



# EDUCRAZIA

RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

## Didattica inclusiva e Bes. Innovazione, modelli e strumenti.

*Inclusive teaching and BES. Innovation, models  
and tools.*

SUPPLEMENTO

Volume 1

Numero 1

ANNO VI Gennaio/Giugno 2025

ISSN 2705-0351 (online)

Rivista Classe A

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com)

[info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)





DIRETTORE / EDITOR IN CHIEF

**Paolina MULE'** – *Università degli Studi di Catania*

CONDIRETTORE / CO-EDITOR

**Giuseppe SPADAFORA** – *Università della Calabria*

**Claudio DE LUCA** – *Università degli Studi della Basilicata*

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE / INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

**Larry A. HICKMAN** (*Southern Illinois University – Carbondale*)

**Leonard J. WAKS** (*Hangzhou Normal University At Hangzhou Normal University And Temple University*)

**Guillermo Nelson GUZMÁN ROBLEDO** (*Uaz Universidad Autónoma De Zacatecas*)

**Ely KRAMER** (*University of Wroclaw – Polonia*)

**Iłona BLOCIAN** (*University of Wroclaw – Polonia*)

**Randall AUXIER** (*Southern Illinois University – Carbondale*)

**Cristina DE LA ROSA CUBO** (*Universidad de Valladolid*)

**Mari Carmen VFERNÁNDEZ TIJERO** (*Fac. de Educación de Palencia -Universidad de Valladolid*)

**Irina Vladimirovna DERGACHEVA** (*Moscow State Art and Cultural University*)

**Mahmudova SVETLANA** (*Moscow State University of Psychology And Education*)

**Mario CASTOLDI** (*Università di Torino*) - **Pietro LUCISANO** (*Sapienza Università di Roma*) - **Achille NOTTI** (*Università degli Studi di Salerno*) - **Gaetano DOMENICI** (*Università Unicamillus*) - **Giovanni MORETTI** (*Università Roma 3*) - **Fiorino TESSARO** (*Università Ca' Foscari Venezia*) - **Piergiuseppe ELLERANNI** (*Università del Salento*) - **Antonio ARGENTINO** (*Università della Calabria*) - **Rosanna TAMMARO** (*Università degli Studi di Salerno*) - **Antonio MARZANO** (*Università degli Studi di Salerno*) - **Simonetta COSTANZO** (*Università della Calabria*) - **Domenico TAFURI** (*Università Parthenope*) - **Alessio ANNINO** (*Università degli Studi di Catania*) - **Marika CALENDÀ** (*Università degli Studi della Basilicata*) - **Alessio FABIANO** (*Università degli Studi della Basilicata*) - **Daniela GULISANO** (*Università degli Studi di Catania*) - **Valentina PERCIAVALLE** (*Università degli Studi di Catania*) - **Vincenzo NUNZIO SCALCIONE** (*Università degli Studi della Basilicata*) - **Alba Maria GÓMEZ SÁNCHEZ** (*Università Isabel I Spagna*)

COORDINATORE EDITORIALE / EDITORIAL MANAGER

**Alessio FABIANO** – *Università degli Studi della Basilicata*

COMITATO EDITORIALE / EDITORIAL MANAGEMENT

**Mauro Fortunato MAGNELLI** - **Daniela GULISANO** - **Feliciano MOSTARDI** - **Maria SAMMARRO**

**Valentina PERCIAVALLE** - **Antonella TIANO** - **Marika CALENDÀ** - **Corrado MUSCARÀ**

**Andrea CIROLIA** - **Carolina LEVA** - **Luisa BONINELLI** - **Carola SICILIANO**

**Andrea Fabrizio RACITI** - **Maria TISO**

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Rivista di Classe A

*Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training*

**AeT** ASSOCIAZIONE  
EDUCATION  
& TRAINING  
Formazione e Cittadinanza Digitale

(Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

**ISSN 2705-0351 (online)**

**Didattica inclusiva e Bes. Innovazione, modelli e strumenti**  
***Inclusive teaching and BES. Innovation, models and tools.***

**INDICE**

**Introduzione/Introduction**

Paolina Mulè, Università di Catania

pag. 2

**L'agire didattico del docente inclusivo. Alcune risultanze di un'Indagine esplorativa nazionale effettuata nei Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità / *The didactic action of the inclusive teacher. Some results of a National Exploratory Survey carried out in the Specialization Courses for educational support activities for students with disabilities.***

Daniela Gulisano, Università di Catania

pag. 4

**Progettare interventi scolastici inclusivi, basati sul condizionamento del comportamento, per alunni con disturbo dello spettro autistico / *Designing inclusive school-based interventions based on behavior conditioning for pupils with autism spectrum disorder.***

Valentina Perciavalle, Università di Catania

pag. 15

**Gruppo di lavoro Operativo per l'inclusione e professionisti esterni proposti dalle famiglie. Indagine e proposte pedagogiche / *Operational Working Group for Inclusion and external professionals proposed by families. Survey and pedagogical proposals***

Corrado Muscarà, Università di Catania

pag. 25

**La valutazione formativa inclusiva e l'Universal Design for Learning: verso un sistema educativo equo e accessibile / *Inclusive formative assessment and Universal Design for Learning are key to creating a fair and accessible education system.***

Maria Luisa Boninelli; Susanna Piacenza, Università Telematica e-Campus

pag. 36

**Inclusione educativa, nuove culture e prospettive linguistiche: il progetto "LEARN. La lingua madre e le altre lingue" / *Educational inclusion, new cultures and linguistic perspectives: the project "LEARN. The Mother Tongue and Other Languages"***

Rossella Certini, Università di Firenze

pag. 46

**INTRODUZIONE/INTRODUCTION**

di Paolina Mulè

Università di Catania

Correspondence: paolina.mule@unict.it

In questi anni di esperienze formative, di studi, di successi e insuccessi, abbiamo capito che la prospettiva inclusiva è la strada “maestra” per la nostra scuola e per le nostre istituzioni formative (d’Alonzo; Bocci, 2015). D’altro canto, è in atto in tutte le società avanzate, grazie anche all’azione di organismi internazionali, un processo di analisi continua della scuola e degli studi intorno alla *formazione del docente inclusivo* e della sua *azione didattica*, volta a promuovere un’educazione di qualità, equa ed inclusiva per tutti e per ciascuno. A tal proposito, *i diritti delle persone con disabilità* e il dovere di non lasciare nessuno indietro sono evidenziati anche dal quarto obiettivo dell’*Agenda per lo sviluppo sostenibile 2030*, sottoscritta da 193 Paesi membri dell’ONU nel 2015, che mira, in particolare, a «fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti e [...] costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per una scuola di tutti e di ciascuno» (www. unirc.org).

In questa prospettiva, l’inclusione rappresenta un processo dinamico e multidimensionale che si svela attraverso molteplici forme, legati ad alcuni ruoli e funzioni sociali, alle risorse economiche, ai beni relazionali, alla comunicazione ed alla formazione (Mulè, 2021). Ne consegue che bisogna essere dei docenti inclusivi con obiettivi chiari da raggiungere, flessibili attraverso la comunicazione reciproca, il dialogo interpersonale, la relazione umana, senza mai perdere di vista la propria motivazione e formazione continua, veri volani dell’agire professionale.

Per tale ragione, si auspica l’agire didattico da parte dei docenti in relazione alla totalità delle situazioni che ruotano attorno agli studenti, ponendo particolare attenzione ai funzionamenti, ai talenti e alle potenzialità *di tutti e di ciascuno*.

In questa prospettiva, il numero di *Educrazia. Rivista di riflessione pedagogiche e didattiche* dedica un approfondimento speciale alla *Didattica inclusiva e Bes. Innovazione, modelli e strumenti*. Lungo questa direzione si pone il contributo di Daniela Gulisano dal titolo *L’agire didattico del docente inclusivo. Alcune risultanze di un’Indagine Esplorativa Nazionale effettuata ai Corsi di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità*. Partendo dalle indicazioni sviluppate dal documento internazionale dell’*European Agency for Development in Special Needs Education* in relazione al “*Profilo del docente inclusivo*”, l’Autrice, mette a punto una «ricerca esplorativa *Survey primaria su dati originali*, che ha coinvolto i corsisti/docenti del I e II grado dei Corsi di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità di 5 Atenei Italiani (Roma “Università Europea”, Basilicata, Lecce “Università del Salento”, Milano “Università Cattolica del Sacro Cuore”, Perugia), allo scopo di investigare, attraverso la somministrazione di un *questionario mixed method*, la qualità del profilo e delle competenze professionali del docente inclusivo considerando le inter-azioni “sitate” della prassi didattica inclusiva». Segue il Contributo di Valentina Perciavalle dal titolo *Progettare interventi scolastici inclusivi, basati sul condizionamento del comportamento, per alunni con disturbo dello spettro autistico* in cui l’Autrice propone «un’accurata analisi della letteratura, nazionale ed internazionale, in merito ai principi inclusivi che è opportuno osservare nella presa in carico di alunni e studenti con disturbo dello spettro autistico. Le strategie e le tecniche di intervento, intensive e precoci, fondate sull’Analisi del Comportamento Applicata (ABA), sono tra le più raccomandate per favorire l’inclusione di alunni e studenti con DSA». Il contributo di Corrado Muscarà dal titolo *Gruppo di lavoro Operativo per l’inclusione e professionisti esterni proposti dalle famiglie. Indagine e proposte pedagogiche* illustra «i risultati di una ricerca esplorativa condotta in un’area della Sicilia orientale, volta a rilevare le figure professionali esterne proposte dalle famiglie e a valutarne il contributo nei processi decisionali e progettuali del GLO. I dati raccolti consentono di confermare parzialmente le ipotesi iniziali, offrendo spunti di riflessione pedagogica sulla qualità delle interazioni tra i diversi

attori coinvolti. Tra le principali evidenze emergono la necessità di un confronto sistemico sul ruolo delle figure extrascolastiche e l'urgenza di promuovere percorsi di formazione volti a rafforzare la progettazione educativa inclusiva, attraverso una collaborazione strutturata e corresponsabile tra famiglie, docenti e professionisti del territorio». Mentre, il contributo di Maria Luisa Boninelli e Susanna Piacenza dal titolo *La valutazione formativa inclusiva e l'Universal Design for Learning: verso un sistema educativo equo e accessibile* esplora «la valutazione formativa inclusiva (VFI) e l'Universal Design for Learning (UDL) come approcci pedagogici fondamentali per creare ambienti educativi in cui è possibile valorizzare le differenze individuali e promuovere il successo formativo di ogni studente. La valutazione formativa inclusiva rappresenta un paradigma che supera i tradizionali modelli valutativi per abbracciare metodologie che riconoscano la variabilità e la diversità dell'acquisizione degli apprendimenti. Al contempo, l'UDL offre un framework teorico di riferimento che guida la progettazione di esperienze accessibili fin dall'inizio, eliminando barriere sistemiche e promuovendo una maggiore autonomia e consapevolezza degli studenti e delle studentesse. Ed, infine, Certini, riflette sull'Inclusione educativa, nuove culture e prospettive linguistiche, presentando il progetto *LEARN. La lingua madre e le altre lingue*, sviluppato dall'Università di Firenze, in collaborazione con le scuole dell'area metropolitana fiorentina, con l'associazione Good Word Citizen, l'USR Toscana e l'associazione QFI. In alcune classi della scuola primaria è stata introdotta un'ora alla settimana di lingua e cultura araba, per la durata dell'intero anno scolastico. Gli obiettivi di questo progetto sono di sviluppare un approccio didattico interdisciplinare, interculturale e plurilinguistico, cercando di evidenziare le molteplici trasformazioni e i tanti cambiamenti avvenuti a livello di cultura generale e delle conoscenze di base, nonché una buona alfabetizzazione strumentale con riferimento alla lingua araba, nell'ottica di una società sempre più *planetaria, equa e giusta*.

### **Bibliografia**

Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite, *Obiettivo 4: Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti (LLL)*, in <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-une-ducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>, consultato il 29/06/2025.

d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.

Mulè P., De Luca C. (eds.). (2021). *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mulè P., (eds.). (2016). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*. Lecce: Pensa Multimedia

**L'agire didattico del docente inclusivo. Alcune risultanze di un'Indagine Esplorativa Nazionale effettuata ai Corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità**

*The didactic action of the inclusive teacher. Some results of a National Exploratory Survey carried out on the Specialization Courses for educational support activities for students with disabilities*

di

Daniela Gulisano

Università degli Studi di Catania

Correspondence: daniela.gulisano@unict.it

**Abstract:** Analizzare le pratiche didattiche del docente inclusivo permette di recuperare il potenziale dell'azione professionale del docente in "situ-azione" all'interno del contesto scolastico ed extra-scolastico. Per tale ragione, partendo dalle indicazioni sviluppate dal documento internazionale dell' European Agency for Development in Special Needs Education in relazione al "Profilo del docente inclusivo", si è deciso di mettere a punto una ricerca esplorativa Survey primaria su dati originali, che ha coinvolto i corsisti/docenti del I e II grado dei Corsi di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità di 5 Atenei Italiani (Roma "Università Europea", Basilicata, Lecce "Università del Salento", Milano "Università Cattolica del Sacro Cuore", Perugia), allo scopo di investigare, attraverso la somministrazione di un questionario mixed method, la qualità del profilo e delle competenze professionali del docente inclusivo considerando le inter-azioni "sitate" della prassi didattica inclusiva.

**Abstract:** Analyzing the teaching practices of the inclusive teacher allows us to recover the potential of the professional action of the teacher in "situ-action" within the school and extra-school context. For this reason, starting from the indications developed by the international document of the European Agency for Development in Special Needs Education in relation to the "Profile of the inclusive teacher", it was decided to develop an exploratory primary survey research on original data, which involved the students/teachers of the first and second level of the Specialization Courses for Educational Support Activities for Students with Disabilities of 6 Italian Universities (Catania, Rome "European University", Basilicata, Lecce "University of Salento", Milan "Catholic University of the Sacred Heart", Perugia), with the aim of investigating, through the administration of a mixed method questionnaire, the quality of the profile and professional skills of the inclusive teacher considering the "situated" interactions of the inclusive teaching practice.

**Parole Chiave:** Docente Inclusivo, Competenze Professionali, Azione Didattica, Ricerca Esplorativa.

**Keywords:** Inclusive Teacher, Professional Skills, Teaching Action, Exploratory Research

## 1. Introduzione e obiettivi della ricerca

Promuovere la scuola e la classe come un contesto di apprendimento e di relazioni, dove tutti possono trovare le condizioni per stare bene e perseguire il proprio successo formativo rappresenta un'apertura culturale che rende protagonista ogni soggetto-persona nella sua

costante azione di realizzazione di sé e dei suoi fondamentali bisogni, desideri, potenzialità, “unicità”.

L’idea di inclusione, nello specifico contesto scolastico, mira a rispondere efficacemente ai bisogni formativi di tutti gli studenti, superando “esclusioni, categorizzazioni, disuguaglianze e proponendo un nuovo modo di “fare scuola” capace di assicurare ad ogni allievo un’educazione e una formazione rispettose delle personali abilità, risorse e attitudini” (De Angelis 2017, p. 41).

La *forma* dell’azione inclusiva, la sua direzione e i suoi legami non possono rispondere a una visione lineare del processo educativo, fondata su un’*intenzione generativa* che orienta la nostra agire verso l’effetto atteso, ma devono necessariamente svilupparsi in un terreno reticolare, sistemico, complesso e adattivo. *L’educazione inclusiva* è, dunque, da intendersi quale *processo sistemico e reticolare* che richiede l’individuazione, la condivisione e l’implementazione di una partecipazione attiva, fondata sulle caratteristiche adattive di ognuno, nel rispetto delle differenze traducibili in opportunità distribuite (Sibilio 2024, p. 37).

L’insegnamento, si è detto, è una professione in forte evoluzione e molte sono le aree di competenza del docente inclusivo «che deve guidare le attività di apprendimento, ma svolgere anche funzione di consulenza/orientamento a favore degli studenti, essere un mediatore culturale, fare da tramite tra scuola e comunità sociale, collaborare alla gestione della classe e dell’istituzione» (Meirieu 2013, p. 66).

L’acquisizione di un’adeguata professionalità docente è un’operazione complessa nella quale si integrano aspetti formali e informali, in cui è necessario coordinare elementi anche problematici, con spirito di ricerca, riflessività, consapevolezza metodologica e competenze fondamentali derivanti dalla formazione iniziale dei docenti, che permette loro di imparare ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente, trovando concrete soluzioni alle difficoltà incontrate in classe (Gaspari 2017).

Per realizzare ciò, come magistralmente afferma Mulè (2010, p. 63), è necessario che il docente oltre ad essere un esperto conoscitore dei propri ambiti disciplinari, il conoscitore delle scienze dell’educazione secondo una prospettiva pedagogica, psicologica, didattica, giuridica, debba essere un «esperto attento del processo di formazione biopsichica e culturale del *soggetto educandus* ma anche un conoscitore dei percorsi da offrire agli alunni per consentire loro di tradurre le potenzialità personali in conoscenze, abilità e competenze».

Ne consegue la necessità di un’attenzione alla formazione iniziale ed in servizio dell’insegnante tesa a sviluppare ed elevare la sua professionalità, che deve essere intesa non più come un dovere, ma come un diritto di crescita personale e professionale.

La costruzione di una scuola inclusiva non può che avvenire attraverso gli insegnanti quali «agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale, capaci cioè di accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell’apprendimento permanente» (Chiappetta Cajola; Ciraci 2013, p. 9).

A tal fine, Cottini (2024) individua cinque esigenze di fondo per sviluppare un *agire realmente inclusivo*:

1. L’agire inclusivo richiede conoscenza;
2. L’agire inclusivo richiede organizzazione;
3. L’agire inclusivo richiede una didattica speciale;
4. L’agire inclusivo richiede collaborazione;
5. L’agire inclusivo richiede visione

In questo contesto, l’enfaticizzazione delle competenze/capacitazioni professionali dei docenti, e la ricerca di strategie per un loro continuo rafforzamento e sviluppo, costituiscono la chiave di volta per il progresso della scuola inclusiva.

Al centro di questo percorso non può non esserci, quindi, il ruolo della formazione dei docenti (Mulè, De Luca, 2022; Gulisano 2019) che da una parte deve mirare allo sviluppo di competenze specifiche abilitanti e dall’altro all’applicazione pratica di queste competenze in

chiave inclusiva che puntino alla progettazione di attività didattiche innovative ed inclusive allo stesso tempo, favorendo i processi di inclusione e di apprendimento in un contesto relazionale significativo.

In questa direzione, un ruolo centrale è rivestito dalla *qualità della formazione del personale docente*, il cui profilo deve potersi definire e connotare come inclusivo. Infatti, la possibilità di abitare la complessità dell’attuale sistema didattico-educativo risiede nell’adesione ai valori che definiscono il profilo del docente inclusivo, così come rinnovato nel 2022 dal documento TPL4I dell’*European Agency for Development in Special Needs Education*.

A fronte di tali questioni urgenti, è stato sviluppato il *Profilo dei docenti inclusivi* ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)), uno dei principali risultati del progetto *La formazione docente per l’inclusione* realizzato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education*, i cui valori principali, ciascuno pertinente a specifiche aree di attinenza sono (Tabella 1): *Valorizzare le diversità degli alunni; Sostenere gli alunni; Lavorare con gli altri; Sviluppo e aggiornamento professionali*.



Figura 1 – “Profilo dei docenti inclusivi”

Detto ciò, emerge con forza la necessità di un cambiamento paradigmatico, strutturale e pratico che apra alla prospettiva inclusiva e la faccia diventare di tutti e non solo di qualcuno, includendo in questa prospettiva di cambiamento anche e “soprattutto” la formazione dei docenti.

In conclusione, alla luce di quanto argomentato nelle parti precedenti, partendo dalle indicazioni sviluppate dal documento internazionale dell’*European Agency for Development in Special Needs Education* in relazione al “*Profilo del docente inclusivo*”, si è deciso di mettere a punto un’indagine esplorativa di natura descrittiva, con l’obiettivo di investigare la qualità del profilo e delle competenze professionali del docente inclusivo, al fine di un rinnovamento

sostanziale della didattica e dei processi inclusivi e progettuali per una scuola che sia realmente rivolta a rispondere ai bisogni differenziati di tutti gli studenti.

## 2. Fasi della ricerca, metodologie e determinazione del campione

Il contributo si inserisce in un più ampio progetto di ricerca, la cui prima parte è stata costituita da una *indagine esplorativa* effettuata con i docenti/corsisti della scuola secondaria di I e II grado (campione di 663 corsisti) del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell’Università degli Studi di Catania nell’anno accademico 2021/2022, Ciclo VI (Gulisano 2023; 2024). Alla fase esplorativa dello studio di caso ha fatto seguito una fase di ampliamento del fenomeno osservato. Si è auspicato, in tal modo, l’ampliamento della prospettiva da un livello locale – lo studio di caso – ad un livello nazionale.

Partendo dalle indicazioni sviluppate dal documento internazionale *dell’European Agency for Development in Special Needs Education* in relazione al “*Profilo del docente inclusivo*”, si è deciso di mettere a punto un’indagine esplorativa di natura descrittiva, seguendo il paradigma della *ricerca esplorativa Survey primaria su dati originali*, rivolta ai corsisti/docenti della scuola secondaria di I e II grado dei Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità di 5 Atenei Italiani (Roma “Università Europea”, Basilicata, Lecce “Università del Salento”, Milano “Università Cattolica del Sacro Cuore”, Perugia).



Figura 2 – “Fasi della ricerca”

A tal fine, si è determinato il campione oggetto dell’indagine tramite questionario anonimo rivolto ai docenti/corsisti, ritenendolo più idoneo ad ottenere informazioni su un gran numero di soggetti con grande rapidità e quindi utile a rilevare dati in estensione (Trincherò 2022). Per quanto concerne la determinazione del quadro di campionamento, si è scelto uno schema di *campionamento non probabilistico ad elementi rappresentativi*, che ha interessato complessivamente 420 corsisti/docenti della scuola secondaria di I e II grado dei Corsi di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dei cinque Atenei presi a campione.

