

DIDATTICA SPECIALE AD APPROCCIO METACOGNITIVO E COOPERATIVO

Appunti di sintesi dei Moduli 1, 2 e 3

TFA Sostegno — Scuola Secondaria di II grado — Prof. Luca Baldoni — Università degli Studi LINK

Disclaimer

Questo documento è un appunto personale di sintesi, redatto in autonomia. È prodotto a uso didattico, come materiale di recupero e/o di approfondimento riservato ai docenti che hanno frequentato il corso. Gli appunti e i contenuti multimediali possono essere stati prodotti con l'aiuto di sistemi di intelligenza artificiale. Non è materiale ufficiale fornito dall'Università e non sostituisce i testi, le dispense o le indicazioni ufficiali del docente. Può contenere semplificazioni, omissioni o imprecisioni: si consiglia di verificare sempre sul materiale originale del corso.

www.chierchia.eu

Risorse, guide e materiali didattici per docenti e futuri insegnanti di sostegno

Modulo 1 — Inclusione e didattica speciale nella scuola secondaria di II grado

Il primo modulo pone le basi concettuali dell'intero corso: aiuta a comprendere il significato attuale di didattica speciale nella secondaria di secondo grado, a leggere i bisogni educativi in chiave bio-psico-sociale, a individuare barriere e facilitatori nei contesti scolastici reali, e predispone il terreno per l'approccio metacognitivo e cooperativo che sarà sviluppato nei moduli successivi.

1.1 L'evoluzione della didattica speciale: da intervento sul deficit a progettazione inclusiva

Per comprendere cosa si intende oggi per didattica speciale, occorre partire dalla sua evoluzione storica e culturale, che può essere ricostruita attraverso tre modelli successivi.

Nel **modello medico**, la difficoltà è vista come un problema individuale: l'attenzione si concentra sul deficit, sulla diagnosi, sulla "mancanza", e l'intervento è riparativo e compensativo, spesso separato dal contesto classe. Nella scuola secondaria, questo approccio si traduceva frequentemente in attività parallele, semplificazioni eccessive e isolamento dell'alunno con disabilità rispetto al resto della classe.

Nel **modello sociale**, la disabilità non risiede più solo nella persona, ma nel rapporto tra la persona e l'ambiente, inteso nel senso più ampio del termine: si inizia a riconoscere che è il contesto a poter creare o ridurre la disabilità, e la scuola comincia a interrogarsi sulle proprie pratiche. È un passaggio che prepara il terreno alla scuola delle competenze e dell'inclusione che conosciamo oggi.

Il **modello bio-psico-sociale**, infine, supera la contrapposizione tra individuo e ambiente: il funzionamento dello studente è il risultato dell'interazione tra caratteristiche personali, fattori psicologici ed emotivi, relazioni e organizzazione didattica. È questo il modello che oggi fonda la didattica inclusiva, e su cui si innesta, come vedremo, la classificazione ICF.

Principio cardine: la didattica speciale non è più una didattica "speciale per alcuni", ma una didattica di qualità per tutti, capace di adattarsi alla complessità delle classi reali. In questo quadro, l'insegnante di sostegno diventa il perno di questo principio all'interno della scuola.

1.2 La didattica speciale come progettazione

Possiamo oggi definire la didattica speciale come l'insieme di strategie, metodologie e strumenti che consentono a tutti gli studenti di partecipare attivamente e apprendere, valorizzando le differenze individuali. Questo significa, in pratica, tre cose: non abbassare a priori gli obiettivi, non semplificare i contenuti in modo indiscriminato, e ripensare il modo di insegnare. Nella scuola secondaria questa impostazione è particolarmente rilevante, perché i contenuti sono astratti, i linguaggi disciplinari sono complessi, i ritmi sono serrati e l'autonomia dello studente è spesso data per scontata, anche quando non lo è affatto.

1.3 Il ruolo del docente di sostegno nella secondaria

Un nodo cruciale del percorso TFA è proprio il ripensamento del ruolo del docente di sostegno. Questo ruolo **non** è: l'insegnante "dell'alunno con disabilità", l'assistente personale, il docente che "spiega più lentamente". È invece: mediatore didattico, co-progettista, facilitatore dei processi di apprendimento, risorsa per l'intero consiglio di classe. Nella secondaria, in particolare, il docente di sostegno lavora sulla progettazione, non solo sull'intervento individuale, e contribuisce a rendere accessibili contenuti, attività e valutazioni per l'intero gruppo classe.

