annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education Act*, Washington, DC, Author.
- Valle J., Connor D.J., Broderick A.A., Bejoian L.M. e Baglieri S. (2011), *Creating alliances against exclusivity. A pathway to inclusive educational reform*, «Teachers College Record», vol. 113, n. 10, pp. 2283-2308.
- Waitoller F. e Kozleski E. (2013), *Working in boundary practices. Identity development and learning in partnerships for inclusive education*, «Teaching and Teacher Education», vol. 31, pp. 35-45.