Università	Corso di Specializzazione sul Sostegno – I Grado	Corso di Specializzazione sul Sostegno – II Grado
------------	--	---

Università “Europea” di Roma	23,5%	76,5%
Università della Basilicata	41,4%	58,6%
Università del Salento	20%	80%
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano	42,5%	57,5%
Università degli Studi di Perugia	66,7%	33,3%

Tabella 1 – “Campionamento dei docenti/corsisti” (%)

### 3. Sistemi di rilevazione e modalità di somministrazione

Ai fini della ricerca “*Il Profilo del docente inclusivo. Un’indagine Nazionale*” si è scelto di somministrare e confrontare per i docenti/corsisti oggetto di indagine lo stesso questionario utilizzato per la ricerca svolta presso il Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell’Università degli Studi di Catania.

In particolar modo si è deciso di utilizzare, alcune tipologie di domande a partire da una frammentazione generale dello strumento in 25 quesiti suddivisi in tre blocchi di domande orientate alla rilevazione di informazioni riguardanti: la posizione lavorativa, gli anni e la disciplina di insegnamento; le competenze possedute in relazione al profilo del docente inclusivo; l’utilizzo di strategie e metodi di didattica inclusiva, attiva e laboratoriale; i punti di forza e di debolezza nell’implementazione di una scuola realmente “equa ed inclusiva”; la conoscenza della *Teacher Agency* inclusiva, etc.

Si è trattato di implementare e convalidare un dispositivo di rilevazione composto items strutturati (alcuni composti in scala Lickert e in scala di Frequenza), semi strutturati, non strutturati-aperti ciascuno orientato a sviluppare un argomento specifico in ordine alla finalità dell’indagine.

Successivamente si è proceduto all’organizzazione migliore per la somministrazione. Si è scelto di utilizzare il supporto elettronico *Google Drive* (sezione moduli) per la somministrazione ai docenti/corsisti.

### 4. Strumenti e tecniche di decodifica e analisi

Terminata la seconda impegnativa fase di raccolta dei questionari rivolti ai docenti si è proceduto alla codifica dei dati. In sede di codifica dei dati, è stato utilizzato il programma *Google Drive* (sezione moduli), per la raccolta dati e informazioni, la creazione di una matrice di dati, in formato elettronico tramite un foglio di calcolo elaborato con *Microsoft Excel* sotto forma di tabella a “doppia entrata” e, infine, il programma *SPSS Statistics 28.0 della Ibm* per l’elaborazione statistica e la strutturazione grafica.

A tal fine, occorre evidenziare come le domande semi-strutturate e non strutturate-aperte (ancora in fase di decodifica e di analisi) si potranno aggregare, attraverso analisi testuale a delle *label* rappresentative delle tipologie frequenti e ideali per tipi e categorie di risposta.

Si chiarisce che, per brevità di sintesi, da questo punto a seguire nell'esposizione del rapporto di ricerca, le tabelle in allegato riportano in maniera completa i dati di alcuni items (secondo le statistiche descrittive e di frequenza).

### 5. Presentazione di alcuni esiti della ricerca

La prima sezione strutturata del questionario ha permesso di inquadrare e definire la popolazione campionaria, rappresentata dai corsisti/docenti della scuola secondaria di I e II grado dei Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità di 5 Atenei Italiani presi a campione (Roma "Università Europea", Basilicata, Lecce "Università del Salento", Milano "Università Cattolica del Sacro Cuore", Perugia).

Da una prima disamina si evince che:

Dati generali tot: 420		
	Valori (%)	Frequenza
La sua età anagrafica è:		
Minore di 30 anni	15,2%	64
Tra i 30 e i 40 anni	52%	218
Tra i 40 e i 50 anni	27,7%	116
Maggiore di 50 anni	5,1%	22
Lei è un/una corsista del "Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità" dell'Università degli Studi di Catania dell'ordine e grado di:		
Scuola Secondaria di I grado	42%	176
Scuola Secondaria di II grado	58%	244
Da quanti anni insegna (compresa l'attività di tirocinio)?		
Meno di 5 anni	88,2%	370
Più di 10 anni	10%	42
Più di 15 anni	1,8%	8

Tabella 2 – "Dati generali del campione Docenti/Corsisti" (%; Freq.)

Nella sezione di approfondimento relativa alle competenze specifiche del docente inclusivo, interessante sono i dati ricavati dalla domanda: *Conosce il "Profilo del Docente Inclusivo" elaborato dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili nel 2012?*

	Basilicata	Roma	Milano	Salento	Perugia
si	53%	33%	47%	37%	58%
no	47%	67%	53%	63%	42%

Tabella 3 – Item: "Conosce il "Profilo del Docente Inclusivo" (%)

Il profilo dell'insegnante inclusivo rappresenta, quindi, un "centro di annodamento" di diversi interessi e prospettive culturali. Egli deve essere, ora più che mai, un professionista delle scienze dell'educazione, delle didattiche e delle metodologie e, soprattutto, come afferma Mulè, «un progettista della formazione unica e irripetibile di ogni studente e deve esprimere specifiche competenze empatiche e di autoriflessione sulla propria professionalità e personalità» (Mulè, p. 234).

Interessante, a tal fine è “visionare” alcune “torte” nel dettaglio:

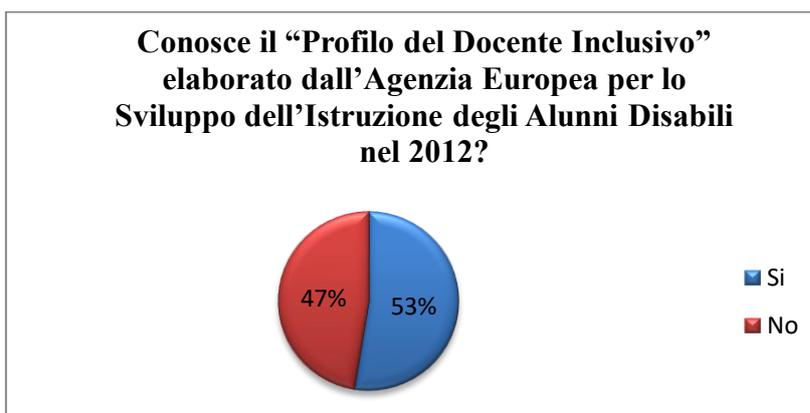


Grafico 1 – Università della Basilicata (%)



Grafico 2 – Università “Europea” di Roma (%)



Grafico 3 – Università “Cattolica del Sacro Cuore” di Milano (%)

Da ciò emerge la necessità di un percorso formativo che integri la conoscenza, la progettualità, la riflessione su di essa e l’analisi di pratiche. Ciò implica, quindi, un’attenta riflessione sulle basi disciplinari, sulle azioni metodologico-didattiche, sulle modalità di valutazione per un’adeguata formazione iniziale ed in servizio dei docenti inclusivi.

A tal fine, estremamente rilevante è il dato che ha permesso di capire, ai fini della nostra ricerca, il grado di competenze didattica relativamente ai temi della disabilità e dell’inclusione formativa e sociale.

Lungo questa direzione, è stato appassionante rilevare, attraverso un successivo item, la frequenza con cui i docenti utilizzano metodologie di insegnamento attive, inclusive e laboratoriali. A tal fine, in relazione alla *Scala di Frequenza* utilizzata in tale tipologie di domande (1=Molto; 2=Abbastanza; 3=Indifferente; 4=Poco; 5=Per niente) si evince che:

Item: “*Durante la sua attività didattica (compresa l’attività di tirocinio), utilizza metodologie di insegnamento attive, inclusive e laboratoriali, quali?: Esprima il suo grado di frequenza/utilizzo tramite le affermazioni riportate, mediante una scala da 1 a 5 (1=Sempre; 2=Spesso; 3=A volte; 4=Raramente; 5=Mai)*”

	1	2	3	4	5
Cooperative Learning	14,4%	32,6%	35,6%	12,1%	5,3%
Problem Based Learning	8,5%	26,9%	46,2%	10%	8,5%
Circle Time	18,2%	28%	25,8%	18,9%	9,1%
Focus Group	9,2%	27,5%	32,8%	19,8%	10,7%
Role Playing	10,9%	31%	30,2%	18,6%	9,3%

Tabella 3 – Item “*Utilizza metodologie di insegnamento attive, inclusive e laboratoriali, quali?*” (%)

Da tali premesse si evince come, la realizzazione di una scuola inclusiva riporta in primo piano il “nodo centrale da sciogliere, ovvero la necessità di una rinnovata cultura didattica *nella e della scuola* che sappia trarre dagli studi pedagogici, dalla ricerca scientifica e dai documenti nazionali e internazionali, i suoi fondamenti e le sue ragioni”.

In conclusione del report fin qui esaminato, particolarmente complesso risulta il ragguaglio che scaturisce dai risultati dell’item “*Durante la sua attività didattica (compresa l’attività di tirocinio) è mai stato/a coinvolto/a nella realizzazione di una UDA interdisciplinare inclusiva per tutto gruppo classe?*”

A tal fine, è interessante esaminare nel dettaglio alcuni grafici strutturati:



Grafico 4 – *Università della Basilicata* (%)

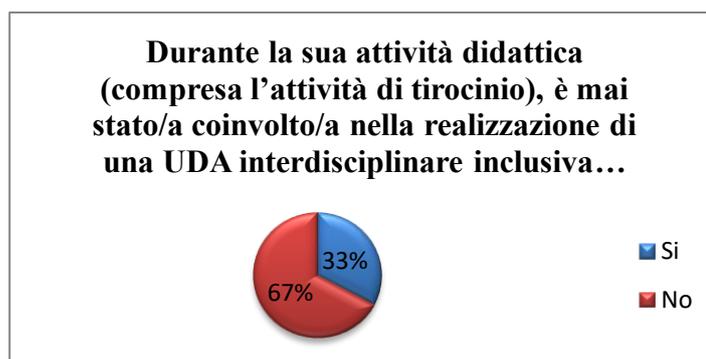


Grafico 5 – Università “Europea” di Roma (%)

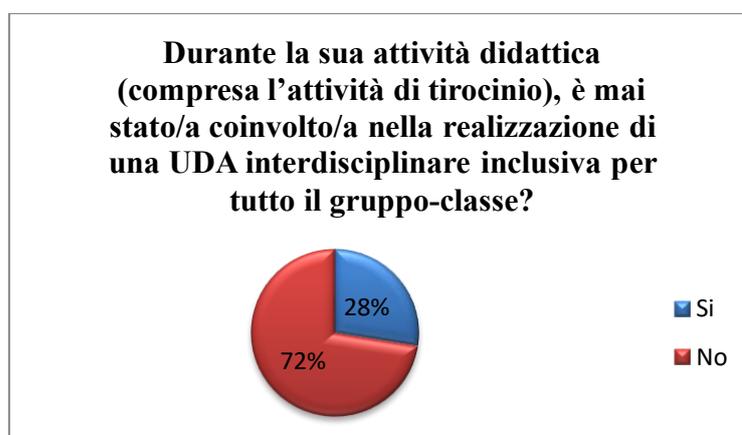


Grafico 6 – Università “Cattolica del Sacro Cuore” di Milano (%)

## 5. Conclusioni della ricerca in divenire

In ambito educativo e didattico, il concetto di inclusione ha sostanzialmente contribuito al ripensamento di politiche, pratiche e culture finalizzate a promuovere una scuola per tutti e per ciascuno.

Lungo questa direzione, il docente inclusivo possiede nel proprio bagaglio professionale le competenze/capacitazioni necessarie per condurre un gruppo classe verso mete educative e didattiche importanti. Ciò significa mettere in campo le strategie più adeguate per prevenire gli inevitabili problemi che nascono nella vita quotidiana di gruppo o che emergono spontaneamente in classe (D’Alonzo 2018).

Detto ciò, i dati che abbiamo raccolto (alcuni dei quali sono ancora in fase di studio e analisi, in particolar modo quelli inerenti le domande semi-strutturate e non strutturate) e le relative analisi, riferite ad un campione rappresentativo che necessita ancora di molti approfondimenti, e che costituisce un studio ricco di suggerimenti utili per ulteriori ricerche e riflessioni scientifiche, su una tematica fortemente attuale (la formazione e le competenze del docente inclusivo), che ha investito il mondo dell’istruzione e della formazione scolastica e accademica e di conseguenza della professionalità attiva e inclusiva del docente impegnato in ambienti di apprendimento capacitanti in continuo cambiamento.

Lungo questa direzione la didattica inclusiva è impegnata a creare le migliori condizioni per apprendere, superando procedure metodologicamente rigide e trasmissive, a favore di *strategie attive e flessibili* a misura di tutti gli studenti, nella propria unicità. Questo implica la messa in atto di alcune variabili rilevanti, quali l’organizzazione del gruppo-classe, le

metodologie didattiche, i materiali da proporre ma anche l'organizzazione dei docenti e dell'ambiente di apprendimento. Come chiaramente espresso da Cottini (2028, p.14), la didattica inclusiva non è rappresentata da un insieme di contenuti specifici, ma si caratterizza per un «orientamento metodologico, uno stile operativo da adottare nella prassi quotidiana: non si tratta di dedicare uno spazio del curricolo ai temi della didattica inclusiva, ma di gestire tutti i curricoli disciplinari, opportunamente adattati, con un approccio che faciliti la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo».

In definitiva, la didattica che si sta delineando all'interno della scuola dell'autonomia e che determina la prospettiva di un nuovo paradigma educativo è un *modello ibrido* da progettare e definire che lega in modo problematico e transazionale la dimensione culturale, quella didattica, la struttura della governance, le categorie del digitale e dell'intelligenza artificiale.

In conclusione, diventa necessario e indispensabile formare il docente (in quanto progettista della formazione), nell'ottica di una maggiore competenza e attenzione nei confronti dell'inclusione formativa e sociale, al fine di far svanire eventuali preoccupazioni e atteggiamenti di chiusura. La formazione del docente per l'inclusione è un passaggio importante perché è proprio nella fase di avviamento e introduzione alla professione che si può far leva per ottenere cambiamenti didattici nell'ottica di un *agire professionale* necessario alla progettazione di una scuola del XXI secolo realmente ed efficacemente inclusiva.

## Bibliografia

- Aiello P., Giacconi C. (a cura di) (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*, Scholé: Brescia.
- Biesta G., Priestley M., Robinson S. (2016). *Teacher Agency: an Ecological Approach*, USA Academic: Bloomsbury.
- Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A. M. (2013). *Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando: Roma.
- Cottini L. (2024). *Metodologie Evidence-based e agire inclusivo nei disturbi dello spettro autistico*. In Aiello P., Giacconi C. (a cura di). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*, Scholé: Brescia.
- Cottini, L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci: Roma.
- D'Alonzo, L. (2028). *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Scholé: Milano.
- D'Alonzo, L., Maggiolini S. (2013). *Integrazione e preparazione alla vita*. In Mulè, P. (a cura di), *Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi*, Roma, Armando, pp. 46-58.
- De Angelis B. (2017). *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*, Franco Angeli: Milano.
- European Agency for Development in Special Needs Education, *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, In [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf).
- Federighi, P. (2018). *Il lavoro docente e la qualità dei contesti educativi: drivers e inibitori della teacher agency*. In Sibilio, M., Aiello P. (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Edises: Napoli.
- Gaspari P. (2017). *Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato*, In "Pedagogia più Didattica", 1, pp. 1-10.
- Gulisano D. (2023). *Quale profilo per il docente inclusivo? Alcune risultanze di un'indagine esplorativa effettuata al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell'Università degli Studi di Catania*, in «Annali on line della Didattica e della Formazione Docente», Vol 15, n. 25, pp. 273-290.
- Gulisano D. (2023). *Scuola Inclusiva Vs Competenze del Docente Inclusivo. Analisi delle domande aperte di un'indagine esplorativa rivolta al futuro docente specializzato per le attività*

*di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Catania*, in R. Viaganò, C. Lisimberti, a cura di, *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale (Atti del Convegno Nazionale SIRD 2023)*, Pensa Multimedia, Lecce 2024, pp. 361-370.

Gulisano D. (2022). *Scuola e Dis-Abilità: quale profilo e standard professionali del docente inclusivo nella scuola Post Pandemica?*, In "Formazione e Insegnamento", XX (1), pp. 258-268.

Gulisano, D. (2019). *Scuola, competenze e capacit-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*, Pensa Multimedia:Lecce.

Meirieu, P. (2013). *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*, Feltrinelli: Milano.

Mule P., Gulisano D. (a cura di) (2024). *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi*, Studium: Roma.

Mulè P., De Luca C. (a cura di) (2022). *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*, Pensa Multimendia: Lecce.

Mulè, P. (a cura di) (2013), *Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi*, Armando: Roma.

Mulè, P. (2010). *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, Periferia: Cosenza.

Sibilio M. (2024). *La dimensione sistemica dell'azione inclusiva*. In Aiello P., Giaconi C. (a cura di). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*, Scholé: Brescia.

Sibilio M., Aiello P. (a cura di) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Edises: Napoli.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli: Milano.

## **Progettare interventi scolastici inclusivi, basati sul condizionamento del comportamento, per alunni con disturbo dello spettro autistico**

### *Designing inclusive school-based interventions based on behavior conditioning for pupils with autism spectrum disorder*

di

Valentina Perciavalle

Università di Catania

Correspondence: valentinaperciavalle@unict.it

**Abstract:** For primary and secondary school teachers, taking care of pupils and students with an autism spectrum disorder can prove to be very difficult. The persistent deficits in communication and social relationships, combined with the marked difficulties in adapting to the context, the need for constancy, stereotypies in interests and problem behaviors, place teachers in front of the essential need to adequately train on the clinical characteristics of pervasive developmental disorders (PDD), and on the methods and strategies of intervention most suitable in the school context. The present work aims to propose an accurate analysis of the national and international literature on the inclusive principles that should be observed in the care of pupils and students with autism spectrum disorder. Intensive and early intervention strategies and techniques, based on Applied Behavior Analysis (ABA), are among the most recommended to promote the inclusion of pupils and students with PDD. ABA is a method based on behavior conditioning, which uses strategies and techniques to enhance the sphere of learning, improve social interaction, promote autonomy and reduce behavioral problems. Early care of pupils with autism spectrum disorder is necessary to achieve educational and inclusive success.

**Abstract:** Per i docenti della scuola primaria e secondaria, prendere in carico alunni e studenti che presentano un disturbo dello spettro autistico, può rivelarsi molto difficile. I persistenti deficit della comunicazione e delle relazioni sociali, uniti alle marcate difficoltà di adattamento al contesto, al bisogno di costanza, alle stereotipie negli interessi ed ai comportamenti problema, pongono gli insegnanti dinnanzi alla imprescindibile necessità di formarsi adeguatamente sulle caratteristiche cliniche dello spettro autistico (DSA), ed anche sui metodi e le strategie d'intervento maggiormente indicati nel contesto scolastico. Il presente lavoro, vuole proporre un'accurata analisi della letteratura, nazionale ed internazionale, in merito ai principi inclusivi che è opportuno osservare nella presa in carico di alunni e studenti con disturbo dello spettro autistico. Le strategie e le tecniche di intervento, intensive e precoci, fondate sull'Analisi del Comportamento Applicata (ABA), sono tra le più raccomandate per favorire l'inclusione di alunni e studenti con DSA. L'ABA è un metodo basato sul condizionamento del comportamento, che si avvale di strategie e tecniche per potenziare la sfera degli apprendimenti, migliorare l'interazione sociale, favorire l'autonomia e ridurre i problemi comportamentali. È necessaria, una presa in carico precoce dell'alunno con disturbo dello spettro autistico per raggiungere il successo formativo ed inclusivo.

**Parole Chiave:** disturbo dello spettro autistico, ABA, inclusione, disabilità, strategie di intervento

**Keywords:** autism spectrum disorder, ABA, inclusion, disability, intervention strategies

### **1.Introduzione**

La quotidianità scolastica di molti docenti inclusivi è caratterizzata dalla presenza assidua di diversi comportamenti disfunzionali, emessi dagli alunni autistici. Questi schemi comportamentali problematici possono inficiare l'apprendimento o divenire causa di allontanamento e di isolamento

dell'allievo autistico dal gruppo classe (Perciavalle, 2021). Possono essere annoverati come *comportamenti problema*, i pattern comportamentali che provocano danni e che ostacolano l'iter di apprendimento. Il condizionamento del comportamento a fini educativi e didattici, si fonda sull'applicazione di principi del condizionamento operante al comportamento umano, con lo specifico obiettivo di migliorare l'area degli apprendimenti, potenziare il linguaggio verbale e l'espressività corporea, favorendo lo sviluppo di competenze sociali e dissuadendo l'emissione di altri pattern comportamentali disfunzionali (Ricci, et al., 2014).

L'*Applied Behavior Analysis*, indicata con l'acronimo ABA, risponde alle emergenze educative e formative di numerose famiglie ed insegnanti di sostegno, per affrontare e gestire le complessità della quotidianità, nell'esperire nuove abilità e nello sviluppo di competenze negli alunni e studenti con disturbo dello spettro autistico (DSA). L'applicazione del presente metodo, pur essendo nata per supportare persone con bisogni comunicativi complessi, compromissioni della sfera cognitiva e carenze nelle autonomie, negli anni, si è affermata e specializzata per favorire l'inclusione familiare, scolastica e sociale, di persone con DSA (Cottini, 2022). Applicando le fondamenta della scienza del comportamento, mediante strategie e tecniche mirate al condizionamento dello stesso, genitori ed insegnanti, con il supporto di terapisti esperti, possono riuscire a far acquisire e/o migliorare le autonomie di base, le capacità comunicative, ridurre e laddove possibile estinguere i cosiddetti *comportamenti problema*, ovvero delle azioni che possono essere pericolose per l'alunno stesso e/o per gli altri, e favorire, se possibile, l'autodeterminazione della persona con sindrome dello spettro autistico. (Carradori e Sangiorgi, 2017)

Le prime sperimentazioni di tecniche di modificazione del comportamento, nel contesto scolastico ed extra-scolastico, hanno avuto origine nei primi anni Sessanta, "possiamo fare risalire l'*Analisi del Comportamento* (ABA) a tre indirizzi di studi e ricerche e precisamente: all'analisi sperimentale del comportamento, alla scienza del comportamento e all'intercomportamentismo. In questo fermento culturale, gli Autori più rappresentativi sono Sidney Bijou (1908-2009), Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) e Jacob Robert Kantor (1888-1984). Al primo si deve l'iniziativa di promuovere i primi passi nel campo applicativo e lo specifico interesse verso le disabilità, al secondo la produzione degli studi e delle ricerche sull'apprendimento operante e il Verbal Behavior e al terzo la visione olistica nel movimento comportamentista (Meazzini e Ricci, 1986; Ricci, et al., 2014). Negli anni Sessanta, lo psicologo statunitense Ole Ivar Lovaas insieme al suo gruppo di ricerca, effettua studi sull'analisi del comportamento, applicandola in numerosi contesti ed in modo particolare progetta itinerari psicoeducativi per persone con sindrome dello spettro autistico, in età evolutiva, individuando in essi i capisaldi dell'Analisi del Comportamento Applicata (Lovaas, 1987). Grazie all'impegno e alla determinazione dei predetti Autori, nel corso del tempo, il metodo ABA ha avuto un'enorme eco a livello internazionale, prevalentemente a cura del BACB (Behavior Analyst Certification Board), un Ente che si avvale di studiosi con competenze professionali variegata, organizzate in modo piramidale, atte ad ideare, applicare sul campo e successivamente verificare, le attività progettate, al fine di comprovare la validità dell'intervento psicoeducativo (Ricci, et al., 2014). Baer e collaboratori (1968) individuano sette componenti costitutive del metodo. Esso viene definito, come prima caratteristica, come una *scienza applicata*, ovvero osserva le manifestazioni comportamentali maggiormente evidenti ed il contesto di riferimento. Viene proposto come *metodo comportamentale*, perché pone in evidenza quanto sia importante misurare in modo corretto il pattern comportamentale da analizzare, in base a parametri che deve essere possibile quantificare. Inoltre, è importante verificare la relazione funzionale presente, tra la variabile dipendente e quella indipendente, cioè *il nesso tra uno stimolo e la risposta comportamentale che segue ad esso*. È altresì importante appurare *quanto sia efficace un intervento*, in base ai risultati sulla modificabilità dei comportamenti disfunzionali. Viene data una grande rilevanza alla descrizione minuziosa delle fasi procedurali e alla definizione dei capisaldi concettuali del metodo, per individuare le migliori strategie di intervento da adottare in base al contesto. L'ultima caratteristica individuata dagli Autori, consiste nella *generalizzazione degli schemi comportamentali*, ovvero la capacità della persona autistica di replicare l'azione anche in altri contesti e con differenti interlocutori. In conclusione,

l'analisi del comportamento applicata, pone in posizione di rilievo, la persona e la sua unicità, mirando ad acquisire schemi di comportamento importanti per il benessere della persona e quantificabili (Zappella, 2017).