Un esempio aiuta a fissare la differenza tra integrazione e inclusione, già incontrata in altri contesti del percorso di specializzazione. In una classe di terza superiore, uno studente con disabilità cognitiva segue una programmazione differenziata: se il docente di sostegno lavora solo con lui, proponendo attività e materiali

separati dal resto della classe, si sta facendo integrazione. Se invece la lezione è progettata fin dall'inizio con materiali a più livelli, uso di mappe e schemi, attività cooperative e consegne differenziate ma condivise, si sta facendo inclusione.

1.4 I Bisogni Educativi Speciali nella secondaria di II grado

Il concetto di BES nasce per superare una visione rigida e categoriale, e per focalizzarsi sui bisogni educativi reali, anche quando temporanei: non è un'etichetta, ma una lente di lettura. Nella scuola secondaria si incontrano frequentemente studenti con disabilità non certificata, studenti con DSA, studenti con ADHD, studenti con fragilità emotive, studenti con svantaggio linguistico o socio-culturale. Il punto di incontro tra queste situazioni molto diverse non è la diagnosi, ma la necessità condivisa di adattamenti didattici.

1.5 Le specificità della secondaria di II grado

Gli studenti adolescenti presentano caratteristiche che incidono fortemente sul loro apprendimento, e una scuola realmente inclusiva deve tenerne conto nella loro integralità e complessità. Il **carico cognitivo** è elevato: molti contenuti, linguaggi specialistici, richieste di prestazione continue. La **richiesta di autonomia** è alta — "dovrebbero saper studiare", "dovrebbero essere responsabili" — ma spesso gli studenti mancano proprio delle strategie efficaci per soddisfarla. La **fragilità motivazionale**, intrinseca o estrinseca, si manifesta come senso di inadeguatezza, paura dell'errore, ritiro o opposizione. Infine, la **dimensione emotivo-relazionale** è centrale nell'adolescenza: autostima, confronto con i pari, confronto con l'adulto, identità in costruzione.

1.5.1 Tre esempi interpretativi

Tre casi tipo aiutano a tradurre questi principi in pratica osservativa quotidiana.

Lo **studente con DSA** non va interpretato come "svogliato": i disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia) sono disturbi neurobiologici che influenzano lettura, scrittura e calcolo, non correlati all'intelligenza ma a un diverso funzionamento delle aree cerebrali, che emerge con la scolarizzazione. Lo studio richiede, per questi studenti, più energie a parità di risultato; se il metodo didattico non è adeguato, il carico cognitivo diventa insostenibile, con ripercussioni che si estendono ad altre dimensioni della vita scolastica. Servono, di conseguenza, strumenti compensativi e strategie specifiche gestite con continuità.

Lo **studente con ADHD** non "disturba apposta": fatica nella regolazione attentiva. Le lezioni frontali lunghe amplificano questa difficoltà, mentre la frammentazione dei contenuti e l'utilizzo di metodologie come il curriculum a spirale di Bruner (che ritorna più volte sugli stessi concetti, approfondendoli progressivamente) possono fare una differenza concreta.

Lo **studente con fragilità emotiva** può possedere buone competenze, ma manifestare blocchi in verifica o interrogazione: la prestazione diventa fonte di ansia, con una diminuzione graduale e costante del senso di autoefficacia e della motivazione. La classe deve diventare un luogo in cui sentirsi compresi e non giudicati: l'errore non deve generare "terrorismo", ma al contrario, attraverso dialogo ed empatia, deve essere promossa nel gruppo classe una sana responsabilizzazione verso l'errore stesso, trasformato in un momento di confronto e di comprensione più profonda, senza timore di ripercussioni o discriminazioni.

1.6 Il modello ICF: leggere il funzionamento, non il deficit

L'ICF propone un cambio di paradigma che oggi guida ed è cardine di ogni progettazione inclusiva, e che sposta il fulcro stesso del concetto di didattica speciale: non ci si chiede più "qual è il problema dello studente?", ma "come funziona questa persona in questo contesto?". Il funzionamento è il risultato dell'interazione tra funzioni corporee, attività, partecipazione e fattori ambientali — una lettura più ampia rispetto al singolo elemento diagnostico, che sarà approfondita nel dettaglio in altri moduli del percorso di specializzazione dedicati specificamente all'ICF.

Nella scuola, questo significa che il modo in cui insegniamo, il tipo di attività proposte, le modalità di verifica e l'organizzazione del tempo possono facilitare oppure ostacolare l'apprendimento e la partecipazione: il contesto scolastico non è mai neutro rispetto al funzionamento dello studente.