## 2.Strategie e tecniche educativo-didattiche

Per poter applicare in modo adeguato ed efficace i principi del metodo ABA, è opportuno analizzare le caratteristiche del disturbo dello spettro autistico. Il DSA viene definito come un deficit del neurosviluppo, con eziologia multifattoriale, che produce compromissioni nell'area dell'interazione sociale, della comunicazione verbale e non verbale, degli interessi e dei comportamenti (Baird, Cass & Slonims, 2003; Berney, 2000; Rutter, 1978; Szatmari, 2003).

La sindrome dello spettro autistico, nel quadro normativo dei Bisogni Educativi Speciali. Cosiccome specificato dalla Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012), rientra tra le disabilità (intellettive) e viene normata dalla L.104/1992 che prevede nel contesto scolastico, che l'alunno autistico sia supportato da un insegnante di sostegno, da un assistente all'autonomia e alla comunicazione e, se necessario, da un assistente igienico-sanitario. Le caratteristiche della sindrome perdurano nella persona per l'intero ciclo di vita, anche se le manifestazioni cliniche del disturbo possono mutare nel corso dell'età evolutiva prima e dell'adulthood poi (AA.VV., 2013).

Sin dalla più tenera età, l'infante autistico presenta un quadro clinico e comportamentale disfunzionale in modo variabile. Caratteristiche della compromissione nella sfera sociale sono l'incapacità di agganciare lo sguardo, assenza di condivisione di interessi, carenza della capacità imitativa e di empatia, mancanza della capacità di alternare i turni nelle interazioni comunicative, mancanza di giudizi ed opinioni (Xaiz e Micheli, 2001).

Anomalie caratteristiche dell'area della comunicazione sono l'assenza o la carenza marcata del linguaggio verbale, in modo più rappresentativo, nei casi che presentano disabilità intellettiva. Manifestazioni disfunzionali si evidenziano nel protodialogo, nel quale è palese la mancanza di attenzione condivisa nel rapporto diadico caregiver-neonato, nell'assenza di mimica facciale e gestualità con finalità comunicative. Quando è presente il linguaggio verbale, si caratterizza per la presenza di parole inesistenti utilizzate insieme ad altre esistenti; *ecolalia* (ripetizione immediata o differita di parole o frasi udite); *inversione pronominale* (tendenza ad utilizzare senza discernimento i pronomi personali), (AA.VV., 2013).

La mente autistica è caratterizzata da marcata confusione, causata dall'incapacità dell'individuo di interpretare correttamente il contesto di riferimento, pertanto per evitare che la persona esploda in una crisi dovuta al sovraccarico di stimoli sensoriali, ed alla difficoltà di comprendere e rispondere adeguatamente agli interlocutori, diviene essenziale predisporre setting educativi e formativi, strutturati ed autoesplicativi, suggerire sequenze ordinate di pattern comportamentali, che è possibile generalizzare, in modo da migliorare la dimensione neuropsicologica, quella comunicativa, dell'autonomia, orientamento e motorio-prassica (Ianes e Cramerotti, 2002). A tal proposito, per lavorare sinergicamente sull'area della comunicazione e della relazione sociale, è possibile proporre *la lettura di storie sociali*; queste ultime, avvalendosi del supporto di immagini e del linguaggio accessibile, favoriscono l'acquisizione di comportamenti socialmente indicati e migliorano le autonomie di base e la capacità di adattarsi al contesto (AA.VV., 2013). Un approccio clinico particolarmente indicato a supporto del metodo ABA è la *Comunicazione Aumentativa Alternativa*, che avvalendosi di immagini iconiche sostiene ed implementa la comprensione e la comunicazione, in alunni con bisogni comunicativi complessi (Cafiero, 2005). Un'altra strategia di intervento particolarmente utile è rappresentata dalla risorsa compagni; creare un clima di classe positivo, infatti, è fondamentale per un docente inclusivo al fine di enfatizzare i punti di forza e minimizzare le aree di criticità di ogni componente del gruppo classe, valorizzando la speciale normalità della scuola odierna (Cottini, 2010). Utilizzare in classe strategie cooperative è altresì importante, in presenza di alunni con DSA, già dalla scuola dell'infanzia; particolarmente indicate sono il *peer tutoring* ed il *cooperative learning*. Nel peer tutoring, in genere, l'alunno

autistico assume il ruolo di *tutee*, lasciandosi guidare e seguendo l'esempio del *tutor*. Vi sono però ambiti nei quali l'allievo con autismo può rivelarsi competente, ad esempio lo sport, in questi casi può svolgere il ruolo di tutor ed in tal modo migliorerà il senso di autoefficacia. Proporre sessioni di apprendimento cooperativo può rivelarsi una valida strategia inclusiva in presenza di alunni autistici, in quanto può sensibilizzare il gruppo classe nei confronti delle speciali necessità del compagno con DSA e quest'ultimo può vivere importanti esperienze educative e formative, ricoprendo differenti ruoli, più o meno attivi, in un contesto funzionale, adattivo ed ecologico (Cottini, 2022). *L'educazione socio-emozionale e prosociale*, vede nell'Accademic, Social and Emotional Learning (CASEL), organizzazione ideata da Goleman, uno degli approcci maggiormente rappresentativi e che individua cinque caratteristiche fondamentali per un docente inclusivo. *L'autoconsapevolezza*, per riconoscere e gestire il proprio bagaglio emozionale; *la consapevolezza sociale*, per riuscire ad assumere il punto di vista degli altri come proprio ed imparare a divenire empatici; *la capacità di prendere decisioni responsabili*, per riuscire a valutare le scelte più costruttive, riuscendo a comprendere le implicazioni etiche e le ricadute sul prossimo; *l'autogestione*, che consente di modulare i propri comportamenti in base alla circostanza, in modo da riuscire ad autoregolarsi anche a livello emozionale; *la capacità relazionale*, che riguarda la capacità richiestiva, comunicativa e di cooperazione, particolarmente importanti per essere realmente autonomi e riuscire a collaborare con gli altri per il bene comune (Cottini, 2022). Particolarmente utili per tessere trame inclusive, si rivelano anche *le strategie cognitive e metacognitive*, soprattutto per acquisire conoscenze, esperire abilità e sviluppare competenze. Per proporre percorsi didattici cognitivi e metacognitivi è doveroso promuovere strategie di autoregolazione, quali l'autoistruzione e l'automonitoraggio, per conquistare una progressiva autonomia ed un maggiore controllo dei propri processi cognitivi, di memorizzazione, veicolando un contenuto da memoria a breve termine a memoria di lavoro, di potenziamento delle funzioni esecutive, lavorando sulla selezione dei contenuti, sull'organizzazione degli argomenti affrontati, sull'elaborazione, per collegarli a quanto già appreso e sulla ripetizione per favorire l'apprendimento (Cottini, 2022). È pertanto importante istruire l'alunno sin dalla più tenera età, in modo da costruire un bagaglio emozionale e metacognitivo che favorisca una libertà di azione supportata da assenza di giudizi. L'allievo con DSA deve imparare, per quanto possibile e senza costrizione alcuna, a riflettere sulle proprie azioni, ad acquisire la capacità di scelta, raggiungere le autonomie di base e diventare empatico. L'alunno deve poter imparare a conoscere se stesso, a contare sulle proprie abilità residue, accettare le proprie fragilità, identificare le proprie emozioni e riconoscerle negli altri, attingendo al proprio vissuto, negli aspetti più concreti, anche se limitato (Di Pietro e Bassi, 2013).

È essenziale, per strutturare itinerari formativi realmente inclusivi, promuovere una didattica metacognitiva che favorisca anche la consapevolezza emotiva, dunque la capacità da parte dell'alunno autistico, di differenziare un giudizio negativo sul proprio rendimento, da un giudizio negativo sulla propria persona. Apprendere come esternare le proprie emozioni e riflettere su ciò che si sta facendo e su come si sta procedendo, è di grande aiuto per gli allievi autistici, perché migliora significativamente il proprio funzionamento adattivo e di conseguenza la qualità di vita (Ianes e Cramerotti, 2002).

### **3. Progettare un intervento scolastico per alunni autistici, secondo i principi del metodo ABA**

Il panorama autistico si caratterizza, inoltre, per l'emissione di comportamenti indesiderati, potenzialmente pericolosi per la persona e/o per chi la circonda, che vengono definiti *comportamenti problema*, e rappresentano una delle più impegnative sfide educative del disturbo dello spettro autistico (Pontis, 2018).

Per strutturare un efficace iter di intervento per un alunno autistico con comportamenti problema, è necessario effettuare una osservazione sistematica ed identificare, in modo definito e circoscritto, i comportamenti disfunzionali sui quali curare l'azione educativo-didattica. (La Grutta & De Filippo, 2009) Per una presa in carico scolastica ottimale, Cottini (2011) ha individuato dei principi cardine sui quali progettare l'intervento psicoeducativo. *La definizione operativa dei*

*comportamenti-problematici*, costituisce la fase iniziale e serve ad individuare i pattern comportamentali disfunzionali, descrivendoli con un lessico espositivo, che viene indicato con il termine *operazionale* (Ianes, 2001); che sia dunque in grado di specificare, senza possibilità di fraintendimenti, le varie forme di comportamento che arrecano disagio ed apprensione e che l'ABA definisce come *analisi topografica* (Ricci et al., 2014). Quest'ultima chiarisce che gli schemi di comportamento devono essere descritti in modo minuzioso, al fine di poter essere condivisi dalle principali agenzie educative che operano sinergicamente, per il benessere della persona autistica. Il linguaggio operativo specifica in modo dettagliato il luogo, la durata e la frequenza, l'intensità e la latenza di emissione del comportamento disfunzionale, così da evitare vizi di interpretazione e poter dare avvio ad un intervento psicoeducativo efficace ed inclusivo. (Ricci et al., 2014). È opportuno al fine di applicare correttamente il metodo, attuare un'osservazione sistematica, per annotare la durata e la frequenza dei comportamenti problema. Questa modalità osservativa può essere assimilata ad una cornice di riferimento, rappresentata anche dal contesto familiare e sociale, che inquadra il comportamento disfunzionale e che viene attuata con l'ausilio di schede di rilevazione, che riporteranno i pattern comportamentali che verranno osservati, classificati e categorizzati. A questi verrà aggiunta la selezione degli items di risposta, che mostra la scelta operata dall'alunno, tra un ventaglio di opzioni date. (Cottini, 2011) *La verifica delle connessioni temporali dei comportamenti* può avere luogo mediante una produzione grafica, che sia in grado di documentare la frequenza di emissione di un determinato schema comportamentale, in diverse fasce orarie, in modo da poter valutare quando il comportamento problematico viene maggiormente emesso (Ricci et al., 2014). *L'analisi funzionale del comportamento* è una tecnica che ha la finalità di stabilire la causa e/o l'obiettivo per il quale/per i quali, vengono emessi comportamenti disfunzionali. Consta di tre componenti: *antecedente, comportamento emesso e conseguenza (ABC)*. “*Il ciclo istruzionale*, detto anche relazione a tre termini (Leslie, 1987), è composto da tre elementi connessi tra loro: il primo elemento, quello che dà il via al ciclo, è *il segnale*, ossia qualsiasi stimolo (oggetto, persona, animale, evento o istruzione) presente nell'ambiente; il secondo è *il comportamento*, cioè la risposta che viene emessa in seguito al segnale; il terzo è *la conseguenza*, cioè un evento naturale o mediato socialmente che segue in maniera contingente la risposta”. (Ricci et al., 2014). Viene frequentemente utilizzata, nel contesto scolastico ed extra-scolastico, per dissuadere la persona autistica dal mettere in atto i comportamenti problema, suggerendo all'alunno dei pattern di comportamento, facenti parte del suo repertorio comportamentale, alternativi e proattivi (Cottini, 2011)

Per effettuare una progettazione efficace, secondo i capisaldi dell'ABA, è necessario individuare criteri di selezione specifici per definire l'obiettivo comportamentale. Tali criteri, dunque, devono essere *oggettivi*, cioè non deve essere possibile incorrere in errori durante la fase di rilevazione. Il comportamento meta deve essere *chiaramente* emesso dall'alunno, ed in modo *completo*; a garanzia della correttezza procedurale, non è consentito alcun margine di approssimazione, né è possibile considerare accettabili parziali emissioni del comportamento meta, non pianificate nella fase iniziale dell'intervento. Per strutturare progettazioni realmente valide scientificamente, è dunque necessario, che ogni obiettivo di comportamento venga specificatamente definito (Ricci et al., 2014).

Per dissuadere l'alunno autistico dall'emettere *comportamenti problema*, è consigliabile effettuare una osservazione sistematica di ogni giornata scolastica, per un lasso di tempo adeguato ad individuare le cause che conducono alla emissione del comportamento disfunzionale; in tal modo, diviene possibile agire sull'agente scatenante, eliminandolo, ed evitando che l'alunno possa mettere in atto comportamenti autolesionisti o agiti eteroaggressivi, per esempio nei confronti dei compagni di classe o dei docenti. È dunque essenziale, per tessere trame inclusive, suggerire all'allievo autistico degli schemi comportamentali alternativi, che però lui possa in qualche modo riconoscere come propri, rientranti nei suoi pattern di comportamento abituali, ma, a differenza di quelli disfunzionali e definiti “problema”, socialmente accettabili. *L'analisi funzionale del comportamento* favorisce la possibilità di emettere stereotipie comportamentali ossessive, ma non pericolose, in alternativa al

comportamento nocivo, con la finalità di provocare la cessazione di quest'ultimo. (Carradori e Sangiorgi, 2017).

L'Analisi Comportamentale Applicata impiega gratificazioni con l'obiettivo di condizionare positivamente un comportamento, incentivando la reiterazione dello stesso. Questi premi vengono definiti *rinforzi*. Il *rinforzo positivo*, viene utilizzato per favorire la ripetizione di un comportamento desiderato, somministrando il rinforzo immediatamente dopo la completa emissione del pattern comportamentale atteso. È utile scegliere come rinforzatori soltanto quegli oggetti e/o alimenti e bevande, realmente attrattivi, a tal fine è molto importante conoscere i gusti dell'allievo autistico (Ricci et al., 2014).

Il *rinforzo negativo* si pone in essere, per dissuadere la persona autistica dal reiterare uno schema comportamentale disfunzionale; viene applicato presentando una conseguenza negativa, immediatamente dopo l'emissione del comportamento non gradito. In genere è preferibile astenersi dal somministrare rinforzi negativi perché, involontariamente, si correrebbe il rischio di favorire la reiterazione dello schema disfunzionale da parte della persona autistica, ed inoltre si rischierebbe di compromettere il legame di fiducia insegnante-alunno. (Ianes e Cramerotti, 2002)

Affinché la somministrazione di un rinforzo sia valida, occorre che il premio venga elargito alla persona autistica *immediatamente* dopo aver emesso il comportamento atteso; è importante infatti evitare di impiegare troppo tempo e rischiare di rinforzare accidentalmente comportamenti indesiderati. È opportuno conoscere i gusti e le preferenze della persona in modo da selezionare come rinforzi soltanto quelli effettivamente stimolanti (Ricci et al., 2014).

Una strategia di intervento molto utile, che può intendersi come un *rinforzo secondario* è la *token economy*. Quest'ultima si prefigge di rinforzare uno schema comportamentale positivo, mediante l'impiego di gettoni che vengono proposti all'alunno autistico, al posto del cibo, delle bevande, degli oggetti vari, utilizzati come rinforzatori primari (Martin e Pear, 2000). Sono evidenti i vantaggi dell'impiego della token economy; i gettoni possono essere proposti immediatamente dopo l'emissione del pattern comportamentale desiderato, ed essere apprezzati in un secondo momento, tramite la conversione in rinforzi primari, che rende i premi a quel punto conquistati, godibili dagli allievi (Perciavalle, 2023). Questi ultimi, al contempo, imparano a dilazionare l'attesa che intercorre tra l'emissione del comportamento desiderato e l'elargizione del bene. Il rinforzo a gettoni è molto vantaggioso, perché nelle aule scolastiche sarebbe molto difficoltoso disporre di plurimi rinforzi primari ed evitare, ad esempio, che gli allievi autistici individuino il luogo nel quale sono stati nascosti (Martin and Pear, 2000).

Per promuovere l'approssimazione graduale e progressiva del pattern comportamentale desiderato, è possibile ricorrere alla tecnica dello *shaping* (modellaggio). Si rivela particolarmente utile, quando l'allievo, in autonomia, non è in grado di emettere il comportamento atteso; secondo il modellaggio vanno rinforzate delle approssimazioni del pattern di comportamento meta, con l'obiettivo di "modellarle" sino a quando diventeranno corrette e complete azioni comportamentali (Martin and Pear, 2000).

I *prompts* (aiuti) vengono utilizzati quando si vuole far acquisire un nuovo schema comportamentale, non presente nel proprio repertorio esperienziale. L'alunno viene sollecitato da uno stimolo e contemporaneamente all'azione viene abbinato un aiuto, per facilitare l'emissione del comportamento desiderato e aumentare la possibilità che questo venga reiterato in seguito (Perciavalle, 2023). I prompt possono essere *fisici*, quando si guida il corpo dell'allievo autistico per favorire il completamento di un comportamento e di conseguenza acquisire il pattern comportamentale meta; *verbali*, quando si impiega la comunicazione verbale per suggerire imput di risposta attesi e supportare il processo di attenzione e memorizzazione da parte dell'alunno autistico; *gestuali*, quando il docente, agganciando lo sguardo, indica con il dito o in alternativa muove la testa, per aiutare l'alunno a riconoscere la risposta esatta; *di posizione*, quando il comportamento desiderato viene proposto all'alunno, gradualmente ed in proporzione alle criticità riscontrate; *di imitazione*, quando viene utilizzato un modello come riferimento, per far comprendere all'allievo quale sia il comportamento corretto da eseguire; *tracce*, quando vengono proposte delle bozze del

comportamento desiderato, con l'obiettivo di rendere semplice ed intuitivo, il relativo completamento (Ricci et al., 2014).

Sovente accade, nel setting educativo-didattico, che il docente ricada nell'errore di favorire nell'allievo con DSA, un'assuefazione ai rinforzi, non riuscendo più ad impiegarli con valenza di incentivo e gratificazione, ricevendo invece, dall'allievo, richieste ossessive di rinforzi primari, che ovviamente ostacolano l'agire educativo ed abilitativo.

*Il fading* (attenuazione progressiva dell'aiuto), è una tecnica che consiste nella graduale attenuazione del rinforzo, ed aiuta l'allievo ad abituarsi a fare a meno di premialità non più necessarie ai fini dell'apprendimento, migliorando la sua autonomia (Foxy, 1995).

“Per riuscire a raggiungere l'autonomia, relativa o assoluta, in base ai potenziali di sviluppo, è importante che lo studente riesca ad apprendere significativamente, sequenze o catene di schemi comportamentali” (Perciavalle, 2023). Il *chaining* (concatenamento) promuove l'acquisizione di singole unità di pattern comportamentali, le quali, al termine dell'iter abilitativo, verranno fra di loro assemblate, strutturandosi in sequenze complesse e articolate (Ricci et al., 2014).

La tecnica del concatenamento si basa sul principio che un docente possa favorire nel discente, l'acquisizione di numerosi pattern di comportamento, scomponendoli in singole sequenze, le quali così diventeranno circoscritte e quindi semplici da annoverare nel repertorio comportamentale dell'allievo con DSA. Il processo di scomposizione di un comportamento articolato e complesso in più sequenze circoscritte e brevi, quindi più accessibili, viene definito *task analysis (analisi del compito)* (Martin and Pear, 2000).