1.7 Barriere e facilitatori nella scuola secondaria

Nella scuola secondaria, le barriere più comuni sono le lezioni esclusivamente frontali, le verifiche standardizzate, il linguaggio disciplinare non mediato, i tempi rigidi e non negoziabili. Queste pratiche, per quanto diffuse e spesso non intenzionalmente escludenti, favoriscono chi è già autonomo e penalizzano chi ha bisogni educativi speciali.

I facilitatori, al contrario, non sono "agevolazioni" concesse a pochi, ma veri e propri strumenti di accesso alla conoscenza: mappe concettuali, anticipazione degli obiettivi, lavoro cooperativo strutturato, strumenti digitali, valutazione formativa con feedback continui. Un facilitatore, inteso come strumento di accesso, assume un ruolo fondamentale nella chiave di lettura di qualsiasi docente, di sostegno o disciplinare che sia.

1.8 Perché introdurre metacognizione e cooperazione già nel Modulo 1

Dopo aver chiarito cosa si intende oggi per didattica speciale, come leggere i bisogni educativi in chiave bio-psico-sociale e il ruolo del contesto come possibile barriera o facilitatore, diventa naturale chiedersi quali approcci didattici permettano davvero di ridurre le barriere e aumentare la partecipazione. L'approccio metacognitivo e quello cooperativo rispondono a questa domanda perché non si concentrano sul "che cosa" insegnare, ma sul come gli studenti apprendono e come partecipano: per questo rappresentano due pilastri fondamentali della didattica speciale nella scuola secondaria, sviluppati nel dettaglio nei moduli successivi.

Modulo 2 — Progettare interventi didattici inclusivi ad approccio metacognitivo

Il secondo modulo approfondisce in modo sistematico la metacognizione: le sue definizioni, il suo sviluppo, i processi che la compongono, le strategie concrete per allenarla, il suo legame con le emozioni, e gli strumenti operativi — fino alla costruzione pratica di una rubrica metacognitiva.

2.1 Perché la metacognizione è cruciale nella secondaria

Nella scuola secondaria di secondo grado, agli studenti viene richiesta una crescente autonomia, ma raramente viene insegnato loro **come** studiare: l'autonomia viene data per acquisita, mentre nella maggior parte dei casi andrebbe insegnata esplicitamente. Per gli studenti con BES, le difficoltà non riguardano solo i contenuti, ma anche i processi di studio in sé: l'approccio metacognitivo permette di rendere esplicite le strategie e di guidare lo studente a riflettere su cosa ha capito e cosa non ha capito, e sul perché una strategia funziona (o non funziona) proprio con lui.

La metacognizione può essere definita come la capacità di riflettere sui propri processi di pensiero e di apprendimento, di controllarli e di modificarli in modo consapevole. In termini più semplici: sapere cosa si sa, sapere cosa non si sa, sapere come si impara, saper scegliere strategie efficaci. È una competenza di "secondo livello": non riguarda i contenuti in sé, ma il modo in cui li affrontiamo, li rielaboriamo e li utilizziamo per affrontare i compiti futuri.

Un caso tipico rende evidente la differenza tra i due approcci. Uno studente che studia rileggendo più volte il testo, senza risultati, riceve tradizionalmente indicazioni generiche ("devi studiare di più", "devi concentrarti di più", "devi impegnarti di più"), che non intervengono sul metodo. Un approccio metacognitivo pone invece domande mirate: qual è l'obiettivo dello studio? Che strategia stai usando? Ha funzionato, sì o no? Perché? Che cosa hai fatto quando non capivi? Che alternativa potremmo provare? Non si interviene solo sul tempo dedicato allo studio, ma sul metodo.

2.2 I tre processi metacognitivi: pianificazione, monitoraggio, valutazione

La metacognizione si articola in tre grandi processi, che non restano teorici ma dovrebbero diventare parte integrante della didattica quotidiana.

Pianificazione

Significa chiarire l'obiettivo, scegliere le strategie, organizzare tempo e risorse, rispondendo a domande come: cosa devo fare? Quanto tempo ho? Che cosa mi serve? Che strategia userò? Un esempio pratico: davanti a un capitolo di filosofia da studiare, un approccio non metacognitivo si limita ad aprire il libro e leggere; un approccio metacognitivo apre il libro, osserva l'argomento in modo generale, guarda gli appunti e le note chiave del testo, individua i concetti principali e decide consapevolmente di usare, ad esempio, una mappa.