Gli interventi fondati sui principi del metodo ABA, ad oggi, non sono inseriti appieno nel sistema scolastico italiano. La scuola però, ha ottenuto la possibilità, su iniziativa delle famiglie, di far supportare nelle ore scolastiche, gli alunni autistici, che seguono il metodo ABA, dai terapisti dell'analisi comportamentale applicata, con l'obiettivo di creare una vera rete sinergica con gli insegnanti di sostegno e gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, integrando la terapia comportamentale pomeridiana con la prassi didattica ed abilitativa, attuata in aula dal corpo docente e dall'ASACOM. La crescente domanda di tecnici ABA nel contesto scolastico, è motivata dalla costante presenza di comportamenti disfunzionali, soprattutto nelle classi frequentate da alunni autistici; gli insegnanti, molto spesso, non sono in grado di far fronte in modo adeguato a questa grande emergenza educativa, di conseguenza, è altamente raccomandabile la presenza dei terapisti nel contesto scolastico, promuovendo una presa in carico solidale e multidisciplinare. (AssoTABA, 2017)

#### 4. Conclusioni

Nel panorama scolastico odierno, le classi sono spesso popolate da alunni autistici, pertanto la sinergia tra famiglia e territorio diviene essenziale per una presa in carico ottimale, che riesca a soddisfare le specifiche necessità educative, apprenditive e adattive di tutti gli allievi con DSA. Il profilo del docente inclusivo gioca un ruolo cardine nella strutturazione di itinerari educativi e formativi precoci e multidisciplinari. La scuola, insieme alla famiglia, costituisce una delle centrali agenzie educative nel vissuto della persona con DSA, è pertanto chiamata a promuovere i facilitatori e a rimuovere gli ostacoli, alla completa realizzazione dell'allievo e a garantirgli setting educativi e formativi, indicati a conseguire gli apprendimenti scolastici propriamente detti (lettura, scrittura e calcolo), ed inoltre lo sviluppo delle competenze comunicative, sociali, e legate alla sfera delle autonomie (AA. VV. 2013).

L'insegnante di sostegno è la chiave di volta per il benessere dell'allievo autistico, è dunque importante che sia specializzato e che sia formato sulle fondamenta del metodo ABA, sulle caratteristiche, sulle strategie e le tecniche che è possibile attuare per condizionare il comportamento dell'allievo con DSA, per poter muovere importanti passi verso orizzonti inclusivi (Martin and Pear, 2000).

Per raggiungere il successo educativo e didattico di ogni componente del gruppo classe, è fondamentale che il docente inclusivo si documenti in merito alle terapie abilitative e terapeutiche

seguite dall'allievo con DSA e strutturi, con i terapeuti, una rete educativa, didattica e riabilitativa. Se l'alunno autistico è supportato da un tecnico ABA e segue il metodo di condizionamento del comportamento nel pomeriggio, la scuola è chiamata ad utilizzare le strategie e le tecniche di condizionamento, per poter migliorare le dimensioni maggiormente compromesse nel PEI e mirare al benessere personale, sociale e didattico dell'allievo con autismo (Ianes e Cramerotti, 2002). Per favorire il migliore adattamento scolastico, è consigliabile che l'alunno autistico effettui una visita anticipata, rispetto al giorno di inizio delle lezioni, dell'edificio scolastico e delle pertinenze, che possa incontrare i docenti gradualmente, iniziando a relazionarsi con ciascuno di loro. La conoscenza anticipata degli spazi scolastici e del corpo docente è utile a contenere l'eventualità che l'allievo con DSA non riesca a sopportare gli stimoli sensoriali, unitamente ad ambienti e volti nuovi. Una valida strategia per migliorare l'adattamento al nuovo contesto, può essere rappresentata dall'introduzione di oggetti o giochi graditi all'alunno, nell'aula scolastica, e avere all'interno del gruppo classe, anche degli alunni che conosce dai cicli di scuola precedenti (AA. VV. 2013). La sfera degli apprendimenti dell'allievo autistico non dipende soltanto dai suoi reali potenziali di sviluppo e di apprendimento, ma anche dalle capacità comunicative verbali e non verbali e di capacità di adattamento ai cambi di attività e routine.

Il corpo docente ha il compito fondamentale di selezionare molteplici forme di presentazione dei contenuti, che devono poi essere adattate alle specifiche necessità formative dell'allievo con autismo, sia che segua una programmazione scolastica personalizzata che differenziata. Gli spazi educativi e didattici devono essere accessibili e strumenti e materiali, fruibili da tutti gli alunni. La stesura del PEI deve tenere in considerazione la valutazione iniziale dell'alunno con disabilità, ed indicare metodologie e strategie di intervento utili a raggiungere il successo formativo dell'allievo. Dunque, al fine di strutturare una progettazione educativo-didattica efficace è importante che la scuola tenga in grande considerazione le caratteristiche cliniche dell'alunno con disturbo dello spettro autistico, spazi educativi accessibili, strumenti e materiali fruibili ed autoesplicativi e strategie di intervento specifiche per le speciali necessità dell'allievo (Perciavalle, 2021).

### **Bibliografia**

- AA.VV. (2013). *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Le Guide Erickson. Erickson, Trento.
- AssoTABA (2017). *Linea guida per l'intervento ABA (Applied Behavior Analysis) nel disturbo dello spettro autistico*. Roma, Associazione Tecnici ABA.
- Baer D.M., Wolf M.M., Risley T.R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1(1), pp. 91–97. doi: 10.1901/jaba.1968.1-91
- Baird G, Cass H, Slonims V (2003). Diagnosis of autism. *British Medical Journal*, 327(7413), pp. 488-493.
- Berney TP (2000). Autism--an evolving concept. *British Journal of Psychiatry*, 176, pp. 20-25.
- Carradori G., Sangiorgi A. (2017). *L'Analisi Funzionale Del Comportamento. Principi, Metodi e Tecniche*, Trento, Erickson.
- Cafiero JM (2005). *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*, Trento, Erickson.
- Cottini L (2010). *L'autismo. La qualità degli interventi nel ciclo di vita*. Milano, Franco Angeli.
- Cottini L (2022). *L'allievo con autismo a scuola. Percorsi per l'inclusione*. Roma, Carocci.
- Di Pietro M, Bassi E (2013) *L'intervento cognitivo-comportamentale per l'età evolutiva*. Trento, Erickson.
- Foxx RM (1995). *Tecniche base del metodo comportamentale. Per l'handicap grave e l'autismo*. Trento: Edizioni Le Guide Erickson.

- Frith U (1989). A new look at language and communication in autism. *British Journal of Disorders of Communication*, 24(2), pp. 123-150.
- Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., Vliek, M., Passer, M., Smith, R. (2019). *Psicologia generale: capire la mente osservando il comportamento*. Milano: Mc Graw Hill
- Howlin P, Baron-Cohen S, Hadwin J (1999). *Teoria della mente e autismo. Insegnare a comprendere gli stati psichici dell'altro*. Trento, Erickson.
- Ianes D (2001). *Didattica speciale per l'integrazione – Un insegnamento sensibile alle differenze*. Trento, Erickson.
- Ianes D, Cramerotti S (2002). *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative. Strategie di intervento per la disabilità mentale e l'autismo*. Trento, Erickson.
- Ianes D, Cramerotti S (2011). *Usare l'ICF nella scuola*. Trento, Erickson.
- La Grutta S, De Filippo A (2009). *Autismo. Apprendere con l'intervento comportamentale*. Francavilla al Mare, Edizioni Psicoline.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n.39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30*.
- Leslie A M (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 94(4), 412–426.
- Lovaas O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *The Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, pp.3-9.
- Mari M., Clò E. degli Espinosa F. (2015). Analisi del Comportamento Applicata e Disturbi dello Spettro Autistico. Riflessioni e linee di indirizzo per la presa in carico e la supervisione di interventi di stampo comportamentale. *AUTISMO e disturbi dello sviluppo*. 13(2), pp. 201-212.
- Martin G., Pear J. (2000). *Strategie e tecniche per il cambiamento. La via comportamentale, Sesta edizione*. Milano: McGraw-Hill.
- Meazzini P., Ricci C. (1986). *Molar vs. molecular units of behavior*. In T. Thomson e M. Zeiler (a cura di), *Analysis and integration of behavioral units*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. 27.12.2012.
- Montedoro C. (2001). *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*. Milano, Franco Angeli.
- Perciavalle V (2021). *Alcune strategie didattiche per l'apprendimento del bambino autistico. Modelli e applicazioni*, Lecce, Pensa Multimedia
- Perciavalle V (2023). ESDM and ABA for early and inclusive taking charge of autistic pupils, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva - Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*. Anno 7, V 4. Doi: <https://doi.org/10.32043/gsd.v7i4.1052>
- Pontis M. (2018). *Comportamenti problema. Capire, valutare e agire*. Cagliari, Marco Pontis.
- Ricci C., Romeo A., Bellifemine D., Corradori G., Magaudda C. (2014). *Il Manuale ABA-VB. Applied behavior analysis and verbal behavior. Fondamenti, tecniche e programmi di intervento*, Trento, Erickson.
- Rogers S., Dawson G.. (2010). *Early Start Denver Model. Intervento precoce per l'Autismo. Linguaggio, apprendimento e reciprocità sociale*. Ed. it. a cura di Vivanti G., New York: Omega Edizioni.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definitions of childhood autism. *Journal of Autism & Childhood Schizophrenia*, 8(2), pp. 139–161.
- Schopler E, Mesibow GB (1998). *Apprendimento e cognizione nell'autismo*. Milano: McGraw-Hill.
- Szatmari P (2003). The causes of autism spectrum disorders. *British Medical Journal*, 326(7382), pp. 173-174.

Vivanti G., Duncan E., Dawson G., Rogers S.J. (2019). *Implementazione dell'Early Start Denver Model in Gruppo (G-ESDM) per bambini con autismo in età prescolare*, Roma, Giovanni Fioriti Editore.

Xaiz C, Micheli E (2001). *Gioco e interazione sociale nell'autismo. Cento idee per favorire lo sviluppo dell'intersoggettività*. Trento, Erickson.

Zappella E. (2017). L'inclusione scolastica degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico: una rassegna degli interventi con il metodo ABA (Analisi Comportamentale Applicata) Inclusion of students with ADA in school: a Review of Behaviorally-Based Research Intervention. *Formazione & Insegnamento*. XV, pp. 373-387.

## **Gruppo di lavoro Operativo per l'inclusione e professionisti esterni proposti dalle famiglie. Indagine e proposte pedagogiche**

### ***Operational Working Group for Inclusion and external professionals proposed by families. Survey and pedagogical proposals***

di

Corrado Muscarà

Università di Catania

Correspondence: corrado.muscara@unict.it

**Abstract:** Il *Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione* (GLO), istituito dal D.lgs. 66/2017 e disciplinato dal D.lgs. 96/2019, rappresenta un dispositivo fondamentale per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità. Il suo funzionamento si fonda sul principio della corresponsabilità educativa, che coinvolge attivamente la rete inter-istituzionale composta da scuola, famiglie e territorio. Il presente contributo illustra i risultati di una ricerca esplorativa condotta in un'area della Sicilia orientale, volta a rilevare le figure professionali esterne proposte dalle famiglie e a valutarne il contributo nei processi decisionali e progettuali del GLO. I dati raccolti consentono di confermare parzialmente le ipotesi iniziali, offrendo spunti di riflessione pedagogica sulla qualità delle interazioni tra i diversi attori coinvolti. Tra le principali evidenze emergono la necessità di un confronto sistemico sul ruolo delle figure extrascolastiche e l'urgenza di promuovere percorsi di formazione volti a rafforzare la progettazione educativa inclusiva, attraverso una collaborazione strutturata e corresponsabile tra famiglie, docenti e professionisti del territorio.

**Abstract:** The *Operational Working Group for Inclusion* (OWG), established by Legislative Decree 66/2017 and regulated by Legislative Decree 96/2019, represents a fundamental device for promoting the school inclusion of pupils with disabilities. Its operation is based on the principle of educational co-responsibility, which actively involves the inter-institutional network composed of school, families and territory. This contribution illustrates the results of an exploratory research conducted in an area of eastern Sicily, aimed at surveying the external professional figures proposed by families and assessing their contribution in the OWG's decision-making and planning processes. The data collected make it possible to partially confirm the initial hypotheses, offering points for pedagogical reflection on the quality of interactions between the various actors involved. Among the main evidences emerged the need for a systemic discussion on the role of extracurricular figures and the urgency to promote training courses aimed at strengthening inclusive educational planning, through a structured and co-responsible collaboration between families, teachers and professionals in the area.

**Parole Chiave:** scuola; inclusione; gruppo di lavoro operativo; corresponsabilità educativa; figure professionali territoriali

**Keywords:** school, inclusion; operational working group; educational co-responsibility; territorial professional figures

### **1. Inter-istituzionalità del GLO e professionisti esterni alla scuola**

L'inclusione scolastica si configura come un processo complesso e dinamico, le cui riflessioni trovano fondato scientifico nella pedagogia speciale, sempre più definita - come si evince dalle recenti ricerche su questo settore - *pedagogia speciale per l'inclusione* o più semplicemente *pedagogia inclusiva* (de Anna, Covelli, 2021; Gaspari, 2021; Ghedin, 2021; Murdaca, Dainese, Maggiolini, 2021; Bocci, 2021; D'Alonzo, 2018). L'inclusione promuove a scuola la partecipazione attiva di ogni alunno e alunna, ponendoli al centro del proprio progetto di vita, con particolare riguardo a coloro che presentano bisogni educativi speciali (Isidori, 2017; Canevaro, Ciambone & Nocera, 2012). Rispetto all'integrazione, l'inclusione si contraddistingue per la capacità di

interrogare non solo la persona, ma anche i contesti educativi, esortandoli a sviluppare condizioni di accessibilità e sostenibilità, al fine di garantire *a tutti e a ciascuno* il pieno esercizio della cittadinanza (Cottini, 2023). È un processo che «si fa carico di una visione più ampia di sostegno, interpretandola come ogni attività che accresce la capacità del contesto di rispondere alle varie differenze» (Medeghini & Valtellina, 2013, p. 99). Perché l'inclusione si possa effettivamente realizzare è necessario un coordinamento preciso e, al contempo, flessibile fra i diversi attori coinvolti, sia interni sia esterni all'istituzione scolastica: insegnanti, dirigenti, educatori, genitori, specialisti (Cottini, 2023, p. 60).

In questa prospettiva, particolare rilevanza assume il Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione (GLO), introdotto a scuola con il D.lgs. 66/2017 e ulteriormente disciplinato dal D.lgs. 96/2019. L'art. 8, comma 10, di questo ultimo decreto, stabilisce che «presso ogni istituzione scolastica sono costituiti i gruppi di lavoro operativo per l'inclusione dei singoli alunni con accertate condizioni di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica». Al comma 2 dello stesso articolo, il GLO è descritto come un gruppo «composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità nonché con il necessario supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare».

Il GLO si configura come uno spazio di dialogo tra scuola, famiglia e territorio, un luogo di confronto tra istituzioni educative, sociosanitarie e del privato sociale, tra la cultura pedagogica della scuola e la cultura educativa extrascolastica. L'inclusione si estende, dunque, oltre l'ambito scolastico, coinvolgendo anche i contesti extrascolastici della vita quotidiana dell'alunno/a con disabilità.

A tal fine, il Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020, n. 182, all'art. 3 definisce i componenti del GLO, specificando le figure esterne, e, disponendo, all'art. 4, le funzioni di questo gruppo di lavoro, che riguardano prevalentemente la redazione, l'approvazione e l'implementazione del *Piano Educativo Individualizzato* (PEI), su base ICF, dell'alunno/a con disabilità. Attraverso il PEI, che può contenere anche altri progetti oltre quello individuale (per esempio, il progetto individuale previsto dalla legge-quadro 328/2000), la scuola - in sinergia con le altre figure previste - accompagna l'alunno/a verso il successo formativo, favorendo il suo processo di crescita, che consiste nella più ampia espressione delle sue potenzialità (Cottini, 2022, p. 81; Dainese, 2019, p. 11).

Affinché il PEI sia realmente funzionale, è indispensabile pertanto chiarire ruoli e responsabilità all'interno del GLO, così da evitare che esso si riduca ad un mero adempimento burocratico, come purtroppo - non ovunque - ancora avviene in alcune realtà (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021; Chiappetta Cajola, 2019; Lascioli & Pasqualotto, 2022). È ineludibile promuovere una progettazione educativa integrata, inter-professionale e inter-istituzionale, che valorizzi la cooperazione tra scuola, famiglie e servizi, rendendo il PEI uno strumento autenticamente generativo di benessere pedagogico e inclusione, un documento che sancisce la corresponsabilità educativa degli attori della rete sociale e professionale dell'alunno/a con disabilità: una dimensione imprescindibile dell'inclusione scolastica (Pati, 2019; Mulè, 2022; Canevaro & Ianes, 2023).

L'inter-istituzionalità costituisce la principale chiave di lettura per comprendere l'architettura normativa e pedagogica del GLO. In tale quadro, la partecipazione di figure esterne indicate dalle famiglie all'interno del lavoro di rete inter-istituzionale – quali, ad esempio, terapisti, educatori professionali, logopedisti, psicologi – rappresenta un potenziale valore aggiunto, ma anche un elemento di complessità. Se adeguatamente integrati nella progettazione educativa e didattica, questi professionisti possono certamente offrire una visione globale e sistematica dei bisogni educativi speciali dell'alunno/a, contribuendo ad una azione educativa sinergica. Tuttavia, in assenza di una definizione chiara dei ruoli e dei confini operativi, la loro partecipazione rischia di generare disallineamenti comunicativi e conflitti di competenze, con ricadute negative sulla progettazione e sull'attuazione delle azioni previste dal GLO, così come è già emerso da recenti studi su focus di indagini complementari (Muscarà, 2024). L'inter-istituzionalità deve superare la mera co-presenza

degli attori per tradursi in un progetto pedagogico comune, nel quale ogni professionista contribuisce in modo coordinato e corresponsabile al raggiungimento degli obiettivi inclusivi.

Alla luce degli aspetti normativi qui brevemente citati e delle riflessioni pedagogiche avanzate, si impone l'esigenza di un approfondimento critico sulla qualità e sulla coerenza dei processi partecipativi attivati all'interno del Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione (GLO), con particolare riguardo alla funzione svolta dalle figure professionali esterne individuate dalle famiglie. La loro presenza, se da un lato appare potenzialmente strategica nell'ottica di una progettazione educativa integrata, dall'altro sollecita una serie di interrogativi ancora irrisolti: quale posizione effettiva occupano all'interno dei percorsi educativi individualizzati e della progettazione inclusiva? Quali ricadute producono in termini di *governance* educativa, tra risorse generative e criticità sistemiche? In che misura la loro partecipazione contribuisce a consolidare – o rischia di compromettere – un modello autentico di corresponsabilità educativa tra scuola, famiglia e territorio? Quali modelli organizzativi e culturali favoriscono una progettazione integrata ed efficace, capace di valorizzare la pluralità dei saperi professionali e, al tempo stesso, prevenire disallineamenti e conflitti di competenza?

È a partire da tali questioni – ancora poco indagate dalla letteratura – che prende forma l'indagine qui presentata, che si inserisce nel filone degli studi dedicati all'operatività del GLO nelle istituzioni scolastiche (Muscarà, 2024), concentrandosi – in questa occasione – sulle modalità concrete di partecipazione delle figure esterne nei GLO, valutandone l'efficacia in termini di impatto sulla progettazione inclusiva e sulla costruzione di una reale corresponsabilità educativa tra scuola e territorio.

## 2. Ipotesi ed obiettivi della ricerca

Al fine di approfondire le dimensioni individuate e di offrire una lettura critica delle prassi inclusive attivate attraverso il GLO, si è ritenuto metodologicamente opportuno formulare alcune ipotesi preliminari, concepite come chiavi interpretative utili ad orientare l'indagine. Tali ipotesi intendono sondare in che misura le istituzioni scolastiche stiano effettivamente traducendo le recenti disposizioni legislative in pratiche coerenti con il principio di corresponsabilità educativa, con particolare riferimento alla partecipazione delle figure professionali esterne proposte dalle famiglie. Nello specifico, si è ipotizzato che:

- l'introduzione delle nuove disposizioni ministeriali potrebbe aver generato incertezza organizzativa all'interno delle scuole;
- la corresponsabilità educativa tra docenti e professionisti esterni non risulta pienamente sviluppata, con margini di miglioramento;
- la figura del professionista esterno, se adeguatamente formata e integrata, può costituire una risorsa strategica per il GLO;
- è necessario prevedere la presenza di una figura di coordinamento esperta in pedagogia speciale, che funga da regia nei processi collaborativi tra scuola, famiglia e territorio.

Nel tentativo di verificare o falsificare le ipotesi formulate, di contribuire ad una maggiore comprensione del tema affrontato e proposto, l'indagine si propone di perseguire i seguenti obiettivi principali:

- comprendere in che termini le scuole organizzano i GLO, in relazione a quanto previsto dalla normativa vigente, evidenziandone punti di forza e di debolezza;
- rilevare chi sono le figure professionali esterne proposte dalle famiglie nei GLO e in che modo, laddove presenti, contribuiscono alla progettazione educativa;
- analizzare le percezioni e le opinioni dei docenti rispetto alla presenza e al contributo di tali figure, valutandone l'impatto percepito sulla didattica inclusiva e sulla relazione scuola-famiglia;
- esplorare il bisogno di attivazione di progetti di ricerca-azione per rafforzare il coordinamento e la corresponsabilità educativa tra i soggetti del GLO;
- riflettere sui possibili apporti che la pedagogia speciale per l'inclusione può offrire all'implementazione di pratiche inter-istituzionali efficaci.

### 3. Modalità della ricerca e determinazione del campione

La ricerca è stata condotta adottando un disegno metodologico di tipo descrittivo, ritenuto adeguato all'esigenza di esplorare un fenomeno educativo ancora in fase di consolidamento e fortemente dipendente dai contesti locali. La descrizione e l'interpretazione dei dati raccolti hanno mirato ad offrire una lettura analitica del funzionamento dei GLO in un'area della Sicilia orientale, in particolare rispetto alla partecipazione delle figure professionali esterne.

In un primo step è stata realizzata una prova pilota con un campione di giudizio composto da 48 docenti di sostegno dell'Istituto Comprensivo "G. Bianca" di Avola (SR), selezionati mediante una procedura di campionamento di convenienza. Questa fase preliminare ha permesso di testare la validità dello strumento di rilevazione e di tarare le domande rispetto alla comprensibilità e alla pertinenza. Successivamente è stata avviata l'indagine su larga scala, utilizzando un campionamento randomizzato degli istituti comprensivi delle province di Siracusa, Ragusa e Catania. A seguito dell'invito a partecipare all'indagine, il campione effettivo si è consolidato in 359 docenti di sostegno, suddivisi nel seguente modo (tab. 1):

<b>Ordine di scuola</b>	<b>N. docenti</b>	<b>%</b>
Scuola dell'infanzia	54	15.0
Scuola primaria	190	52.9
Scuola secondaria di I grado	115	32.0
<b>Totale</b>	<b>359</b>	<b>100.0</b>

*Tab. 1 – Campione della ricerca: ordini di scuola*

Dall'analisi degli anni di esperienza dei docenti di sostegno emerge che la fascia più numerosa è quella costituita da chi ha maturato da 0 a 5 anni di esperienza, pari al 46,8% del campione. Seguono i docenti con oltre 15 anni di esperienza, che rappresentano il 29,2%, mentre il 19,5% ha un'esperienza compresa tra 5 e 10 anni. La percentuale più bassa si registra nella fascia tra 10 e 15 anni, con appena il 4,5% del totale. Questi dati evidenziano una netta prevalenza di docenti con un'esperienza relativamente recente o, all'opposto, con una lunga carriera alle spalle (tab. 2).

Relativamente ai titoli di studi conseguiti, è emerso che la maggior parte dei docenti (47,9%) possiede una laurea magistrale o di vecchio ordinamento, seguiti dal 35,7% in possesso del diploma di maturità e dal 16,4% con laurea triennale (tab. 3).

<b>Anni di esperienza</b>	<b>N. docenti</b>	<b>%</b>
Da 0 A 5 anni	168	46.8
Da 5 A 10 anni	70	19.5
Da 10 A 15 anni	16	4.5
Oltre 15 anni	105	29.2
<b>Totale</b>	<b>359</b>	<b>100.0</b>

*Tab. 2 – Campione della ricerca: anni di esperienza*

<b>Titolo di studio (più alto)</b>	<b>N. docenti</b>	<b>%</b>
Diploma di maturità	128	35.7
Laurea magistrale o di vecchio ordinamento	172	47.9
Laurea triennale	59	16.4
<b>Totale</b>	<b>359</b>	<b>100.0</b>

*Tab. 3 – Campione della ricerca: titolo di studio*

Per quanto riguarda i percorsi attraverso cui i docenti del campione hanno conseguito il titolo di specializzazione per il sostegno, l'indagine ha consentito di rilevare che la maggior parte dei docenti (54,9%) ha ottenuto il titolo tramite il corso di specializzazione per le attività di sostegno (TFA Sostegno), seguita dal 26,2% che ha frequentato un vecchio corso monovalente e/o polivalente. Un 10% del campione non ha conseguito alcun titolo specifico, pur ricoprendo - come supplente - un incarico su posto di sostegno. Percentuali più ridotte riguardano chi ha seguito i corsi SISSIS (5,3%) e altri percorsi non specificati (3,6%) (tab. 4).

<b>Percorso di specializzazione</b>	<b>N. docenti</b>	<b>%</b>
TFA Sostegno	197	54,9
Vecchio corso (monovalente e/o polivalente)	94	26,2
Nessun titolo specifico (supplenti su posto di sostegno)	36	10,0
SISSIS Sostegno	19	5,3
Altro	13	3,6
<b>Totale</b>	<b>359</b>	<b>100.0</b>

*Tab. 4 – Campione della ricerca: percorsi di specializzazione*

La composizione eterogenea del campione, sia in termini di esperienza professionale che di ordine scolastico, ha consentito una lettura articolata delle dinamiche inter-istituzionali nei GLO e delle modalità di coinvolgimento delle figure extrascolastiche proposte dalle famiglie.

#### **4. Strumenti e tecniche di rilevazione**

Seguendo un approccio quantitativo, la rilevazione dei dati è stata effettuata attraverso la somministrazione di un questionario anonimo strutturato, erogato in formato digitale mediante la piattaforma Google Moduli. Lo strumento è stato appositamente costruito per la suddetta ricerca ed è risultato costituito da 14 domande a risposta chiusa, multipla e mista, finalizzate a raccogliere informazioni sulle seguenti dimensioni:

- caratteristiche anagrafiche e professionali dei docenti;
- modalità organizzative dei GLO;
- partecipazione delle figure esterne proposte dalle famiglie;
- percezioni soggettive sull'efficacia e la criticità di tali presenze;
- contributi specifici forniti dai professionisti esterni nella progettazione del PEI;
- opinioni rispetto al potenziale impatto sulla corresponsabilità educativa e sull'equilibrio relazionale scuola-famiglia.

Le domande sono state formulate in modo da garantire chiarezza, neutralità e pertinenza rispetto agli obiettivi della ricerca. È stata inoltre lasciata facoltà di non rispondere a quesiti, nel caso dell'assenza di figure esterne nel GLO.

Il questionario si è rivelato uno strumento efficace non solo per l'ampiezza del campione raggiunto, ma anche per la ricchezza dei dati raccolti, che - dopo essere stati analizzati ed elaborati attraverso l'uso del software IBM SPSS Statistics - hanno consentito una lettura multi-dimensionale del fenomeno studiato, sia in termini descrittivi che interpretativi.

#### **5. Analisi dei dati**

L'analisi dei dati ottenuti dalla somministrazione del questionario ha permesso di delineare un quadro abbastanza articolato circa la percezione e la realtà della partecipazione dei professionisti esterni nei GLO delle scuole siciliane investigate.

La ricerca ha consentito di rilevare che l'87% degli alunni con disabilità ha beneficiato della costituzione del GLO per la redazione del PEI. Tuttavia, nel 13% dei casi ciò non è avvenuto, e in un terzo di queste situazioni si è trattato di alunni con disabilità con connotazione di gravità (legge 104/92, art. 3, comma 3). Questo dato segnala un'applicazione ancora parziale del protocollo previsto dalla normativa vigente.

Durante le riunioni del GLO, la presenza dei genitori è stata riscontrata nel 64% dei casi, dei professionisti della NPPIA nel 22%, degli operatori OSA nel 22%, degli ASACOM nel 42%, delle figure esterne proposte dalle famiglie nel 22%, dei servizi del welfare locale nel 12%. Solo nel 18% dei casi sono stati coinvolti tutti i docenti della classe; nel 96% dei casi è stata rilevata la presenza del docente di sostegno, mentre l'86% ha visto la partecipazione del docente coordinatore. Questi dati riflettono una partecipazione ancora limitata e non conforme a quanto previsto dalla normativa, mettendo in risalto una bassa percentuale (22%) delle figure esterne su proposta delle famiglie (tab. 5).

<b>Figure coinvolte nel GLO</b>	<b>%</b>
Docente di sostegno	96
Docente coordinatore	86
Genitori	64
Operatori ASACOM	42
Professionisti NPPIA	22
Operatori OSA	22
Figure esterne proposte dalle famiglie	22
Tutti i docenti della classe	18
Servizi del welfare locale	12

*Tab. 5 – Figure coinvolte nel GLO*

Alla domanda: “Qual è il professionista esterno indicato dalla famiglia che ha partecipato al GLO?”, è emerso che nella maggior parte dei casi (circa il 69%) non ha partecipato alcun professionista esterno alle riunioni del GLO. I pedagogisti/educatori professionali sono le figure più frequentemente indicate (10%), seguiti dai tecnici ABA (5%), dai logopedisti (4%) e dagli psicologi (3%). La tabella n. 6 sintetizza le frequenze rilevate.

<b>Tipo di Professionista esterno</b>	<b>f</b>
Nessun professionista	248
Pedagogista/Educatore	37
Tecnico ABA	17
Logopedista	14
Psicologo	12
Altro	12
Psicomotricista	10
Tecnico CAA	6
Tecnico DSA	3

*Tab. 6 – Professionisti esterni nel GLO*

Un altro elemento centrale dell'indagine riguarda la *percezione soggettiva che i docenti hanno avuto dei professionisti esterni indicati dalla famiglia durante le riunioni del GLO*. Alla domanda: *“Come ha percepito il professionista esterno?”*, i dati mostrano una netta prevalenza di giudizi positivi, in particolare sui seguenti aspetti:

- in merito alla qualità “propositiva”, il 38% dei docenti ha risposto “molto” e il 34% “abbastanza”, per un totale del 72% di percezione favorevole;
- il dato migliora ulteriormente sulla dimensione “collaborativa”, dove ben oltre il 75% dei docenti ha espresso un grado “molto” o “abbastanza” alto;
- le percezioni “neutrali”, “conflittuali” e “inadventi” si distribuiscono invece prevalentemente tra “poco” e “per niente”, segno di una bassa incidenza di giudizi negativi.

Più nello specifico le opzioni di scelta - indicate nel questionario - “conflittuale” e “inadvente” sono state giudicate “per niente” adeguate da oltre il 60% dei rispondenti, dimostrando che le preoccupazioni legate alla potenziale interferenza o antagonismo del professionista esterno sono minoritarie. Solo una frazione molto ridotta dei docenti ha associato al professionista esterno un atteggiamento realmente conflittuale o invasivo.

Questi risultati suggeriscono che, quando presente, il professionista esterno viene percepito principalmente come una risorsa, piuttosto che come un ostacolo. Le sue competenze vengono riconosciute in termini di collaborazione efficace e contributo alla progettazione, all'interno di un clima generalmente sereno. Tuttavia, la presenza di una componente “neutrale” in crescita segnala che non tutti i contesti riescono a integrare efficacemente questa figura. Serve dunque continuare a investire in formazione, coordinamento e chiarezza di ruolo, per potenziare l'effettiva sinergia tra scuola, famiglia e professionisti esterni.

Un aspetto fondamentale dell'indagine ha riguardato la *valutazione dei contributi forniti dal professionista esterno indicato dalla famiglia durante le riunioni del GLO*, con riferimento ai principali ambiti di progettazione e sviluppo del PEI (Piano Educativo Individualizzato). Ai docenti è stato chiesto di esprimere, su ciascuno di questi ambiti, il grado di utilità percepita dei suggerimenti ricevuti. I risultati, articolati su quattro livelli di intensità (molto, abbastanza, poco, per niente), offrono un quadro “sfaccettato” ma tendenzialmente costruttivo.

Relativamente alla *formulazione degli obiettivi e degli esiti attesi*, la ricerca ha rilevato che il 37% dei docenti ritiene che il contributo sia stato “abbastanza” utile, il 30% lo valuta “poco”, il 16% “molto” e solo il 6% “per niente”. Il dato suggerisce una percezione moderatamente positiva, in cui il professionista esterno affianca il gruppo docente ma non ne guida il processo progettuale.

Per quanto riguarda la *definizione delle attività educative e didattiche*, è emerso che il 40% valuta i suggerimenti “abbastanza” utili, il 28% “poco”, il 19% “molto” e il 7% “per niente”. Questo è il campo in cui il contributo appare maggiormente valorizzato, a conferma del ruolo operativo che molti professionisti ricoprono nella pratica educativa quotidiana.

Riguardo all'ambito *strategie e strumenti didattici*, il 41% esprime un giudizio “abbastanza” positivo, il 24% “poco”, il 18% “molto” e il 6% “per niente”. Anche qui, il professionista esterno è percepito come risorsa tecnica, soprattutto nei casi in cui si richiede un adattamento didattico personalizzato.

Diversamente è emerso sulla *valutazione delle attività educative e didattiche*. Su questo aspetto, il 40% del campione lo considera “poco” utile, il 23% “abbastanza”, il 12% “molto” e il 10% “per niente”. In questo caso, il giudizio è più critico e riservato, probabilmente perché la valutazione è vista dai docenti come ambito esclusivo della scuola, meno aperto a contributi esterni.

Infine, per quanto riguarda l'ambito della *continuità educativa scuola-famiglia-territorio*, l'indagine ha fatto rilevare in modo chiaro la funzione di raccordo e mediazione attribuita al professionista esterno, riconosciuta per la capacità di connettere la scuola con la famiglia e le altre agenzie educative del territorio. Nello specifico è emerso che il 35% dei docenti lo valuta “abbastanza” utile, il 22% “molto”, il 19% “poco” e l'8% “per niente”.

I dati rilevati su queste dimensioni tematiche mostrano come il professionista esterno sia percepito come una figura complementare, capace di fornire suggerimenti apprezzati soprattutto nella progettazione delle attività e delle strategie didattiche. I giudizi più cauti si registrano invece nell'area della valutazione, dove si riscontra una volontà da parte della scuola di mantenere un

controllo interno e diretto. Questi risultati confermano la necessità di chiarire e formalizzare i confini di intervento del professionista esterno, garantendo da un lato la valorizzazione delle competenze, dall'altro il rispetto dell'autonomia scolastica.

Un altro quesito interessante dell'indagine ha riguardato il *livello di accordo dei docenti sulla partecipazione del professionista esterno indicato dalla famiglia alle riunioni del GLO*. Questo aspetto è strategico, poiché evidenzia non solo l'apertura del corpo docente al confronto, ma anche il riconoscimento di una pluralità di attori nel processo educativo inclusivo. Le risposte dei docenti offrono un quadro decisamente positivo: il 38% si dichiara “molto d'accordo”, il 48% “d'accordo” e solo l'11% si dice “incerto o non sa”. Le posizioni di dissenso sono marginali: “in disaccordo” e “fortemente in disaccordo” non superano il 3%. Nel complesso, quasi 9 docenti su 10 (86%) si mostrano “favorevoli” o “fortemente favorevoli” all'inclusione dei professionisti esterni nei momenti collegiali del GLO. Questa ampia adesione segnala una cultura scolastica ormai orientata verso una visione aperta, condivisa e multidisciplinare dell'inclusione. L'11% di incertezza può essere letto come espressione di cautela, legata probabilmente a esperienze precedenti poco chiare o a una non completa definizione dei ruoli. La bassissima incidenza del disaccordo (inferiore al 3%) è, invece, un dato rilevante: testimonia che i timori di delegittimazione o sovrapposizione professionale non sono diffusi. Questa larga condivisione apre spazi importanti per una valorizzazione sistemica del contributo dei professionisti esterni, a patto che l'integrazione avvenga in modo rispettoso delle competenze e funzioni proprie della scuola.

Un ulteriore elemento di riflessione emerge dall'analisi della *percezione che i docenti hanno rispetto alla possibilità che il professionista esterno indicato dalla famiglia contribuisca al miglioramento della didattica inclusiva svolta in classe*. Secondo i dati raccolti: il 36% dei docenti ritiene che il contributo sia “molto” rilevante, il 47% lo considera “abbastanza” utile, il 12% ritiene che tale apporto sia solo “poco” significativo e solo il 5% del campione esprime una valutazione totalmente negativa (“per niente”). Complessivamente, quindi, l'83% dei rispondenti mostra una valutazione positiva (tra “molto” e “abbastanza”) della presenza del professionista esterno, ritenendolo un possibile alleato nel miglioramento dell'efficacia didattica e nella costruzione di ambienti realmente inclusivi. Questi risultati appaiono in continuità con quanto osservato sul fronte della corresponsabilità educativa, confermando la tendenza generale a valorizzare il contributo degli esperti esterni, non solo sul piano relazionale e organizzativo, ma anche sul piano strettamente didattico. I docenti sembrano riconoscere che, se adeguatamente integrato, il professionista esterno può arricchire le pratiche inclusive e contribuire ad affrontare con maggiore competenza situazioni complesse legate alla disabilità e anche ad altri bisogni educativi speciali. Il dato, tuttavia, suggerisce anche la necessità di una regia condivisa e formata, che definisca confini, ruoli e responsabilità, affinché l'intervento del professionista esterno non sia vissuto come sostitutivo o competitivo rispetto a quello dei docenti, ma come complementare e di supporto.

Un aspetto particolarmente rilevante, emerso dall'indagine, riguarda la *percezione che i docenti hanno del ruolo del professionista esterno indicato dalla famiglia all'interno del GLO, con riferimento alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia-territorio*. Alla domanda se tale figura “*possa effettivamente contribuire al potenziamento di questa corresponsabilità*”, le risposte si sono concentrate prevalentemente in senso positivo: il 38% dei docenti ha risposto “molto”, mentre il 51% ha indicato “abbastanza”, per un totale dell'89% che riconosce al professionista esterno un impatto significativo in tale ambito. Solo una quota minoritaria – 10% “poco” e 1% “per niente” – mostra invece riserve o scetticismo. Questo dato riflette una valutazione largamente favorevole da parte del corpo docente, che vede in queste figure non un elemento di disturbo o interferenza, bensì un potenziale facilitatore nella costruzione di un dialogo educativo più solido e integrato tra scuola, famiglia e territorio. L'apporto di tali professionisti è percepito come utile non solo nella progettazione individualizzata, ma anche nella messa in rete delle risorse educative disponibili dentro e fuori la scuola. Tali risultati sembrano confermare quanto già ipotizzato a livello normativo e teorico: la partecipazione di esperti esterni, se ben regolata e consapevole, può contribuire a una maggiore coesione tra le agenzie educative coinvolte, riducendo il rischio di frammentazione degli interventi e migliorando la qualità dell'inclusione.

Un altro aspetto particolarmente delicato, rilevato dall'indagine, riguarda la *possibile interferenza del professionista esterno nel rapporto tra scuola e famiglia*. Ai docenti è stato chiesto

se, secondo la loro esperienza e opinione, la presenza di tale figura possa compromettere la relazione scuola-famiglia. I dati raccolti mostrano che solo il 7% dei docenti ritiene che il professionista esterno possa compromettere “molto” questo rapporto, il 14% esprime un giudizio di “abbastanza” interferenza, il 22% lo considera “poco” compromettente, mentre il 57% dichiara “per niente”, escludendo quindi ogni rischio in tal senso. Questo significa che oltre la metà del campione (57%) ha una visione fortemente rassicurante rispetto al coinvolgimento del professionista esterno, e un altro 22% manifesta, comunque, una percezione di rischio solo marginale. La valutazione negativa vera e propria (“molto” o “abbastanza”) riguarda quindi soltanto il 21% dei rispondenti. Tale distribuzione suggerisce che, nonostante alcune cautela e perplessità, il professionista esterno non viene generalmente percepito come una figura invasiva o sostitutiva della relazione educativa tra la scuola e la famiglia. Anzi, se correttamente integrato, il suo contributo sembra non solo compatibile con questo rapporto, ma potenzialmente utile anche per rafforzarlo. Tuttavia, i dati mettono in evidenza anche la necessità di strategie di gestione relazionale più attente, in particolare nei contesti in cui è ancora diffusa una percezione di rischio di “sovrapposizione” o “interferenza” comunicativa. La trasparenza dei ruoli, la chiarezza nelle responsabilità e una comunicazione educativa co-costruita possono aiutare a prevenire conflitti e consolidare una collaborazione funzionale.

Infine, è stato indagato il grado di accordo dei docenti rispetto all’ipotesi che il professionista esterno indicato dalla famiglia possa *interferire negativamente nella didattica dei docenti*. Questa variabile dell’indagine mira a rilevare eventuali timori legati all’invasività o alla sovrapposizione di ruoli all’interno dell’ambiente scolastico. Le risposte evidenziano una netta prevalenza di una percezione non ostile: il 60% dei docenti afferma che ciò non accade “per niente”, il 20% indica che questa interferenza è “poca”, il 13% ritiene che tale interferenza avvenga “abbastanza” e solamente il 7% esprime un’opinione fortemente critica (“molto”). Si può affermare che, nel complesso, l’80% del campione minimizza o esclude completamente il rischio che la presenza del professionista esterno comprometta l’autonomia e la funzionalità didattica dei docenti. Questo dato suggerisce un alto grado di accettazione e fiducia nei confronti dell’apporto esterno, a condizione che sia ben regolamentato e coerente con la progettazione didattica. Tuttavia, la presenza di una minoranza (20% tra “abbastanza” e “molto”), che percepisce una possibile ingerenza, invita alla prudenza. È necessario garantire, da parte dell’istituzione scolastica, una chiara definizione dei ruoli, evitando sovrapposizioni operative e preservando la leadership educativa del docente. Solo attraverso una gestione trasparente e condivisa è possibile costruire relazioni funzionali e sinergiche, che non mettano in discussione la centralità pedagogica della scuola.

## 6. Considerazioni conclusive e proposte pedagogiche

L’indagine presentata ha messo in evidenza il valore potenziale della partecipazione dei professionisti esterni proposti dalle famiglie nel GLO, ma ha anche fatto emergere qualche criticità operativa e culturale che necessita di una riflessione pedagogica più articolata. Sebbene i dati raccolti evidenzino una percezione generalmente positiva da parte dei docenti, permane l’esigenza di garantire maggiore coerenza e coordinamento nell’integrazione di tali figure, onde evitare disallineamenti o sovrapposizioni.

Come più volte ribadito nella letteratura pedagogica, l’inclusione non è solo un problema di risorse, ma di cultura e di organizzazione (Gaspari, 2020; Favorini, A.M., 2017; Ianes & Cramerotti, 2015; Medeghini & Fornasa, 2011), e il GLO, in questa direzione, può divenire una *palestra* di tale cultura solo superando la logica della delega unilaterale per approdare a quella della corresponsabilità educativa (Pati, 2020; Amadini, Ferrari, & Polenghi, 2019; Mulè, 2022). L’inclusione autentica non è solamente il risultato della somma di interventi specializzati, ma un *processo pedagogico* generato e costantemente garantito da una rete relazionale fondata sulla fiducia, sul rispetto reciproco e sulla condivisione degli obiettivi educativi e didattici (Dainese, 2019; Borgonovi & Ciletti, 2018), che si ispira ai principi e ai valori di una comunità educante (Mancaniello, Marone & Musai, 2023; Favorini, 2017).

È proprio questa rete che occorre rafforzare, promuovendo - per esempio - un *progetto pedagogico inter-istituzionale* che si fondi su tre assi strategici:

1. *un coordinamento pedagogico competente*, che veda la presenza di una figura esperta in pedagogia speciale per l'inclusione, un *educational inclusive team leader*, con il compito prevalente di facilitare e potenziare il dialogo pedagogico tra scuola, famiglia e territorio, garantendo la coerenza educativa del PEI e valorizzando l'apporto delle diverse professionalità della rete inter-istituzionale;
2. *una formazione sistemica e congiunta*, ispirata ai principi della comunità educante rivolta tanto ai docenti quanto a tutti i professionisti esterni alla scuola, al fine di costruire un linguaggio condiviso, di chiarire i confini operativi e di consolidare una cultura dell'inclusione fondata sul rispetto delle reciproche competenze;
3. *una progettazione educativa partecipata*, che non riduca il PEI a mero adempimento formale, ma che lo concepisca come un "contratto educativo condiviso", nel quale confluiscono bisogni, visioni, strategie e corresponsabilità di tutti gli attori coinvolti nel percorso formativo dell'alunno con disabilità, nella sua rete sociale.