Monitoraggio

È la capacità di controllare, in tempo reale, se ciò che si sta facendo funziona: sto capendo? Mi sto distraendo? Questa strategia mi aiuta? Sono domande che lo studente dovrebbe imparare a porsi autonomamente durante lo studio, arrivando a riconoscere segnali come: "Non riesco a spiegare con parole mie: forse non ho capito davvero. Torno indietro e cerco di capire perché non riesco a spiegarlo a modo mio".

Valutazione

È la riflessione finale: cosa ha funzionato? Cosa no? Cosa cambierò la prossima volta? Ad esempio, dopo un'interrogazione orale, lo studente si confronta con il docente e riconosce criticamente: "La mappa mi ha aiutato, ma dovevo farla più sintetica". In questo momento si inserisce un ruolo di scaffolding importante da

parte dell'insegnante di sostegno, che può proporre allo studente di rivedere insieme, qualche giorno prima dell'interrogazione successiva, la mappa o lo schema preparato, per rielaborarlo e integrarlo prima della verifica.

Questi tre processi sono la base dell'autonomia nello studio. Per tutti gli studenti — a prescindere dalle fragilità BES — andrebbero sempre resi espliciti, insegnati gradualmente e sostenuti con strumenti visivi e guidati, in una sinergia che coinvolge ogni docente, disciplinare o di sostegno, verso lo stesso traguardo formativo.

2.3 Strategie metacognitive per lo studio autonomo

La didattica metacognitiva non consiste nel "parlare di metacognizione", ma nello strutturare attività che spingano lo studente a riflettere e ragionare in modo critico sul proprio apprendimento. Alcune strategie fondamentali: anticipare gli obiettivi ("oggi capiremo perché..."), esplicitare le strategie utilizzate ("per questo argomento useremo una mappa perché..."), inserire pause di riflessione durante la lezione ("fermiamoci: cosa abbiamo capito?"), chiedere di riformulare con parole proprie ("spiegalo con parole tue"), e usare sistematicamente domande metacognitive: dove hai avuto difficoltà? Come le hai superate? Quale passaggio è stato più difficile? Che strategia hai usato?

2.4 Metacognizione ed emozioni

Un punto essenziale nella scuola secondaria è il legame stretto tra apprendimento, emozioni e autostima. Molti studenti con BES sviluppano ansia da prestazione, senso di inadeguatezza, rassegnazione. La metacognizione aiuta su tre fronti: sposta l'attenzione dall'errore alla strategia (l'errore non è un giudizio sulla persona, ma un dato sul metodo), rende l'errore uno strumento di apprendimento anziché un fallimento, e rafforza il senso di controllo dello studente sul proprio percorso.

Un esempio pratico chiarisce la differenza: davanti a uno studente che sbaglia una verifica, un approccio tradizionale rischia di concludere "non sei portato in questa materia, ci puoi stare", chiudendo la riflessione sul dato di fatto. Un approccio metacognitivo chiede invece: cosa non ha funzionato nel metodo di studio che hai utilizzato? Cosa puoi cambiare? Cosa possiamo cambiare insieme?

2.5 Strumenti operativi metacognitivi

Gli strumenti concreti per allenare la metacognizione comprendono le mappe concettuali, il diario di bordo, le schede di autovalutazione, le rubriche metacognitive. Ognuno di questi strumenti ha una funzione centrale comune: rendere visibile il pensiero, trasformando un processo interno e invisibile in qualcosa di osservabile e discutibile insieme.

2.6 Costruire una rubrica metacognitiva: una guida in cinque passi

Una rubrica metacognitiva serve a valutare **come** lo studente affronta l'apprendimento, non solo **cosa** sa: deve quindi osservare il processo, non il prodotto. Una linea guida in cinque passi orienta la sua costruzione.

- **1. Chiarire lo scopo:** chiedersi se si vuole che lo studente diventi più consapevole, più autonomo o più strategico — lo scopo principale è rendere visibile il modo di studiare, promuovendo autonomia e riflessione.
- **2. Scegliere poche dimensioni fondamentali:** per la metacognizione nella secondaria bastano 4-5 dimensioni — pianificazione, uso delle strategie, monitoraggio, valutazione/riflessione, autonomia — che corrispondono ai tre processi classici (prima, durante, dopo).
- **3. Definire i livelli:** è consigliabile usare almeno 4 livelli chiari e progressivi (ad esempio iniziale, base, intermedio, avanzato), evitando parole giudicanti come "scarso" o "insufficiente" a favore di descrizioni osservative.