Non si può educare senza una rete di corresponsabilità diffusa, e questa rete deve fondarsi - come ha insegnato Corradini - su un dialogo finalizzato a costruire un progetto condiviso, dove ognuno possa contribuire dando il meglio di ciò che può dare (1978). L'auspicata alleanza tra scuola, famiglia e territorio non può essere lasciata alla buona volontà dei singoli, delle istituzioni scolastiche locali, ma deve essere strutturata attraverso modelli di governance pedagogica partecipata e coerente. Per costruire una reale inclusione è necessario uscire dalla logica dell'intervento episodico e avanzare, invece, verso quella della corresponsabilità stabile, fondata su una visione pedagogica ampia, condivisa e generativa. Solo così il GLO potrà essere realmente uno spazio di co-progettazione educativa in cui la presenza di figure esterne – adeguatamente formate e integrate – rappresenti un'opportunità, e non un rischio, per la qualità dell'inclusione scolastica, del *welfare* di tutti gli alunni.

## Bibliografia

- Amadini, M. Ferrari, S. & Polenghi, S. (Eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Borgonovi, E. & Ciletti, L. (Eds) (2018). *La rete pubblico-privato per l'inclusione scolastica dei bambini con bisogni educativi speciali: Teorie, legislazione e buone pratiche di leadership*. Milano: Franco Angeli Edizioni.
- Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S. (Eds.). (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (2023). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Corradini, L. (1978). *Scuola e famiglia, Dai comitati ai consigli*. Roma: Armando.
- Cottini L. (2022). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2023). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- Dainese, R. (Ed.) (2019). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- de Anna L., Covelli A. (2021). *Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento. Italian Journal of Special Education for Inclusion, IX, 1*.
- Favorini, A.M. (Ed.) (2017). *La cultura dell'inclusione nella società contemporanea. Tipologie e modelli inclusivi a confronto*. Milano: Franco Angeli.

- Gaspari P. (2021). La Pedagogia speciale come scienze inclusiva: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Gaspari, P. (Ed.) (2020). *Per una pedagogia speciale oltre la medicina*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Ghedin E. (2021). La pedagogia tra inclusività e specialità: il valore dell'accessibilità alle opportunità di apprendimento. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (Eds.). (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (2025) *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Isidori M.V. (2017). *L'inclusione nel dibattito internazionale sull'educazione e sull'istruzione. Prospettive di ricerca e di sviluppo per la didattica*, Pisa: Edizioni ETS.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2022). *Progetto Individuale, vita adulta e disabilità*. Roma: Carocci.
- Mancaniello, M. R., Marone, F. & Musaio, M. (Eds.) (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Medeghini & Valtellina (2013), *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Medeghini, R. & Fornasa, W. (Eds.) (2011). *L'educazione inclusiva. Cultura e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Mulè P. (2022). *La corresponsabilità educativa scuole-famiglie. La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Murdaca A.M., Dainese R., Maggiolini S. (2021). Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Muscarà, C. (2024). *Inter-istituzionalità del gruppo di lavoro operativo per l'inclusione scolastica. Indagine esplorativa e proposte pedagogiche*. In Mulè, P. & Gulisano, D. (Ead.). *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.

## La valutazione formativa inclusiva e l'Universal Design for Learning: verso un sistema educativo equo e accessibile

*Inclusive formative assessment and Universal Design for Learning are key to creating a fair and accessible education system.*

di

Maria Luisa Boninelli, Susanna Piacenza <sup>1</sup>

Maria Luisa Boninelli, Università degli studi di Catania

Susanna Piacenza, Università Telematica e-Campus

Correspondence: marialuisa.boninelli@unict.it

**Abstract:** L'educazione contemporanea si trova ad affrontare sfide sempre più complesse legate alla diversità crescente degli studenti e delle studentesse e alla necessità di garantire pari opportunità di apprendimento per tutti. In questo contesto, la valutazione formativa inclusiva (VFI) e l'Universal Design for Learning (UDL) emergono come approcci pedagogici fondamentali per creare ambienti educativi in cui è possibile valorizzare le differenze individuali e promuovere il successo formativo di ogni studente. La valutazione formativa inclusiva rappresenta un paradigma che supera i tradizionali modelli valutativi per abbracciare metodologie che riconoscano la variabilità e la diversità dell'acquisizione degli apprendimenti. Al contempo, l'UDL offre un *framework* teorico di riferimento che guida la progettazione di esperienze accessibili fin dall'inizio, eliminando barriere sistemiche e promuovendo una maggiore autonomia e consapevolezza degli studenti e delle studentesse. Il presente contributo esplora in profondità questi due approcci complementari, analizzando i loro principali fondamenti teorici, le implicazioni pratiche e l'impatto trasformativo sul sistema scolastico.

**Abstract:** In the contemporary educational environment, there is an increasing recognition of challenges related to the growing diversity of students and the need to ensure equal learning opportunities for all. In this context, inclusive formative assessment (IFA) and *Universal Design for Learning* (UDL) emerge as fundamental pedagogical approaches for creating educational environments in which individual differences can be valued and the educational success of every student promoted. Inclusive formative assessment represents a paradigm shift in traditional assessment models, embracing methodologies that recognise the variability and diversity of learning acquisition. Conversely, UDL presents a theoretical framework that facilitates the design of experiences that are inherently accessible from the outset. These experiences have the capacity to eradicate systemic barriers, thereby fostering enhanced autonomy and awareness among students. The present paper explores these two complementary approaches in depth, analysing their main theoretical foundations, practical implications and transformative impact on the school system.

**Parole chiave:** Valutazione Formativa Inclusiva; Universal Design for Learning; Inclusione, Bisogni educativi speciali

**Keywords:** Inclusive Formative Assessment; Universal Design for Learning; Inclusion, Special Education Needs.

### 1. Introduzione

Negli ultimi vent'anni, l'inclusione ha subito un cambio di prospettiva importante soprattutto con l'introduzione dell'*International Classification of Functioning (ICF)* del 2000

---

<sup>1</sup> Contributo degli Autori: Il contributo rappresenta un lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, Maria Luisa Boninelli ha elaborato l'introduzione e il § 3, mentre Susanna Piacenza il § 2 e le conclusioni.

dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. In effetti, numerose sono state le riflessioni significative sulla progettazione delle attività didattiche ed educative volte a sviluppare e promuovere lo sviluppo cognitivo degli studenti, tenendo conto dei facilitatori e delle barriere presenti. Contrariamente all'impostazione medica tradizionale che poneva particolare attenzione sui deficit e sulle menomazioni, il modello ICF-CY (2007) adotta una prospettiva bio-psico-sociale che considera la disabilità come il risultato dell'interazione sfavorevole tra le condizioni di salute di una persona e il contesto in cui essa vive.

La pubblicazione delle *Nuove indicazioni Nazionali per il Curricolo dell'infanzia*, Primo ciclo di istruzione (2025) rappresenta un momento di svolta significativo nell'approccio all'inclusione scolastica attraverso riferimenti espliciti all'ICF nell'ambito della progettazione personalizzata e nell'utilizzo di modelli operativi inclusivi.

Il documento ministeriale sottolinea, la necessità di realizzare prassi educative inclusive finalizzate all'accoglienza e all'inclusione degli studenti, tenendo in considerazione i quadri teorici suggeriti dalle neuroscienze e dai modelli operativi quali l'ICF e l'UDL. Quest'ultimi hanno come termine-chiave il contesto: nel primo il contesto condiziona la performance degli studenti, diventando barriera o facilitatore a seconda delle situazioni; nel secondo il focus è l'ambiente di apprendimento (Rose & Meyer, 2006) o ambiente modificante (Feuerstein, 2013) dove il docente, mediatore dei processi di apprendimento, seleziona i contenuti disciplinari, li organizza e li propone agli studenti adattandoli tenendo conto della zona di sviluppo prossimale Vygotskijana.

L'estensione dell'applicazione dell'ICF dal tradizionale ambito della disabilità all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES) rappresenta un salto qualitativo significativo importante, in quanto promuove una visione inclusiva che coinvolge tutti gli studenti. All'interno delle *Nuove Indicazioni* troviamo un importante accostamento tra l'ICF, l'Universal Design for Learning e la valutazione formativa: ciascuno studente o studentessa apprende in modo unico, per tale ragione è necessaria l'attuazione di percorsi, approcci e criteri valutativi flessibili e personalizzati.

La sinergia dei modelli operativi integrati ICF e UDL è di grande rilievo: da un lato, l'ICF fornisce un *framework* concettuale per l'osservazione e la valutazione del funzionamento dello studente all'interno del suo contesto di apprendimento, dall'altro l'UDL offre principi operativi per la progettazione di curricula accessibili a tutti, apportando un maggiore sviluppo di competenze e nuove pratiche valutative universali. Questa prospettiva inclusiva rappresenta un'evoluzione naturale del sistema educativo italiano verso una scuola veramente per tutti. La filosofia UDL (Novak, 2021) rappresenta una didattica universale: non nasce come didattica inclusiva, ma come prospettiva che è già inclusiva di per sé e in questa visione rientra anche il processo di valutazione formativa inclusiva (VFI).

Nella valutazione didattica il docente si muove in modo consapevole tra due riferimenti teorici: *assessment of learning*, intesa come valutazione sommativa centrata sui risultati finali, orientata per lo sviluppo del singolo che si realizza a conclusione di un percorso di formazione con lo scopo di "rendicontare" e documentare le conoscenze apprese; *l'assessment as learning* "valutazione come apprendimento", è un approccio valutativo in cui lo studente assume un ruolo attivo e centrale nel processo valutativo, utilizzando la valutazione stessa come strumento per sviluppare consapevolezza, metacognizione e autoregolazione del proprio apprendimento.

Nel contesto articolato delle istituzioni educative e formative, la valutazione si trova intimamente legata alle trasformazioni contemporanee che caratterizzano lo sviluppo economico, umano, sociale ed educativo (Morin, 2015).

Questa evoluzione sistemica favorisce l'emergere di una pratica valutativa che si rinnova profondamente (Trinchero, 2014), acquisendo una dimensione qualitativa e strategica, superando l'approccio meramente tecnico-descrittivo del passato. Nel settore educativo, la valutazione assume, quindi, un ruolo centrale e di particolare rilevanza quando si configura come strumento di supporto ai processi di apprendimento di tutti gli studenti e le studentesse (Gaspari, 2011). La sua connotazione numerica intesa come valutazione sommativa non è più sufficiente: non la si può limitare alla quantificazione della *performance*, ciò risulta essere inadeguato per poter restituire in modo

significativo, cosa realmente l'allievo è in grado di fare. Trascurando il processo che porta al risultato finale della prestazione, rischia di ridurre l'esperienza valutativa, ad esiti statici e impersonali, spesso influenzati da fattori estranei alle reali abilità, conoscenze e competenze dello studente e della studentessa. Ciò comporta, di conseguenza, la perdita di numerose informazioni rilevanti attinenti alle diverse fasi del processo cognitivo attivato, alle funzioni cognitive carenti o emergenti utilizzate, alla capacità di comprensione, logica e *problem solving* adoperate nella risoluzione di un determinato compito o problema. Spesso accade che uno stesso studente, se valutato in tempi o situazioni diverse, ottenga risultati molto differenti in base alle emozioni che prova, alle abilità e alle competenze che mette in gioco.

Il suo percorso scolastico si caratterizza per richieste graduali o progressi improvvisi; esso è determinato da una pluralità di variabili che non sempre sono riconducibili alla volontà individuale (Imperio & Seitz, 2023). Il superamento di ogni possibile forma di ostacolo o stigma è sempre più orientato a favorire un'autentica e reale cittadinanza a garanzia dell'acquisizione del pieno diritto all'inclusione (Mura, 2016). I docenti sono chiamati ad adattare i curricoli didattici e di conseguenza le modalità di valutazione, ispirandosi alla flessibilità, all'accessibilità e all'equità della visione pedagogica quali principi fondamentali dell'UDL che rappresenta uno degli approcci educativi maggiormente capace di affrontare, in modo stimolante, la valorizzazione della diversità e l'educazione inclusiva.

Gli insegnanti sono tenuti ad adeguare i curricoli didattici e, conseguentemente, le modalità valutative, conformandosi ai principi cardine della flessibilità, dell'accessibilità e dell'equità pedagogica. Tali elementi costituiscono i fondamenti teorici dell'*Universal Design For Learning*, un paradigma educativo che si configura come uno degli approcci metodologici più efficaci per la valorizzazione della diversità, l'implementazione di pratiche educative inclusive, stimolanti in grado di allineare la valutazione agli obiettivi di apprendimento e offrire opportunità di crescita cognitiva autentiche e pertinenti.

## 2. Il modello inclusivo dell'*Universal Design for Learning*

Il poter progettare per tutti *Design for all* rappresenta un approccio innovativo e un valido strumento interdisciplinare, accessibile, centrato sulla persona, sia con e senza disabilità. È uno strumento inclusivo utile per ideare spazi, progettare interventi individualizzati, personalizzati e differenziati (D'Alonzo, 2019).

Da tali origini nasce *L'Universal Design for Learning* (Udl) un modello pedagogico-didattico, sviluppato negli anni '90, volto ad affrontare la disabilità nella scuola con l'obiettivo di garantire un equo accesso all'apprendimento anche per gli studenti con bisogni educativi speciali.

Elaborato nel 1984, dall'organizzazione statunitense senza scopo di lucro *Center for applied Special Technology* (CAST) trasferisce i principi della Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA, Mulè, 2016) dall'ambito architettonico all'ambito educativo, ponendosi come principale obiettivo quello di rivoluzionare il modo di pensare i curricoli didattici in un'ottica di equità ed eccellenza. Affronta la sfida di realizzare un'educazione valida per tutti proponendo curricoli attuativi, realizzabili, flessibili e concreti che possano essere di valido supporto ai docenti nel cambiamento radicale dei sistemi educativi. *Universal Design for Learning* o Progettazione Universale per l'Apprendimento (Savia, 2016; Cottini, 2019; Mangiatordi, 2019; Sgambelluri 2020; Murawski & Scott, 2021) offre un modello ben strutturato in grado di aiutare i docenti a controllare, pensare, progettare e realizzare percorsi formativi flessibili e accessibili a tutti. Un quadro di riferimento scientificamente valido per guidare la pratica educativa volta all'abbattimento delle barriere all'apprendimento. Si presenta come un vero e proprio movimento intellettuale e operativo che riunisce i teorici e i pratici che intendono ricercare idee e soluzioni *human-centered* per lo sviluppo sostenibile fondato sui diritti umani (Un Human Rights Appeal, 2025). A partire dal 2016, con la traduzione in lingua italiana delle Linee Guida Cast (Savia, Mulè 2016) e la successiva analisi volta a contestualizzare l'applicazione nel contesto educativo nazionale, l'*Universal Design for*

*Learning* ha suscitato un interesse crescente nel campo dell'educazione, in particolar modo per quanto concerne le dimensioni macro della progettazione di curricoli inclusivi (Cottini, 2019).

Sin dalle prime pubblicazioni, l'obiettivo principale è stato quello di promuovere il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento attraverso l'adozione di attività, materiali e proposte didattiche flessibili, capaci di rispondere alle differenti attitudini e ai talenti individuali. In questa prospettiva, la disabilità non viene concepita come una condizione deficitaria, ma come espressione della naturale variabilità umana. Tale impostazione, pur riconoscendo la specificità di determinati bisogni, mantiene salda la centralità del diritto universale di ciascun individuo a poter partecipare pienamente in contesti formativi inclusivi.

Il *framework* teorico si è evoluto nel tempo, con la versione 3.0 delle Linee Guida (2024), risponde alle richieste relative al campo educativo per poter affrontare le barriere radicate in pregiudizi e sistemi di esclusione. Questa ulteriore e nuova evoluzione riflette una comprensione sempre più sofisticata della variabilità dell'apprendimento e dell'importanza di progettare sin dall'inizio esperienze educative e inclusive sin dall'inizio. Il suo approccio *bottom up* parte da elementi di base come la produzione di materiali accessibili, l'uso di strumenti tecnologici, conduce ad una progettazione di contesto, per promuovere l'accessibilità come principio fondamentale.

L'obiettivo di rivoluzionare il modo di pensare, intenzionalmente e sistematicamente, i curricoli didattici non inclusivi, irrealistici e di ostacolo all'apprendimento per gli studenti e le studentesse (Cottini, 2017, 2019). Ogni studente apprende in modo diverso e il suo processo di apprendimento è influenzato da fattori fisici, emotivi, comportamentali, neurologici e culturali, per tali motivazioni diventa di fondamentale importanza promuovere modalità di insegnamento diversificate, utili a rimuovere i possibili ostacoli all'apprendimento (Savia, 2018).

Realizzare una progettazione accessibile, centrata sullo studente e sulla studentessa, ha un'attenzione speciale nella scelta e nell'utilizzo degli strumenti, strategie e metodologie finalizzate all'attuazione del diritto all'accessibilità, allo sviluppo di competenze e all'istruzione per tutti (Canevaro, Ciambrone & Nocera, 2021).

Il contesto classe diventa in questo modo un luogo di inclusione e di apprendimento, volto a valorizzare le differenze, le specifiche esigenze e necessità formative. L'UDL secondo il Cast (2018; 2024) si basa su evidenze scientifiche, utili per poter migliorare le capacità di insegnamento-apprendimento, partendo dall'assunto che studenti e studentesse non apprendono a causa di sistemi che sono inadeguati a soddisfare i loro bisogni formativi e non a causa di capacità e potenzialità personali. Rappresenta un quadro di riferimento valido atto a indirizzare la pratica educativa tenendo conto della flessibilità cognitiva e delle diverse modalità di apprendimento, promuovendo una diversificazione di approcci e metodi. Propone una struttura, fondata sul passaggio da una logica di "specialità" ad una di "complessità" che rifiuta di classificare la persona in base a percezioni di abilità, riconoscendo i diversi modi in cui per ciascuno funzionano le reti di apprendimento. L'UDL rappresenta, quindi, una modalità di progettazione e gestione della pratica educativa che ha come obiettivo principale quello di abbattere le barriere presenti nell'istruzione e sviluppare il più alto livello di successo formativo di tutti gli studenti, attraverso il variare i contenuti e le modalità di insegnamento. Nasce principalmente dall'idea di poter garantire maggiori diritti alle persone con bisogni educativi speciali, attraverso l'accomodamento ragionevole (ONU, 2006)

«L'UDL stimola la creatività degli insegnanti, perché richiede sistematicamente di pensare ad altri modi di presentare le informazioni, altri modi di comprendere le situazioni, altri modi di rispondervi e di agire, altri modi di esprimersi, e così via. UDL in questo senso è una palestra di creatività che fa uscire il patrimonio di divergenza, libertà e inventività che molti insegnanti possiedono ma spesso sottoutilizzano» (Ianes, 2016, p. 10). Si tratta della progettazione di percorsi in grado di garantire la massima flessibilità negli obiettivi didattici, nei metodi, nei materiali e nelle valutazioni, al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento per tutti gli individui.

Si basa su tre principi fondamentali che sono rimasti negli anni sostanzialmente gli stessi, mentre ne è stato invertito l'ordine per dare un peso maggiore alla motivazione nei processi di

insegnamento-apprendimento coerentemente con la ricerca scientifica su questo tema (Bandura, 1971; Baroni, Folici 2022):

1) *rappresentazione (cosa apprendere)*: questo principio si concentra in particolar modo sulla necessità di fornire molteplici modalità di rappresentazione dei contenuti.

L'implementazione di questo principio richiede la presentazione delle informazioni attraverso linguaggi e simboli che favoriscano la decodifica e la comprensione del testo. Un concetto secondo tale principio può essere presentato attraverso un testo scritto, rappresentazioni audio, visive e tattile per consentire agli studenti e alle studentesse di poter accedere all'informazione attraverso il canale più efficace per loro. Nel cosa apprendere rientra l'attivazione di tutte quelle conoscenze pregresse che possono risultare utili per l'elaborazione delle informazioni.

2) *azione/espressione (come apprendere)*: gli studenti e le studentesse si differenziano nella modalità attraverso cui possono utilizzare le tecnologie assistive ed esprimere ciò che sanno, a causa di abilità motorie o azioni fisiche differenti, nelle strategie di pianificazione, organizzazione o nelle modalità espressive. Possono utilizzare differenti mezzi di comunicazione e presentazione dei contenuti. Questo principio promuove la flessibilità nelle modalità di apprendimento, per stimolare le funzioni cognitive (Feuerstein, 2013) attraverso cui gli studenti possono dimostrare le loro abilità, conoscenze e competenze e sostenere lo sviluppo di strategie utili al potenziamento cognitivo e all'apprendimento. Rispetto alla valutazione tradizionale scritta, vengono presentate valide alternative, in modo tale da poter garantire che essa non diventi un ostacolo alla dimostrazione delle competenze acquisite.

3) *coinvolgimento (perché apprendere)*: si concentra sul coinvolgimento attivo degli studenti e delle studentesse, ponendo particolare attenzione sulla motivazione e nelle modalità di poter tenere l'attenzione attraverso strategie che possano sollecitare interesse, curiosità, sostenere lo sforzo cognitivo, fisico e sviluppare l'autoregolazione. L'implementazione di questo principio include l'offerta di scelte negli argomenti di studio, il ricercare punti di contatto tra gli interessi degli studenti e gli obiettivi della progettazione didattico-educativo, lo sviluppo di competenze metacognitive che consentano agli studenti e alle studentesse di monitorare, regolare, autovalutare il proprio apprendimento.

Questi principi propongono ai docenti differenti modalità di presentazione dei contenuti e consentono agli studenti di dimostrare le proprie modalità di apprendimento, mantenendo vivo il loro interesse attraverso approcci motivazionali diversificati. All'interno di questo contesto il ruolo del docente è rilevante: all'interno dei processi di inclusione e di valorizzazione delle differenze, svolge il ruolo di mediatore (Feuerstein, 2012), sostenitore dell'incontro educativo nell'accompagnare i propri discenti nella loro crescita cognitiva. Per realizzare ciò è necessario lo sviluppo di una maggiore consapevolezza riguardo la propria responsabilità nell'attivazione di processi efficaci per l'equo apprendimento e riconoscimento delle differenti esigenze in ciascun alunno. In questo l'UDL risulta essere particolarmente efficace: inteso come strumento di rilettura e decodifica dei processi e percorsi di inclusione in ambito pedagogico-didattico. Secondo la prospettiva dei *Disability studies*, che considerano l'*Universal Design for Learning* come leva concreta per innovare politiche e pratiche educative è necessario promuovere cambiamenti strutturali che superino il modello compensativo, ripensando l'organizzazione della lezione fin dalla sua progettazione, dalla selezione dei mediatori, ai criteri di valutazione.

Negli ultimi anni l'*Universal Design for Learning* si è affermato come punto di riferimento significativo nella pedagogia speciale, favorendo l'adozione di approcci che valorizzano le differenze individuali e attribuiscono al contesto un ruolo centrale nelle pratiche inclusive, considerando un elemento chiave per l'efficacia delle strategie educative (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021).

### **3. La Valutazione formativa inclusiva secondo l'UDL**

Nel mondo della scuola la presenza di studenti e studentesse con bisogni educativi speciali (BES) è sempre più in aumento: nell'anno scolastico 2023/2024 si rileva un incremento del 6% rispetto all'anno scolastico precedente e del 26% negli ultimi cinque anni (Istat, 2024). All'interno

del documento redatto dall'Istituto Nazionale di Statistica emergono alcuni dati interessanti: la presenza di studenti e studentesse con disabilità intellettiva riguarda circa il 40%, seguono i disturbi dello sviluppo psicologico pari al 35%, maggiormente frequenti nella scuola primaria e infanzia con una percentuale pari al 39% e al 63%. Gli alunni che presentano un disturbo dell'apprendimento e dell'attenzione rappresentano quasi un quinto degli studenti con disabilità; meno frequenti risultano essere le problematiche che riguardano la disabilità motoria (9%), le disabilità sensoriali (disabilità visiva e uditiva pari al 7%), con differenze poco significative tra i diversi ordini scolastici. Un ulteriore dato che si evince dal presente aggiornamento sulla realtà italiana riguarda la condizione di pluridisabilità che è pari al 37% e risulta essere in maggior misura frequente tra gli studenti e le studentesse che presentano una disabilità intellettiva. La quasi totalità degli studenti dispone di una certificazione di disabilità o invalidità (98%), solo una percentuale marginale (1,3%) usufruisce del docente di sostegno pur in assenza di certificazione: si tratta in questo caso di alunni che sono in attesa di una rivalutazione neuropsichiatrica da parte dell'ASP di appartenenza ai quali la scuola destina parte delle risorse disponibili.

Ciò richiede alle istituzioni di acquisire una prospettiva inclusiva maggiormente aperta in grado di leggere le necessità e le diverse emergenze presenti nei contesti formativi, tenendo conto di una costante evoluzione dinamica (Montanari, 2023). Le recenti ricerche italiane nell'ambito della pedagogia speciale (Bellacicco, Pace, Pavone 2018; Bocci, 2020), evidenziano che la presenza degli alunni con BES costituisce tuttora una sfida rilevante e un'opportunità, stimolando la necessità di ripensare approcci metodologici maggiormente efficaci e promuovendo percorsi formativi innovativi. Secondo Castoldi (2021) ripensare il processo valutativo richiede anche di considerare la questione dell'inclusione superando la visione tradizionale secondo cui l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze avviene in modo lineare e progressivo.

La valutazione come esperienza attiva all'interno del processo apprendimento-insegnamento si esplica nell'insieme di pratiche che coinvolgono direttamente gli studenti e le studentesse in compiti valutativi, di autovalutazione e valutazione tra pari (Marzano, 2023), fornendo al contempo ai docenti elementi essenziali per adattare e rimodulare in modo mirato le attività didattiche, così da rispondere in maniera funzionale ai bisogni educativi degli studenti e delle studentesse, secondo il principio della "normale specialità" (Semeraro e Aquario 2011, Ianes 2022).

Essa rappresenta un paradigma che supera i tradizionali modelli valutativi per abbracciare metodologie che riconoscono le diverse modalità di apprendimento da parte degli studenti e delle studentesse. Parallelamente, *l'Universal Design for Learning*, offre un *framework* scientifico che guida la progettazione di esperienze di apprendimento accessibile, eliminando le barriere sistemiche e promuovendo una maggiore indipendenza formativa degli studenti. L'integrazione dei principi UDL, nella progettazione della valutazione rappresenta una strategia fondamentale per l'inclusività. L'UDL enfatizza la necessità di fornire modalità di coinvolgimento diversificate; ciò significa offrire agli studenti diverse opzioni per dimostrare le loro abilità, conoscenze e competenze, utilizzando differenti mediatori didattici. Sempre nell'ambito valutativo, l'UDL incoraggia "*l'assessment by design*" che implica l'allineamento delle valutazioni agli obiettivi di apprendimento e l'offerta di opportunità autentiche di valutazione.

Come evidenziato nei molteplici studi nell'ambito della Pedagogia Speciale (Zappaterra, 2010; Cottini, 2016, Mulè, 2024), le differenze neurocognitive che caratterizzano il contesto di apprendimento rappresentano una condizione di normalità (Demo, 2022) che richiede al docente di progettare interventi educativi in grado di promuovere la piena partecipazione di ciascuno studente. Per tali ragioni è necessario che il processo valutativo si fondi sul riconoscimento e sulla valorizzazione delle molteplici modalità cognitive, emotive, sociali e culturali che contraddistinguono gli studenti e le studentesse. La valutazione formativa inclusiva si configura come uno strumento privilegiato per poter valorizzare gli aspetti significativi del processo di apprendimento, in quanto riconosce, promuove i progressi, le conquiste e le potenzialità degli studenti. Una valutazione che possa portare alla luce i talenti tenendo conto che il punto di arrivo non è mai uguale per ciascuno: grazie alle conquiste quotidiane dello studente con BES è possibile attribuire un valore ai

miglioramenti cognitivi, emotivi, relazionali e a tutti quei sviluppi che spesso rimangono “nascosti” durante le verifiche tradizionali.

I principi fondamentali della VFI includono la trasparenza nei processi valutativi, la flessibilità nelle modalità di valutazione e l'utilizzo di criteri che tengano conto delle differenti capacità degli studenti. Essa si distingue dalla valutazione tradizionale per il suo *focus* sulla propensione all'apprendimento piuttosto che sui confronti normativi (Feuerstein, 2013) promuovendo un approccio a “misura” dello studente.

L'orizzonte dell'inclusione esige con fermezza la creazione di ambienti attenti e ricettivi alle differenze e alle diversità (Fornasa e Medeghini, 2006). In questa prospettiva, è fondamentale che ogni individuo veda riconosciuta e rispettata la propria soggettività e abbia accesso a pari opportunità, senza alcuna forma di discriminazione, considerando la realtà attuale e futura nei suoi aspetti di sostenibilità, equità, partecipazione, emancipazione e miglioramento della qualità della vita. Tale approccio valutativo riveste un ruolo imprescindibile per il docente, consentendogli di comprendere le modalità attraverso cui ciascun allievo sviluppa il proprio processo, progetta interventi didattici personalizzati, individua strategie efficaci per il raggiungimento degli obiettivi formativi stabiliti all'interno della progettazione (Rivoltella, 2017).

Il processo di valutazione è un momento indispensabile di ogni fase scolastica e formativa. Al fine di diventare inclusivo è necessario creare *standard* criteriali di apprendimento personalizzati sulla storia di ciascuno studente (Agrusti, 2021). Per realizzare ciò occorre, tenendo anche conto dell'idea di inclusione sostenuta dalla Dichiarazione di Salamanca (Unesco, 1994), un'educazione capace di rispondere alle diversità, che consenta di valorizzare gli interessi, le molteplici intelligenze (Corsini, 2018), superando la distinzione tra studenti con o senza bisogni educativi speciali. Ciò permette a ciascuno alunno di riconoscere i propri punti di forza e le sue proprie potenzialità, valutando i propri progressi in base agli obiettivi raggiunti. Per questo motivo è fondamentale che gli obiettivi stabiliti dai docenti siano esplicitati in modo operativo: il contenuto dell'apprendimento deve essere chiaro e la prestazione richiesta allo studente deve essere ben definita (Trincherò, 2021).

In che modo possiamo realizzare una valutazione formativa inclusiva? Prima di tutto occorre che il processo cognitivo oggetto di valutazione sia reso osservabile. Se si sceglie di valutare il livello di esercizio di tale processo e contemporaneamente agire su di esso per migliorarlo, il momento dell'apprendimento e della valutazione tendono a coincidere, poiché la valutazione si realizza mentre l'esperienza si compie e l'esperienza stessa è un momento formativo.

Per tali ragioni è necessario che l'oggetto della valutazione sia esplicitato in modo chiaro ed esaustivo, attraverso obiettivi di apprendimento formulati in forma operativa (ossia con chiarezza sul processo cognitivo coinvolto e sul contenuto su cui l'allievo deve saperlo esercitare) e non attraverso esplicitazioni ampie e generiche.

Secondo Canevaro (2021) la valutazione ricopre un ruolo centrale per la promozione dei processi inclusivi, evidenziando la necessità di adottare e realizzare strumenti valutativi capaci di riconoscere e valorizzare le unicità e le potenzialità degli studenti, andando oltre una mera rilevazione delle difficoltà.

La valutazione formativa inclusiva richiede una maggiore personalizzazione nella definizione dei criteri di valutazione, tenendo conto di una didattica centrata sullo studente che favorisca la sua attivazione cognitiva (Trincherò, 2017) e l'emergere delle sue potenzialità già nel momento formativo.

Rendere i processi di apprendimento riconoscibili significa porre particolare attenzione alle modalità di consegna del compito o dell'attività: sia che siano svolte in modalità individuale, in coppia o in piccolo gruppo, devono mirare ad attivare le risorse personali, non limitandosi all'applicazione passiva scaturita dalle indicazioni fornite da parte del docente. Essa deve essere parte integrante della progettazione didattica e non può essere considerata una mera appendice da aggiungere a conclusione del percorso formativo.

Al pari della didattica è in grado di poter fornire indicazioni utili all'apprendimento, confrontare i livelli raggiunti dal singolo studente con quelli del gruppo classe, per cogliere margini

di miglioramento, può certificare una progettualità in cui didattica e valutazione diventano momenti sinergici e complementari.

#### 4. Conclusioni

La valutazione formativa inclusiva e l'*Universal Design for Learning* rappresentano approcci complementari e fondamentali per la costruzione di sistemi educativi che si fondano sull'equità e sull'accessibilità. Questi due paradigmi non sono semplicemente metodologie innovative, ma rappresentano un vero e proprio cambiamento filosofico profondo del modo di concepire l'educazione e la valutazione. L'integrazione di questi due approcci offre ai docenti la possibilità di creare nuovi ambienti di apprendimento che valorizzino la diversità intesa come risorsa e promuovano il successo di tutti gli studenti.

Le evidenze di ricerca supportano chiaramente l'efficacia di questi approcci (Kincal, 2018; Notti (2018) Hattie 2023), dimostrando i benefici sia per gli studenti e le studentesse con bisogni educativi speciali e per la popolazione studentesca generale. Tuttavia, l'implementazione efficace richiede un impegno sistematico che coinvolga tutti i livelli del sistema educativo: è una nuova sfida che include la necessità di formazione continua, lo sviluppo di risorse adeguate e la creazione di culture organizzative che supportino l'innovazione e l'inclusione, anche attraverso l'integrazione delle nuove tecnologie e metodologie.

L'emergere di concetti come la neurodiversità e lo sviluppo di tecnologie assistive sempre più sofisticate offre opportunità inedite per personalizzare l'apprendimento e la valutazione.

La valutazione formativa inclusiva e l'UDL non rappresentano soluzioni temporanee a problemi specifici, ma costituiscono elementi essenziali per la costruzione di nuovi dispositivi formativi per il futuro. La loro implementazione richiede un impegno a lungo termine, una maggiore condivisione e collaborazione tra i docenti in modo tale che l'educazione come diritto universale possa essere garantito indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali.

#### Bibliografia

- Agrusti, G. (2021) *Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria*. *Ricercazione*, 13(1), 25-38
- Bandura, A. (1971). Vicarious and Self-Reinforcement Processes. In R. Glaser (Ed.), *The Nature of Reinforcement* (pp. 228-278). Academic Press.
- Bellacicco, R. (2018). *Verso un' università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*. *Form@re*, 21(1), pp.8–23.
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Canevaro, A. (2021) *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive*. Trento: Centro Studi Erickson.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Da <http://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*  
Da: <https://udlguidelines.cast.org/more/about-guidelines-3-0>
- Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Milano: Mondadori
- Corsini, C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetto (a cura di), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 85-94). Lecce: PensaMultimedia
- Cottini, L. (2016). *Universal Design for learning. Progettazione Universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Centro Studi Erickson
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e Curricolo Inclusivo. Imparare a progettare una didattica funzionale ai bisogni della classe e dei singoli. Strategie e strumenti. Unità didattiche per tutte le discipline*. Firenze: GiuntiEdu

Demo (2022) *Per una progettazione didattica inclusiva: proposta di un canovaccio per progettare unità di apprendimento inclusive* in *Qtimes Journal of Education Technology and Social Studies* ISSN: 2038-3282

Scuola.

Feuerstein, R., Feuerstein R.F., Falik L., Rand, Y. (2008). *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*. Trento: Centro Studi Erickson

Feuerstein, R., Falik L., Rand, Y. (2002) *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: the Learning Propensity Assessment Device: Theory, Instruments and Techniques*. Jerusalem: ICELP Press

Ianes, D. (2016). *La speciale normalità. Strategie di integrazione per le disabilità*. Trento: Centro Studi Erickson.

Ianes, D. (2022). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Centro Studi Erickson.

Imperio, A. & Seitz, S. (2023). Positioning of children in research on assessment practices in primary school. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacico (a cura di), *113 Le parole per valutare: per una scheda di valutazione inclusiva* (a cura di), *International perspectives on inclusive education: In the light of educational justice* (pp. 47-66). Barbara Budrich

ISTAT (2024). <http://www.istat.it>

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers: Maximizing Impact on Learning*. London & New York: Routledge.

Kincal, R. Y., & Ozan, C. (2018). Effects of formative assessment on prospective teachers' achievement, attitudes and self-regulation skills. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 77-92. doi: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.139.6>

Novak, K. (2021). *Udl Now: A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning in Today's Classrooms*. Londra: New Publisher.

Notti, A.M., De Angelis M. (2018). *La valutazione degli insegnanti in Italia: problematiche attuali e prospettive future di ricerca*. Nuova Secondaria Ricerca, XXXIV, 9, 1-11.

Mahlberg, J. (2015). Formative self-assessment college classes improves self-regulation and retention in first/second year community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(8), 772-783. doi: <https://doi.org/10.1080/10668926.2014.922134>

Marzano A. (2023). *Apprendere attraverso la valutazione tra pari nella formazione universitaria. I risultati di un'esperienza didattica*. *Pedagogia oggi*, 21(1), 81-88.

MIM (2025). *Nuove indicazioni nazionali per il curricolo della scuola della infanzia e il primo ciclo di istruzione*

Mangiatordi, A. (2019). *Costruire inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*. Milano : Angelo Guerini e Associati.

Montanari, M. (2023) *La valutazione inclusiva degli apprendimenti per e con gli studenti e le studentesse all'Università*. Milano: FrancoAngeli

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, trad.it. Milano: Raffaello Cortina Editore

Mulè, P., Savia, G. (2016) *Universal Design For Learning. Progettazione Universale per l'Apprendimento*. Traduzione in Italiano, Versione 2.0

Mulè, P. (2016). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*. Lecce: Pensa Multimedia

Mulè, P. (2024) *La scuola inclusiva e la formazione iniziale del docente. In l'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi*. Roma: Studium

Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storicoculturali questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.

- Muraswki, W.W. & Scott, K. L. (2021). *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Trento: Centro Studi Erickson
- Onu (2024). Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, in <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF. Classificazione Internazionale del funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per Bambini e Adolescenti (ICF-CY)* Trento: Centro Studi Erickson.
- Pace S., Pavone M. (2018) *Universal Inclusion. Right and Opportunities for students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli
- Rose, D.H., Harbour, W.S. et al. (2006). *Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application*. Journal of Postsecondary Education and Disability, 19(2), 135-151
- Rivoltella, P.C. (2017). Premessa. In C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative* (pp. V-VIII). Brescia: Editrice Morcelliana.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson, Trento.
- Semeraro e Aquario (2011). L'autovalutazione della didattica da parte dei docenti. Presentazione dei risultati di una ricerca esplorativa condotta presso l'Università di Padova. *ECPS Journal* pp.25-51
- Tore, R. (2019). Implementare capacità metacognitive attraverso la Zona di Sviluppo Prossimale e condividere il processo di valutazione formativa con i discenti. In Lucisano P. (Ed.), *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educative*. Atti del Convegno Internazionale SIRD Roma 13- 14 giugno 2018 (pp. 219-230). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Trincherò, R. (2014). Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze. Trento: Centro Studi Erickson
- Trincherò, R. (2017). Attivare cognitivamente con la valutazione formante. Proposte di integrazione tra didattica e valutazione. In A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 73- 90). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Trincherò, R. (2021). La formulazione degli obiettivi di apprendimento in E.Nigris & G.Agrusti (a cura di) *Valutare per apprendere: la nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp.19-30) Pearson Italia: Torino.
- Trincherò, R. (2022a) *Introduzione. In Sperimentare percorsi didattici nella scuola* (pp.7- 12). Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2022b). *Define learning outcomes in terms of processes and contents: the cognitive operations*. Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 22(2), 4-18. <https://doi.org/10.36253/form-13175>
- Trincherò, R. (2023). *Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti*. Pedagogia oggi, 21(1), 108-117.
- UNESCO (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*.
- Un Human Rights Appeal, (2025). In: <https://www.ohchr.org>
- Zappaterra, T. (2010) *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, pp. 1-308. Pisa: Ets Edizioni

## **Inclusione educativa, nuove culture e prospettive linguistiche: il progetto “LEARN. La lingua madre e le altre lingue”**

### ***Educational inclusion, new cultures and linguistic perspectives: the project “LEARN. The Mother Tongue and Other Languages”***

di Rossella Certini

Università di Firenze

Correspondence: rossella.certini@unifi.it

**Abstract:** L’articolo presenta un progetto di pedagogia interculturale, dedicato all’inclusione e al plurilinguismo. “LEARN. La lingua madre e le altre lingue” è un progetto triennale sviluppato dall’Università di Firenze, in collaborazione con le scuole dell’area metropolitana fiorentina, con l’associazione Good Word Citizen, l’USR Toscana e l’associazione QFI. In alcune classi della scuola primaria è stata introdotta un’ora alla settimana di lingua e cultura araba, per la durata dell’intero anno scolastico. Gli obiettivi di questo progetto sono di sviluppare un approccio didattico interdisciplinare, interculturale e plurilinguistico, cercando di evidenziare le molteplici trasformazioni e i tanti cambiamenti avvenuti a livello di cultura generale e delle conoscenze di base, nonché una buona alfabetizzazione con riferimento alla lingua araba. Nell’ottica di una società sempre più *planetaria*.

**Abstract:** This paper presents an intercultural pedagogy project, dedicated to inclusion and multilingualism. “LEARN. The mother tongue and other languages” is a three-year project developed by the University of Florence, in collaboration with the schools of the Florentine metropolitan area, the Good Word Citizen association, the USR Toscana and the QFI association. In some primary school classes, one hour per week of Arabic language and culture has been introduced, for the school year. The objectives of this project are to develop an interdisciplinary, intercultural and multilingual teaching approach, trying to highlight the multiple transformations and the many changes that have occurred at the level of general culture and basic knowledge, as well as good literacy with reference to the Arabic language. In the perspective of an increasingly planetary society.

**Parole chiave:** Intercultura, Inclusione, Progetto educativo, Lingua e cultura araba

**Keywords:** *Intercultural, Inclusion, Educational project, Arabic language and culture*

#### **1. Inclusione educativa e intercultura: alcuni spunti teorici**

Introdurre un discorso sull’importanza e la centralità dell’approccio interculturale in educazione, appare decisamente complesso. Sostiene Marc Augé che “una cultura che non effettua scambi con le

altre è una cultura minacciata di morte. Le culture, infatti, sono come le lingue: viventi o morte, esse vivono solo se vengono praticate, esposte pertanto alla felice fatalità del cambiamento” (Augé, 2019, p. 235). Il modello educativo al quale afferiamo fin dalla nascita, ha bisogno di questo nutrimento (lo scambio) e del conseguente cambiamento, per non recedere di fronte alle sempre nuove richieste che provengono sia dall’ambito culturale che da quello antropologico.

Le frontiere della ricerca pedagogica più aggiornate, pongono il tema della dimensione pluriculturale e multietnica al centro dei fondamenti ontologici e assiologici del dibattito teorico, ricavandone suggestioni epistemiche sempre in divenire e in grado di mettere in evidenza le differenze e le diversità paradigmatiche, come valori formativi assoluti. Ci troviamo di fronte alle “migliori intenzioni” della scienza pedagogica, in senso laico e democratico, che, per tener fede alle proprie scelte valoriali, si rende disponibile a *praticare* quegli *scambi* già menzionati da Augé, per non cadere nelle derive aride di una chiusura epistemologica e per incrementare il dibattito attorno alla dimensione interculturale della nostra vita e della nostra società. Questo può avvenire (soprattutto) all’interno della scuola come luogo privilegiato di accoglienza, di relazioni, di appartenenza.