- **4. Scrivere descrizioni concrete:** ogni livello deve rispondere alla domanda "che cosa fa realmente lo studente?", evitando formule generiche come "è consapevole" a favore di descrizioni operative come "riesce a spiegare perché ha scelto una strategia".
- **5. Usare la rubrica come strumento formativo:** non solo per valutare, ma anche per farla compilare direttamente agli studenti, confrontarla con la valutazione del docente e stimolare la riflessione condivisa.

www.chierchia.eu

Modulo 3 — Conoscere e applicare il cooperative learning in modo strutturato

Il terzo modulo completa il percorso avviato nei primi due: se il Modulo 1 ha chiarito perché serve una didattica inclusiva, e il Modulo 2 come rendere gli studenti consapevoli dei propri processi di apprendimento attraverso la metacognizione, il Modulo 3 affronta come costruire contesti di apprendimento **socialmente** inclusivi. Il cooperative learning è infatti lo strumento privilegiato per aumentare la partecipazione, ridurre l'isolamento, valorizzare le differenze e rendere il gruppo classe una vera risorsa educativa.

3.1 I fondamenti del cooperative learning: Johnson & Johnson e Kagan

Il cooperative learning nasce come risposta alternativa, se non oppositiva, a una visione trasmissiva della scuola che non risponde più a un contesto di realtà. Un principio guida attraversa l'intero modulo: non basta mettere gli studenti "insieme", bisogna **progettare l'interazione**.

Secondo **Johnson & Johnson**, l'apprendimento è più efficace quando gli studenti lavorano insieme, hanno un obiettivo comune, e sono responsabili sia del proprio apprendimento sia di quello degli altri: il loro contributo fornisce la cornice teorica del modello. **Spencer Kagan**, invece, fornisce una dimensione più operativa, attraverso strutture semplici, ripetibili e facilmente inseribili nella didattica quotidiana: il suo contributo è quello degli strumenti pratici. Possiamo quindi riassumere che Johnson & Johnson forniscono la teoria, mentre Kagan fornisce la pratica applicativa.

3.2 I cinque elementi strutturali dell'apprendimento cooperativo

Il cooperative learning, in senso proprio, esiste solo quando sono presenti tutti e cinque questi elementi contemporaneamente.

- **Interdipendenza positiva:** "io riesco se tu riesci". Il compito è costruito in modo che nessuno possa riuscire da solo — nella struttura Jigsaw, ad esempio, ogni studente possiede una parte indispensabile dell'informazione, strettamente correlata e necessaria alle altre.
- **Responsabilità individuale:** ognuno è valutato per ciò che ha fatto e per ciò che ha effettivamente appreso, ad esempio attraverso un'interrogazione individuale dopo il lavoro di gruppo.
- **Interazione faccia a faccia:** gli studenti devono spiegarsi, confrontarsi, aiutarsi reciprocamente, attraverso attività che richiedano scambio di informazioni, supporto e interdipendenza tra i vari ruoli assegnati.
- **Abilità sociali:** ascoltare, rispettare i turni, incoraggiare, risolvere i conflitti. Nella secondaria si tende spesso a dare per scontato che gli studenti sappiano già lavorare insieme, ma nella maggior parte dei casi non è affatto vero, e queste abilità vanno insegnate esplicitamente.
- **Valutazione del funzionamento del gruppo:** il gruppo riflette collettivamente su cosa ha funzionato, cosa migliorare, cosa non ha funzionato — un passaggio che porta allo sviluppo di una consapevolezza e comprensione profonda di sé e degli altri, intrecciando metacognizione ed empatia.

3.3 Lavoro di gruppo e cooperative learning: una differenza sostanziale

È fondamentale non confondere il semplice lavoro di gruppo con l'apprendimento cooperativo in senso proprio: si tratta di due pratiche che, pur sembrando simili in superficie, producono risultati molto diversi in termini di apprendimento e inclusione.