Molti autori ci ricordano che la scuola sta tornando al centro “della nostra vita sociale, sollecitata in tale ruolo dai cambiamenti profondi che stiamo vivendo” (Cambi, 2017, p. 21) e si pone come strumento per narrare le sostanziali vicinanze e le profonde trasformazioni che da ogni fronte emergono con evidenza. Tra normative più o meno sensibili ai bisogni delle nuove generazioni, all’esercizio della cittadinanza democratica, fino alla partecipazione attiva ai processi decisionali da parte dei più giovani, il mondo-scuola emerge ancora come luogo di “cambiamento” e di “progresso”. L’unicità di ogni soggetto e la polisemia dei saperi che ne caratterizzano i contenuti, rappresentano la sfida più importante del *progetto*-scuola contemporaneo, un progetto che tende alla costruzione di una *forma mentis* critica e dinamica, alla socializzazione come forma di conoscenza reciproca, al dialogo come scoperta di *forme* culturali altre. A cominciare da John Dewey, per passare poi a Bruner Morin a Biesta, “sono tutte voci che 1) sottolineano la sempre maggiore necessità della scuola nelle società iper-complesse del presente; 2) il bisogno insieme di ripensarla nel suo quadro istituzionale e operativo; 3) anche di fissarne bene gli obiettivi formativi attuali e di qualità; 4) di renderla attiva nel suo riprogettarsi in modo costante in un *habitat* socio-culturale sottoposto a innovazioni costanti e profonde; 5) di prendersi cura e coltivazione di soggetti sempre più inquieti e fragili, sottoposti a gregarismi, catture «mercantili», conformazioni coatte [...]; 6) di far sviluppare una coscienza del digitale che ne potenzi le possibilità, ma anche ne colga i rischi e i limiti” (Id. pp. 21-22). A questa elencazione dobbiamo aggiungere il ruolo centrale che ha la scuola (o dovrebbe averlo) di formare nuovi cittadini per una *comunità planetaria*, una comunità dialogante, una comunità fondata sulle dinamiche relazionali e rispettosa dei diritti civili di

ogni individuo, di ogni bambina e bambino. È un lavoro sicuramente complesso, che si muove e si sviluppa su più livelli: sì educativo, ma anche politico perché nell'epoca della Globalizzazione e del Disincanto siamo chiamati, come cittadini e come educatori, a progettare e sperimentare nuove vie per evitare le derive xenofobe che sono tornate potenti nella nostra quotidianità, i razzismi etnici e religiosi, l'omofobia e il ritorno dei nazionalismi in molte aree del nostro pianeta. Ecco allora che la scuola può diventare luogo di conoscenza reciproca tra culture; luogo di sperimentazione e di emancipazione educativa e civile; luogo di *scoperte* interetniche, in grado di sostenere e incentivare pratiche democratiche di *inclusione* e di *cura* (Mortari, 2015). In questa direzione si è mosso il progetto di ricerca “LEARN. La lingua madre e le altre lingue” dedicato alla lingua e alla cultura araba, con l'obiettivo (uno tra i molti) di determinare la possibilità di pensare il proprio essere “nel mondo” secondo una prospettiva nuova, più flessibile, più aperta al confronto, allo *scambio* e al cambiamento. Insieme a queste finalità prettamente pedagogiche, il progetto ha impostato un modello didattico interdisciplinare, per sviluppare nei giovanissimi “ricercatori” le conoscenze di base della lingua araba, sia da un punto di vista fonetico, ma anche alfabetico e della scrittura.

## **2. La lingua araba nelle scuole primarie fiorentine: crescere in ottica inter-pluri-culturale**

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2012, fin dalle prime battute, disegnano un'immagine nuova e complessa non solamente della scuola, ma della società nel suo presente storico (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012 ; Morin, 200). Vengono introdotti termini come “discontinuità” e “cambiamento” che vorrebbero rappresentare non il “problema” evolutivo del sistema di istruzione, ma la dimensione più vera di una comunità planetaria che sta comparando ogni giorno i propri confini. Gli “stimoli culturali” sono molteplici e rappresentano una vera e propria opportunità, per i bambini e i ragazzi, di dare senso alle proprie esperienze. “Il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso” e la scuola dovrebbe avere un ruolo sempre più centrale, come luogo dove poter sperimentare e vivere la *complessità* odierna. “La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e «il saper stare al mondo»” (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, p. 4). Senza rinunciare alle tradizioni, alla cultura identitaria e al paradigma sociale-occidentale che caratterizza le scuole italiane, è innegabile la presenza di un numero sempre più elevato di lingue e di culture *altre* negli ambienti educativi istituzionali e non solo. Il modello interculturale che anima l'incontro “scolastico” dei bambini oggi è un modello che produce ricchezza e conoscenza reciproca, apertura e dialogo, esplorazioni identitarie ed evidenze storiche, in grado di agevolare gli apprendimenti specifici e di sostenere la

crescita di cittadini consapevoli. Non solo assunti retorici, ma una reale immersione in quella che è la realtà di oggi (ma anche di ieri) con la volontà esplicita di superare il concetto di diversità, pluralità etnica e linguistica come *problema*.

Quindi, la scuola, non si dovrebbe occupare solamente degli apprendimenti tradizionali, ma della *formazione umana* dei propri ragazzi, abbracciando la definizione più sofisticata di *Bildung*, che ci giunge dalla filosofia dell'educazione e dall'epistemologia pedagogica, ma che ha un risvolto operativo molto esplicito, tanto caro al neopragmatismo contemporaneo, nelle sue molteplici forme e declinazioni (Gennari, Sola, 2016).

È nella pratica, nell'*empiria*, nel dialogo, nella *narrazione*, nel confronto, nella *scrittura*, nel racconto, nello sguardo reciproco che si riconoscono le tante diversità culturali ed è nell'intreccio di esperienze e modi di vita dissimili che LEARN ha trovato la propria forza progettuale, educativa e sociale. La titolazione completa del progetto è *LEARN – La lingua madre e le altre lingue*, ovvero un incontro e uno scambio di alfabeti, di fonemi, di segni grafici assai diversi, di immagini e di suoni, di racconti e profumi, legati tante volte a tradizioni alimentari inusuali, a modi di vestire non consueti rispetto alle tradizioni locali, ma già *nostri*, perché presenti ogni giorno nella realtà che abitiamo. La sfida educativa e didattica di questo progetto dedicato al plurilinguismo, all'educazione interculturale e alla cittadinanza attiva, consiste nell'introdurre nel curriculum scolastico di alcune scuole primarie dell'area fiorentina, un'ora settimanale di lingua e cultura araba. Come avviene per il tradizionale insegnamento della lingua inglese come L2, il *team* scientifico che ha organizzato il progetto LEARN ha introdotto nel POF delle diverse scuole, un'ora di lingua araba insegnata da maestre madrelingua. Il progetto ha preso inizio nell'anno scolastico 2022 ed è attualmente in corso, avendo già portato a compimento due annualità complete, ed essendo pronti a concludere il terzo anno di didattica multidisciplinare.

L'idea iniziale nasce dall'associazione *Good World Citizen*, organizzazione culturale con sede a Firenze, che ha espliciti obiettivi interculturali ed aspira alla condivisione di *buone pratiche* per la costruzione di spazi aperti al dialogo e alla conoscenza tra i popoli. Essendo la lingua araba una delle lingue più diffuse non autoctone parlate in Italia, l'idea è stata quella di introdurla in alcune classi delle scuole primarie di Firenze e aree limitrofe, per dare inizio ad un progetto pilota. Far conoscere e far interagire i bambini di queste classi con una delle culture più diffuse a livello planetario e molto presente sul loro territorio, è sembrata da subito una necessità ed una opportunità culturale molto importante: per sviluppare una rappresentazione più corretta del principio di *alterità*, che spesso si coniuga al paradigma della *prossimità*; per agevolare una visione più ampia e corretta sulla storia antropologica dell'uomo; per costruire *ponti* culturali, educativi e linguistici tra i bambini e la realtà che vivono ogni giorno. Una realtà che è di per sé *ipercomplessa*: nella sua struttura fenomenologica,

nei paradigmi narrativi, nella sequenzialità degli eventi. LEARN nasce con l'obiettivo di agevolare un approccio critico al pluralismo come matrice del vivere di oggi, oltre ad essere una opportunità evidente per apprendere i rudimenti della scrittura e della lingua parlata rispetto ad un fonema così diverso da quello italiano, e non solo.

Il progetto nasce dalla collaborazione con diversi *partner* educativi e istituzionali: l'Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI; QFI; USR – Ufficio Scolastico Regionale; tre istituti scolastici comprensivi, IC “Le Cure”, plesso Collodi (Firenze); IC “Puccini”, plesso Villani (Firenze); IC 3, plesso Balducci (Sesto Fiorentino, provincia di Firenze). Le classi iniziali sono state 7, ma nell'anno scolastico 2023-2024 sono diventate 12 (con l'aggiunta di 5 classi del primo anno, una sperimentazione nella “sperimentazione”), a testimoniare l'interesse suscitato da questo percorso educativo e didattico: sia da parte delle scuole, sia da parte delle famiglie.

L'architettura di LEARN è ben articolata: le insegnanti madrelingua araba (nel numero iniziale di 6 e che al secondo anno sono diventate 8) hanno lavorato con i docenti dell'Università di Firenze, per sviluppare le competenze educative, interdisciplinari e relazionali necessarie per poter svolgere le loro attività all'interno delle classi primarie coinvolte. Un lavoro attento, minuzioso, mai banale, costruito sul dialogo e sul confronto, sulla condivisione e sulle scelte linguistiche, per evitare fraintendimenti e incomprensioni, per poter trasformare il nostro *habitus* etnocentrico in un approccio critico e antidogmatico rispetto ad una realtà culturale e linguistica sottoposta, molto spesso, a critiche pesanti e ad ostracismo. Una focalizzazione costante sulla qualità della relazione in classe, un contenimento sistematico da parte dei docenti universitari, alcune correzioni e variazioni in corso d'opera rispetto ai gradienti didattici: tutto questo ha rappresentato quel richiamo alla deontologia professionale che non può essere misurata solamente sul rendimento scolastico e sugli apprendimenti disciplinari, ma soprattutto *sull'etica* della narrazione e sulla libertà/necessità di restituzione da parte dei bambini, che sono gli attori e i fruitori principali di queste esperienze immersive. Tutto questo tenendo presente quello che le *Indicazioni nazionali* del 2012 hanno sottoscritto in materia di *nuovo umanesimo* ovvero divulgare a livello planetario “i grandi problemi dell'attuale condizione umana” – problemi ambientali, disparità sociali, difficile dialogo fra culture e religioni diverse, la mancanza di risorse, la mancanza di pari opportunità, e molto altro – che possono essere affrontati e risolti non solamente attraverso il dialogo e il confronto fra le nazioni, ma iniziando dall'educazione, dalla scuola, “dalle discipline e culture”. (Idem, p. 7). Anche l'Agenda 2030, sottoscritta da 193 paesi delle Nazioni Unite, guarda al miglioramento delle condizioni di vita per le persone e per l'intero pianeta, indicando nei processi educativi gli strumenti principale e più importanti per trasformare le condizioni di marginalità e povertà in cui vivono ancora tante donne e uomini, bambine e bambini. Acquisire dignità e centralità rispetto ai processi decisionali, politici ed economici, è uno sforzo educativo, che

ha bisogno di essere coltivato nella sua matrice istituzionale, passando dalla scuola, vista come luogo dove condividere le proprie *diversità e peculiarità*; per imparare a riconoscere l'importanza del lavoro comunitario, per migliorare le relazioni tra i popoli e le nazioni, partendo dalla sperimentazione interculturale all'interno di un *microcosmo* autonomo e strutturato, che secondo la lezione deweyana era, appunto, la scuola. Attraverso LEARN il tentativo è stato di costruire uno spazio non solo dedicato agli apprendimenti, ma utile per progettare attività significative per tutti e da costruire insieme. Le classi coinvolte sono già autenticamente interculturali e pluriethniche. Le due classi di 4° primaria dell'IC "Le Cure" erano composte da 42 bambini in tutto, 2 gruppi di 21 alunni, appartenenti alle seguenti etnie e con specifiche caratteristiche: Italia, Bangladesh, Romania, Kosovo, Perù, Filippine, Marocco, Albania, Sri Lanka, bambini con famiglie bilingue (Italia-Marocco; Italia-Irlanda) e alcuni bambini con bisogni educativi speciali. Una pluralità quotidiana, *naturale* e nel cuore di questo scambio di volti, di storie, di immagini e di narrazioni si è inserito questo viaggio molto speciale, dentro la lingua e la cultura araba, che ha arricchito un panorama già stimolante e affatto monocentrico. Le insegnanti arabofone hanno lavorato con le classi un'ora ogni settimana utilizzando approcci didattici diversificati: *Cooperative Learning, Peer Education, Problem Solving, Didattica Laboratoriale, Spaced Learning*. Volendo seguire l'insegnamento deweyano sulla *qualità dell'esperienza*, le insegnanti hanno cercato di sostituire la didattica tradizionale con molte attività di ricerca variata. Per sostenere al meglio le potenzialità degli alunni, le maestre hanno fatto proposte di didattica *attiva* (realizzazione di poster parlanti, costruzione di storie, video e rappresentazioni musicali attraverso la LIM, ecc.) facendo in modo che buona parte delle conoscenze linguistiche e di scrittura avvenissero per *scoperta* e per *pratica*, costruendo uno spazio didattico e relazionale autenticamente puerocentrico. L'orientamento spaziale dei grafemi non solo ha incuriosito i più giovani, ma è stato oggetto di dibattito per tutti i partecipanti, per riuscire a riconoscere e ad apprezzare l'unicità culturale dell'alfabeto arabo e le possibilità che esso ha offerto come strumento in grado di decentrare la parzialità del punto di vista di ognuno. È stato un percorso complesso, molto articolato, fatto di *stop and go*, non sempre fluido nel proprio sviluppo; talvolta gli obiettivi interdisciplinari richiesti dalla scuola non hanno trovato pieno riscontro nella collaborazione didattica, ma i risultati, infine, sono stati davvero sorprendenti: oltre le aspettative. Sia alla fine del primo anno, ma soprattutto del secondo, gli alunni delle classi primarie sono stati in grado di costruire frasi essenziali in piena autonomia e di poter affrontare un dialogo con compagni e conoscenti arabofoni in maniera semplice, ma corretta. Insieme alle insegnanti hanno realizzato video e drammatizzazioni di quanto costruito durante l'anno scolastico trascorso insieme, restituendo alla loro comunità una quantità di conoscenze nuove da poter utilizzare per vivere in maniera più autentica le loro relazioni quotidiane. Ovviamente il progetto non ha avuto la presunzione di essere un percorso

esaustivo e onnicomprensivo attorno alla cultura araba, ma è stato importante il cambio di prospettiva rispetto alla tradizione didattica della scuola italiana e la possibilità di realizzare un percorso interdisciplinare, rispondente in maniera evidente alla complessità del principio di cittadinanza postmoderna. Nel rispetto delle peculiarità di ciascuno, senza mai scivolare verso derive legate al proselitismo politico o religioso. LEARN sta per chiudere il terzo anno di sperimentazione e vi è stata la possibilità di organizzare, per la prima volta, un percorso di continuità didattica ed educativa: le classi quarte primarie dello scorso anno hanno potuto seguire il corso *avanzato* di lingua e cultura araba, inserito nella programmazione ordinaria della scuola, con finalità interdisciplinari esplicitate nel POF.

### 3. Work in Progress

Molte cose ancora potremmo dire di questo progetto, che sta assumendo i contorni di assoluta novità in Italia e in Europa (come emerso da alcuni incontri e seminari di carattere internazionale ai quali siamo stati invitati a presentare questa attività di ricerca unica nel suo genere, sia da un punto di vista pedagogico che didattico), ma per rammemorare le principali caratteristiche di LEARN in poche battute lo possiamo così riassumere: 1) è un viaggio oltre le differenze linguistiche e culturali; 2) è uno *step* verso la nuova *scuola*, quella scuola già pensata da Dewey, fatta di esperienze, di interdisciplinarietà e di dialogo; 3) è un tentativo per sviluppare nei più giovani e nei loro insegnanti *nuove* competenze linguistiche parlate e scritte; 4) è una spinta verso un cambiamento reale, per superare quel modo frazionato di conoscere gli eventi umani che, in realtà, hanno una forma stellare e mai lineare; 5) e, infine, LEARN è la possibilità di costruire un luogo davvero *inclusivo*, partendo da un approccio interculturale ed ermeneutico. Le attività svolte hanno sostenuto la costruzione di un nuovo *habitus mentale*; la consapevolezza che “si può fare” e si può “operare” seguendo regole diverse rispetto alla nostra cultura autoctona, alla nostra tradizione linguistica e alfabetica, al nostro orientamento spaziale. Il *main goal* di LEARN è di indicare nel *pluricentrismo* l’architrave dell’educazione postmoderna, affinché la *multiethnicità* non venga percepita, ancora, come una novità o un limite sociale, ma come il volto più autentico di una narrazione dai canoni infiniti. D’altronde, uno dei paradigmi più importanti della pedagogia è la possibilità di prospettare “futuri orizzonti possibili” ed è attraverso la ricerca che questi limiti vengo spinti, ogni giorno, qualche metro più in là. E grazie alla tensione utopica, che contraddistingue la pedagogia critica contemporanea, il progetto vedrà ancora una nuova edizione, acquisirà nuovi contenuti, nel tentativo di perfezionare le competenze linguistiche, comunicative e sociali dei più giovani, insieme alle famiglie e agli insegnanti. Grazie ai risultati emersi dalla distribuzione di un questionario di fine anno, abbiamo potuto constatare l’apprezzamento da parte di tutti gli attori coinvolti in LEARN, rispetto alle attività

linguistiche e culturali offerte. Usualmente, le abitudini scolastiche tradizionali e i linguaggi acquisiti per ripetizione mnemonica tendono a saturare o a indebolire la curiosità verso nuove esperienze di ogni genere. La proposta di attivare un nuovo insegnamento linguistico all'interno dell'orario scolastico curricolare avrebbe potuto demotivare sia le insegnanti che i bambini. In realtà LEARN ha offerto uno sguardo nuovo, diverso, fuori dall'ordinario, fenomenologicamente divergente non solamente rispetto a “fare scuola” o “seguire una lezione”, ma soprattutto su “come io posso stare a scuola”, una postura diversa nei confronti degli altri, di quelle culture che non conosciamo, ma che abitano il mio stesso spazio e condividono i miei tempi. È nato un forte interesse a livello internazionale (meno conosciuto a livello italiano) attorno a questa sperimentazione e ci auguriamo, con spiccata ironia, che ogni azione ben condotta possa rilucere nello sguardo di chi osserva, per trasformarsi nella possibilità di una scelta consapevole, verso l'acquisizione del concetto di *cultura* come qualcosa che ci riguarda non come singole persone, ma come il bagaglio di conoscenze che appartengono all'intera comunità umana.

## Bibliografia

- Albano M. L., *La letteratura araba per bambini e per ragazzi nei percorsi didattici interculturali della Scuola italiana*, in <https://www.mediterraneacivitas.com> ›, 2021/01
- Augé M., *Chi è dunque l'altro?*, Milano, RaffaelloCortina, 2019
- Beck U., *L'era dell'e*, Asterios, Trieste 2000.
- Beck U., *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000.
- Bettini M., *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*, Laterza, Roma-Bari 2012.
- Cambi F., *Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile*, in “Studi sulla Formazione”, 2, 2017, 21-28, <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9396/9394>
- Certini R., “*Learn Project: Mother Tongue and the Other Languages*”. *Mentoring and Peer Tutoring Experiences to Build Intercultural and Inclusive Environments*, in Petrache A.D., Mara D., M., Bocoș, *Sharing and Learning for Mentoring in Education*, Editura Universitară, Editor: Vasile Muscalu, 2023; <https://grants.ulbsibiu.ro/prof-mentorat/files/sharing-and-learning-for-mentoring-online2353.pdf>
- Gardner H., *Verità, bellezza, bontà. Educare alla virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano 2011.
- Gennari M., Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, Il Melangolo, 2016.
- Giaccardi C., *La comunicazione interculturale*, il Mulino, Bologna 2005.
- Giannini S., *Multilingual Education: A Key to Quality and Inclusive Learning*, UN Chronicle, 20<sup>th</sup> February 2024, in [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- Hall E.T., *The silent language*, Doubleday and Co., Garden City (NY) 1959.
- Kroeber A.L., Klockhohn C.K., *Culture: a critical review of concepts and definitions*, Cambridge University Press, Cambridge (UK) 1952.
- Longo G.O., *Il senso e la narrazione*, Springer Italia, Milano 2008.
- Lytard J.-F., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981.

- Macinai E., *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*, Milano, Mondadori, 2020
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma, 2012.
- Morin E., *La testa bene fatta*, RaffaelloCortina, Milano, 2000.
- Morin E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze 2011.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Milano, RaffaelloCortina, 2015.
- Nazioni Unite, *Agenda 2030*; <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Paccagnella L., *Sociologia della comunicazione*, il Mulino, Bologna 2004.
- Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Remotti F., *Cultura. Dalla complessità all'impovertimento*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- Singer M.R., *Intercultural communication: a perceptual approach*, Prentice Hall, Englewood Cliff, (NJ) 1987.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1967.

Questa rivista mira a fornire piste di ricerca epistemologiche inerente il tema dell'*Educazione democratica* che consenta a tutti e a ciascuno di essere inclusi nei vari contesti educativi e sociali, seguendo il modello teorico dell'*Inclusive Education*, che è un vero e proprio atto di indirizzo in materia di istruzione e formazione a livello nazionale ed internazionale. L'idea di istituire questa rivista nasce, dopo aver riflettuto per tanti anni sulle emergenze educative e sociali, nonché sulla complessità e problematicità del processo formativo, che per poter essere indagato, sia a livello epistemologico che metodologico, necessita imprescindibilmente dell'utilizzo dell'approccio critico emancipativo e sistemico. Lo sfondo di riferimento è quello di fare leva su un sapere pedagogico e didattico, che deve ritornare a riflettere sulla propria identità epistemologicamente fondata, centrata sull'analisi teorica della struttura del sapere pedagogico e didattico e sulla indagine intorno ai processi formativi intenzionali o non intenzionali attraverso le scienze dell'educazione, le pedagogie speciali e la ricerca empirica. Si tratta di un sapere pedagogico e didattico, che si sviluppa *nel e attraverso* il presente non solo per analizzarlo, ma anche per trasformarlo in modo da offrire le condizioni per uno sviluppo emancipativo dei soggetti-persona in formazione, sia a livello personale che sociale. Pertanto, si evince che occorre sempre più analizzare e orientare il processo formativo in quanto, come sapere *ibrido e interdisciplinare*, che non è esclusivamente filosofico, psicologico, sociologico, etico, politico o religioso, può trovare nell'attività formativa il luogo privilegiato per una sua esplicitazione e specifica autocomprensione.

In questa prospettiva, scopi principali della Rivista sono:

- promuovere lo sviluppo della Ricerca Didattica e Pedagogica secondo il modello dell'*Inclusive Education*;
- elaborare approcci metodologici e strumenti di conoscenza per promuovere una società più inclusiva, equa e giusta attraverso il miglioramento della accessibilità e fruibilità dei luoghi;
- presentare strategie didattiche e cognitive per la realizzazione di modelli tattili interattivi e di supporti di testi di facile leggibilità rivolti a soggetti/bambini disabili sensoriali, motori e intellettivi;
- contribuire al dibattito nazionale e internazionale sul *modello didattico interdisciplinare inclusivo*, che serve a potenziare l'offerta educativa e attivare *welfare culturale*;
- promuovere un docente promotore dell'inclusione formativa e sociale;
- disseminare i risultati della Ricerca Educativa in ambito universitario e scolastico con particolare riferimento alle problematiche della formazione e dell'insegnamento, in ottica inclusiva

**Il Direttore**  
Prof.ssa Paolina Mulè  
*University of Catania*