Lavoro di gruppo tradizionale	Cooperative learning
Divisione dei compiti	Interdipendenza reale
Spesso uno lavora, gli altri osservano	Tutti sono necessari al risultato

Lavoro di gruppo tradizionale	Cooperative learning
Nessuna riflessione sul processo	Valutazione del funzionamento del gruppo
Valutazione solo sul prodotto finale	Valutazione sul processo e sul prodotto
Rischio di esclusione di alcuni membri	Inclusione strutturata di tutti

3.4 Formazione dei gruppi, ruoli e gestione della dinamica

I gruppi cooperativi efficaci devono essere eterogenei, piccoli (indicativamente 3-4 studenti) e stabili per un periodo di tempo definito, così da consolidare le dinamiche interne senza disperderle a ogni nuova attività. All'interno del gruppo, i ruoli — coordinatore, segretario, controllore del tempo, facilitatore — possono variare nel tempo, ma svolgono tre funzioni comuni: responsabilizzano ogni membro, danno spazio anche agli studenti più fragili, e rendono visibile il contributo di ciascuno al lavoro complessivo.

Per la didattica speciale vale un principio guida preciso: lo studente con BES non deve essere "protetto" dal gruppo, tenuto cioè ai margini per evitargli difficoltà, ma reso parte attiva e necessaria fin dal processo di costituzione del gruppo stesso.

3.5 Strutture cooperative pronte all'uso

Accanto ai principi generali, esistono strutture cooperative già collaudate, pensate per essere inserite rapidamente nella pratica didattica quotidiana.

Think-Pair-Share	Penso individualmente → confronto a coppie → restituzione al gruppo classe. Ottima per attivare tutti gli studenti e ridurre l'ansia da esposizione diretta.
Jigsaw	Ogni studente diventa "esperto" di una parte del materiale, che poi condivide con il resto del gruppo. Perfetta per costruire un'interdipendenza reale e per l'inclusione.
Rally Robin	Risposte a turno, rapide e brevi. Utile in particolare per gli studenti con difficoltà attentive, che beneficiano di scambi contenuti e ben scanditi.
Team Quiz	Fase di studio cooperativo seguita da una verifica individuale, che unisce il beneficio del confronto di gruppo alla responsabilità personale del risultato.

Queste strategie attive favoriscono realmente il raggiungimento formativo perché incentivano, attraverso il lavoro di gruppo, un'interazione attiva e il consolidamento di esperienze sia pregresse sia nuove. L'interazione su cui si fondano promuove una dinamica di inclusione che, se sviluppata nel tempo con una vera cura educativa e un agire didattico consapevole, può favorire concretamente lo sviluppo integrale dell'adolescente come futuro cittadino attivo, responsabile e informato.

3.6 Dalla teoria alla progettazione: l'unità didattica in ottica metacognitiva

Il modulo si chiude con un'attività di applicazione diretta, che chiede ai gruppi di ideare e progettare un'attività didattica in ottica metacognitiva, a partire da una situazione problema comune e riconoscibile per la scuola secondaria di secondo grado, seguendo una struttura di progettazione condivisa: la situazione o caso problema di partenza, l'obiettivo proposto, la progettazione e ideazione consapevole della strategia, l'attuazione concreta, il risultato atteso, la verifica del suo raggiungimento, e infine alcune considerazioni finali di sintesi. È un esercizio

che chiude idealmente il cerchio aperto nei tre moduli, chiedendo di integrare in un'unica proposta didattica sia la cornice inclusiva del Modulo 1, sia gli strumenti metacognitivi del Modulo 2, sia le strutture cooperative appena presentate nel Modulo 3.

www.chierchia.eu

Sintesi conclusiva

I tre moduli disegnano un percorso a incastro, in cui ciascuna tappa prepara la successiva. Il **Modulo 1** ridefinisce lo sguardo del futuro insegnante di sostegno: dal deficit al funzionamento, dall'intervento individuale isolato alla progettazione condivisa, dalle barriere ai facilitatori come strumenti di accesso per tutti. Il **Modulo 2** offre lo strumento per lavorare sulla dimensione individuale dell'apprendimento, insegnando esplicitamente allo studente — con o senza BES — a pianificare, monitorare e valutare il proprio modo di studiare, riconoscendo nell'errore un dato sul metodo e non un giudizio sulla persona. Il **Modulo 3** completa il percorso sul piano sociale, mostrando come un gruppo classe ben progettato, con regole e ruoli espliciti, diventi esso stesso una risorsa inclusiva, capace di distribuire il carico cognitivo e di trasformare la differenza in una risorsa condivisa anziché in un ostacolo.

Il filo che lega i tre moduli è dunque lo stesso principio, declinato su tre piani diversi — culturale, individuale, sociale: una didattica speciale che non riduce le richieste, ma **ripensa il modo di insegnare** perché la complessità reale delle classi, con tutte le sue differenze, diventi il punto di partenza della progettazione e non un'eccezione da gestire a parte.